

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**METÁFORA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:  
EM BUSCA DE UM NOVO CAMINHO**

MAITÊ MORAES GIL

PORTO ALEGRE  
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA

METÁFORA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:  
EM BUSCA DE UM NOVO CAMINHO

MAITÊ MORAES GIL

ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. MAITY SIMONE GUERREIRO SIQUEIRA

Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, janeiro de 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA

METÁFORA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:  
EM BUSCA DE UM NOVO CAMINHO.

MAITÊ MORAES GIL

ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. MAITY SIMONE GUERREIRO SIQUEIRA

BANCA EXAMINADORA

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciene Simões  
Instituto de Letras - UFRGS

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciane Ferreira  
Faculdade de Letras - UFMG

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Vereza  
Instituto de Ciências Humanas e Filosofia - UFF

Para as minhas avós.  
À vó Siva, por ter sido um exemplo de  
carinho, determinação e coragem.  
À vó Tereca, pelos anos dedicados ao magistério,  
que despertaram em mim o interesse pela sala de aula.

## AGRADECIMENTOS

Após esses anos trabalhando com metáforas, estou convencida de que A VIDA É UMA VIAGEM. Por isso, concluo, agora, mais um trecho da minha *viagem acadêmica*, que começou no Ensino Médio, quando defini a trajetória a ser seguida; intensificou-se na graduação, enquanto desvendava alguns mistérios desse novo destino; amadureceu no mestrado, em que entendi de maneira mais clara como organizar toda a bagagem que trazia comigo e que, certamente, continuará, pois planejo muitos outros voos. Esta viagem, contudo, não seria a mesma se eu estivesse sozinha. Quero agradecer, então, todos aqueles que embarcaram comigo neste desafio.

Obrigada aos meus pais, Gilson e Licênia, e ao meu irmão, Giovane, pelo carinho, pelo cuidado, pelo apoio e pelo incentivo. Obrigada por entenderem os meus finais de semana de estudo, por aguentarem os livros espalhados pela casa toda e por atenderem aos meus pedidos de chimarrão, bolinho frito e muito mais!

Obrigada ao Tobias, pelo companheirismo, pela compreensão e pelo amor. Obrigada por ter sido paciente nos momentos em que eu mais precisava, por sempre me incentivar e por ter carregado, sem reclamar, os meus livros de uma casa a outra a cada final de semana. Obrigada, também, à Tânia, ao Dirceu, à Paula e ao Daniel, por vibrarem com as minhas conquistas, mesmo quando, por causa delas, o Tobias e eu não conseguíamos estar tão presentes.

A toda a minha família, obrigada por me acompanharem sempre. Agradeço, em especial, aos meus avós, Tula e Teresinha, pelo incentivo constante, e à vó Siva, por ter me acolhido em sua casa nos últimos 17 anos e por ter sido (e por ser eternamente) a minha maior torcedora. Obrigada, também, à tia Magali, por ter aberto as portas da biblioteca da Escola Estadual Padre Luis Fischer, para que eu tivesse acesso aos livros que constituem as amostras desta pesquisa.

Ainda no âmbito pessoal, quero agradecer aos meus amigos (da vida lá fora, do Pub, do grupo de pesquisa, da graduação, do mestrado e das escolas onde trabalho) por me ajudarem, cada um da sua maneira, a desenvolver esta pesquisa e a escrever esta dissertação (o que não foi nada fácil!). Obrigada, em especial, ao Cesár e ao Rodrigo, pela leitura atenta de todo o trabalho, pelas conversas e pelas sugestões; à Aline Jacques, por verter (a jato) o meu resumo; à Aline Vanin, pelas considerações sobre as análises; e à Lara, por aceitar o prazo (indecente) estipulado por mim para a formatação de todo o trabalho.

Muito obrigada à Maity! Que, não por acaso, está unindo os agradecimentos pessoais e acadêmicos. Eu não saberia, hoje, dizer em qual das “categorias” ela se encaixa. Obrigada por me apresentar as metáforas e a Semântica Cognitiva e por me mostrar o lado divertido da academia. Obrigada, ainda, por me acolher em casa sempre que, por causa do meu trabalho, ficaria muito difícil ir até o Vale. Falando nisso, obrigada por, mesmo sem concordar, aceitar que eu abrisse mão da bolsa para me dedicar, também, à sala de aula, sem que isso diminuísse a sua atenção comigo. Enfim, obrigada por ser minha guia ao longo dessa viagem acadêmica.

Obrigada, também, à professora Luciene Simões, por ter sido fundamental nas discussões que levaram à elaboração dos objetivos e das questões desta pesquisa.

Obrigada às professoras Solange Vereza, Luciane Correa e, mais uma vez, Luciene Simões, por aceitarem constituir a banca e discutir este trabalho. Suas contribuições serão importantes não só para a versão final desta dissertação, como, também, para pesquisas futuras.

Obrigada, por fim, aos meus alunos, por terem me dado a certeza de que eu fiz a escolha certa ao ir para a sala de aula e por serem um grande incentivo para que eu continue pesquisando.

*It [metaphor] is at once both true and false,  
both disjunctive and connecting,  
ordinary and yet surprising.*

Lynne Cameron

## RESUMO

Este trabalho propõe uma investigação sobre a reflexão explícita proposta por livros didáticos de Língua Portuguesa sobre a metáfora e sobre o papel desempenhado por ela na apresentação de conceitos, objetivando uma melhor compreensão de como acontecem o *trabalho* e o *uso* da metáfora nos livros didáticos. Além disso, o lugar da reflexão linguística em uma perspectiva de ensino do uso da língua ainda não é um consenso, então, uma discussão sobre esse aspecto torna-se necessária. Essas ações, que visam a contribuir para a elaboração de uma proposta de trabalho com a metáfora que valorize o seu papel na comunicação em geral e nas salas de aula, são o foco deste trabalho. Assim, esta pesquisa se propõe a (a) investigar a reflexão explícita sobre a metáfora (definição, exemplo e casos etc.) a partir do trabalho proposto com esse fenômeno por coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático 2011; (b) investigar a ocorrência da metáfora em coleções de livros didáticos de Matemática, Ciências, História e Língua Portuguesa aprovadas pelo PNLD 2011; e (c) propor uma abordagem para o trabalho com a metáfora nas aulas de língua materna, que vise ao uso da metáfora, a partir das investigações propostas pelos objetivos (a) e (b). Esta é uma pesquisa qualitativa de análise de documentos em forma sequencial (descrição e posterior análise). O primeiro nível de análise constituiu-se da análise da reflexão explícita sobre a metáfora em livros didáticos de Língua Portuguesa. Nessa etapa, identificou-se que os pressupostos teóricos que embasam essa reflexão pertencem basicamente às visões Clássica, Substitutiva, Comparativa e Interativa da metáfora (ARISTÓTELES, 1997; BLACK, 1954, entre outros). As observações feitas sugerem que uma reflexão que contemplasse as contribuições das visões posteriores à Visão Interativa abordaria de forma mais abrangente a função desse fenômeno para a construção dos sentidos dos textos em que ele se faz presente. O segundo nível de análise foi a investigação acerca da ocorrência da metáfora nos livros didáticos de diferentes disciplinas. Nesse nível, identificou-se que os pressupostos das visões Pragmática, Cognitiva e Cognitivo-discursiva (GRICE, 1975 [1967]; LAKOFF; JOHNSON, 1980; CAMERON, 2003, entre outros) são os que melhor justificam a ocorrência da metáfora na apresentação de conceitos e na proposição de exercícios. As limitações encontradas no primeiro nível de análise (restrição do escopo da metáfora, redução de suas funções etc), a ocorrência verificada no segundo nível e o contraste de pressupostos teóricos observados apontaram a necessidade de uma nova proposta de trabalho com a metáfora no ensino de língua materna. Diante disso, foi proposto o trabalho com a metáfora a partir (a) do conceito de espiral e do ciclo uso-reflexão-uso propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul; (b) da sua ocorrência em diferentes textos (propagandas, verbetes, divulgação científica, entre outros) e em diferentes disciplinas; e (c) de aspectos salientados nas visões discutidas sobre o fenômeno.

Palavras-chave: Metáfora. Livro didático. Ensino de língua materna.



## ABSTRACT

This paper proposes an investigation about the explicit reflection presented by course books of Brazilian Portuguese on metaphor and its role in the presentation of concepts, aiming to reach a better comprehension of how metaphor is *worked* and *used* in course books. Moreover, linguistic reflection in the perspective of language use teaching is not consensual, therefore a discussion about this aspect is also necessary. These actions - which intend to contribute to the development of proposals for a work with metaphor that appraise its role in general communication and in the classroom - are the main concern of this study. Thus, this research proposes to (a) investigate the explicit reflection on metaphor (definition, example and cases etc.) on the basis of the work with this phenomenon suggested by course book collections of Brazilian Portuguese approved by the national course book program (2011); (b) investigate the occurrence of metaphor in course book collections of Mathematics, Sciences, History and Brazilian Portuguese approved by the same program; and (c) propose an approach for the work with metaphor in mother tongue classes that works towards the use of metaphor, based on the analyses proposed by (a) and (b). This is a qualitative research based on the analysis of documents in a sequential manner (description and later analysis). The first level of study consists of an examination of the explicit reflection on metaphor present in course books of Brazilian Portuguese. At this stage, we could notice that the theoretical assumptions on which this reflection is based belong mainly to the Classical, Substitution, Comparison and Interaction views (ARISTOTLE, 1997; BLACK, 1954, and others). The observations suggest that a reflection that contemplates the contributions put forward by later perspectives would deal more comprehensively with the function of this phenomenon for the construction of meaning in the texts they are found. The second level of analysis was an examination of the occurrence of metaphor in course books of different school subjects. At this stage, we noticed that the assumptions of the Pragmatic, Cognitive and Cognitive-Discursive views (GRICE, 1957; LAKOFF; JOHNSON, 1980; CAMERON, 2003, and others) are the ones that better justify the occurrence of metaphor in the presentation of concepts and in the exercises proposed. The limitations found in the first stage of the study (restriction of the scope of metaphors, reduction of its functions, etc), the occurrence verified in the second stage, and the contrast between the theoretical assumptions observed point to the necessity of a new proposal for the work with metaphor in mother tongue teaching. Hence we propose a work with metaphor based on (a) the concept of “spiral” and the cycle of use-reflection-use proposed by the official documents which regulate education in Brazil (PCN and RC-RS); (b) its occurrence in different texts (advertisements, entries, scientific dissemination, among others) and in different school subjects; and (c) aspects of the discussed views about metaphor.

Keywords: Metaphor. Course book. Mother tongue teaching.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Mapeamentos de SISTEMAS ABSTRATOS COMPLEXOS SÃO CONSTRUÇÕES .....	57
<b>Figura 2:</b> Mapeamentos de SISTEMAS ABSTRATOS COMPLEXOS SÃO PLANTAS .....	58
<b>Figura 3:</b> Tirinha retirada de CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p.114.....	90
<b>Figura 4:</b> Exercício de identificação de metáfora.....	102
<b>Figura 5:</b> Exercício de identificação e explicação de metáfora.....	103
<b>Figura 6:</b> Exercício com metáfora não verbal .....	104
<b>Figura 7:</b> Exercícios de explicação de metáfora.....	105
<b>Figura 8:</b> Exercícios de explicação de metáforas para compreensão de texto .....	106
<b>Figura 9:</b> Exercício de elaboração de metáfora.....	107
<b>Figura 10:</b> Estudo do vocabulário – Coleção PR (7º ano) .....	109
<b>Figura 11:</b> Reflexão sobre a metáfora na coleção PR (7º ano) .....	110
<b>Figura 12:</b> Exercício de elaboração de metáforas - coleção PR (7º ano).....	111
<b>Figura 13:</b> Metáfora da escala para a evolução .....	117
<b>Figura 14:</b> Ilustração do Material Dourado .....	121
<b>Figura 15:</b> Ilustração de cadeia alimentar .....	125
<b>Figura 16:</b> Ilustração de balança comercial.....	131
<b>Figura 17:</b> Ilustração da “palavra exata” .....	134

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Tabela comparativa entre a abordagem cognitiva e discursiva .....	69
<b>Tabela 2:</b> Localização da reflexão explícita sobre a metáfora.....	87
<b>Tabela 3:</b> Definições de metáfora .....	91
<b>Tabela 4:</b> Exemplos e casos que acompanham a apresentação do conceito.....	98
<b>Tabela 5:</b> Exercícios propostos .....	101
<b>Tabela 6:</b> Exemplos de personificação nos LDs de Matemática .....	120
<b>Tabela 7:</b> Exemplos de personificação nos LDs de Ciências .....	127
<b>Tabela 8:</b> Exemplos de personificação nos LDs de História .....	130
<b>Tabela 9:</b> Exemplos de personificação nos LDs de Língua Portuguesa.....	134

## **LISTA DE ABREVIATURAS DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS**

PR – Coleção Projeto Radix, Ed. Scipione.

PPL – Coleção Português – uma proposta para o letramento, Ed. Moderna.

TL – Coleção Tudo é Linguagem, Ed. Ática.

TP – Coleção Trajetórias da Palavra, Ed. Scipione.

PL – Coleção Português Linguagens, Ed. Saraiva.

AP – Coleção Português – a arte da palavra, Ed. AJS.

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	15
1.1 METÁFORA NO ENSINO .....	16
1.2 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL .....	18
1.3 METÁFORA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA .....	20
<b>2 MATERIAIS DIDÁTICOS</b> .....	23
2.1 LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL .....	26
2.2 PERSPECTIVA DE ENSINO DE USO DA LÍNGUA .....	33
<b>3 METÁFORA</b> .....	36
3.1 VISÕES TEÓRICAS SOBRE A METÁFORA .....	37
3.1.1 Visão Clássica .....	38
3.1.2 Visão Substitutiva e Visão Comparativa .....	41
3.1.3 Visão Interativa .....	43
3.1.4 Visão Pragmática .....	47
3.1.5 Visão Cognitiva .....	53
3.1.6 Visão Cognitivo-Discursiva .....	65
<b>4 METÁFORA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: CUIDADOS METODOLÓGICOS E ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	71
4.1 ESCOPO DA INVESTIGAÇÃO .....	72
4.2 QUESTÕES DE PESQUISA .....	72
4.3 DESCRIÇÃO GERAL DA AMOSTRA DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	74
4.4 DESCRIÇÃO GERAL DA AMOSTRA DE LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E HISTÓRIA .....	74
4.5 PASSO A PASSO .....	75
<b>5 A METÁFORA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	79
5.1 INFORMAÇÕES SOBRE AS COLEÇÕES ANALISADAS .....	81
5.1.1 Projeto Radix (PR) .....	81
5.1.2 Português – uma proposta para o letramento (PPL) .....	82
5.1.3 Tudo é Linguagem (TL) .....	83
5.1.4 Trajetórias da Palavra (TP) .....	84
5.1.5 Português Linguagens (PL) .....	85
5.1.6 Arte da Palavra (AP) .....	86
5.2 ANÁLISE DA REFLEXÃO EXPLÍCITA SOBRE A METÁFORA .....	87
5.2.1 Localização da reflexão explícita sobre a metáfora .....	87
5.2.2 Definição de metáfora apresentada .....	91
5.2.3 Exemplos e casos de metáfora .....	97
5.2.4 Exercícios propostos .....	101

<b>5.2.5 Contribuições da metáfora para a construção de sentidos.....</b>	<b>107</b>
<b>6 ANÁLISE DA OCORRÊNCIA DE METÁFORAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE DIFERENTES ÁREAS .....</b>	<b>113</b>
<b>6.1 OCORRÊNCIA DE METÁFORA EM LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA, CIÊNCIAS, HISTÓRIA E LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>118</b>
<b>6.1.1 Livro Didático de Matemática.....</b>	<b>119</b>
<b>6.1.2 Livro Didático de Ciências.....</b>	<b>123</b>
<b>6.1.3 Livro Didático de História .....</b>	<b>128</b>
<b>6.1.4 Livro Didático de Língua Portuguesa.....</b>	<b>131</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>152</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Analogias, metáforas e emblemas são fios com que o espírito se prende ao mundo, mesmo nos momentos em que, desatento, perde o contato direto com ele: são eles também que garantem a unidade da experiência humana.*

(ARENDDT, H., 2000 [1971], p.84)

A metáfora, através de suas diversas facetas, é um fenômeno fascinante. A sua natureza – linguística ou cognitiva – é, para alguns, ainda um mistério. Entendê-la como um dos fios que unem o espírito ao mundo (ou o abstrato ao concreto), garantindo a unidade da experiência humana, parece-nos ser uma boa escolha para dar conta de sua riqueza.

Há cinco anos, deparei-me, um pouco por acaso, com os estudos de metáfora. As leituras e as pesquisas realizadas em Semântica Cognitiva de lá para cá aumentaram o meu interesse pelo assunto. Em 2009, quando chegou a hora de escrever o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), resolvi investigar a relação entre “metáfora” e “cultura”. Essa temática foi motivada pelos estudos sobre variação metafórica, em especial pelo trabalho de Zoltán Kövecses (2000, 2002, 2005, dentre outros), e pela presença marcante da cultura gaúcha em meu dia a dia.

Aliada às motivações descritas, verificou-se, naquele momento, uma lacuna na literatura sobre metáforas no que diz respeito à variação metafórica dentro de uma mesma língua, no caso, o Português. Além disso, também não foram encontrados trabalhos que investigassem a compreensão de metáforas relacionadas à cultura por diferentes faixas etárias. A pesquisa se propôs, portanto, a preencher essas lacunas e a contribuir para os estudos de variação metafórica sob os pressupostos da Linguística Cognitiva.

Terminado o TCC, vi-me motivada a continuar pesquisando. No entanto, a minha atuação como professora de Língua Portuguesa no Brasil fez surgir a vontade de fazer uma pesquisa comprometida, também, com o aprimoramento do ensino de língua materna. Esse interesse aumentou com a leitura de trabalhos que se propuseram a investigar a relação entre metáfora e ensino de línguas (BOERS, 2000; 2011; CHARTERIS-BLACK, 2002; LOW, 2003; LITTLEMORE, 2003; FARIAS, 2008) e tornou-se realidade no estudo que é aqui introduzido. A seguir, serão brevemente apresentados alguns estudos que relacionam metáfora ao ensino de línguas e ao ensino em geral; posteriormente, será exposta uma visão geral sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, para que sejam, por fim, apresentados os objetivos e

as etapas desta pesquisa, cuja temática central é o trabalho com metáfora no ensino de língua materna.

## 1.1 METÁFORA NO ENSINO

Em 2003, Lynne Cameron fez uma ampla investigação sobre a presença e a operação da metáfora no discurso educacional. A partir das reflexões propostas, a autora afirma que uma melhor compreensão da operação da metáfora pode aumentar a eficácia da sua escolha e do seu uso no discurso educacional. Além disso, Cameron (2003) atesta que os professores usam extensivamente metáforas subtécnicas (quando o Veículo<sup>1</sup> é usado no local de um termo técnico) com alunos jovens. A pesquisadora ressalta, entretanto, que os professores devem ver o uso desse tipo de metáfora como um estágio a ser ultrapassado e não como um fim em si mesmo, para que sejam evitados enganos na compreensão dos conceitos. Essa ressalva mostra-se importante, uma vez que foram identificados pela autora cinco comportamentos diferentes diante de metáforas presentes em textos de apresentação de conteúdos (um sobre a camada de ozônio e outro sobre o funcionamento do coração), e, desses cinco, os três primeiros merecem um cuidado especial por parte dos professores. Foram constatadas situações em que as metáforas presentes nos textos: (i) não puderam ser compreendidas; (ii) foram compreendidas, mas não geraram novos entendimentos; (iii) levaram a novos entendimentos, mas imprecisos e instáveis; (iv) levaram a novos entendimentos estáveis; e (v) levaram a novos entendimentos com a mediação de um adulto.

As análises propostas pela autora alertam para a ocorrência de metáforas em textos de apresentação de conceitos (como os livros didáticos) e na fala dos professores, assim como para a importância de, ao ler esses textos e ao apresentar/ouvir as explicações, professores e alunos terem consciência do funcionamento do fenômeno, a fim de evitar confusões conceituais. Como será visto mais adiante, no capítulo 3, a metáfora, ao propor uma analogia, realça alguns aspectos dos conceitos e encobre outros, portanto, ter consciência disso pode ser fundamental para uma boa compreensão de certas definições.

Ao tratar especificamente do ensino de línguas, Cameron (2003) argumenta que chamar a atenção para a ocorrência de alguns mapeamentos conceituais comuns a diferentes línguas pode oferecer um recurso útil para os alunos, mesmo que as expressões linguísticas

---

<sup>1</sup> Veículo, como será explicado mais adiante, é a porção metafórica de uma expressão.



metafóricas variem de língua para língua. Outra abordagem interessante seria estudar as metáforas a partir do uso que determinados grupos fazem do fenômeno, em especial quando o ensino de outra língua atende a fins técnicos específicos. A autora propõe, ainda, que as “metáforas conceptuais podem ser interessantemente diferentes e oferecer um ponto de partida para atividades sobre cultura e consciência linguística”<sup>2</sup> (*Ibidem*, p.270).

Em 2008, Low propôs uma extensa reflexão acerca do que vinha sendo afirmado sobre a relação entre metáfora e educação. No texto, o autor salienta que, nas disciplinas de modo geral (com exceção do ensino de línguas), não há controvérsias sobre as contribuições da metáfora, uma vez que ela (i) permite que o professor dialogue com os alunos que não dominam determinada teoria; (ii) possibilita que os alunos visualizem conceitos abstratos; (iii) motiva os alunos; e (iv) permite que os professores moldem as aulas para atender a necessidades individuais e a diferentes níveis de compreensão.

No entanto, Low alerta que o trabalho com a metáfora no ensino de línguas deve ser cuidadosamente planejado e que as aplicações das abordagens cognitivas da metáfora para essa prática não devem ser indiscriminadamente propostas. O autor afirma, ainda, que o uso de metalinguagem é um dos pontos que merecem atenção, pois não se sabe ao certo quando (e se) ela deve figurar nas aulas de língua. Uma observação fundamental feita pelo autor é que “saber sobre uma língua não é o mesmo que usá-la”<sup>3</sup> (p.217), por isso o trabalho com a metáfora nas aulas de língua deve objetivar o desenvolvimento da capacidade de *uso* desse fenômeno, como, por exemplo, o emprego de metáforas para explicar algum tópico ou a compreensão do papel desempenhado pela metáfora na fala de outras pessoas, em uma argumentação, em um discurso publicitário etc.

Sobre uma dessas formas de uso da metáfora, Littlemore (2004), partindo do pressuposto de que a metáfora frequentemente contém um componente avaliativo, desenvolve um estudo a fim de investigar se a compreensão de metáforas conceptuais pode estimular um posicionamento crítico dos alunos frente aos textos lidos. A hipótese da autora é que, “se os leitores puderem identificar as metáforas conceptuais subjacentes a textos persuasivos, e perceber as limitações dessas metáforas, eles podem estar em uma melhor posição para

---

<sup>2</sup> Tradução minha. Texto original: “*Conceptual metaphors may be interestingly different and offer a starting point for culture and language awareness activities*” (CAMERON, 2003, p.270).

<sup>3</sup> Tradução minha. Texto original: “*Knowing about a language is not the same as using it*” (LOW, 2008, p.217).

questionar a opinião dos escritores criticamente”<sup>4</sup> (p.44). O estudo desenvolvido por Littlemore confirmou as suas suspeitas e mostrou que o trabalho com metáfora pode ser desenvolvido de forma associada, também, a textos argumentativos.

Boers (2011), por sua vez, em uma revisão acerca de estudos que propuseram uma interface entre a Semântica Cognitiva – com um papel importante para a metáfora – e o ensino de língua estrangeira, afirma ter encontrado evidências favoráveis a essa interface e argumenta que um trabalho conjunto da Semântica Cognitiva com as principais correntes da Linguística Aplicada pode levar a importantes percepções sobre o ensino de língua estrangeira. Vale ressaltar, entretanto, que, apesar do aumento no número de estudos dispostos a investigar a relação entre metáfora e ensino de língua, há, ainda, uma lacuna no que diz respeito a pesquisas com o foco no ensino de língua materna.

Após esse breve panorama sobre a pesquisa envolvendo metáfora e ensino, resta refletir um pouco sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a fim de, posteriormente, propor uma investigação que englobe esses dois campos.

## 1.2 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL

Além dos estudos mencionados sobre metáfora e ensino, algumas características da realidade de ensino no Brasil, como o seu amplo universo de atuação e as críticas à qualidade do trabalho realizado, mostravam-se como motivação a uma pesquisa que aliasse os meus estudos em Semântica Cognitiva ao ensino de língua materna.

A amplitude do universo de atuação da educação brasileira deve-se, pelo menos em parte, ao processo de universalização da Educação Básica no Brasil, que foi iniciado a partir da metade do século XX. Desde então, o número de alunos matriculados nas escolas brasileiras aumentou substancialmente, chegando, em 2010, de acordo com os dados obtidos no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a 51.549.889 alunos matriculados na Educação Básica em todo o País<sup>5</sup>. Dentre eles, os alunos

---

<sup>4</sup> Tradução minha. Texto original: “*If readers can identify conceptual metaphors underlying persuasive texts, and see the limitations of these metaphors, they may be in a better position to question the opinions of the writers critically*” (LITTLEMORE, 2004, p.44).

<sup>5</sup> Os dados sobre Educação Básica e Ensino Superior aqui apresentados encontram-se disponíveis em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses>>.

do 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio têm aulas de Língua Portuguesa como componente curricular obrigatório, totalizando 22.607.308 alunos em 2010.

Diante dessa expansão do ensino, surgiram muitas críticas ao sistema educacional brasileiro em seus diferentes níveis. Nesse contexto, “o ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 1970, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país” (BRASIL, 1998, p.17). A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos, o uso do texto como pretexto para tratamento de aspectos gramaticais, a excessiva valorização da gramática normativa, assim como a descontextualização da metalinguagem e o trabalho mecânico com fragmentos linguísticos em frases soltas são algumas das críticas destinadas às aulas de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998).

Outro alvo de críticas no ensino de Língua Portuguesa, desde meados da década de 1960, são os livros didáticos. Segundo Batista (2003), alguns aspectos contestados são o seu caráter ideológico e discriminatório, a sua desatualização, as suas incorreções conceituais e as insuficiências metodológicas. Porém, mesmo com tantas críticas, o livro didático se tornou, muitas vezes, uma das poucas formas de documentação e consulta de que professores e alunos fazem uso. Para o autor, o livro didático “tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula” (*Ibidem*, p.28).

Simultaneamente a essas críticas, documentos oficiais foram elaborados a fim de oportunizar mudanças no ensino de língua materna. Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) quanto os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (2009)<sup>6</sup> propõem uma abordagem de ensino de Língua Portuguesa que tem como foco o *uso* da língua. Essa perspectiva será mais detalhadamente explorada no capítulo 2, mas vale salientar que ela está alinhada com o que Low (2008) afirmou sobre o trabalho com a metáfora nas aulas de línguas.

---

<sup>6</sup> Neste trabalho, são observados, também, os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, pois tanto as investigações quanto a minha prática profissional realizam-se neste estado.

### 1.3 METÁFORA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Diante desse cenário e partindo do pressuposto de que o trabalho com os conhecimentos linguísticos “não pode ser realizado em abstrato, como se esses objetos de estudo fossem conhecimentos que se esgotam em si mesmos” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.73), este trabalho se propõe a investigar o papel da metáfora no ensino de língua materna<sup>7</sup> e a elaborar contribuições para essa relação.

Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos de pesquisa:

- a) investigar a reflexão explícita sobre a metáfora a partir do trabalho proposto com esse fenômeno por coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático 2011;
- b) investigar a ocorrência da metáfora em coleções de livros didáticos de Matemática, Ciências, História e Língua Portuguesa aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático 2011;
- c) propor uma abordagem para o trabalho com a metáfora nas aulas de língua materna, que vise ao uso da metáfora, a partir das investigações propostas pelos objetivos “a” e “b”.

As considerações feitas nas seções anteriores justificam esses três objetivos. Além disso, a pertinência de uma investigação da abordagem dada a um fenômeno da linguagem ao longo de coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático decorre da necessária discussão sobre o lugar da reflexão linguística em uma perspectiva de ensino do uso da língua, de ação social pela linguagem. Sendo esse aspecto alvo de muitos debates, é preciso investigar como os livros didáticos estão se adequando (ou não) ao trabalho com os conhecimentos linguísticos como o proposto pelos documentos oficiais, citados anteriormente.

---

<sup>7</sup> Algumas vezes, trata-se, nesta pesquisa, de ensino de Língua Portuguesa no Brasil como sendo equivalente a ensino de língua materna. É necessário salientar, contudo, que, mesmo havendo ciência da autora quanto à diversidade linguística no Brasil, essa escolha foi feita por, oficialmente, a Língua Portuguesa ser a língua materna nas escolas brasileiras de um modo geral. Além disso, a investigação proposta se dá em livros didáticos de Língua Portuguesa no Brasil, porém as reflexões aqui propostas destinam-se às aulas de língua materna de maneira ampla (independentemente de qual seja a língua).

O segundo objetivo, por sua vez, relaciona-se ao papel desempenhado pela metáfora na ciência como um todo e, mais especificamente, na apresentação de conceitos. Uma melhor compreensão de como acontece o *uso* da metáfora nos livros didáticos pode contribuir para a elaboração de uma proposta de trabalho com a metáfora que valorize o seu papel na comunicação em geral e, em nível mais específico, nas salas de aula.

Por fim, tanto as considerações feitas sobre a metáfora no ensino quanto aquelas apresentadas sobre o ensino de língua materna no Brasil apontam para a necessidade de estudos dispostos a propor alternativas para o trabalho com a língua (e com a metáfora) em uso, conforme o terceiro objetivo desta pesquisa.

A fim de atender ao que foi proposto, este trabalho está dividido em sete capítulos. O primeiro, com um caráter introdutório, tem como objetivo apresentar o problema de pesquisa e os objetivos do presente trabalho. O segundo e o terceiro capítulo apresentam os referenciais teóricos adotados. Já o quarto discute os cuidados metodológicos e as etapas desta pesquisa. Em seguida, o quinto e o sexto capítulos são dedicados às análises, que são realizadas em dois níveis distintos: na reflexão explícita sobre a metáfora nos livros de Língua Portuguesa e na sua ocorrência em livros didáticos de diferentes áreas. Por fim, o sétimo capítulo apresenta propostas para o trabalho com metáfora nas aulas de Língua Portuguesa. Parte-se, para isso, de uma perspectiva experiencialista – noção fundamental para a Semântica Cognitiva – que propõe que a realidade percebida pelo homem não está pronta, mas é condicionada à maneira como ele a interpreta, ou seja, a experiência. Dessa forma, há uma aceitação de que a descrição da realidade percebida pelo homem está constantemente influenciada pela experiência e pela conceptualização.

Neste primeiro capítulo, buscou-se situar o leitor, retomando o percurso percorrido para a definição dos objetivos de pesquisa. Além disso, os próprios objetivos foram apresentados e discutidos, a fim de que as escolhas feitas nos capítulos seguintes estejam mais bem contextualizadas.

No segundo capítulo, é feito um breve panorama histórico dos materiais didáticos usados nas salas de aulas brasileiras, ressaltando-se a importância do livro didático nesse cenário e a tendência de sua permanência por mais tempo nas escolas e no mercado editorial. O capítulo objetiva, também, apresentar a perspectiva de ensino de língua materna adotada ao longo da investigação, assim como ressalta que as análises propostas partem de livros didáticos, mas que as contribuições do trabalho serão destinadas à elaboração de materiais didáticos diversos.

O terceiro capítulo é um preâmbulo dos estudos da metáfora, o qual evidencia o crescente interesse por esse fenômeno. Ao se apresentar diferentes visões teóricas acerca da metáfora, destaca-se a mudança de foco dos estudos sobre o fenômeno: linguagem – cognição – linguagem em uso (sendo que o terceiro passo considera e valoriza o seu papel na cognição, porém não ignora a sua ação na linguagem). Das visões apresentadas sobre a metáfora no terceiro capítulo, a Visão Cognitiva e a Visão Cognitivo-discursiva são aquelas com que mais nos alinhamos teoricamente. As seis visões teóricas apresentadas e discutidas no terceiro capítulo assim como os pressupostos delimitados no segundo capítulo são importantes para as análises propostas nos capítulos posteriores.

O quarto capítulo relaciona de forma mais direta a metáfora e o ensino de língua materna, descrevendo o estudo proposto e apontando os cuidados metodológicos adotados para esta investigação. Em seguida, são descritas as etapas da investigação, para que as escolhas feitas fiquem claras ao leitor.

No quinto capítulo, está a análise da reflexão explícita sobre a metáfora a partir do trabalho proposto com esse fenômeno por livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático 2011. O capítulo inicia com uma descrição das coleções analisadas para, depois, serem apresentados e discutidos os dados.

O sexto capítulo é, então, a análise da ocorrência da metáfora em livros didáticos de Ciências, História, Matemática e Língua Portuguesa. Nesse capítulo, são apresentados alguns estudos envolvendo metáfora e essas quatro disciplinas, assim como o levantamento de metáforas feito nos livros didáticos de cada uma das quatro áreas.

Por fim, no sétimo capítulo, são retomadas as reflexões estabelecidas ao longo das análises para, então, serem apresentadas nossas contribuições para o trabalho com metáfora nas aulas de língua materna. O último capítulo retoma, ainda, os objetivos e as questões de pesquisa e procura respondê-las. Para concluir, algumas propostas para estudos futuros são apresentadas.

## 2 MATERIAIS DIDÁTICOS

*O (verdadeiro) ser e a (mera) aparência:  
a teoria dos dois mundos.*

(ARENDDT, H., 2000 [1971], p.20)

Os materiais didáticos desempenham um papel central nas salas de aula. Eles orientam o trabalho realizado e são uma das diversas formas de divulgação da ciência. Assim como a dicotomia metafísica entre *o (verdadeiro) ser* e *a (mera) aparência* foi perdendo espaço e a dualidade *mente* e *corpo* foi sendo desconstruída nos estudos filosóficos, espera-se que o *conhecimento científico* e os *materiais didáticos* não sejam vistos como *dois mundos* distintos. Este capítulo é uma tentativa de melhor compreender esses materiais, para isso, serão abordados o conceito de materiais didáticos, com especial atenção ao livro didático, e a perspectiva de ensino de língua materna adotada nesta pesquisa.

Uma breve retomada da trajetória do trabalho em sala de aula ao longo das últimas décadas proporcionaria um encontro com elementos diversos, que vão do par “giz e quadro negro” aos recursos multissemióticos e tecnológicos. Durante muitos anos, o professor valia-se do giz e do quadro negro para conduzir suas aulas. Aos poucos, a reprodução por meio do mimeógrafo permitiu que os alunos recebessem cópias dos materiais elaborados pelos professores. Hoje, em muitas escolas brasileiras, esses recursos dividem espaço com aparelhos de som, computadores e lousas eletrônicas. Segundo a entrevista de Ronaldo Mota, secretário de ensino à distância do MEC, ao *site A Rede*, “não se pode pensar mais na educação tradicional sem o uso das novas tecnologias. É o uso de mídias integradas – TV, DVD, rádio, computador e material impresso – que vai permitir transformar o professor em autor [...]” (MOTA, 2011).

A manchete a seguir, veiculada pelo jornal virtual do Terra, em 2009, reforça a presença desses novos recursos nas salas de aula: “Lousa digital aposenta giz e quadro-negro em escolas de SP”. Diante dessa nova realidade escolar, torna-se pertinente apresentar duas questões para reflexão – mesmo que a sua discussão não seja aqui realizada, por fugir do escopo deste trabalho. São elas: (i) os novos recursos estão resultando em uma nova prática, ao invés de apenas reproduzirem a prática antiga a partir de um novo suporte?; (ii) os novos recursos estão contribuindo para a formação e para a transformação do indivíduo? Assume-se

que as respostas a essas questões deveriam ser positivas, para que, assim, talvez a prática escolar brasileira estivesse mais perto de dar conta das novas demandas da sociedade. Contudo, defende-se que, para que os novos recursos possam, de fato, levar a novas práticas, são necessárias tanto a investigação dos materiais didáticos existentes quanto a formação de professores para que estes elaborem seus materiais. Essas duas ações são, portanto, foco deste trabalho.

Nesse ponto, cabe definir o que se entende, nesta pesquisa, por materiais didáticos. Apesar de o livro escolar desempenhar um papel significativo no cenário educacional brasileiro – em especial o livro didático, que constitui um dos poucos gêneros impressos ao qual uma expressiva parcela da população tem acesso, sendo, algumas vezes, o principal material de leitura de professores e alunos – salienta-se que o conceito de materiais didáticos é mais amplo. Em consonância com Choppin (1992), defende-se que

é conveniente lembrar, em primeiro lugar, que a expressão livro escolar [...] não designa mais que uma parte do que chamaremos, para simplificar, de material didático. O livro escolar não é, de fato, o único instrumento que um professor pode usar para realizar a sua missão educativa<sup>8</sup> (CHOPPIN, 1992, p.6).

Segundo Choppin (1992), é possível, ainda, distinguir os *livros escolares* em quatro tipos: manuais ou livros didáticos, edições escolares dos clássicos, obras de referência e livros paradidáticos. A seguir, serão apresentadas as características básicas de cada um deles.

Os *manuais* ou *livros didáticos* são conhecidos pela intenção mais ou menos explícita de servir de “suporte escrito ao ensino de uma disciplina em uma instituição escolar”<sup>9</sup> (CHOPPIN, 1992, p.16). Eles apresentam ao aluno o conteúdo de determinado programa, conforme uma progressão claramente definida, em forma de lições ou unidades. Esse material caracteriza-se por ser usado tanto coletivamente (em sala de aula) quanto individualmente (na casa do aluno).

As *edições escolares de clássicos*, por sua vez, são os livros escolares mais antigos e agrupam, de modo integral ou em forma de excertos, obras clássicas da literatura abundantemente comentadas para o uso em sala de aula. Sua utilização, segundo Choppin

---

<sup>8</sup> Tradução minha. Texto original: “*Il convient de rappeler tout d'abord que l'expression livre scolaire [...] ne désigne qu'une partie de ce que nous appellerons, pour simplifier, le matériel didactique. Livre de classe n'est en effet pas le seul instrument auquel un enseignant peut recourir pour exercer sa mission éducative*” (CHOPPIN, 1992, p.6).

<sup>9</sup> Tradução minha. Texto original: “*Support écrit à l'enseignement d'une discipline au sein d'une institution scolaire*” (CHOPPIN, 1992, p.16).



(1992), “é raramente precisa porque depende, em última instância, de escolhas feitas pelos professores com base na liberdade que os programas lhes dão, nos conhecimentos e aptidões dos alunos e nos seus próprios gostos”<sup>10</sup> (p.16).

O terceiro grupo, formado pelas *obras de referência*, é híbrido, pois engloba dicionários, atlas, gramáticas... Enfim, todas as obras destinadas a servir de apoio ao longo da escolarização. Vale ressaltar que o destino dessas obras, mesmo que geralmente não seja explicitado, não é exclusivamente a escola.

Por fim, os *livros paradidáticos* são obras diversas que têm a função de “resumir, intensificar ou aprofundar” (CHOPPIN, 1992, p.17)<sup>11</sup> um conteúdo específico trabalhado em sala de aula. Eles são auxiliares facultativos à aprendizagem, que podem ser usados para o estudo em casa ou em sala de aula a fim de complementar as aulas. Em comparação, Batista e Rojo (2008) afirmam que, na tradição brasileira, esse tipo de livro escolar inclui tanto “obras que aprofundam ou enriquecem um conteúdo específico de uma disciplina (o tema da escravidão ou da vida cotidiana no Brasil Colônia, por exemplo)” quanto as que “se voltam para a formação do leitor (como os títulos de literatura infantil)” (p.15).

Mesmo com a consciência da importância dos materiais didáticos de forma geral para o ensino – sendo eles impressos ou não, sendo eles parte de um dos quatro tipos de livros escolares ou não – optou-se, nesta pesquisa, por investigar os livros didáticos. Esta escolha justifica-se pela grande presença dos livros didáticos nas salas de aula brasileiras, pois, como argumenta Ota (2009), o livro didático é um material *sedutor*, uma vez que propicia, por um lado, certa praticidade ao trabalho pedagógico (facilidade, por vezes, acrítica e alienante) e, por outro, uma atração para o aluno que encontra um material com aspecto visual envolvente, graças à crescente preocupação das editoras com os projetos gráficos. É importante informar, também, que o próprio MEC apresenta um cuidado especial com os projetos gráficos, uma vez que apresenta, no Edital de Convocação para o PNLD 2011 (p.40), critérios bem específicos acerca do projeto gráfico-editorial das coleções inscritas para avaliação.

Além disso, a existência de um programa do governo federal, o Programa Nacional do Livro Didático (a ser apresentado na próxima seção), responsável pela avaliação, pela compra e pela distribuição de livros didáticos para as escolas da rede pública, torna necessária uma

---

<sup>10</sup> Tradução minha. Texto original: “[...] *Est rarement précisé car il dépend en définitive des choix qu'opèrent les enseignants en fonction des libertés que leur laissent les programmes, des connaissances et des aptitudes de leurs élèves et de leurs propres goûts*” (CHOPPIN, 1992, p.16).

<sup>11</sup> Tradução minha. Texto Original: “[...] *de résumer, de redoubler ou d'approfondir le contenu éducatif* [...]” (CHOPPIN, 1992, p.17).

maior atenção a esse tipo de material didático, a fim de se avaliar e fiscalizar a qualidade do Programa. Outro ponto a ser destacado é que, a partir das resenhas do PNLD sobre as coleções aprovadas para a escolha dos professores da rede pública, é possível constituir um bom e acessível *corpus* para análise. Entende-se, ainda, que, mesmo com o aumento da presença de novos recursos na sala de aula, como discutido anteriormente, há uma tendência de permanência dos livros didáticos nas práticas escolares por muitos anos, por questões pedagógicas ou mesmo econômicas.

No entanto, vale reiterar que, apesar de a investigação se dar em *livros* didáticos, as reflexões sobre elas assim como as orientações a serem apresentadas nos capítulos finais do trabalho destinam-se à elaboração de *materiais* didáticos diversos. Uma vez estabelecidas a diferença entre os termos *materiais* e *livros didáticos* e a importância de cada um deles nesta pesquisa (serão investigados *livros* didáticos a fim de serem propostas orientações para a elaboração de *materiais* didáticos diversos), a próxima seção tratará especificamente dos livros didáticos no Brasil.

## 2.1 LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

O livro didático pode (e deve!) ser considerado em suas diversas dimensões: política, histórica, ideológica, econômica, pedagógica etc. Embora a presente pesquisa tenha como foco a investigação sobre a faceta pedagógica do livro didático, é importante que seja feita uma retomada, ainda que sem o intuito de ser exaustiva, de outros aspectos relacionados à presença desse material na escola brasileira.

O histórico do livro didático no Brasil inicia-se, de maneira mais clara, com a criação, em 1937, do Instituto Nacional do Livro (INL), cuja missão era divulgar e distribuir obras de interesse educacional e cultural. O Instituto era dividido em órgãos operacionais menores; dentre eles, a coordenação do livro didático era responsável por planejar as atividades relacionadas ao livro didático e firmar convênios com órgãos e instituições que garantissem a produção e a distribuição dos livros (FREITAG *ET AL.*, 1993).

No ano seguinte, o Decreto-Lei 1.006 criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que era composta por sete membros designados pela Presidência. Essa comissão, ao contrário do INL, tinha como objetivo examinar e julgar os livros didáticos, assim como indicar livros para tradução e sugerir concursos para a elaboração de certos tipos de livros

didáticos que até o momento não existiam no País. Contudo, a CNLD desempenhou muito mais um papel de controle político e ideológico sobre as produções que uma função propriamente didática. Com um ano de atividades, a Comissão teve o seu número de membros aumentado de sete para doze. Além disso, foi feita a regulamentação mais detalhada do seu funcionamento e da sua organização (FREITAG *ET AL.*, 1993).

As mudanças, no entanto, não foram suficientes para satisfazer a todos, e, em 1945, intensificaram-se as críticas e os questionamentos sobre a legitimidade da CNLD. Diante dessas inquietações, mais um decreto-lei foi proposto para consolidar o que havia sido estipulado no Decreto de 1938: a comissão persistia com seus plenos poderes sobre o livro didático. É possível perceber, pelos eventos até aqui relatados, que a história e a política do livro didático no Brasil se misturam, chegando, inclusive, a se confundir em alguns momentos. A ausência de uma política pública duradoura com um fim pedagógico específico para o livro didático fez com que, muitas vezes, a sucessão de decretos relacionados a esse assunto fosse alvo de críticas. Como afirmam Freitag *et al.* (1993), “poder-se-ia mesmo afirmar que o livro didático não tem uma história própria no Brasil. Sua história não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais [...]” (p.11).

Já na década de 1960, os diversos acordos assinados com o governo americano resultaram na criação de uma nova comissão, desta vez intitulada Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Esse novo órgão propunha a disponibilização de cerca de 51 milhões de livros para os estudantes brasileiros. Ainda estavam previstos o treinamento de professores e a instalação de bibliotecas nas escolas. Contudo, as críticas iniciaram novamente, denunciando, dessa vez, o controle americano do mercado livreiro, o que, é claro, garantiria, também, o controle ideológico.

Mais um decreto-lei foi feito em 1971, quando a COLTED foi extinta e deu lugar ao Programa do Livro Didático (PLID). Esse Programa foi, a partir de 1976, comandado pela Fundação Nacional de Material Escolar, a qual era responsável por definir as diretrizes para produção de material didático, formular um programa editorial, executar os programas do livro didático e cooperar com as instituições educacionais, científicas e culturais (FREITAG *ET AL.*, 1993).

Mais tarde, em 1983, foi instituída, pela Lei 7.091, a Fundação de Assistência ao Estudante, órgão subordinado ao MEC que atrelou o PLID a outros programas de assistência do governo, como, por exemplo, o Programa Nacional de Alimentação Escolar. Os resultados

dessa ação foram a centralização da política assistencialista do governo e novas críticas dirigidas à política do livro didático.

Após tantas modificações na natureza política do MEC com o livro didático, houve, em 1985, a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que definiu as principais diretrizes que orientam as relações do Estado com o livro didático até hoje. Conforme Batista (2003, p.34), essas diretrizes se concentram em cinco pontos, a saber: (i) centralização do planejamento, da compra e da distribuição; (ii) utilização exclusiva de recursos federais; (iii) atuação restrita à compra de livros, deixando sua elaboração a cargo da iniciativa privada; (iv) escolha do livro pela comunidade escolar; e (v) distribuição gratuita dos livros a alunos e docentes.

A partir dessas diretrizes, podem ser abordadas duas questões: a *centralização* das ações e o *papel do MEC* no processo de seleção e distribuição dos livros. O primeiro aspecto torna o PNLD um processo complexo, dadas as dimensões do sistema educacional brasileiro, assim como o deixa dependente das oscilações da política econômica nacional. Já, em relação ao segundo, o MEC tende a desempenhar o papel de mediador entre o professor e o mercado editorial, ou seja, apresenta-se “como um intermediário entre uma determinada *demanda* (a dos docentes) e uma determinada *oferta* de livros didáticos (aquela definida pelo campo editorial)” (BATISTA, 2003, p.35). Nesse contexto, o início do processo de avaliação pedagógica dos livros, em 1996, foi importante por permitir que o Ministério deixasse de ter um papel passivo na definição dos padrões de qualidade dos materiais e passasse a atuar nela de modo significativo. Essa nova posição do MEC é evidenciada ao longo do Edital para o PNLD 2011, em especial no Anexo X, no qual são apresentados os princípios e critérios para a avaliação das coleções didáticas, que servem como guia para a produção editorial.

A questão da qualidade do material foi determinante para o desenvolvimento do Programa, visto que, mesmo antes de se ter uma avaliação desse material, a compra e a distribuição dos livros didáticos já envolvia valores consideráveis (o governo comprou, em 1996, último ano antes do PNLD, por exemplo, segundo o FNDE (*apud* BATISTA, 2003<sup>12</sup>), cerca de 80 milhões de livros didáticos). Uma posição que assegurasse a qualidade desses livros passou a ser exigida, por isso, a partir de 1996, a Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos (Comdipe) iniciou um processo de avaliação sistemática e continuada dos livros didáticos inscritos no PNLD.

---

<sup>12</sup> Os dados estatísticos anteriores ao PNLD 2004 foram retirados de Batista (2003), pois não estão disponíveis no portal do FNDE.

Nesse primeiro ano de avaliação, foram estipulados, além dos critérios específicos de cada área, critérios comuns de análises, que envolviam a adequação didática e pedagógica; a qualidade editorial e gráfica; e a pertinência do manual do professor. Além disso, foram determinados dois critérios eliminatórios: os livros não poderiam (i) expressar preconceito de raça, origem, sexo, idade etc.; (ii) induzir ao erro ou conter erros conceituais. Após a avaliação, as coleções foram classificadas em quatro categorias: excluídos, não recomendados, recomendados com ressalvas e recomendados. Os professores eram, naquele momento, livres para escolher qualquer coleção avaliada, mesmo aquelas não recomendadas. Curiosamente, cerca de 72% das escolhas dos professores centraram-se justamente nas coleções não recomendadas, e apenas cerca de 28%, nas coleções recomendadas pelos avaliadores. Esse dado aponta para outro fator importante relacionado ao PNLD – que será retomado a seguir – a formação docente.

No ano seguinte, para o PNLD 1998, foram propostas algumas mudanças. Dentre elas, foi definido o acréscimo de uma categoria para a classificação das coleções – recomendados com distinção – e foram avaliados, além das coleções destinadas às séries iniciais do Ensino Fundamental, livros para a alfabetização (BATISTA, 2003, p.34). Nessa edição, a soma dos livros recomendados (com distinção, com ressalvas ou apenas recomendados) formou o grupo mais escolhido pelos professores, totalizando 58,67%; no entanto, os não recomendados continuaram sendo a categoria que, isoladamente, foi a mais escolhida, constituindo 41,33% do total de escolhas.

O PNLD 1999 trouxe mais mudanças, pois, pela primeira vez, foram avaliados livros destinados aos anos finais do Ensino Fundamental. Outras alterações importantes foram a exclusão da categoria “não recomendados” e o acréscimo do seguinte critério de exclusão: incorreção e incoerência metodológicas. Sem a categoria não recomendados, a escolha dos docentes centrou-se nos livros recomendados com ressalvas (46,74%), sendo que apenas 8,4% dos professores elegeram uma coleção aprovada com distinção.

Conforme Batista (2003, p.50), outro aspecto importante do processo de adoção dos livros é o fato de terem sido relatadas dificuldades, por parte do grupo de docentes, no uso efetivo de livros recomendados e recomendados com distinção por eles escolhidos. Retomando a questão da formação docente, pode-se afirmar que “uma visão de conjunto da escolha do livro didático, assim como alguns dados relativos ao seu uso em sala de aula apontam claramente para a formação docente como um dos fatores relevantes para a compreensão do referido descompasso” (BATISTA, 2003, p.50).

Nesse sentido, Kleiman afirma que “uma mudança na atuação do professor depende, necessariamente, de mudanças no curso universitário de formação” (2007, p.17). Na contramão de todos esses descompassos, a procura pelos cursos de Licenciatura em Letras é grande. Segundo o resumo técnico do Censo do Ensino Superior de 2009, Letras está entre os dez cursos com maiores índices de matrícula no País, totalizando 194.990 alunos matriculados no referido ano.

A quantidade de professores de Língua Portuguesa como língua materna em formação, contudo, não resulta, necessariamente, em qualidade da formação. Um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas sobre os cursos de formação de professores (GATTI; NUNES, 2009) revelou que uma análise qualitativa das ementas dos cursos de Licenciatura em Letras aponta que, por mais que o plano pedagógico de todos os cursos analisados estivesse em consonância com as diretrizes nacionais, elas não estão efetivamente presentes nas ementas das disciplinas, o que sugere a presença das diretrizes nacionais mais no plano da retórica do que no da ação pedagógica. O estudo afirma, ainda, que há “também entre os cursos desequilíbrios entre formação na área, nem sempre tão bem definida, e formação para a docência, nem sempre bem especificada no projeto de curso e ementas” (GATTI; NUNES, 2009, p.72).

Observa-se, portanto, a necessidade de capacitação dos docentes tanto para a escolha quanto para o uso efetivos dos livros didáticos. Outro aspecto que deve ser considerado para uma melhor compreensão das diferenças entre as expectativas do MEC e as dos docentes são as condições de trabalho do professor.

Retomando as mudanças sofridas pelo Programa, em 2000, foi inserida a distribuição de dicionários de Língua Portuguesa a todos os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2005, contudo, a sistemática de distribuição dos dicionários foi reformulada, passando-se a entregar os dicionários não diretamente aos alunos, mas aos acervos das bibliotecas escolares. Essa mudança tinha o objetivo de priorizar o uso desse material em sala de aula<sup>13</sup>. Paralelamente a isso, os critérios de avaliação dos livros didáticos continuaram se desenvolvendo até chegar à configuração atual.

No PNLD 2011, além dos critérios específicos, foram adotados seis critérios comuns, que são os seguintes: (i) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental; (ii) observância de princípios éticos necessários à construção da

---

<sup>13</sup> Informações disponíveis em <<http://www.fn.de.gov.br/index.php/pnld-historico>>.

cidadania e ao convívio social republicano; (iii) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica pela coleção; (iv) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; (v) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação do manual à linha teórica nele apresentada; e (vi) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didáticos-pedagógicos da coleção (BRASIL, 2010a, pp.13-6). Percebe-se que o grau de especificidade dos critérios aumentou, se compararmos aqueles propostos em 1996 aos atuais. Além disso, as categorias de classificação das coleções analisadas foram extintas em 2002, e, ao invés disso, as coleções são apenas excluídas ou aprovadas após o processo avaliativo. Na edição de 2011, destinada à avaliação de livros para os anos finais do Ensino Fundamental, 38,46% das coleções foram excluídas e 61,54%, aprovadas – 16 coleções (BRASIL, 2010a, p.27).

As modificações na política de Estado acerca dos livros didáticos impactaram tanto no cenário educacional, quanto no campo da produção editorial. Neste último, um levantamento feito por Marques Neto (2003), por exemplo, mostrou que o comércio de livros didáticos chegava a representar 60% das vendas de livros no Brasil. Mais recentemente, em 2007, uma manchete da Revista Época, em 20 de outubro, confirma a supremacia dos livros didáticos no cenário brasileiro: “Maior segmento do mercado editorial é o de livros didáticos: autores de livros para escolas são os que mais vendem no país”. Cabe ressaltar, ainda, que o maior comprador desses livros é o Governo Federal, que, como visto até aqui, mantém programas voltados exclusivamente ao livro didático – atualmente, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLD-EJA). Em 2009, segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), a produção das obras didáticas apenas para o PNLD representou 88% da produção do mercado editorial neste setor. E, por fim, no PNLD 2011, foram adquiridos e distribuídos 118.891.723 livros didáticos<sup>14</sup>.

Ainda no campo editorial, o PNLD demarcou padrões de melhor qualidade para os livros didáticos brasileiros – já que eles serão submetidos a um processo avaliativo –, seguidos de uma renovação da produção didática. Essas mudanças evidenciam maior preocupação das editoras com a adequação dos materiais produzidos. Para Bunzen (2009), temos, no mercado editorial relacionado à produção de livros para o PNLD, “de um lado, a tendência à padronização; de outro, o dinamismo das estratégias de editores e autores em competição no mercado, e as mudanças nos critérios de avaliação” (p.92).

---

<sup>14</sup> Informações disponíveis em <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>>.

No âmbito educacional, como salientam Batista *et al.* (2008), já que o livro didático está presente cotidianamente na sala de aula e é um dos elementos básicos da organização do trabalho docente, a avaliação do PNLD “terminou por resultar numa política do Estado não apenas de intervenção no campo editorial e de controle de sua produção, mas também, por essa via, de intervenção no currículo e de seu controle” (p.53). Quando se assume que o PNLD exerce, também, uma intervenção no currículo escolar, é importante relacionar os livros aprovados pelo programa a documentos oficiais ligados à educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, a fim de investigar se os livros estão adequados aos pressupostos estabelecidos pelos documentos oficiais. Essa necessidade explica o fato de a maior parte das pesquisas dedicadas à análise desse tipo de material preocupar-se, em especial, com os seus aspectos didáticos.

Ainda nesse sentido, surgem questionamentos sobre a qualidade do trabalho proposto por esses livros. No que tange aos livros didáticos de Língua Portuguesa, por exemplo, Marcuschi (2001) aponta a desatualização do material em relação às necessidades da época como uma das principais causas das críticas dirigidas aos manuais de Língua Portuguesa. Mais recentemente, Ota (2009) afirma que, pelo menos aparentemente, os livros didáticos de português buscam simular um discurso de adequação às mudanças de concepções pelas quais têm passado os estudos sobre o ensino de línguas.

O estudo de Marcuschi e Cavalcante (2008), por exemplo, analisa as atividades de escrita em duas coleções aprovadas pelo PNLD 2005 e revela que, mesmo de maneiras distintas, ambas oferecem “ótimas possibilidades de trabalho com a escrita” (MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2008, p.259). Segundo as autoras, enquanto trabalhar Língua Portuguesa significa, para uma coleção, oportunizar o maior contato possível dos alunos com gêneros que circulam socialmente, para outra, significa garantir orientações sistemáticas, que possibilitem que os alunos elaborem textos com coerência e coesão.

Bunzen (2009), ao analisar os livros destinados às séries iniciais do Ensino Fundamental pelo PNLD 2005 e investigar a maneira como eles vêm trabalhando com os conhecimentos linguísticos, observou, também, uma mudança. Conforme o autor, “nota-se um movimento maior em direção à construção/reflexão do que um enfoque centrado na tradição gramatical, na transmissão de conhecimento e na prioridade do trabalho de dedução” (BUNZEN, 2009, p.106). Mesmo tendo, ainda, vários aspectos a serem revistos (como o trabalho com os fenômenos sociolinguísticos e a sistematização dos conhecimentos linguísticos construídos, por exemplo), o autor ressalta uma maior aproximação entre o que é



apresentado pelos livros didáticos e o que orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Essa retomada, que buscou considerar diferentes facetas do livro didático, como a política, a histórica, a econômica e a pedagógica, por exemplo, mostrou que muitos avanços foram feitos no que concerne a esse tipo de material didático. Todavia, outras alterações ainda são possíveis, a fim de que o Estado, através do PNLD, atue de forma mais efetiva na melhoria do Ensino Fundamental brasileiro. Para Batista (2003), essas mudanças deverão considerar quatro aspectos centrais: (i) a concepção de livro didático na qual vem se apoiando o PNLD; (ii) as relações que o Programa vem mantendo com a rede escolar, em especial com os docentes; (iii) os vínculos que vem estabelecendo com o campo editorial; e (iv) as possibilidades de operacionalização dos processos de avaliação, escolha e distribuição dos livros.

Após esta exposição acerca dos livros didáticos no Brasil, é necessário, ainda, estabelecer sob qual perspectiva teórica de ensino de língua esta pesquisa está inserida. Esse cuidado é importante, pois a análise dos livros, tanto pelo professor quanto pelo pesquisador e pelo seu próprio autor, é intrinsecamente relacionada à concepção de língua e de ensino de língua do analista (MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2008).

## 2.2 PERSPECTIVA DE ENSINO DE USO DA LÍNGUA

Uma vez que estão sendo abordados, nesta dissertação, o trabalho com um fenômeno da linguagem – metáfora – e a elaboração de material didático para o ensino de língua materna, é importante definir a perspectiva de ensino de língua adotada ao longo da presente pesquisa. Esta seção tem, portanto, esse propósito.

Adota-se, aqui, a perspectiva de ensino de uso da língua, a qual está em consonância com o proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009). De acordo com essa visão, o ensino de língua materna deve “se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas” (BRASIL, 1998, p.34).

Dito em outras palavras, o ensino de língua materna deve ocorrer de forma a valorizar o *uso* da língua, proporcionando o encontro de textos como “língua viva” em diferentes esferas sociais e a compreensão de suas funções naquelas esferas, para, só então, observar atentamente que fragmentos linguísticos são úteis à produção de sentidos naqueles textos específicos. Para isso, as atividades epilinguísticas (atividades de reflexão sobre a linguagem) devem predominar na prática de ensino, tendo como alvo a prática social. As atividades metalinguísticas (com foco na nomenclatura e em sistemas classificatórios), por sua vez, aparecem subordinadas às práticas sociais, mas não com o fim em si mesmas. Sobre essas atividades, os PCN orientam que, nos terceiro e quarto ciclos, já pode haver maior equilíbrio entre elas, mas é ressaltado que isso não significa nem o abandono das primeiras, muito menos o uso exaustivo das segundas (BRASIL, 1998, p.49). O aumento das atividades metalinguísticas nos últimos ciclos em relação aos primeiros se justifica, porque, de acordo com os PCN, a abordagem dos conteúdos deve acontecer num movimento espiralado e progressivo ao longo dos anos escolares.

Outra característica dessa perspectiva de ensino é a presença do ciclo uso-reflexão-uso, “indicando que o uso é, simultaneamente, ponto de partida e finalidade do ensino” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.41). O trabalho baseado no uso é fundamental, pois motiva a reflexão sobre a linguagem, de maneira a salientar tanto as funções cognitivas da linguagem – responsáveis por estruturar a compreensão do mundo e de nós mesmos – quanto as suas funções socioculturais – relacionadas ao momento da interlocução e à interação social.

Diante disso, a linguagem é, neste trabalho, considerada em suas dimensões cognitiva e sociocultural, as quais são indissociáveis, uma vez que o significado, não sendo definido *a priori*, surge na interação tanto da nossa cognição com o mundo exterior quanto dos participantes envolvidos no ato comunicativo. Argumenta-se, portanto, que, na escola, o uso e a reflexão devem incidir sobre ambas as dimensões constitutivas da linguagem.

Essa visão se contrapõe ao chamado “ensino tradicional de gramática” (BUNZEN, 2009, p.88), em que o professor ensina uma técnica de analisar e classificar elementos da língua, considerando esses elementos em si mesmos. Nessa visão, distinta da adotada por esta pesquisa, a língua é tratada como um sistema fechado, e os conhecimentos gramaticais são, normalmente, apresentados de forma dedutiva e normativa.

A perspectiva de ensino de uso da língua é contrária, também, a dois vícios presentes no Modelo Pedagógico Medieval, conforme Faraco: a gramatiquice e o normativismo (FARACO, 2008, p.148). O primeiro é definido como o estudo da gramática como fim em si

mesmo e o segundo como a atitude de condenar como erro tudo o que não está de acordo com a norma culta, tratando-a como invariável e inflexível e não como uma variedade da língua. Conforme o autor, extinguir esses dois vícios é o principal desafio do ensino de língua materna.

A fim de combater esses vícios e de possibilitar a perspectiva de ensino adotada neste trabalho, são propostas, nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, sete práticas pedagógicas que possibilitariam o trabalho em sala de aula sob esse prisma (2009, pp.47-8). A primeira delas são as *tarefas significativas e contextualizadas*, cujo objetivo é tornar o conteúdo trabalhado relevante para os alunos, possibilitando o uso efetivo desse conhecimento. Em seguida, é proposto o *trabalho interdisciplinar*, que parte da ideia de que a divisão disciplinar tem apenas uma função didática e apresenta a pedagogia de projetos como uma boa alternativa para o trabalho envolvendo diferentes disciplinas. Posteriormente, é recomendada a *prática com e reflexão sobre pluralidade e variedade*, que pressupõe a valorização do conhecimento dos alunos para oportunizar a compreensão e a construção de outros repertórios. A *interlocução e a publicidade* aparecem, então, para ressaltar a importância da criação de condições para o uso efetivo das produções dos alunos, as quais devem ser realizadas em *dinâmicas variadas*, que respeitem as individualidades no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, devem ser proporcionadas oportunidades cíclicas para retomada e o aprofundamento dos conteúdos, o que caracteriza a *aprendizagem como processo e não como produto*. Por fim, os Referenciais sugerem a *docência com discência*, isto é, professor e aluno devem ter “atitudes que valorizem a investigação, a busca por soluções, o conhecimento prévio, a reflexão crítica, a abertura para escutar e dialogar com o outro e o comprometimento com o aprender” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.48).

É a partir desses pressupostos que serão feitas as análises e, posteriormente, propostas as orientações para elaboração de materiais didáticos diversos. Embora as análises não busquem avaliar os livros didáticos sob a luz desses conceitos, eles serão retomados ao longo das considerações sobre o trabalho proposto pelas coleções que compõem o *corpus* de análise.

### 3 METÁFORA

*A metáfora, servindo de ponte no abismo entre as atividades espirituais interiores e invisíveis e o mundo das aparências, foi certamente o maior dom que a linguagem poderia conceder ao pensamento.*

(ARENDDT, H., 2000 [1971], p.81)

A linguagem humana é extremamente complexa. É ela que permeia as mais diversas práticas sociais. É a linguagem, também, o que mais profundamente distingue o homem dos outros animais. O linguista dinamarquês Louis Hjelmslev, no início de sua obra *Prolegômenos a uma Teoria da Linguagem* (2009), define-a como “uma inesgotável riqueza de múltiplos valores” e acrescenta que “a linguagem é inseparável do homem e segue-o em todos os seus atos [...] é a base última e mais profunda da sociedade humana.” (p.1). Muitos elementos são responsáveis por essa complexidade da linguagem; dentre eles, está o fenômeno que é foco deste capítulo: a metáfora.

Berber Sardinha (2007) afirma que “a metáfora é um recurso tão humano que talvez seja a última coisa que os robôs do futuro entendam” (p.12). Segundo o autor, quando expostos a uma metáfora, os robôs provavelmente responderão “não tem registro, não tem registro”. Esse fenômeno é, certamente, um *dom* da linguagem e do pensamento, como já afirmava a filósofa alemã Hannah Arendt.

Por muito tempo atrelada apenas ao campo da linguagem, foi só a partir de 1980 que a metáfora passou a ser considerada um fenômeno que desempenha um papel central também na cognição humana. Essa mudança de foco nos estudos relativos a esse fenômeno foi considerada uma importante mudança de paradigma, conhecida como virada cognitiva. Mais recentemente, entretanto, começaram a ser desenvolvidos estudos da metáfora no discurso, os quais, sem negligenciar as contribuições da abordagem cognitiva, representam uma nova mudança de foco nos estudos acerca da metáfora, desta vez, em direção à linguagem em uso (VEREZA, 2010). Conforme Cameron e Deigan,

esse deslocamento de foco para o discurso leva em consideração ideias da teoria cognitiva da metáfora no pensamento e a natureza convencionalizada de muitas metáforas; entretanto, ele também estabelece uma relação entre o conceptual e o linguístico, tanto na teoria quanto em estudos empíricos (2009 [2006], p.145).

As mudanças de foco mencionadas — linguagem → cognição → linguagem em uso (salientando que o terceiro passo não é um retrocesso, mas, sim, uma nova visão do fenômeno que considera e valoriza o seu papel na cognição, mas não ignora a ação da linguagem) — poderão ser observadas nas seções seguintes, em que serão abordadas diferentes visões teóricas sobre a metáfora. Na linguagem ou no pensamento, a metáfora é, sem dúvida, um fenômeno multifacetado.

### 3.1 VISÕES TEÓRICAS SOBRE A METÁFORA

A estreita relação entre a metáfora, o ser humano e o seu uso da linguagem motivou pesquisadores de diferentes áreas a incluírem a metáfora em seus estudos, como, por exemplo, Lakoff e Johnson, 1980 – na Linguística Cognitiva, Cameron, 2003 – na Linguística Aplicada, Temmerman, 2000 – na Terminologia, entre outros.

A palavra “metáfora” deriva do grego *metapherein*, que significa “transferência” ou “transporte”. O termo é formado por *meta*, cujo sentido é “mudança”, e por *pherein*, que quer dizer “carregar”, ou seja, a metáfora, inicialmente, foi definida como capaz de “carregar uma mudança”, representando uma transferência de sentido entre uma coisa e outra (BERBER SARDINHA, 2007, *passim*).

A fim de delimitar alguns conceitos a serem utilizados ao longo das análises propostas nos capítulos seguintes, é necessário revisitar algumas teorias sobre a metáfora e fazer uma reflexão sobre as diferentes abordagens dadas a esse fenômeno ao longo dos séculos. Alguns aspectos permeiam as diversas teorias sobre o assunto, mas é possível perceber que o fenômeno da metáfora é tratado de forma essencialmente diferente pelas variadas correntes teóricas que se ocuparam de seu estudo.

As visões abordadas ao longo dessa revisão teórica serão retomadas durante as análises propostas nos capítulos 5 e 6, uma vez que os conceitos aqui apresentados embasarão as análises tanto da reflexão explícita sobre metáfora em livros didáticos de Língua Portuguesa, quanto da sua ocorrência em livros didáticos dessa disciplina e de Matemática, Ciências e História.

### 3.1.1 Visão Clássica

É do século IV a.C. a noção desenvolvida por Aristóteles sobre a metáfora. Essa visão é uma das mais antigas de que se tem registro na tradição filosófica ocidental e situa-se nos estudos da retórica clássica. Na *Poética* (1997 [séc IV a.C.]), Aristóteles apresenta a metáfora como “a transferência dum nome alheio do gênero para a espécie, da espécie para o gênero, duma espécie para outra, ou por via de analogia” (ARISTÓTELES, 1997 [séc IV a.C.], XXI, p.42). Podemos identificar, assim, quatro tipos de metáforas.

O primeiro, transferência de gênero para a espécie, é exemplificado por Aristóteles com a frase “Meu barco está parado ali”, visto que o verbo *parar* está substituindo o verbo *fundear*, um termo náutico que significa, literalmente, ancorar/amarrar o barco. Pode-se dizer que, hoje, este é considerado um caso de sinonímia em que um termo – *fundear* – é mais técnico que o outro – *parar*. O segundo tipo, de espécie para gênero, é explicado através da sentença “Palavra! Odisseu praticou milhares de belas ações!”, pois *milhares* equivale a  *muitas*. Atualmente, este caso seria considerado uma hipérbole, a qual é definida como “uma afirmação exagerada”, “uma deformação da verdade que visa a um efeito expressivo” (CEGALLA, 2008, p.627). Já o terceiro tipo, transferência de uma espécie para outra, tem como exemplos “extraiu a vida com o bronze” e “talhou com o incansável bronze”, em que *extrair* e *talhar* significam *tirar*. Temos, neste caso, o que hoje é chamado de metonímia, que “consiste em usar uma palavra por outra, com a qual se acha relacionada. Esta troca se faz não porque as palavras são sinônimas, mas porque uma evoca a outra.” (CEGALLA, 2008, p.615). O quarto e último tipo, por via de analogia, é, enfim, o que mais se assemelha às definições de metáfora encontradas nas gramáticas contemporâneas. Aristóteles apresenta como exemplo a relação entre as noções de velhice e de tarde; para o autor, “a velhice está para a vida como a tarde para o dia” (ARISTÓTELES, 1997 [séc IV a.C.], XXI, p.43), por isso, pode-se fazer referência à tarde como a “velhice do dia”, e à velhice, como “a tarde da vida”.

Na mesma obra, Aristóteles afirma que nobre e não vulgar é a linguagem que emprega termos raros, metáfora, alongamento e tudo o que foge do trivial. Ele ressalta, ainda, que o uso de metáforas “não se pode aprender de outrem e é sinal de talento natural, pois ser capaz de belas metáforas é ser capaz de apreender as semelhanças.” (ARISTÓTELES, 1997 [séc IV a.C.] XXI, p.45). Contudo, o autor salienta que a linguagem feita apenas de metáfora resulta em enigmas e que, quando usada fora de propósito, a metáfora pode ter efeito cômico.

Para Mahon (1999), são feitas comumente quatro afirmações a partir do que foi exposto sobre a metáfora por Aristóteles na *Poética*. São elas: (i) a metáfora não faz parte do uso normal da linguagem; (ii) a metáfora não tem valor cognitivo, sendo considerada apenas decorativa; (iii) a metáfora não possui clareza; e (iv) para usar uma metáfora corretamente, a pessoa deve ter talento. Mahon argumenta que nenhuma dessas afirmações é verdadeira ou corresponde ao que foi apresentado por Aristóteles. O autor afirma que elas são, na verdade, fruto de uma falta de compreensão do contexto da discussão realizada na *Poética* e de uma confusão entre os termos *uso* e *cunhagem*, aliados ao desconhecimento do que Aristóteles disse sobre a metáfora na obra *Retórica* (2004 [séc IV a.C.]).

Sobre o contexto da discussão realizada na *Poética*, é preciso saber que a obra é um tratado sobre a literatura grega, em especial, sobre a tragédia e a epopeia, e não um tratado sobre a linguagem. Isso significa que, ao falar de metáfora, Aristóteles aborda a *cunhagem* de metáforas na literatura e não o seu *uso* na linguagem cotidiana (MAHON, 1999). Ainda sobre a diferença de abordagem dada por Aristóteles à metáfora em suas obras, Contenças (1999) afirma que, mesmo a metáfora sendo apresentada por Aristóteles com duas funções, uma na *Poética* e outra na *Retórica*, “é só no nível da intenção que existe uma diferença, pois quanto à estrutura a metáfora consiste apenas numa única operação de transferência do sentido das palavras” (p.43).

Feitas essas ressalvas sobre o contexto da discussão em *Poética*, é possível buscar, em trechos da *Retórica*, sentenças que contrapõem as quatro afirmações que, segundo Mahon (1999), são comumente feitas a partir do que foi exposto sobre a metáfora por Aristóteles na *Poética*. No capítulo 2 do terceiro livro da *Retórica*, Aristóteles afirma que, “na prosa, além dos termos regulares e próprios para as coisas, apenas termos metafóricos podem ser usados com vantagem. Obtemos isso do fato de que essas duas classes de termos, [...] – esses e não outros – são usados por todos na conversação”<sup>15</sup> (ARISTÓTELES, 2004 [séc IV a.C.], p.122). Essa afirmação do filósofo grego já responde a duas afirmações recorrentes sobre os postulados de Aristóteles, a saber, a ideia de que a metáfora não faz parte do uso normal da linguagem e a restrição de que, para se usar uma metáfora corretamente, a pessoa deve ter talento. Aqui vale retomar a diferença entre *uso* e *cunhagem*, uma vez que, como afirma Mahon (1999), Aristóteles trata na *Poética* da *cunhagem* de metáforas na arte poética e, por isso, o filósofo ressalta as habilidades necessárias para que as novas metáforas criadas tenham

<sup>15</sup> Tradução minha. Original: “In the language of prose, besides the regular and proper terms for things, metaphorical terms only can be used with advantage. This we gather from the fact that these two classes of terms, [...] – these and no others – are used by everybody in conversation.”

qualidade, ou seja, ele não afirma que o talento é necessário para usar as metáforas, mas, sim, para cunhá-las artisticamente. Ainda sobre a afirmação de que o uso de metáforas é sinal de um talento natural, Lakoff e Johnson (1999) apontam que havia uma boa razão para que Aristóteles valorizasse a metáfora linguística concebida como uma relação de similaridade e seu uso, uma vez que, sendo um cientista preocupado em descobrir a verdadeira essência das coisas, ele defendia que a habilidade de encontrar similaridades reais era necessária para um bom cientista (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p.384).

Ainda no segundo capítulo do terceiro livro da *Retórica*, o filósofo ressalta que a “metáfora [...] dá ao estilo clareza, charme e distinção como nada mais consegue” (ARISTÓTELES, 2004 [séc IV a.C.], p.122)<sup>16</sup>, o que contrapõe a noção de que a metáfora não possui clareza. Contudo, vale ressaltar o papel da metáfora como ornamento da linguagem presente nessa afirmação. O trecho a seguir, o qual ressalta a importância da beleza da metáfora, também reforça a ideia de que esse fenômeno tem como característica a ornamentação da linguagem: “as expressões da metáfora devem ser belas ao ouvido, à compreensão, ao olho ou a outro sentido físico” (*Ibidem*, p.123)<sup>17</sup>. Entretanto, dizer que Aristóteles ressalta a função decorativa da metáfora não é o mesmo que afirmar que o autor não dá indícios do valor cognitivo da metáfora. Ao contrário, Mahon (1999) salienta que Aristóteles defendia ser possível aprender a partir das metáforas, uma vez que, sendo uma ideia nova, elas exigem um trabalho mental para encontrar o ponto em comum entre as entidades comparadas. Para Berber Sardinha (2007), essa posição do filósofo grego pode sinalizar um reconhecimento do papel cognitivo da metáfora.

As ideias propostas por Aristóteles permanecem exercendo forte influência nos estudos literários e filosóficos e, como será visto mais adiante, formaram as bases de muitas abordagens linguísticas posteriores da metáfora. Nas próximas seções, ao serem abordadas outras visões sobre a metáfora, poderão ser percebidas contribuições desse filósofo ao longo dos tempos.

---

<sup>16</sup> Tradução minha. Original: “*Metaphors [...] give style clearness, charm, and distinction as nothing else can.*”

<sup>17</sup> Tradução minha. Original: “*The materials of metaphor must be beautiful to the ear, to the understanding, to the eye or some other physical sense.*”



### 3.1.2 Visão Substitutiva e Visão Comparativa

A visão substitutiva da metáfora define esse fenômeno como a substituição de uma expressão literal por uma metafórica. Black (1954) ressalta: “Qualquer visão que sustenta que uma expressão metafórica é usada no lugar de alguma expressão literal equivalente eu chamarei *visão substitutiva da metáfora*”<sup>18</sup> [grifos do original] (p.279). Uma definição compatível com essa visão é a apresentada pelo inglês Richard Whately, importante teólogo, logicista e retórico do século XIX. Em seu livro sobre os elementos da retórica, o autor dedica parte do capítulo sobre estilo à metáfora e, ao apresentá-la, define-a como “uma palavra substituída por outra devido à semelhança ou à analogia entre seus significados”<sup>19</sup> (WHATELY, 1830, p.248).

Contenças (1999, p.46) afirma que essa visão tem sua base na abordagem clássica da metáfora, tendo como precursor Aristóteles. Contudo, segundo Cameron (2003), a visão substitutiva é, na realidade, uma deturpação da abordagem do filósofo grego à metáfora, uma vez que caracteriza o fenômeno unicamente como a substituição de um termo por outro, ignorando as demais contribuições de Aristóteles.

Nessa perspectiva, a metáfora se apoia em semelhanças, abstraindo certas diferenças entre as entidades envolvidas, isto é, a semelhança é a base para a substituição. Convém, no entanto, distinguir a comparação da substituição. Sobre isso, Contenças (1999) afirma que,

se a metáfora fosse definida como uma comparação abreviada, entre uma e outra não haveria diferença essencial, mas apenas uma variação de apresentação. A metáfora distingue-se da comparação porque nesta o objecto é evidentemente comparado a um outro, enquanto o termo metafórico substitui o termo deste objeto (p.47).

Em outras palavras, na comparação, há um confronto entre duas noções, enquanto, na substituição, há o uso de um termo (metafórico) no lugar do outro (literal). Diante disso, podemos analisar a sentença a seguir, que foi apresentada como exemplo de metáfora pelo livro didático de Língua Portuguesa *Tudo é Linguagem* (BORGATTO *et al.*, 2009, 7º ano, p.173).

<sup>18</sup> Tradução minha. Original: “Any view which holds that a metaphorical expression is used in place of some equivalent literal expression, I shall call a substitution view of metaphor.”

<sup>19</sup> Tradução minha. Original: “[...] a word substituted for another, on account of the Resemblance or Analogy between their significations.”

(1) Ela é uma flor.

Nesse caso, o termo metafórico “flor” seria apenas uma substituição, por exemplo, do termo literal “delicada”. A sentença toda, por sua vez, seria uma substituição de “Ela é delicada”. Para Berber Sardinha (2007), a simples substituição de um termo por outro não acarretaria ganho de sentido, e, portanto o uso de uma metáfora em vez de uma expressão literal se justificaria pela necessidade de ornamentar o discurso ou de criar novos termos.

Com a substituição da expressão literal por uma metafórica, fica a cargo do leitor ou ouvinte, segundo Black (1954), inverter as expressões para compreender o enunciado, ou seja, se o autor usou “flor” em vez de “delicada”, cabe ao leitor – utilizando o sentido literal de “flor” como uma pista – compreender a expressão, de modo a inferir o sentido da expressão literal. Por isso, Black (ibidem) afirma que, na visão substitutiva, “compreender uma metáfora é como decifrar um código ou desvendar um enigma”<sup>20</sup> (p.280).

Um caso especial da visão substitutiva é a comparativa, que define a metáfora como um símile reduzido, ou seja, a metáfora é considerada a apresentação de uma analogia ou semelhança subjacente. Para Black (1954), a visão comparativa pode ser considerada um caso especial da visão substitutiva, porque, nela, também se considera a existência de uma expressão literal equivalente à metáfora, contudo, nesse caso, essa expressão é sempre uma comparação.

Black (*Ibidem*, p.283) parte da sentença “Ricardo é um leão<sup>21</sup>” para explicar a principal diferença entre a Visão Substitutiva em geral e o seu subtipo, a Visão Comparativa. O autor esclarece que, de acordo com a primeira visão, a sentença é equivalente a “Ricardo é corajoso”. Já, na segunda abordagem, a sentença seria equivalente a “Ricardo é como um leão (em ser corajoso)”. Apesar de o autor apresentar a paráfrase com a restrição “em ser corajoso” entre parênteses, acredita-se que, por restringir o escopo da comparação estabelecida, a sua retirada deixaria ainda mais clara a diferença entre a Visão Substitutiva e a Comparativa. A análise do enunciado (1), a seguir, ilustrará essa questão de forma mais detalhada, evidenciando que, embora, nas duas visões, a metáfora seja entendida como uma substituição da expressão literal, a Visão Comparativa propõe uma paráfrase mais elaborada, na medida em que a declaração literal aciona o conceito de leão, assim como a metafórica.

<sup>20</sup> Tradução minha. Original: “*Understanding a metaphor is like deciphering a code or unraveling a riddle.*”

<sup>21</sup> Tradução minha. Original: “*Richard is a lion.*”

A compreensão da metáfora na Visão Comparativa, segundo Berber Sardinha (2007), “se daria por meio da busca de similaridades entre os termos comparados” (p.29). Cabe, então, uma nova análise do enunciado (1), apresentado anteriormente, a saber, “Ela é uma flor”. Ao analisarmos tal enunciado sob a luz da Visão Comparativa da metáfora, a comparação estabelecida indicaria, entre outras coisas, que “ela” poderia ser delicada, bela, um vegetal ou, ainda, que poderia realizar fotossíntese. É claro que nem todas essas características são relevantes para o contexto, e, por isso, não poderia ser escolhida qualquer uma delas para substituir o termo da metáfora. É preciso, por isso, buscar entre as características da moça/mulher uma que tenha alguma semelhança com a flor.

Contemporaneamente, exploram-se classificações como a proposta pela Visão Comparativa. A metáfora é, muitas vezes, definida como uma comparação em que não há obrigatoriedade do uso de conectores, assemelhando-se com o quarto tipo de metáfora apresentado por Aristóteles. Em Cegalla (2008), por exemplo, a metáfora é definida como “o desvio da significação própria de uma palavra, nascido de uma comparação mental ou característica comum entre dois seres ou fatos” (p.615). Sobre essa questão, no entanto, Bechara (2006) faz uma ressalva: “a metáfora não resulta – como tradicionalmente se diz – de uma comparação abreviada; ao contrário, a comparação é que é uma metáfora explicitada” (p.547). Essa observação feita pelo autor é importante, uma vez que incita uma reflexão sobre o fenômeno, problematizando uma definição recorrente de metáfora.

### **3.1.3 Visão Interativa**

Após ter sido alvo de muitas reflexões por vários séculos, os estudos da metáfora diminuíram durante a primeira metade do século XX, período de forte influência lógico-positivista. O pensamento lógico-positivista, influenciado pelo círculo de Viena, defendia uma postura empirista e antimetafísica, almejando uma concepção científica do mundo. Nesse movimento, a metáfora tinha pouca importância, pois era vista como um desvio ou manipulação da verdade (BERBER SARDINHA, 2007, *passim*). Com o tempo, o pensamento lógico-positivista passou a ser incompatível com novas ideias e teorias que ganhavam força, como a teoria da evolução através da seleção natural. Surgiram, então, críticas que levaram ao fim a sua supremacia nos estudos científicos.

Com o fim da dominância do modelo lógico-positivista, a metáfora voltou a ser alvo de muitos teóricos. Entre eles, I. A. Richards se destaca por ter criado termos usados até hoje para descrever a metáfora. O autor, em sua obra *The Philosophy of Rhetoric*, apresenta a falta de uma nomenclatura adequada como um grande problema das discussões sobre metáforas realizadas até então. Segundo Richards (1936), usava-se o termo “metáfora” para se referir a expressão inteira ou a qualquer um de seus termos; em outras palavras, o autor questiona:

Para fazer uma comparação mais exata, como se sentiria o matemático mais primário, se usássemos a palavra *doze* (12) às vezes para o número (1), às vezes para o número (2) e às vezes para o número (21) também, e tivéssemos que, de alguma forma, lembrar ou ver, sem o auxílio das nossas anotações, quais usos estamos fazendo dela em diferentes lugares em nossos cálculos?<sup>22</sup> (RICHARDS, 1936, p.97)

A fim de encontrar uma solução para esse problema, Richards propõe que sejam utilizados os seguintes termos para o trabalho com metáforas: *tópico*, que seria a porção não metafórica de uma expressão metafórica; *veículo*, que é definido como a porção metafórica da expressão; *base*, que seria a relação entre o tópico e o veículo; e *tensão*, termo referente à incompatibilidade entre o tópico e o veículo quando interpretados literalmente. Visando a uma compreensão desses termos, será retomado o enunciado (1), já analisado na seção anterior:

(1) Ela é uma flor.

Nesse caso, “Ela” é o *tópico*; “flor” é o *veículo*; o fato de “flor” indicar que nos referimos a “Ela” como sendo delicada, bela etc. é a *base*; e o fato de “Ela” ser uma pessoa e “flor” ser um vegetal na realidade cria uma *tensão* que só pode ser resolvida através de uma interpretação metafórica. E, para Richards (1936), quanto mais distintos forem o *tópico* e o *veículo*, maior será a *tensão*. Além disso, o autor afirma que uma teoria moderna sobre a metáfora consideraria que “em muitos dos mais importantes usos da metáfora, a copresença do veículo e do tópico resulta em um significado (para ser claramente distinguido do tópico) que não é atingível sem a interação deles”<sup>23</sup> (RICHARDS, 1936, p.100).

<sup>22</sup> Tradução minha. Original: “[...] *to make a more exact comparison, what would the most elementary arithmetic feel like, if we used the word twelve (12) sometimes for the number (1), sometimes for the number (2) and sometimes to the number (21) as well, and had somehow to remember, or see, unassisted by our notation, which uses we were making of it at different places in our calculations?*” (RICHARDS, 1936, p.97)

<sup>23</sup> Tradução minha. Original: “[...] *in many of the most important uses of metaphor, the copresence of the vehicle and tenor results in a meaning (to be clearly distinguished from the tenor) which is not attainable without their interaction.*” (RICHARDS, 1936, p.100)

O conceito de *tensão* é especialmente importante, pois permite a diferenciação entre teorias sobre a metáfora. Para Berber Sardinha (2007), nas abordagens tradicionais, “a tensão seria dissipada por meio da substituição da característica de um termo pelo outro” (p.28), enquanto, na abordagem cognitiva da metáfora – que será apresentada a seguir, “a tensão seria resolvida pelo acesso a um esquema mental prévio, onde a relação entre coisas díspares já foi culturalmente estabelecida”; por fim, na visão cognitivo-discursiva (metáfora sistemática), que também será discutida neste capítulo, “a tensão reflete-se no uso das metáforas na língua, antes de mais, como uma incongruência que é resolvida em contextos específicos e que também se mostra repetidamente (sistematicamente) em usos padronizados” (p.28).

Apoiado nos estudos de I. A. Richards, Black (1954) propõe a visão interativa da metáfora, na qual “a metáfora possui um sentido novo que advém da interação entre o tópico e o veículo” (BERBER SARDINHA, 2007, p.29). Para apresentar essa visão, o autor utiliza-se da sentença “O homem é um lobo” e ressalta que “o efeito, então, de (metaforicamente) chamar um homem de ‘lobo’ é evocar o sistema de lugares-comuns relacionados de lobo”<sup>24</sup> (BLACK, 1954, p.288), uma vez que a metáfora suprime algumas características e enfatiza outras, ou seja, organiza a visão sobre o homem. Neste aspecto, Contencas (1999, p.54) faz uma relação entre a visão interativa da metáfora e a Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF e JOHNSON, 1980) – que será apresentada na seção 3.1.5 –, traçando um paralelo entre o que Black chama de “sistema de lugares-comuns relacionados” e a noção de “domínio conceptual” apresentada por Lakoff e Johnson, tendo em vista que ambos reúnem conhecimentos relacionados a determinada área da experiência humana.

Ainda sobre os sistemas de lugares-comuns relacionados, Cameron (2003) acrescenta que a noção de que o tópico e o veículo são sistemas de ideias, conhecimentos e crenças que interagem, em vez de apenas nomes ou características de conceitos que são simplesmente transferidos, é a principal contribuição da visão interativa para os estudos de metáfora.

A fim de ilustrar essa visão da metáfora, será analisado o enunciado (2), que é um verso de Pablo Neruda apresentado como exemplo de metáfora pelo livro didático de Língua Portuguesa *Tudo é Linguagem* (BORGATTO *et al.*, 2009, 8º ano, p.98).

(2) A melancia é a baleia do verão.

---

<sup>24</sup> Tradução minha. Original: “The effect, then, of (metaphorically) calling a man a “wolf” is to evoke the wolf-system of related commonplaces” (BLACK, 1954, p.288).

Para a Visão Interativa, não haveria uma similaridade pré-existente entre “melancia” e “baleia” de onde seriam retiradas as informações necessárias para entender a metáfora, visto que está sendo comparada uma fruta a um animal. Pode-se pensar, por exemplo, em uma baleia, sem que seja lembrada, em momento algum, uma melancia. Por outro lado, não há nada na definição de melancia que a defina como uma baleia ou qualquer outro animal. É preciso criar uma similaridade para dar sentido à expressão, e isso é feito a partir da criação de uma interação entre a melancia e a baleia. Para os autores do livro didático em questão, a relação se dá provavelmente por causa do tamanho: segundo eles, “baleia do verão refere-se ao fato de que a melancia é uma fruta muito grande, geralmente consumida no verão” (BORGATTO *et al.*, 2009, p.98). No processo de interação, tanto a melancia passa a receber as propriedades da baleia, quanto a baleia recebe as propriedades da melancia. Desta forma, é criado mentalmente um sistema de relações para dar conta da metáfora.

Diante disso, Contencas (1999) afirma que “a metáfora, como resultado de uma interação, baseia-se na ideia de que a palavra não tem sentidos fixos mutuamente exclusivos, mas um núcleo semântico potencial que se manifesta de forma diferente em cada contexto” (p.49). Surge, então, a necessidade do contexto para a compreensão da metáfora, que será também importante para a abordagem de Paul Grice, a ser apresentada na próxima seção.

Após discutir a Visão Substitutiva, a Comparativa e a Interativa, Black (1954) afirma que, apenas em casos triviais, as duas primeiras visões se adequarão melhor que a terceira. Em seguida, o filósofo ressalta que a questão sobre o uso de metáforas na filosofia, foco de seu artigo, pode ser resolvida “através da classificação das metáforas como instanciações de substituição, comparação ou interação. Apenas as do último tipo são de importância para a filosofia”<sup>25</sup> (p.298).

Yü (1998, p.10) apresenta essas três visões (Substitutiva, Comparativa e Interativa) como aquelas que conduziram os estudos sobre metáfora por um longo período. Além disso, o autor afirma que as três veem a metáfora como um fenômeno fundamentalmente linguístico, traçando uma distinção entre o sentido literal e o figurado.

---

<sup>25</sup> Tradução minha. Original: “*The point might be met by classifying metaphors as instances of substitution, comparison, or interaction. Only the last kind are of importance in philosophy*” (BLACK, 1954, p.258).

### 3.1.4 Visão Pragmática

Na década de 1950, o inglês Paul Grice desenvolveu estudos que deram uma importante contribuição para os trabalhos sobre o significado implícito. Para Siqueira (1999), Grice “tenta mostrar que as abordagens logicistas são limitadas no que se refere ao estudo da linguagem natural, especialmente na questão dos significados implícitos da conversação” (p.10). A contribuição deste autor para os estudos da metáfora será chamada, aqui, de Pragmática por ter sido ele o primeiro que se dispôs a tratar não apenas do dito, mas também dos não ditos que compõem a comunicação. A teoria griceana é “essencialmente uma teoria a respeito de como as pessoas *usam* a língua” (LEVINSON, 2007, p.126).

A Teoria das Implicaturas (GRICE, 1975 [1967]), então, procura investigar como é possível comunicar mais do que efetivamente se diz. Ao voltar-se para o *uso* da linguagem, Grice postula o Princípio da Cooperação e as quatro Máximas da Conversação, o que considera regras naturais da comunicação. A seguir, o Princípio e as Máximas são descritos (GRICE, 1975 [1967], *passim*).

#### *Princípio Cooperativo*

Faça sua contribuição como for exigido, na etapa na qual ela ocorre, pelo fim ou direção aceitos da troca conversacional em que você está envolvido.

#### *A máxima da qualidade*

Tente fazer com que sua contribuição seja verdadeira, especificamente:

- (i) Não diga o que você acredita ser falso
- (ii) Não diga coisas para as quais você carece de evidências adequadas.

#### *A máxima da quantidade*

(i) Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto for exigido para os presentes fins do intercâmbio

(ii) Não faça com que sua contribuição seja mais informativa do que é exigido

#### *A máxima da relevância*

Faça com que sua contribuição seja relevante

#### *A máxima de modo*

Seja perspicuo e, especificamente

- (i) Evite a obscuridade
- (ii) Evite ambiguidade
- (iii) Seja breve
- (iv) Seja ordenado

A partir do Princípio e das Máximas, Grice afirma que a comunicação implícita se dará de duas formas: (i) por respeito às máximas; ou (ii) por violação a elas. Não cabe a este trabalho, no entanto, analisar todas as possibilidades de geração das implicaturas

conversacionais – as quais preveem que o ouvinte preenche as lacunas do que é dito e que são previstas pelo Princípio de Cooperação e pelas máximas – nem discutir a diferença entre elas e as implicaturas convencionais (ligadas ao significado das palavras, e não à conversação), visto que essas questões não são pertinentes para o foco desta seção, que aborda as contribuições de Grice para o estudo das metáforas.

Esse fenômeno da linguagem é abordado por Grice no terceiro grupo (Grupo C) dos exemplos explorados em seu artigo *Logic and Conversation* (1975 [1967]). O grupo é apresentado como exemplos em que uma máxima é desprezada para a obtenção de uma implicatura conversacional através de uma figura de linguagem. Nesse contexto, um dos casos apresentados é a metáfora, que aparece como uma implicatura conversacional gerada pelo desprezo intencional da primeira máxima da qualidade; porém, Grice (*Ibidem*) faz uma ressalva: “apesar de alguma máxima ter sido violada no nível do que é dito, o ouvinte é levado a assumir que aquela máxima, ou pelo menos o Princípio geral da Cooperação, é observado no nível do que é implicado”<sup>26</sup> (p.52). Essa é uma particularidade das implicaturas geradas pelo desprezo intencional de uma máxima, uma vez que ela não se aplica aos casos em que todas as máximas foram observadas e àqueles casos em que uma máxima é violada por respeito à outra.

A metáfora em Grice é, portanto, uma implicatura gerada pela violação *proposital* da primeira máxima da qualidade. Isso significa dizer que ela é gerada por uma quebra consciente, fruto da intenção do falante, ou seja, o papel da metáfora em Grice deve ser analisado a partir do *uso* da linguagem. O cuidado de destacar o caráter intencional da violação que gera a metáfora é fundamental, pois afirmar que a teoria griceana vê a metáfora apenas como um desvio, ou, ainda, apenas como um exemplo de violação à máxima da qualidade, sem ressaltar a intenção do falante, seria falsear o argumento de Grice, uma vez que se deixa de lado o *uso* para tratar apenas do *código*.

Sendo a metáfora, para Grice, uma implicatura conversacional, espera-se, como demonstrado em Siqueira (1999), que a ela também se apliquem as propriedades propostas por Grice para as implicaturas conversacionais. A seguir, metáforas retiradas de livros didáticos de diferentes áreas (História, Ciências, Matemática e Língua Portuguesa) serão analisadas a fim de que sejam testadas as suas propriedades.

---

<sup>26</sup> Tradução minha. Texto original: “*Though some maxim is violated at the level of what is said, the hearer is entitled to assume that that maxim, or at least the overall Cooperative Principle, is observed at level of what is implicated.*”



A *cancelabilidade*, característica que torna a implicatura conversacional cancelável a partir do acréscimo de premissas adicionais às premissas originais sem que haja contradição, será a primeira a ser exemplificada para o caso das metáforas. Observe o enunciado a seguir, retirado do LD de História (VICENTINO, 2009, p.11):

(3) A luta entre esses dois blocos ficou conhecida como “Guerra Fria”.

Ao nomear um conflito como “Guerra Fria”, cria-se uma metáfora, visto que guerra alguma pode ser, literalmente, fria ou quente, pois uma guerra não é um corpo físico com temperatura. Tem-se, em (3), uma metáfora envolvendo o adjetivo “fria”, o qual pode ser usado para fazer alusão à intensidade de emoção gerada pela guerra ou ao enfrentamento armado, sendo que, quanto mais intensas as emoções experienciadas, mais “quente” seria a guerra. Mesmo que esta não seja a única interpretação para a metáfora em questão, essa leitura da metaforicidade do adjetivo “fria” permitiria que o ouvinte pensasse que a luta entre esses dois blocos não gerou emoções intensas. Porém, na sentença apresentada em (4), pode-se perceber a cancelabilidade dessa implicatura.

(4) A luta entre esses dois blocos ficou conhecida como “Guerra Fria”, durante a qual países capitalistas e socialistas se confrontaram diversas vezes, sempre colocando em risco a paz mundial.

A segunda propriedade é a *não destacabilidade*, isto é, a implicatura conversacional está ligada ao conteúdo semântico da asserção e não às formas linguísticas que a compõem. Diante disso, é possível afirmar que, ao trocar as palavras do enunciado por sinônimos, não se perde a sua implicatura. O enunciado (5), retirado do LD de Língua Portuguesa (TERRA; CAVALLETE, 2009, p.146), e a sentença (6) mostram que essa propriedade também se aplica às metáforas.

(5) As palavras **atleta**, **jogador** e **ele** referem-se a Ronaldo. Assim empregadas, evitam a repetição e constituem elementos de coesão [...] É fácil perceber que esses elementos tornam o texto *elegante* por evitar repetições...

(6) É fácil perceber que esses elementos tornam o texto *enxuto* por evitar repetições...

Sabendo que o texto não pode, literalmente, ser “elegante” ou “enxuto”, obtém-se a mesma implicatura conversacional para (5) e (6), ou seja, a inferência gerada pelos dois enunciados sugere que o texto é coeso e não apresenta repetições.

A propriedade seguinte é o fato de as implicaturas conversacionais serem *calculáveis*. Em outras palavras, é possível construir um argumento demonstrando que, a partir do significado literal e do Princípio de Cooperação e das Máximas, o ouvinte faria a inferência necessária para preservar a cooperação presumida. É necessário ressaltar que o importante, no que tange a essa propriedade, é saber como é possível obter a implicatura e, não, qual é a implicatura. O cálculo para o enunciado metafórico expresso em (7), retirado do LD de Matemática (RIBEIRO, 2009, p.11), pode ser exemplificado por (8).

(7) Extraindo a raiz quadrada de 4900 é possível obter essa medida.

O verbo “extrair” está sendo usado metaforicamente, pois não é possível, literalmente, “extrair/tirar” a raiz quadrada de um número: o que se faz é calculá-la.

(8) O falante disse “Extraindo a raiz quadrada de 4900 é possível obter essa medida”; não há razão para supor que ele não está observando as máximas, ou ao menos o Princípio da Cooperação (PC); se ele diz que “Extraindo a raiz quadrada de 4900 é possível obter essa medida” e está, de fato, observando as máximas ou o PC, deve estar pensando que “extrair” é “calcular”; ele sabe que é de conhecimento mútuo que o fato de “extrair” ser “calcular” deve ser suposto; se o falante estiver cooperando, ele não fez nada para impedir que o ouvinte pensasse que “extrair” é “calcular”; então ele pretende fazer o ouvinte pensar que “extrair” é “calcular”; portanto, ao dizer “Extraindo a raiz quadrada de 4900 é possível obter essa medida”, ele implicou “Calculando a raiz quadrada de 4900 é possível obter essa medida”.

A quarta propriedade a ser exemplificada é a *não convencionalidade*, isto é, como as implicaturas não fazem parte do significado literal das expressões linguísticas, a verdade da proposição não determina a verdade da implicatura. A condição de verdade da implicatura não está diretamente relacionada à condição de verdade da proposição. A partir disso, é possível demonstrar que um enunciado pode ser verdadeiro, e sua implicatura, falsa, e vice-versa, como mostram o enunciado (9), presente no LD de Ciências (FAVALI, 2009, p.101) e a implicatura (10).

(9) Os ácidos e as bases podem ser *fracos* ou *fortes*.

(10) É possível medir a força de ácidos e bases verificando quanta pressão eles suportam.

Um ácido ou uma base não podem ser, literalmente, classificados como “fracos” ou “fortes”, já que o sentido mais básico de “força”, segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2004, p.921), está relacionado à saúde física, seguido da noção de energia física, isto é, ao poder de alterar o estado de repouso ou movimento de um corpo. Contudo, diante de (9), um aluno poderia inferir (10). Mas, ao estudar um pouco mais sobre ácidos e bases, ele descobrirá que o que determina se um ácido é “forte” ou não é a sua capacidade de formar íons  $H^+$ , assim como o que determina se uma base é, ou não, “forte” é a sua capacidade de formar íons  $OH^-$ . Sendo assim, a asserção (9) é verdadeira, mas a inferência em (10) não se confirma, ou seja, é falsa.

Por fim, a quinta propriedade a ser exemplificada é a *indeterminabilidade*, segundo a qual podem surgir diferentes implicaturas de um mesmo enunciado. O enunciado (11), extraído do LD de História (VICENTINO, 2009, p.96), por exemplo, pode gerar as inferências (12) e (13), entre outras.

(11) O período posterior à quebra da Bolsa da Nova Iorque ficou conhecido como Grande Depressão.

(12) A sociedade ficou muito abatida com suas perdas.

(13) A economia, em baixa, ficou estagnada por muito tempo.

Vale ressaltar que um período de tempo não pode, literalmente, ser uma “depressão” pois não é uma superfície física, o que remeteria a uma baixa no relevo. Tampouco, um período histórico não está sujeito aos fatores psicossociais e biológicos que determinam a doença metaforicamente denominada “depressão”.

Apesar de não ser uma teoria específica sobre metáfora, é possível observar que a teoria proposta por Grice trata o fenômeno de forma interessante e substancialmente distinta das abordagens existentes até então. Os estudos de Grice estão classificados como uma abordagem tradicional ao fenômeno, porque tratam a metáfora como uma figura de linguagem, contudo eles podem ser considerados como um divisor de águas nos estudos sobre o tema, visto que são a primeira abordagem pragmática desse fenômeno.

Ao propor uma teoria que visa ao *uso* da linguagem, Grice possibilita uma abordagem da metáfora que leva em conta a intenção do falante. Além disso, o autor se dispõe a tratar do que é comunicado além do que é dito. Essa mudança de perspectiva torna possível, pela primeira vez, o entendimento mais claro de como acontece a compreensão das metáforas. As abordagens semânticas desenvolvidas anteriormente, por mais que tentassem explicar o que é uma metáfora, não tinham o poder de formular explicações sobre como se dá a sua compreensão.

Apesar de teorias contemporâneas contestarem a visão de Grice, não se pode negar que sua abordagem foi fundamental para o desenvolvimento dos estudos sobre esse fenômeno. Sobre as críticas recebidas pela teoria griceana, é pertinente a consideração feita por Levinson (2007):

[...] Talvez seja demais pedir de uma teoria pragmática que ela efetivamente nos forneça uma descrição de algo que é, sem dúvida, uma capacidade psicológica perfeitamente geral e crucial, que opera em muitas esferas da vida humana, a saber, a capacidade de pensar *analogicamente* (p.197).

No contexto em que estava inserido, Grice foi inovador em suas considerações e abriu caminho para abordagens que procuram preencher a lacuna entre o que é dito literalmente e o que é comunicado, uma vez que oferece explicações funcionais dos fenômenos linguísticos.

### 3.1.5 Visão Cognitiva

A fim de expor algumas características fundamentais da Semântica Cognitiva, berço da Visão Cognitiva, esta seção será iniciada por uma breve apresentação da área na qual esse campo de estudos está inserido: a Linguística Cognitiva. Como o próprio nome sugere, a Linguística Cognitiva é uma abordagem linguística que enfatiza o papel da cognição humana em diferentes aspectos da linguagem. De acordo com Evans e Green (2006, p.5), uma razão importante que leva os linguistas cognitivos a estudarem a linguagem é a suposição de que ela reflete padrões do funcionamento cognitivo, uma vez que a linguagem é vista, por essa abordagem, “de forma interligada e regida por princípios cognitivos gerais, e não tida como uma faculdade autônoma das outras habilidades cognitivas” (OLIVEIRA, 2010). A linguagem é, também, para a Linguística Cognitiva, estruturada a partir da experiência do indivíduo e do meio cultural do qual ele faz parte.

Surgindo na década de 1970, essa abordagem da linguagem desenvolveu-se até chegar ao ponto em que, segundo Lee (2004), “um programa universitário de linguística é hoje sem dúvida incompleto sem um componente significativo dedicado a este modelo”<sup>27</sup> (p.1). Geeraerts (2006, p.2) salienta que a Linguística Cognitiva não é uma teoria única da linguagem, mas, sim, uma estrutura flexível que reúne pesquisas ligadas por uma perspectiva comum. Para o autor, enquanto as teorias linguísticas tendem a ser como ilhas - cada quadro teórico formando uma entidade conceptual e sociológica isolada -, a Linguística Cognitiva mais parece um arquipélago. É importante abordar, então, os aspectos que agrupam as ilhas desse arquipélago.

Em um artigo publicado em 1990, George Lakoff defendeu que os estudos da Linguística Cognitiva caracterizam-se por dois compromissos estruturadores: o Compromisso da Generalização e o Compromisso Cognitivo. Os dois compromissos, para o autor, são o ponto de partida de toda abordagem que objetive ser linguístico-cognitiva (LAKOFF, 1990).

O *Compromisso da Generalização* visa à caracterização dos princípios gerais que orientam todos os aspectos da linguagem humana. Embora os linguistas cognitivos reconheçam que, em alguns momentos, o tratamento individualizado a áreas como sintaxe, semântica e fonologia é adequado para fins específicos, eles defendem que esses “módulos” da linguagem não são organizados de maneira significativamente divergente. Diante disso, o

---

<sup>27</sup> Tradução minha. Texto original: “A university linguistic program is now arguably incomplete without a significant component devoted to this model.”

Compromisso da Generalização assume que os postulados em uma área de estudos da linguagem – morfologia, sintaxe, semântica etc. – devem estar em sintonia com os postulados das demais áreas.

O *Compromisso Cognitivo*, por sua vez, representa a visão da Linguística Cognitiva de que os princípios que regem o funcionamento da linguagem humana devem ser psicologicamente plausíveis e devem estar em consonância com os pressupostos e achados de outras áreas das ciências cognitivas, tais como a Psicologia, a Neurologia e a Inteligência Artificial. Lakoff (1990) apresenta como exemplos os achados sobre categorização tanto da psicologia cognitiva quanto da psicologia desenvolvimental e da antropologia, que apontam a existência de um nível básico de categorização e de efeitos prototípicos, ou, ainda, a concordância entre os resultados psicofísicos, neurofisiológicos e antropológicos sobre a percepção e a categorização das cores.

Como afirma Oliveira (2010), esses dois compromissos são resultado da concepção defendida pela Linguística Cognitiva de não autonomia da linguagem, visto que o primeiro “deriva de uma visão não modular da linguagem, na qual todos os componentes estão interligados num *continuum*”, e o segundo “advém da premissa de não autonomia da linguagem frente a outras capacidades cognitivas” (p.26). Estruturados a partir desses compromissos centrais, os estudos em Linguística Cognitiva podem ser divididos em duas grandes áreas de investigação: a Semântica Cognitiva e a Gramática Cognitiva (ou abordagens cognitivas à gramática).

Na década de 1980, inseridos nos estudos em Semântica Cognitiva, Lakoff e Johnson propuseram uma abordagem da metáfora como uma questão cognitiva. A proposta dos autores, conhecida como Teoria da Metáfora Conceptual (doravante, TMC), trata esse fenômeno como parte fundamental do nosso pensamento, e não como um fenômeno exclusivamente linguístico. Lakoff e Johnson (1980) defendem que o nosso sistema conceptual para formulação de conceitos abstratos é essencialmente metafórico, ou seja, que formulamos os conceitos abstratos daquilo que nos rodeia através de relações metafóricas. Ao expor essa tese, os autores colocaram a metáfora em uma posição de destaque, uma vez que

os conceitos que guiam o nosso pensamento não são apenas uma questão do intelecto. Eles também guiam o nosso funcionamento cotidiano, até os detalhes mais mundanos. Nossos conceitos estruturam o que percebemos, como nós nos movimentamos no mundo e como nos relacionamos com as outras pessoas. Nosso sistema conceptual, então, desempenha um papel central na definição da nossa realidade cotidiana. Se estamos certos em sugerir que o nosso

sistema conceptual é amplamente metafórico, então a forma como pensamos, o que nós experienciamos e o que nós fazemos todos os dias é em grande medida uma questão de metáfora.<sup>28</sup> (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p.3)

Em outras palavras, pode-se dizer que Lakoff e Johnson entendem o modo como pensamos e o modo como experienciamos o mundo e agimos sobre ele também como questões de metáfora, já que defendem que o sistema conceptual – o qual guia não só nosso pensamento, mas também o nosso modo de agir – é essencialmente metafórico. Gibbs (1994) desenvolve essa ideia e argumenta que a metáfora é um modo primário de pensamento. Nessa mesma obra, Gibbs argumenta que a linguagem metafórica é proeminente em diferentes tipos de discurso e que ela desempenha um papel significativo no comportamento do falante ao longo da vida.

Em consonância com a sua proposta para a abordagem da metáfora, Lakoff e Johnson afirmam que “a essência da metáfora é entender e experienciar um tipo de coisa em termos de outra<sup>29</sup>” (1980, p.5), isto é, esse fenômeno é definido pelos autores como o mapeamento entre dois domínios conceptuais, sendo o domínio mais abstrato parcialmente estruturado em termos do mais concreto.

Por exemplo, a metáfora conceptual TEMPO É DINHEIRO<sup>30</sup> é a conceptualização do domínio abstrato TEMPO, a partir de um domínio mais bem estruturado e mais concreto, DINHEIRO. Esta relação surge da forma como o conceito de “trabalho” se estabeleceu na sociedade contemporânea, em que o “trabalho” é constantemente associado ao “tempo” necessário para a sua realização – horas, semanas ou anos – o qual passou a ser uma medida usual para o cálculo do salário do trabalhador. Na cultura ocidental, como ressaltam Lakoff e Johnson (1980, p.8), TEMPO É DINHEIRO de diferentes formas: no tempo das ligações telefônicas, nos pagamentos por hora, nas taxas de hospedagem, nos orçamentos, nos juros sobre empréstimos etc. Essas práticas, mesmo sendo recentes na história da humanidade e não sendo comuns a todas as culturas, guiam as atividades diárias e, já que se *age* em relação ao tempo como um bem valioso (a exemplo do dinheiro), acaba-se por *conceptualizá-lo* dessa

<sup>28</sup> Tradução minha. Original: “*The concepts that govern our thought are not just matters of the intellect. They also govern our everyday functioning, down to the most mundane details. Our concepts structure what we perceive, how we get around in the world, and how we relate to other people. Our conceptual system thus plays a central role in defining our everyday realities. If we are right in suggesting that our conceptual system is largely metaphorical, then the way we think, what we experience, and what we do every day is very much a matter of metaphor.*”

<sup>29</sup> Tradução minha. Texto original: “*The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another*”.

<sup>30</sup> É convenção na área grafar as metáforas conceptuais em caixa alta.

forma. A partir dessa relação, falamos sobre o TEMPO com expressões linguísticas como as apresentadas a seguir, que foram retiradas de um LD de Matemática para o 6º ano (RIBEIRO, 2009, p.104) e de um LD de Ciências dedicado ao 9º ano (FAVALI, 2009, p.240), ambos do Ensino Fundamental.

- (14) Esses dois momentos geralmente são marcados pela presença do Sol e pela presença da Lua, astros que fizeram parte da história do desenvolvimento da *contagem* do tempo.
- (15) Esse tempo *não chega* para que a Luz refletida pela Lua chegue à Terra.
- (16)  $\Delta t$  indica o intervalo de tempo *gasto* no deslocamento.

Então, só produzimos e entendemos um enunciado metafórico, porque as metáforas estão no nosso sistema conceptual, o qual é evidenciado através da linguagem. Como afirma Berber Sardinha (2007), “as metáforas conceptuais ‘licenciam’ ou ‘motivam’ as expressões metafóricas” (p.33). As metáforas linguísticas são, portanto, atualizações das metáforas conceptuais na linguagem. Contudo, como define Rossetti (2006), a relação entre a metáfora conceptual e a linguística é entendida como um processo dialético, ou seja, uma está ligada à outra, e não uma decorre da outra. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que a expressão linguística é uma manifestação superficial da metáfora conceptual, ela é um importante meio de acesso a esse sistema conceptual metafórico, uma vez que também o constitui.

A partir desse exemplo, pode-se definir de forma mais clara a noção de domínio, presente na definição de metáfora. Segundo Berber Sardinha (2007), domínios são áreas do conhecimento ou da experiência humana. É importante retomar, aqui, que há dois tipos de domínios: fonte e alvo. O primeiro é aquele a partir do qual conceptualizamos metaforicamente algo (no exemplo acima, é o DINHEIRO). O domínio-fonte é, normalmente, mais concreto e mais acessível aos sentidos. Já o domínio-alvo (TEMPO, no exemplo acima) é, geralmente, mais abstrato, sendo aquele que desejamos conceptualizar. Os domínios podem ser mais amplos (BEM VALIOSO ao invés de DINHEIRO) ou mais específicos (DÓLAR em vez de DINHEIRO), dependendo da situação.

Outra característica dos domínios é que um mesmo domínio-fonte pode servir para a conceptualização de vários domínios-alvo. Da mesma forma, um mesmo domínio-alvo pode ser conceptualizado em termos de mais de um domínio-fonte. Os exemplos abaixo, retirados de LD de Matemática (RIBEIRO, 2009, p.20) e de História (VICENTINO, 2009, p.188-



p.259), ilustram essa característica dos domínios. Tem-se, em (17) e (18), mapeamentos em que o mesmo domínio-fonte é utilizado para conceptualizar diferentes domínios-alvos; e, em (18) e (19), mapeamentos nos quais o mesmo domínio-alvo é definido em termos de dois domínios-fonte diferentes.

(17) A repressão era o principal *pilar de sustentação* do regime e muitos opositores foram exilados ou mortos.– Metáfora conceptual: REGIMES POLÍTICOS SÃO CONSTRUÇÕES

(18) Vimos que, no sistema de numeração que utilizamos, a contagem é feita agrupando os elementos de 10 em 10, ou seja, é um sistema de *base 10*. No entanto, existem outros sistemas que utilizam outras *bases*. – Metáfora conceptual: SISTEMAS ABSTRATOS COMPLEXOS SÃO CONSTRUÇÕES

(19) Essa remodelação econômica baixou fortemente a inflação, mas a economia *creceu* menos que na década de 1980. – Metáfora conceptual SISTEMAS ABSTRATOS COMPLEXOS SÃO PLANTAS

A partir das metáforas conceptuais apresentadas em (18) e (19), será possível uma reflexão mais detalhada sobre o que Lakoff e Johnson (1980) chamam de mapeamento. Um mapeamento é uma relação estabelecida entre o domínio-fonte e o domínio-alvo. Por exemplo, para Kövecses (2002, p.139), a metáfora conceptual apresentada em (18), a saber SISTEMAS ABSTRATOS COMPLEXOS SÃO CONSTRUÇÕES, é constituída pelos mapeamentos a seguir:

<b>Domínio-fonte</b>		<b>Domínio-alvo</b>
a) Fundação	→	A base que sustenta todo o sistema
b) Armação/Vigamento	→	Estrutura geral dos elementos que compõem o sistema
c) Elementos adicionais para a sustentação da armação	→	Elementos adicionais para a sustentação do sistema
d) Design	→	Estrutura lógica do sistema

e) Arquiteto	→	Criador/Construtor do sistema
f) Processo de construção	→	Processo de construção do sistema
g) Força	→	Estabilidade/Longevidade do sistema
h) Colapso	→	Falha do sistema

**Figura 1** – Mapeamentos de SISTEMAS ABSTRATOS COMPLEXOS SÃO CONSTRUÇÕES

O domínio conceptual SISTEMAS ABSTRATOS COMPLEXOS, conforme Kövecses (2002, p.126), dá conta de uma série de conceitos-alvo relacionados, entre eles, organizações sociais (como companhias), disciplinas científicas (como os sistemas de numeração), pessoas, sistemas políticos e econômicos, relacionamentos humanos, conjunto de ideias etc., visto que todos eles podem ser entendidos como sistemas abstratos complexos. Sobre a metáfora conceptual SISTEMAS ABSTRATOS COMPLEXOS SÃO PLANTAS, Kövecses afirma que ela baseia-se em mapeamentos mais restritos, como os apresentados abaixo (KÖVECSES, 2002, p.126):

<b>Domínio-fonte</b>		<b>Domínio-alvo</b>
a) A planta	→	O sistema complexo
b) Partes da planta	→	Partes do sistema complexo
c) Crescimento biológico da planta	→	Desenvolvimento abstrato (não biológico) do sistema complexo

**Figura 2** – Mapeamentos de SISTEMAS ABSTRATOS COMPLEXOS SÃO PLANTAS

Nos mapeamentos, portanto, “são especificados os elementos de cada domínio (fonte e alvo) que coocorrem” (ROSSETI, 2006, p.19), isto é, são evidenciadas as correlações entre os domínios. Os mapeamentos podem ser identificados nas atualizações linguísticas das metáforas conceptuais. A sentença apresentada em (19), por exemplo, faz uma analogia entre o crescimento da planta e o desenvolvimento do sistema complexo (economia). Ainda sobre os mapeamentos, Lima (1999) afirma que eles

[...] não são proposicionais, nem processos ou algoritmos que usam os *inputs* do domínio-fonte e produzem os *outputs* do domínio-alvo, como se poderia pensar, mas padrões fixos de correspondências ontológicas (i.e., de esquemas de imagem) entre domínios, gerados a partir de interações perceptuais humanas, ações do corpo e manipulações de objetos. (p.32)

Nota-se, no entanto, que esses mapeamentos são unidirecionais, isto é, partem apenas do domínio-fonte para o alvo; o caminho inverso geralmente não ocorre. Não se conceitua, normalmente, *plantas*, por exemplo, em termos de *sistemas complexos*. Essa característica dos mapeamentos é importante, uma vez que se contrapõe à ideia de que a metáfora retrata unicamente uma relação de similaridade entre dois elementos (GRADY, 1997). Se o processo fosse apenas de similaridade, ele deveria ser bidirecional e, dessa forma, o vocabulário, a imagem e as inferências seriam transferidos de um domínio para o outro e vice-versa (LIMA, 1999). As sentenças a seguir, também retiradas de LDs (RIBEIRO, 2009, p.37; VICENTINO, 2009, p.166), serão usadas como ponto de partida para uma melhor compreensão dessa propriedade dos mapeamentos: a unidirecionalidade.

- (20) Leonardo da Vinci nasceu na cidade de Vinci, na Itália. Ele foi um *grande* pintor, escultor, músico, cientista, matemático, engenheiro etc.
- (21) [...] nesse momento, as empresas passavam por *grandes* transformações: lançavam mão de novas tecnologias e a produção crescia em ritmo acelerado [...].

Para identificar a metaforicidade dessas sentenças, é preciso saber que nem Leonardo da Vinci era, necessariamente, um homem de grandes proporções físicas (*homem grande*); nem as transformações vivenciadas pelas empresas eram de natureza física e, portanto, *grandes*. Ao invés disso, ambas as sentenças atentam, aparentemente, para a *importância* tanto de Leonardo da Vinci quanto das transformações pelas quais as empresas passaram no período do Imperialismo. Ou seja, as duas sentenças podem ser atualizações linguísticas da metáfora conceptual IMPORTÂNCIA É TAMANHO, a qual é motivada, segundo Grady (1997), pela correlação entre o tamanho dos objetos e o valor, a ameaça e a dificuldade que eles representam. Apesar de se falar de IMPORTÂNCIA em termos de TAMANHO, uma sentença como (22) não é realizada linguisticamente por um falante de Língua Portuguesa.

(22) \* Essa cama é muito *importante*, não cabe no meu quarto.

A unidirecionalidade, como salienta Siqueira (2004), é um traço marcante do fenômeno das metáforas e pode ser identificado nas mais diversas metáforas conceptuais. Ao longo dos capítulos de análise, essa propriedade será retomada.

Ainda sobre os mapeamentos, Berber Sardinha (2007, p.36) afirma que a Teoria da Metáfora Conceptual pressupõe que eles sejam legítimos em cada cultura, frutos de um desenvolvimento histórico-cognitivo na tentativa de entender o mundo ao nosso redor. Apesar disso, como argumenta o próprio autor, há mapeamentos artificiais, ou seja, criados para algum fim. Berber Sardinha salienta que isso é muito comum na publicidade e no discurso político quando, por exemplo, uma propaganda de automóveis exhibe um homem seduzindo uma mulher desconhecida por causa do seu carro novo, situação em que há uma metáfora subjacente, como SEDUZIR É POSSUIR BENS MATERIAIS. Em relação à legitimidade dos mapeamentos, Berber Sardinha afirma que “é preciso estar consciente dos mapeamentos e julgar se são legítimos ou se são fabricados com segundas intenções. A consciência dos processos metafóricos nos ajuda nessa vigilância, para que possamos melhor avaliar criticamente as metáforas a que somos expostos diariamente” (2007, p.37). A importância de tal consciência será discutida mais detalhadamente ao longo dos capítulos de análises dos livros didáticos.

Outro aspecto abordado por Lakoff e Johnson (1980) é a parcialidade apresentada pelas metáforas. Segundo os autores, a parcialidade, embora nos permita compreender aspectos de um conceito em termos de outro, encobrirá os demais aspectos desse conceito, ou seja, apenas algumas características dos domínios são evidenciadas. Os mapeamentos são, portanto, uma questão de foco, uma vez que destacam alguns aspectos e encobrem outros. Para exemplificar essa característica dos mapeamentos, os autores recorrem a Michael Reddy e à “metáfora do conduto”. Reddy (2000 [1979]) observou que as expressões linguísticas utilizadas para a fala sobre a linguagem implicam que (i) a linguagem funciona como um conduto, (ii) as palavras são recipientes nos quais as pessoas inserem seus pensamentos, (iii) as palavras, ao conduzir ideias e pensamentos, realizam uma transferência e (iv) as pessoas extraem das palavras, ao lê-las e ouvi-las, os pensamentos e os sentimentos nelas depositados por quem as escreveu/proferiu. Desta forma, como afirmam Lakoff e Johnson (1980), as expressões linguísticas sobre a linguagem são estruturadas a partir das metáforas conceptuais: IDEIAS (ou SENTIDOS) SÃO OBJETOS, EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS SÃO RECIPIENTES e

COMUNICAÇÃO É ENVIO. A seguir, estão duas expressões linguísticas, retiradas de LDs de Língua Portuguesa (DIAFÉRIA; PINTO, 2010, p.178; SOARES, 2009, p.218, respectivamente), que atualizam essas metáforas conceptuais.

- (23) A parte da palavra que *contém* seu significado básico é chamada de radical. –  
Metáfora Conceptual: EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS SÃO RECIPIENTES
- (24) Quando pensamos em mensagens que não ouvimos, mas vemos, mensagens que *chegam* aos nossos olhos, não aos nossos ouvidos, pensamos logo em livros, cadernos, folhas de papel... – Metáfora Conceptual: COMUNICAÇÃO É ENVIO

Apesar de, nem sempre, ser fácil identificar os aspectos dos domínios que estão encobertos, um olhar mais minucioso possibilita esse levantamento. Na metáfora do conduto, atualizada em (23) e (24), por exemplo, a noção de que EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS SÃO RECIPIENTES acarreta a ideia de que palavras e sentenças têm significados independentemente do contexto e dos falantes. Ou seja, como salientam Lakoff e Johnson (1980, p.12), a metáfora do conduto não considera o contexto e os falantes para a compreensão de enunciados. É importante notar essa sistematicidade metafórica, a qual encobre alguns aspectos e evidencia outros, pois, se a correspondência entre domínios fosse total, um domínio *seria* o outro, e não apenas compreendido *em termos* do outro.

As metáforas conceptuais são divididas por Lakoff e Johnson (1980) em três grandes grupos: estruturais, orientacionais e ontológicas. As metáforas estruturais são os casos em que um conceito é metaforicamente estruturado em termos de outro, como, por exemplo, a metáfora conceptual já discutida TEMPO É DINHEIRO. Já as metáforas conceptuais em que todo um sistema de conceitos é organizado de acordo com um outro conceito são chamadas de orientacionais, visto que, em sua maioria, elas estão relacionadas com a orientação espacial. Um exemplo é a metáfora conceptual ESTAR NO CONTROLE É ESTAR ACIMA, que pode ser atualizada linguisticamente como nos enunciados (25) e (26), retirados do LD de História da coleção Radix (VICENTINO, 2009, pp.166-7).

- (25) [...] na Era Contemporânea utilizou-se o argumento da missão civilizadora do branco europeu *sobre* os demais povos, considerados “*inferiores*”.

- (26) Paralelamente a esses fatores, a *superioridade* militar das potências imperialistas no século XX atingiu um grau tecnológico jamais visto.

Por fim, as metáforas ontológicas são aquelas relacionadas às nossas experiências com objetos e substâncias físicas, as quais permitem que eventos, atividades, emoções e ideias sejam concebidos como substâncias e entidades. Um dos exemplos apresentados por Lakoff e Johnson (1980, p.26) para esse grupo de metáforas é INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE. Essa metáfora conceptual é muito produtiva, pois, quando a INFLAÇÃO é vista como uma ENTIDADE, é possível fazer referência a ela, quantificá-la, identificar determinado aspecto, buscar sua causa... Enfim, as metáforas ontológicas são necessárias para a tentativa de lidar de forma racional com as experiências. Os enunciados abaixo, retirados do LD de História (*Ibidem*, p.272 – p.264, respectivamente), são atualizações linguísticas da metáfora conceptual INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE.

- (27) A *inflação* do mês de março de 1990, o último mês desse governo, *alcançou* 84%.
- (28) Na área econômica, durante os anos 1990, houve crescimento rápido, acompanhado de *queda da inflação*.

Uma extensão das metáforas ontológicas é a personificação, que permite a compreensão de um fenômeno em termos humanos, isto é, casos em que objetos ou eventos são especificados como pessoas. Ainda com o domínio-alvo INFLAÇÃO, encontra-se a metáfora conceptual INFLAÇÃO É UMA PESSOA (personificação), ou ainda, INFLAÇÃO É UM ADVERSÁRIO, que é mais específica e apresenta uma forma bem mais determinada de pensar e, também, de agir sobre a inflação. A noção de personificação, ilustrada no enunciado (29), retirado do LD de História (*Ibidem*, p.272) será importante ao longo dos capítulos de análise.

- (29) [...] foi preservada a política econômica do final do período Fernando Henrique, mantendo *o combate à inflação* por meio de altas taxas de juros.

É necessário, ainda, diferenciar casos de personificação - em que são atribuídas características humanas a coisas não humanas sem, no entanto, haver uma referência explícita a determinado indivíduo - de casos de metonímia. Lakoff e Johnson (1980) afirmam que metáforas e metonímias são diferentes tipos de processos. Enquanto a metáfora é a concepção de um domínio em termos de outro (tendo como função principal a compreensão), a metonímia permite o uso de uma entidade para representar outra (tendo a função referencial como principal). Porém, os autores salientam que a metonímia não é apenas uma forma de fazer referência a algo, é também uma forma de compreender o mundo, uma vez que, ao ser selecionada uma dentre várias partes para representar o todo, já se determina qual aspecto do todo será enfatizado.

Por fim, é importante destacar que a visão adotada por Lakoff e Johnson é de cunho experiencialista, pois ela postula que as coisas são definidas por propriedades interacionais da percepção humana, e não por propriedades inerentes a elas. Dito isso, chega-se à ideia de que o pensamento metafórico é corporificado. Em outras palavras, os autores argumentam que é através da interação do nosso corpo com o mundo que modulamos nossa forma de pensar. Segundo Brangel (2011), a noção de corporeidade em Semântica Cognitiva “surgiu como uma refutação aos postulados filosóficos mais tradicionais, que costumavam pregar a dualidade entre a mente e o corpo, ou seja, a possibilidade de se estudar a mente humana de modo separado do corpo.” (p.90).

Uma breve análise da metáfora orientacional BOM É PRA CIMA possibilita uma melhor compreensão da base experiencialista das metáforas conceituais, visto que a nossa posição no mundo é uma forte motivação para essa metáfora. Entendemos BOM como sendo PRA CIMA, porque experienciamos isso através do corpo que temos e das condições em que vivemos. Quando estamos nos sentindo bem, por exemplo, temos uma postura ereta, por outro lado, quando estamos doentes, ou até quando morremos, ficamos deitados. Além disso, quando caímos, é para baixo que vamos. Essa relação, portanto, não é simplesmente arbitrária. A própria força gravitacional e a sua interação com o nosso corpo a motivam.

A partir do trabalho de Lakoff e Johnson (1980), surgiram estudos que investigam tanto o potencial à universalidade de algumas metáforas conceituais quanto a variação dessas metáforas intra e entre culturas. A primeira vertente, que visa à investigação sobre o potencial à universalidade das metáforas, sustenta-se na noção de que o pensamento metafórico é corporificado, pois, se os seres humanos têm condições corpóreas semelhantes e vivem sob as mesmas condições, espera-se que tenham interações corpóreas similares, independentemente

da língua que falam. Essa visão foi reforçada por Grady (1997) que, alinhado com a abordagem experiencialista de Lakoff e Johnson, defende que algumas metáforas conceituais emergem de experiências corpóreas recorrentes e coocorrentes. Em outras palavras, ele argumenta que se conceitua alguns domínios abstratos em termos de outros mais concretos porque eles são experienciados simultaneamente, possibilitando um entendimento subjetivo dos eventos básicos. Grady chama essa experiência subjetiva de “cena primária”, que tem como característica principal “a correlação entre dimensões distintas – físicas e psicológicas – da nossa experiência” e “inclui tanto nossa percepção como nossa resposta a um evento básico” (SIQUEIRA, 1999, p.49).

A proposta apresentada por Grady é conhecida como Teoria das Metáforas Primárias, uma vez que o autor propõe a existência de um tipo especial de metáfora conceitual: as metáforas primárias, que seriam motivadas pelas cenas primárias. Por exemplo, ao levantarmos uma pilha de livros, sentimos que a nossa dificuldade física aumenta de forma diretamente proporcional ao aumento do número de livros na pilha. Esta é uma situação recorrente e coocorrente entre os domínios DIFICULDADE e PESO, a qual origina a metáfora primária DIFICULDADE É PESO. Ou ainda, se descemos uma escada à noite sem iluminação, enfrentamos uma situação de perigo, insegurança. Já, ao descermos a mesma escada com uma boa iluminação, o risco de acontecer algum incidente diminui. O mesmo pode ser percebido ao procurarmos por um objeto no escuro ou com claridade. É, então, a partir de experiências como essas, que emerge a metáfora primária RUIM É ESCURO ou BOM É CLARO, que pode ser percebida em atualizações linguísticas como (30) – parágrafo de apresentação do Movimento Iluminista no LD de História dedicado ao 8º ano do Ensino Fundamental da coleção Radix (VICENTINO, 2009, p.19).

- (30) A palavra **Iluminismo** vem do verbo iluminar. Outros autores referem-se a esse período como a época do **Esclarecimento**, em referência ao verbo esclarecer, tornar claro ou, ainda, **Ilustração**, que vem do verbo ilustrar, que significa tornar brilhante, polido. Esse conjunto de ideias recebeu esse nome porque tinha o objetivo de levar **luzes** para as pessoas e para a sociedade, ou seja, levar a inteligência e a **racionalidade** para o pensamento humano. [grifos no original]



O próprio nome do período, ressaltado pela explicação dada no livro, refere-se à ideia de um período *iluminado/claro* (bom) melhor que o anterior, provavelmente, *escuro* (ruim). Note-se ainda que o Iluminismo surgiu na passagem da Idade Média, ainda hoje chamada Idade das Trevas, para a Idade Moderna. As situações citadas no parágrafo anterior ocorrem no dia a dia das pessoas em geral, independentemente das suas culturas, por isso, acredita-se que as metáforas conceptuais elencadas por Grady (1997) são potencialmente universais.

A segunda vertente, que almeja as questões relacionadas à variação metafórica culturalmente situada, tem sido intensamente desenvolvida por Zoltán Kövecses (2000, 2002, 2005, entre outros), que explora a questão de como e por que as metáforas conceptuais são tanto universais quanto específicas de cada cultura. Kövecses (2005) distingue duas dimensões em que as metáforas variam: entre culturas e dentro de uma mesma cultura. Ao fazer uma interface entre metáfora e cultura, Kövecses traz para o estudo da metáfora a relevância do contexto, que já tinha sido apontada por Gibbs (1994). Gibbs defende a ideia de que a metáfora e a sua relação com o pensamento devem ser vistas como redes cognitivas que se estendem do individual para o mundo cultural. O autor salienta, ainda, que os estudos psicolinguísticos deveriam reconhecer a cultura e o seu importante papel na modelagem da corporeidade e, conseqüentemente, do pensamento metafórico.

Atualmente, há estudos que preservam grande parte dos preceitos originais da teoria, como os trabalhos de Ray Gibbs, e há os que seguem alguns de seus pressupostos teóricos, mas com um foco diferente. Neste segundo grupo, encontram-se, por exemplo, Charteris-Black e Mara Zanotto. Estes pesquisadores defendem a presença de metáforas conceptuais na mente, mas têm como foco o seu uso linguístico social, construindo, então, interfaces com a Linguística de Corpus e com a Linguística Aplicada, entre outras áreas.

### **3.1.6 Visão Cognitivo-Discursiva**

Esta seção tem como objetivo apresentar uma abordagem da metáfora posterior às contribuições da virada cognitiva. Em 2003, a educadora inglesa Lynne Cameron propôs uma abordagem que dá primazia à metáfora em uso, ou seja, tem como foco da análise as expressões linguísticas e não as metáforas conceptuais. Apesar de não se tratar, ainda, de uma teoria de metáfora, a abordagem proposta por Cameron reúne, segundo Berber Sardinha (2007), uma série de pressupostos teóricos (aportados de outros teóricos ou oriundos de

estudos próprios) e uma linha metodológica que estabelece procedimentos para pesquisas com metáfora.

Para Cameron (2003), a mudança causada nos estudos sobre a metáfora a partir da Teoria de Metáfora Conceptual (Lakoff e Johnson, 1980) – alteração de foco da linguagem para a mente – pode encobrir a inter-relação entre linguagem e pensamento. Conforme Cameron, “a fala e o pensamento não devem ser vistos como individuais, separados e abstratos, mas construídos *on-line*, no momento e em conjunto”<sup>31</sup> (2003, p.26). O estudo da metáfora em uso precisa, então, de um aporte teórico que sustente o estudo da metáfora como um fenômeno da linguagem em uso como ação mental e interpessoal. Diante disso, a autora defende o estudo da metáfora no discurso. Segundo Berber Sardinha, apesar de ainda não ter um nome definido, essa abordagem cognitivo-discursiva tem sido chamada de Metáfora Sistemática, em virtude da crença de que o ponto de partida para a análise devem ser as “metáforas recorrentes, que sistematicamente indiquem que os participantes de uma interação estão ativando algum tipo de representação metafórica mental” (BERBER SARDINHA, 2007, p.38).

Essa abordagem não nega a proposta apresentada por Lakoff e Johnson (1980) e os estudos desenvolvidos a partir do trabalho desses autores, porém defende que as suposições sobre o processamento mental dos falantes são secundárias e só podem ser feitas se houver, para isso, dados relacionados ao momento discursivo em questão. Como afirmam Cameron e Deigan (2006 [2009]), pretende-se “reestabelecer a relação entre linguagem e pensamento que as abordagens cognitivas rejeitaram e considerá-los um sistema complexo único no discurso em desenvolvimento” (p.148).

Esse novo foco de análise, o das metáforas em uso, requer uma terminologia diferente da utilizada para a investigação de metáforas conceptuais. Cameron (2003), partindo dos termos cunhados por I. A. Richards (1936 – cf. subseção 3.1.3), estabelece as análises a partir dos termos: Veículo, Tópico, Domínio de Veículo e Domínio de Tópico. Em consonância com I. A. Richards, o termo Veículo se refere à parte que contém palavras usadas metaforicamente em uma metáfora linguística. Já o Tópico é a parte da metáfora linguística que contém as palavras às quais o Veículo se refere. Domínio de Veículo (correspondente ao domínio mais abstrato, domínio-alvo na TMC) e Domínio de Tópico (correspondente ao domínio mais concreto, domínio-fonte na TMC) são as áreas de conhecimento ou interação

---

<sup>31</sup> Tradução minha. Original: “*Talking and thinking are not to be seen as individual, separated and abstracted, but on-line, in the moment and jointly constructed.*” (CAMERON, 2003, p.26)

humana referentes, respectivamente, ao Veículo e ao Tópico. Para um melhor entendimento desses termos, pode-se analisar o enunciado (31), apresentado pelo Livro de Ciências, 7º ano, da coleção Radix (FAVALLI *et al.*, 2010, p.52).

- (31) [...] uma das maneiras utilizadas pelos vírus para *invadir* e reproduzir-se no interior de uma *célula hospedeira*.

Em (31), tanto “invadir” quanto “hospedeira” são porções metafóricas (uma vez que *invadir* refere-se ao ato de entrar sem permissão em algum local e *hospedeira* é um termo que remete à ação de hospedar, isto é, alojar alguém em sua casa por vontade própria), sendo, portanto, Veículo. Enquanto isso, o restante da sentença é a parte da metáfora linguística que se refere ao Veículo, sendo, por isso, o Tópico. Consequentemente, em uma metáfora como a apresentada em (18), dita em uma aula de explicação sobre o ciclo vital dos vírus, as metáforas sistemáticas poderiam ser VÍRUS É INVASOR e CÉLULAS SÃO HOSPEDEIRAS.

Por metáfora sistemática, entende-se uma formulação abstrata que compreende uma série de metáforas linguísticas usadas por uma pessoa ou por um grupo de pessoas em determinado contexto. Convencionalmente, as metáforas sistemáticas, assim como as conceptuais, são grafadas em caixa alta. É importante que as expressões linguísticas ocorram de forma sistemática em certo discurso, uma vez que, apenas diante do uso *sistemático* das expressões metafóricas, pode-se chegar às metáforas sistemáticas. VÍRUS É INVASOR e CÉLULAS SÃO HOSPEDEIRAS, por exemplo, só puderam ser identificadas porque a sentença (31) é apenas uma dentre várias expressões linguísticas metafóricas envolvendo os domínios de Tópico (INVASOR e HOSPEDEIRAS) e os domínios de Veículo (VÍRUS e CÉLULAS) mencionados. A seguir, estão outras ocorrências retiradas da mesma página em que a sentença (31) foi utilizada.

- (32) Os vírus podem *invadir* células de vegetais, fungos, bactérias [...].

*Invasão* de um vírus em uma célula *hospedeira*

[...] auxiliam-nos a *invadir* a célula que será parasitada.

[...] os vírus prejudicam o funcionamento da célula *hospedeira*.

Cabe enfatizar, no entanto, que, para pressupor que as expressões linguísticas utilizadas são tipicamente indicativas das metáforas sistemáticas apresentadas, seria necessária a obtenção de dados autênticos de outras interações em que isso se repetisse, uma vez que a ligação entre expressões linguísticas e metáforas sistemáticas, geralmente, limita-se a um contexto específico. Berber Sardinha (2007) ressalta que Lakoff e Johnson (1980) também se referiam à sistematicidade de metáfora, todavia, diferentemente da abordagem discursiva, “eles se detêm na ligação sistemática entre as metáforas conceptuais e as expressões metafóricas, ou seja, certas expressões metafóricas estariam intimamente ligadas a certas metáforas conceptuais e não a outras, independentemente do discurso.” (BERBER SARDINHA, 2007, p.39).

Ainda sobre a relação entre a metáfora sistemática e a linguística, é fundamental o fato de a segunda poder ou não ser entendida pelo leitor/ouvinte como metáfora, não cabendo ao analista entrar no mérito dessa questão. Ainda assim, para Cameron e Deigan (2009 [2006]), “linguagem metafórica e pensamento metafórico são interdependentes, cada um afetando o outro no processo dinâmico e dialógico do falar-e-pensar” (p.149).

Outro conceito importante na abordagem discursiva da metáfora é a noção de “metaforema”, isto é, metáforas linguísticas com uma forma estável e recorrente, que geralmente são associadas ao mesmo sentido semântico e pragmático. Cameron e Deigan (2009 [2006]) afirmam:

Na nossa perspectiva sobre a metáfora, entendemos que ela evolui e se modifica na dinâmica do uso linguístico entre os falantes e essa adaptação local leva à emergência de configurações estáveis de forma, conteúdo, sentimento e pragmática que nós denominamos “metaforemas” (p.149).

O exemplo apresentado pelas autoras para ilustrar o conceito de “metaforema” é “bagagem cultural”, que ocorre na língua inglesa obedecendo a certos padrões, os quais indicam que o sentido metafórico da expressão é o de um conjunto de experiências passadas que são “carregadas”. Para Cameron e Deigan (2009 [2006]), a estabilidade deste uso pode ser vista em três aspectos: *linguístico* (tende a se fixar como substantivo com pré-modificadores ou com verbos, como carregar, livrar-se...); *cognitivo* (apresenta relação com as metáforas conceptuais A VIDA É UMA VIAGEM E EMOÇÃO/SENTIMENTO/HISTÓRIA É UM FARDOS); e *pragmático* (há uma tendência avaliativa que expressa um esquema culturalmente compartilhado e um determinado contexto).

A fim de finalizar a apresentação da abordagem discursiva da metáfora, será reproduzida, a seguir, a tabela comparativa entre a abordagem cognitiva e a abordagem discursiva da metáfora elaborada por Berber Sardinha (2007, p.42).

Teoria da metáfora conceptual	Abordagem da metáfora sistemática
O termo ‘metáfora’ significa ‘metáfora conceptual’, que é mental e abstrata.	O termo ‘metáfora’ representa ‘metáfora em uso’, que é verbal e concreta.
Ênfase no individual, idealizado.	Ênfase no sociocultural, coletivo, concreto.
Foco na cognição humana.	Foco no uso linguístico.
Interface com a linguística cognitiva, com a psicolinguística e com a filosofia.	Interface com a análise do discurso, com a linguística aplicada e com a linguística de <i>corpus</i> .
Linguagem idealizada. Exemplos inventados ou colecionados. Dados linguísticos são secundários.	Linguagem em uso. Exemplos retirados de <i>corpora</i> autênticos. Dados linguísticos são centrais.
Os critérios para identificação da metáfora na linguagem não são claros.	Critérios para identificação de metáfora na linguagem são claramente definidos.
Busca de validação psicológica por meio de experimentos controlados em laboratório.	Realidade psicológica é suposta por meio de evidência do uso linguístico.
Tendência generalizante: as metáforas conceptuais são formuladas de modo genérico (em “O AMOR É UMA VIAGEM”, não especificamos o tipo de amor nem o tipo de viagem).	Tendência particularizante: as metáforas sistemáticas são formuladas de modo particular, de acordo com as evidências de uso (dependendo dos participantes e dos usos metafóricos feitos por eles, poderíamos especificar o tipo de viagem e o tipo de amor: “AMOR ENTRE MARIDO É MULHER É UMA VIAGEM SEM VOLTA”).
Interesse pelo universal. Tentativa de entendimento de características universais do ser humano ou no comportamento de grandes grupos humanos (cultura ‘americana’, ‘ocidental’, ‘humana’ etc.)	Interesse pelo local. Tentativa de entendimento do comportamento de grupos ou indivíduos específicos (pessoas ou comunidades em contextos determinados) ou de tipos de discurso específicos.
Mapeamentos entre domínios são estáveis e previsíveis.	Mapeamentos são emergentes, não previsíveis, construídos em contextos específicos.
Pensamento tem precedência sobre o uso. A linguagem é secundária, pois é apenas uma manifestação do pensamento. Pensamos metaforicamente, portanto falamos metaforicamente.	Uso tem precedência sobre pensamento. Inferências sobre o pensamento devem ser cuidadosas. Há ainda muitas questões abertas sobre o uso de metáforas; por isso, é muito problemático fazer asserções sobre o pensamento a partir das metáforas na linguagem.

**Tabela 1:** Tabela comparativa entre a abordagem cognitiva e a discursiva

Buscou-se, neste capítulo, fazer uma retomada de diferentes visões teóricas acerca da metáfora, considerando o deslocamento de foco do campo da linguagem para o cognitivo e, posteriormente, a volta do foco para a linguagem (sem ignorar as contribuições da abordagem

cognitiva). Essa retomada visa a uma melhor compreensão do fenômeno e a um entendimento de como as diferentes abordagens ao fenômeno podem se relacionar.

Apesar de todas essas noções servirem como base para as análises propostas nos capítulos subsequentes e de esta pesquisa estar em consonância, especialmente, com as visões Cognitiva e Cognitivo-discursiva, houve uma necessidade maior de se retomar, nas análises do trabalho realizado sobre a metáfora pelos livros didáticos de Língua Portuguesa, os conceitos das visões Clássica, Substitutiva, Comparativa e Interativa. Entende-se que esse fato já é, em si, um resultado desta pesquisa, uma vez que indica uma distância entre os pressupostos presentes nos livros didáticos e as abordagens mais recentes desse fenômeno.

#### **4 METÁFORA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: CUIDADOS METODOLÓGICOS E ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO**

O ensino de língua materna tem sido foco de estudos sob diferentes perspectivas (SIGNORINI, 2007; FARACO, 2008, entre outros). Além disso, documentos oficiais em nível federal (BRASIL, 1998) e estadual (RIO GRANDE DO SUL, 2009) têm exposto uma proposta de ensino de língua que valoriza o seu uso, diferentemente do que predominou durante muitos anos nas salas de aula de língua materna (cf. capítulo 2). Por sua vez, as pesquisas relacionando os modelos metafóricos ao ensino de língua, em especial língua estrangeira, aumentaram nos últimos anos (BOERS, 2000; CHARTERIS-BLACK, 2002; LOW, 2003; LITTLEMORE, 2003; FARIAS, 2008). Farias (2008), por exemplo, argumenta que chamar a atenção para aspectos cognitivos da metáfora, como o fato de que a linguagem figurada permeia grande parte de nossas ações no mundo e de que pode servir para ordenar o conhecimento, é tornar o neutro perceptível, facilitando processos de aprendizagem. Este capítulo objetiva, então, expor como esta pesquisa buscou unir as recentes propostas para o ensino de língua materna às contribuições dos estudos sobre a metáfora para essa prática, com atenção especial às Visões Cognitiva e Cognitivo-discursiva, por serem as menos exploradas até o momento e por serem aquelas com as quais nos identificamos mais.

É também objetivo deste capítulo apresentar os critérios adotados para seleção das amostras e para as análises, assim como descrever as etapas realizadas para que fossem alcançados os objetivos deste trabalho. O cuidado na descrição do passo a passo da pesquisa atende ao proposto por Low (2003) que, ao falar das pesquisas sobre metáfora, afirma que os critérios metodológicos relacionados aos modelos metafóricos ainda não estão bem estabelecidos e, por isso, propõe sugestões para trabalhos futuros. Entre elas, estão (i) descrever e justificar a amostra; (ii) especificar como a amostra foi selecionada; (iii) indentificar o quanto a investigação é apropriada para os dados e para as análises feitas; e (iv) explicitar o processo de identificação de metáforas.

Nas seções seguintes, estão os esclarecimentos sugeridos por Low (*Ibidem*). Inicialmente, é descrito o escopo da presente pesquisa. Após, são apresentadas as amostras de livros didáticos e, por fim, são descritos os cuidados metodológicos e as etapas da investigação proposta por este trabalho.

#### 4.1 ESCOPO DA INVESTIGAÇÃO

A fim de estabelecer contribuições para o trabalho com a metáfora nas aulas de língua materna, esta pesquisa pretende investigar o trabalho já desenvolvido sobre a metáfora pelos livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático 2011, assim como a ocorrência da metáfora em livros didáticos de diferentes áreas do conhecimento (ciências exatas, biológicas e humanas) também aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático 2011. Com essas duas análises, espera-se identificar os pressupostos teóricos que sustentam a abordagem dada à metáfora por livros didáticos de Língua Portuguesa e aqueles que justificam a ocorrência desse fenômeno nos livros didáticos de outras disciplinas e, também, nos próprios livros de Língua Portuguesa.

Por um lado, a análise da reflexão explícita sobre a metáfora auxiliará na construção de um panorama sobre as propostas existentes de trabalho com esse fenômeno nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Por outro lado, a análise da ocorrência da metáfora em livros didáticos de diferentes áreas poderá indicar a maneira como esse fenômeno pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de disciplinas distintas. Em seguida, o cruzamento dessas duas análises possibilitará a elaboração de contribuições para um trabalho com metáfora em sala de aula que explore a riqueza e a interdisciplinariedade desse fenômeno.

As contribuições desta pesquisa se destinam tanto aos autores de livros didáticos, que poderão incorporá-las ao trabalho proposto em suas obras, quanto (e principalmente) aos professores de língua materna, que poderão considerá-las ao propor uma reflexão explícita sobre a metáfora e ao elaborar materiais didáticos para o trabalho com esse fenômeno. Espera-se, com isso, contribuir tanto com os estudos de metáfora quanto com o ensino de língua materna.

#### 4.2 QUESTÕES DE PESQUISA

A investigação proposta por este trabalho foi motivada pelas questões apresentadas a seguir, as quais, por sua vez, relacionam-se aos três objetivos deste estudo – apresentados no capítulo 1. As análises dos capítulos posteriores são guiadas por estas questões, às quais se espera responder ao final da presente pesquisa.



1. Como é a abordagem dada à metáfora por livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados no PNL D 2011?

1.1. Em que circunstâncias o trabalho com metáforas aparece?

1.2. Qual é a definição de metáfora apresentada?

1.3. Qual(is) exemplo(s) acompanham as definições de metáfora?

1.4. Quais são os exercícios propostos para o trabalho com metáforas?

1.5. Há reflexões, ao longo do trabalho com metáforas, sobre as contribuições desse fenômeno para a construção de sentidos do texto em que opera?

1.6. Quais pressupostos teóricos sustentam o trabalho com a metáfora nos livros didáticos analisados?

2. Como é a ocorrência de metáforas nos livros didáticos de História, Ciências, Matemática e Língua Portuguesa?

2.1. Em que circunstâncias as metáforas ocorrem durante a abordagem de conteúdos em livros didáticos de História, Ciências, Matemática e Língua Portuguesa?

2.2. Quais pressupostos teóricos melhor justificam a ocorrência da metáfora nos livros didáticos analisados?

A questão 3 é decorrente de 1 e 2.

3. Quais contribuições podem ser propostas para o trabalho com metáfora em sala de aula, a fim de que o uso do fenômeno seja priorizado?

3.1 A abordagem dada à metáfora nos livros didáticos de Língua Portuguesa tem como base os mesmos pressupostos que melhor justificam a ocorrência das metáforas nos livros didáticos de outras disciplinas?

Em caso negativo:

3.1.1 Em que eles diferem?

#### 4.3 DESCRIÇÃO GERAL DA AMOSTRA DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A amostra de livros didáticos de Língua Portuguesa é composta pelas coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático 2011, dedicado à avaliação, compra e distribuição de livros para os anos finais do Ensino Fundamental. Das dezesseis coleções aprovadas por essa edição do Programa, foram escolhidas para análise aquelas que continham, na lista de conhecimentos linguísticos abordados – apresentada ao longo da resenha das obras feita pelos avaliadores do PNLD 2011 (BRASIL, 2010a) –, menção explícita à metáfora.

Um total de sete coleções atendeu a esse critério, contudo foram analisadas seis dessas coleções, pois não foi possível ter acesso à coleção da Editora Dimensão, uma vez que ela não foi distribuída no Rio Grande do Sul e que os inúmeros contatos feitos com a distribuidora da Editora Dimensão no estado não se revelaram produtivos. Foram analisadas, então, as coleções: *Projeto Radix, Português – uma proposta para o letramento, Tudo é Linguagem, Trajetórias da palavra, Português Linguagens e Português – a arte da palavra.*

#### 4.4 DESCRIÇÃO GERAL DA AMOSTRA DE LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E HISTÓRIA

A amostra de Livros Didáticos de Ciências, Matemática e História também foi selecionada a partir das coleções aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático 2011. O critério para a seleção dessa amostra foi a verificação de quais coleções integrantes da amostra de livros didáticos de Língua Portuguesa haviam sido aprovadas simultaneamente em Ciências, Matemática e História. A partir desse critério, chegou-se a uma única coleção, o *Projeto Radix*, da editora Scipione. Diante disso, a amostra de Livros Didáticos de Ciências, Matemática e História é formada pelos quatro volumes da coleção *Radix* dedicados a cada uma dessas disciplinas. A escolha das disciplinas, por sua vez, buscou por representantes das ciências exatas, humanas e biológicas.

#### 4.5 PASSO A PASSO

Esta é uma pesquisa qualitativa de análise de documentos (CRESWELL, 2010) que visa a investigar livros didáticos para buscar um maior entendimento sobre o trabalho desenvolvido com o fenômeno da metáfora. Inicialmente, foi feito o levantamento, a leitura e a discussão de literatura relevante sobre metáforas, materiais didáticos de diferentes áreas, ensino de língua materna, trabalho com metáforas realizado no ensino de línguas, entre outros temas afins. Essa etapa inicial foi determinante para a elaboração das questões de pesquisa e para a delimitação do escopo da investigação, apresentados anteriormente.

Uma vez definido o formato da pesquisa, iniciou-se a seleção das amostras de livros didáticos de Língua Portuguesa e de outras áreas, conforme os critérios descritos nas seções anteriores. Em seguida, foram desenvolvidas as análises das duas amostras.

A primeira análise, que tinha como foco o trabalho desenvolvido com a metáfora pelos livros didáticos de Língua Portuguesa, foi dividida em duas etapas, sendo a primeira constituída pela descrição dos dados em uma tabela, os quais foram, na segunda etapa, alvo de reflexão. Ou seja, a análise foi feita de forma sequencial (descrição e posterior análise).

Essa análise – apresentada detalhadamente no capítulo 5 – tinha como objetivo responder ao primeiro grupo de questões propostas para a investigação. Para tanto, ela foi desenvolvida a partir de cinco eixos: (i) a localização do trabalho com a metáfora (volume, unidade, capítulo e seção); (ii) a definição apresentada para o fenômeno; (iii) os exemplos dados; (iv) os exercícios propostos; e (v) a presença ou não de reflexões sobre as contribuições da metáfora para a construção de sentidos do texto em que emerge. Ao longo da análise, foram retomados os pressupostos teóricos discutidos nos capítulos 2 e 3, a fim de se entender quais pressupostos sustentam o trabalho com a metáfora nos livros didáticos analisados.

O próximo passo foi, então, realizar a análise da ocorrência da metáfora em livros didáticos de diferentes áreas do conhecimento (ciências exatas, biológicas e humanas). Para tanto, foi feito um levantamento das metáforas presentes no primeiro capítulo do volume do 6º ano e no último capítulo do volume do 9º ano de cada disciplina analisada (Ciências, Matemática, História e Língua Portuguesa). Esses capítulos foram escolhidos por serem, respectivamente, o primeiro e o último capítulo com os quais os alunos das séries finais do

Ensino Fundamental terão contato. Nessa etapa, foi preciso definir qual método seria usado para que as metáforas fossem identificadas.

Berber Sardinha (2007) apresenta quatro métodos de identificação de metáforas linguísticas: introspecção, concordanciador, identificador e leitura. Sobre a introspecção, o autor afirma que é o método mais tradicional de estudo da metáfora, uma vez que exemplos de metáforas que parecem ter sido inventados pelos autores estão presentes em obras seminais sobre esse fenômeno, de Aristóteles (2004 [séc IV a.C]) a Lakoff e Johnson (1980). Contudo, estudos recentes (como Cameron, 2003) mostram que “a linguagem metafórica realmente empregada em situações naturais de uso [...] é muito diferente daquela que aparece em trabalhos sobre a metáfora que usam a introspecção como fonte de dados” (BERBER SARDINHA, 2007, p.141). Outra limitação apontada para a introspecção é o fato de que exemplos inventados geralmente são pouco frequentes na linguagem em geral ou são restritos a um tipo de texto. Diante disso, entende-se que os dados criados pela introspecção são questionáveis e que, por isso, ela deve ser evitada nos estudos da metáfora que buscam investigar fatores relacionados ao seu uso.

Outro método apresentado pelo autor é o concordanciador. Esse método de identificação de metáfora fundamenta-se na aplicação de um programa de computador específico – o concordanciador – que serve para encontrar todas as ocorrências de uma sequência de letras. Esse programa não é específico para a identificação de metáfora e, para utilizá-lo, o pesquisador deve ter em mente pelo menos uma palavra que lhe pareça ser usada metaforicamente no *corpus*, afinal, com esse programa “você pode encontrar somente aquilo que procura” (*Ibidem*, p.155). Além disso, o *corpus* deve estar em formato acessível ao programa de computador, normalmente ‘txt’. Essas características do concordanciador não o tornam o método mais indicado para a presente investigação.

Um método similar, pois também envolve o uso de um programa de computador especializado, é o identificador de metáforas. Nesse caso, o método baseia-se no uso de um *software* específico para identificar metáforas em arquivos de computador. Esse método é adequado para pesquisas dispostas a analisar muitos textos e encontrar neles todas as ocorrências metafóricas. Mais uma vez, as características do método em questão não se alinham à proposta desta pesquisa.

Por fim, há a leitura como método de identificação de metáforas. Conforme o autor, esse método é simples e consiste em ler o texto e localizar as ocorrências metafóricas. Há,

porém, duas variantes: ler o texto sem nenhuma metáfora em mente, buscando metáforas conforme um propósito, e ler o texto para buscar um ou mais tipos de metáforas específicas.

Note-se que a presente pesquisa adotou o método da leitura em sua primeira variante, isto é, as análises apresentadas no capítulo 6 têm como base a identificação de metáforas através da leitura dos textos sem nenhuma metáfora específica em mente. Visando a uma maior confiabilidade no processo de análise, os dados foram discutidos com duas outras pesquisadoras, sendo uma a orientadora desta dissertação e a segunda uma colega, doutora em Linguística, com experiência em estudos de metáforas.

Ainda sobre o método da leitura, Berber Sardinha (2007) faz a ressalva de que, mesmo que os seus procedimentos sejam simples, “os pré-requisitos desse método [...] não são nada triviais” (p.145). Isso ocorre porque é necessário adotar uma definição clara de metáfora e estabelecer critérios precisos de identificação.

Cameron (2003) fez uma extensa discussão sobre a necessidade de critérios para a identificação de metáforas linguísticas e propôs que uma maneira adequada seria estabelecer condições necessárias para a identificação de todos os casos possíveis de metáforas e, posteriormente, condições suficientes, que excluiriam os casos ambíguos. A autora apresenta, então, duas condições necessárias/mínimas para a identificação de uma metáfora linguística:

- a) a localização de um termo metafórico ou Veículo, “uma palavra ou frase que é claramente anômala ou incongruente em relação ao discurso a sua volta”<sup>32</sup> (CAMERON, 2003, p.59). Essa incongruência pode ser semântica ou pragmática.
- b) a possibilidade de resolução da incongruência causada pelo Veículo através de uma transferência de significado do Veículo para o Tópico, sendo que o termo ‘transferência’ está sendo usado em um sentido amplo, que “pode ser descrito teoricamente como ‘interação’ ou ‘mescla conceptual’”<sup>33</sup> (*Ibidem*, p.60).

A seguir, Cameron (2003) argumenta que essas condições não são suficientes para solucionar a dificuldade na identificação de metáforas, pois elas não são capazes de excluir

---

<sup>32</sup> Tradução minha. Texto original: “A word or phrase that is clearly anomalous or incongruous against the surrounding discourse.” (CAMERON, 2003, p.59)

<sup>33</sup> Tradução minha. Texto original: “can be described theoretically as ‘interaction’ or ‘conceptual blending’.” (*Ibidem*, p.60)

alguns casos não metafóricos. A autora afirma, ainda, que o ideal seria a elaboração de critérios adicionais, que teriam a função de filtrar os casos que atendem a essas duas condições iniciais. Contudo, ela conclui que não há critérios gerais e adequados para definir o que não é metáfora, visto que *a priori* qualquer afirmação pode ser usada metaforicamente. A alternativa apontada é, então, uma abordagem baseada na semelhança familiar. A adoção dessa perspectiva traria três implicações fundamentais para a identificação de metáforas linguísticas: os membros de uma categoria resultante da semelhança familiar não necessariamente compartilham propriedades comuns, mas assemelham-se de diferentes maneiras; as categorias resultantes da semelhança familiar não têm fronteiras fixamente estabelecidas; e, por fim, essas categorias têm membros prototípicos.

Essa abordagem, embora tenha chamado a atenção para o fato de que estruturas aparentemente diferentes têm traços em comum que as definem como metáforas – assim como há um traço comum entre indivíduos da mesma família – exige, ainda, o estabelecimento de fronteiras entre as categorias a fim de distinguir os casos metafóricos dos demais. Para isso, Berber Sardinha (2007) apresenta, como procedimentos de salvaguarda, a releitura dos dados por uma mesma pessoa, a leitura e a releitura por outras pessoas, a comparação entre as análises, a discussão dos casos duvidosos e a “busca em outros textos de *corpora*, para levantar o maior número de casos (‘parentes’) que possam indicar traços de semelhança que passaram despercebidos na leitura” (p.148). A vantagem da criação de critérios por casos de semelhança, para o autor, é que surgem muitas soluções sobre como lidar com casos complicados, no entanto, a criação de critérios muito específicos pode fazer que eles se tornem específicos demais e se apliquem a apenas um grupo determinado de dados.

Ainda no esforço de estabelecer critérios confiáveis para a identificação de metáforas linguísticas, o Grupo Pragglejaz (2009 [2007]) desenvolveu o Procedimento de Identificação de Metáforas (PIM). Esse procedimento consiste em:

- 1) ler o texto para estabelecer o seu entendimento global;
- 2) definir as unidades lexicais do texto;
- 3) a. determinar o significado de cada unidade lexical no contexto;  
b. determinar se há um significado atual mais básico em outros contextos além do contexto em questão (para esse propósito, significados mais básicos tendem a ser

mais concretos, relacionados ao funcionamento do corpo, mais precisos – em oposição a vagos – e historicamente mais antigos)

c. se a unidade lexical tem um significado contemporâneo mais básico, decidir se o significado contextual se opõe a ele, mas pode ser entendido em comparação a ele;

4) se sim, marcar a unidade lexical como metafórica.

Mesmo não solucionando todas as dificuldades na identificação de metáforas, os avanços aqui descritos possibilitaram um processo de identificação mais criterioso das metáforas linguísticas. Como dito anteriormente, a presente pesquisa adotou a leitura como método de identificação de metáfora e valeu-se das condições necessárias apresentadas por Cameron (2003) para identificar os itens lexicais que seriam submetidos aos procedimentos propostos pelo Grupo Pragglejaz (2009 [2007]). Dessa forma, foi feito um levantamento da ocorrência de metáfora nos livros didáticos de diferentes áreas, a ser apresentado no capítulo 6. Após a identificação de metáforas linguísticas, propõe-se, então, uma discussão sobre os pressupostos teóricos que justificam a ocorrência desse fenômeno nos textos analisados.

Após a realização das duas análises descritas até aqui, a saber, a do trabalho com a metáfora e a da ocorrência desse fenômeno, é proposta uma reflexão acerca das observações feitas e o cruzamento dos dados, cotejando os resultados das análises propostas, a fim de se estabelecer a relação entre os pressupostos teóricos sustentam o trabalho com a metáfora nos livros didáticos de Língua Portuguesa e aqueles que justificam a sua ocorrência nos livros de diferentes disciplinas. Por fim, esta pesquisa propõe orientações para a elaboração de materiais didáticos diversos que envolvam o trabalho com a metáfora nas aulas de língua materna, visando a uma abordagem ampla e interdisciplinar do fenômeno.

## 5 A METÁFORA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

*As atividades mentais, invisíveis e ocupadas com o invisível, tornam-se manifestas somente através da palavra.*

(ARENDRT, H., 2000 [1971], p.77)

Tornar manifestos alguns fenômenos, a exemplo da metáfora, pode ser uma tarefa complexa. Este capítulo tem, portanto, o objetivo de lançar um olhar atento e crítico sobre a forma como os livros didáticos de Língua Portuguesa vêm tornando manifesta – através da palavra – a metáfora.

A fim de investigar a reflexão explícita sobre a metáfora, através do trabalho desenvolvido com esse fenômeno pelos livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD 2011, foram escolhidas para análise – conforme o apresentado no capítulo 4 – as coleções aprovadas pelo PNLD 2011 que continham, na lista de conhecimentos linguísticos abordados – apresentada ao longo da resenha das obras feita pelos avaliadores do PNLD –, menção explícita à metáfora. Das dezesseis coleções aprovadas pelo Programa, sete apresentavam o termo “metáfora” na listagem de conteúdos trabalhados, a saber, *Projeto Radix, Português – uma proposta para o letramento, Tudo é Linguagem, Trajetórias da palavra, Português Linguagens, Português – a Arte da Palavra e Aventura das Palavras*. Foram analisadas seis dessas coleções, pois não foi possível ter acesso à coleção *Aventura das Palavras*, da Editora Dimensão, pelas razões apresentadas no capítulo 4.

Em cada coleção, todas dedicadas aos anos finais do Ensino Fundamental, foi investigado em que circunstâncias o trabalho com a metáfora aparecia (volume, unidade, capítulo e seção), qual definição era apresentada para o fenômeno, quais exemplos apareciam e quais exercícios eram propostos. Além disso, atentou-se para a presença ou não de reflexões sobre as contribuições da metáfora para a construção de sentidos do texto em que opera, ou seja, sobre a sua relevância para determinado contexto de uso da língua.

Contudo, antes da apresentação das análises, é necessária uma breve exposição das informações listadas pelo PNLD 2011, através do Guia de Livros Didáticos, sobre o trabalho proposto pelas coleções analisadas, em especial no que tange aos conhecimentos linguísticos. Pretende-se, com isso, oferecer subsídios para que as análises posteriormente apresentadas sobre a presença das metáforas nos livros estejam mais bem contextualizadas. Por fim, as informações sobre cada um dos critérios utilizados para a análise serão discutidas, assim como as similaridades e as divergências encontradas entre as coleções.



## 5.1 INFORMAÇÕES SOBRE AS COLEÇÕES ANALISADAS

Esta seção se propõe a apresentar algumas informações listadas pelo Guia de Livros Didáticos do PNLD 2011 sobre as seis coleções analisadas neste capítulo. Esta exposição não será exaustiva – o que fugiria do escopo desta pesquisa –, mas abordará as características gerais de cada coleção e os seus pontos fortes e fracos, segundo os avaliadores do PNLD.

### 5.1.1 Projeto Radix (PR)

A coleção do *Projeto Radix* (doravante PR) oferece um volume para cada um dos anos finais do Ensino Fundamental. Cada volume é estruturado em oito módulos, que são, por sua vez, divididos em um ou dois capítulos organizados por temas. Dentro dos capítulos, o Guia destaca as seções *Grupos de Criação* e *Para Saber Mais*. A primeira traz propostas de projetos, que levam à elaboração de produtos e à organização de eventos, estimulando a socialização dessas atividades na comunidade escolar. Já a segunda amplia as reflexões sobre os temas centrais dos capítulos, ao indicar livros, *sites* e filmes. Além disso, a Coleção PR conta com *Caderno de Atividades* com propostas complementares.

Segundo o Guia (BRASIL, 2010a), a coletânea de textos é diversificada, o que enriquece as experiências significativas de leitura. Já o trabalho com a oralidade é avaliado como satisfatório para o desenvolvimento de capacidades de fala e escuta. As atividades de produção de texto, para os avaliadores, evidenciam o contexto de produção dos gêneros trabalhados e os modos de socialização dos textos produzidos. Sobre o trabalho com conhecimentos linguísticos, o Guia afirma que há uma mescla de transmissão de conteúdos e de reflexão sobre a língua.

O ponto forte da coleção, como destacado pelos avaliadores do PNLD, é o trabalho proposto com oralidade; enquanto o ponto fraco é o fato de alguns textos serem usados exclusivamente para análise da língua e para exercícios de pura metalinguagem. Por outro lado, o guia do PNLD acrescenta que os conteúdos são apresentados de forma funcional. Há duas seções para o trabalho com conhecimentos linguísticos: *Gramática no texto* e *A linguagem dos textos*, ambas relacionam os conteúdos gramaticais à sua presença nos textos

constituintes do capítulo. A coleção trata de conteúdos linguísticos tanto no limite da frase quanto no texto e no discurso. No final da resenha sobre a coleção, os avaliadores do PNLD advertem que “é preciso atenuar a grande carga de conteúdo gramatical e o uso intensivo de terminologia” (BRASIL, 2010a, p.128) no trabalho com o material, mesmo a linguagem utilizada mostrando-se pertinente aos níveis de escolaridade a que os volumes se destinam.

### **5.1.2 Português – uma proposta para o letramento (PPL)**

Os volumes (de 6º a 9º ano) da coleção *Português – uma proposta para o letramento* (doravante PPL) são formados por quatro unidades temáticas, as quais se dividem em cinco ou seis subunidades estruturadas por gêneros ou tipos textuais. Os textos selecionados para cada unidade são o eixo articulador de todas as seções: leitura, produção de texto, linguagem oral e reflexões sobre a língua.

De acordo com o Guia, a coletânea de textos é diversificada e representativa da cultura escrita para jovens e adolescentes. Um aspecto ressaltado na resenha de PPL é o trabalho desenvolvido com a leitura, o qual desenvolve a capacidade de compreensão do aluno através de objetivos claros e da exploração de diferentes estratégias cognitivas. Outro ponto interessante nas atividades de leitura é a preocupação com que o aluno se aproprie das características dos gêneros e tipos textuais de cada subunidade, identificando a sua finalidade nas situações de uso. Com a produção escrita, o trabalho também é contextulizado, na medida em que evidencia as condições de produção de cada texto. As relações entre língua oral e escrita, por sua vez, são abordadas nas seções cujo objetivo é o desenvolvimento da oralidade, momentos em que a coleção incentiva a compreensão e a produção de diversos gêneros orais. Por fim, os avaliadores do PNLD 2011 ressaltam que o trabalho com conhecimentos linguísticos é voltado para a análise e reflexão sobre a língua em uso. Essa característica da coleção leva os avaliadores a alertarem, ao final da resenha, que a coleção não apresenta uma sistematização dos conhecimentos linguísticos conforme a Gramática Tradicional, por isso, o professor que desejar essa abordagem terá de complementar o trabalho proposto pelo material (BRASIL, 2010a).

A reflexão sobre os conteúdos linguísticos aparece diluída em cinco seções: *Reflexão sobre a língua*, *Interpretação oral*, *Interpretação escrita*, *Produção de texto* e *Língua oral*. A seção *Reflexão sobre a língua* é específica para o trabalho com os conhecimentos linguísticos,

sempre atrelados aos textos da subunidade. Mesmo nesta seção específica, a nomenclatura tradicional é evitada nos primeiros volumes da coleção, aparecendo de forma gradativa dos volumes finais, e as atividades propostas abordam diversos níveis e exercitam diferentes capacidades relacionadas aos fenômenos estudados, entre elas, a observação, a análise, a comparação, a transformação e a produção.

*Interpretação Oral e Interpretação Escrita* são seções que aparecem após a leitura dos textos. A primeira propõe um diálogo inicial com o texto lido (com orientações para a mediação do professor), e a segunda apresenta um conjunto de questões a fim de possibilitar a compreensão individual do texto; nelas, é comum a reflexão sobre alguns conhecimentos linguísticos. A seção *Produção de Texto*, por sua vez, apresenta propostas de produção escrita articuladas com o que é trabalhado nas demais seções das subunidades, por isso o trabalho com conhecimentos linguísticos também a constitui. Enfim, a seção *Linguagem Oral* preocupa-se com a produção e a recepção do texto oral, envolvendo, mais uma vez, o restante das subunidades.

O ponto forte da coleção destacado pelo Guia é a articulação feita entre leitura, produção de texto e exploração dos conhecimentos linguísticos; já o ponto fraco está no trabalho de reescrita dos textos propostos, uma vez que as orientações de revisão aparecem, às vezes, apenas para o professor.

### **5.1.3 Tudo é Linguagem (TL)**

Em *Tudo é Linguagem* (doravante TL), os volumes são divididos em unidades cujo foco é sempre o gênero textual. Além das unidades regulares, cada volume apresenta uma *Unidade Prévia*, responsável pela discussão de noções de língua e linguagem, uma *Unidade Suplementar*, cujo foco são questões de uso e reflexão da língua, e, por fim, um *Projeto de Leitura*, que, por meio de oficinas, articula a leitura e a produção de textos dos gêneros em estudo. Sobre essa seção, os avaliadores do PNLD 2011 ressaltam que, para que ela seja desenvolvida de forma adequada, é necessária a consulta ao *Manual do Professor*.

A coletânea de textos apresentados, segundo o Guia do PNLD, é predominantemente de textos literários; diante disso, as atividades de leitura possibilitam formação geral do leitor e do leitor de literatura em específico. As atividades de produção de texto, por sua vez, propõem a escrita de diferentes gêneros; a oralidade, todavia, é pouco explorada, não havendo

muitas atividades específicas sobre ela. Já a abordagem dos conhecimentos linguísticos é, segundo a avaliação do PNLD 2011, “predominantemente transmissiva” (BRASIL, 2010a, p.141), mas o estilo de apresentação dos conceitos pode ser usado para a promoção de diálogos com o aluno.

A abordagem dos conhecimentos linguísticos acontece, principalmente, na seção *Língua: usos e reflexão*, na qual a abordagem estrutural predomina, embora haja também atividades que trabalham o texto e o discurso, evidenciando a função dos recursos linguísticos e os efeitos de sentido que podem ser obtidos com seu uso. É sugerido aos professores que façam uma seleção dos conteúdos gramaticais, pois os apresentados pela coleção são bastante extensos.

Os aspectos destacados como ponto forte do material são as atividades de leitura e o tratamento dado aos textos literários. As capacidades relacionadas à leitura são abordadas na seção *Interpretação de Texto*, que se subdivide em três partes. A primeira, *Compreensão Inicial*, aborda as capacidades de leitura; a segunda, *Construção do Texto*, estuda a estrutura e condições de produção do texto; a terceira, *Linguagem do Texto*, tem como foco os efeitos de sentido provocados por diferentes recursos linguísticos. Além dessa seção específica de atividades de leitura, há a seção *Outras Linguagens*, que desenvolve um trabalho de leitura de textos não verbais. Por outro lado, a oralidade, pouco trabalhada ao longo dos quatro volumes, é apontada pelo Guia como o ponto fraco desta coleção.

#### **5.1.4 Trajetórias da Palavra (TP)**

A coleção *Trajetórias da Palavra* (doravante TP) também apresenta um volume para cada um dos anos finais do Ensino Fundamental. Cada volume é dividido em três unidades que são, por sua vez, subdivididas em três ou quatro capítulos. Uma vez que o eixo norteador do ensino de língua da coleção é a produção e a recepção de textos, os gêneros textuais são objeto de ensino sistematicamente orientado e, assim como temas e veículos portadores de texto, dão nome às unidades (BRASIL, 2010a).

Conforme o Guia, a coletânea tem, predominantemente, textos literários e jornalísticos. Sobre o trabalho de leitura realizado, a resenha do PNLD 2011 afirma que as atividades contribuem para a formação geral do leitor, uma vez que dão conta da diversidade sociocultural do País e fornecem informações tanto sobre a obra de onde o texto foi retirado

quanto sobre o seu autor. Além disso, as atividades de compreensão de texto estimulam o desenvolvimento de capacidades cognitivas, enquanto as produções escritas propostas solicitam gêneros e temáticas diversificados e coerentes com a faixa etária dos alunos. Sobre a oralidade, o Guia ressalta que ela só é trabalhada de forma adequada nos dois últimos volumes da coleção. Além disso, os avaliadores afirmam que a coleção TP propõe um trabalho com os conhecimentos linguísticos em que, embora transmissivo, não há excesso de conceitos e nomenclaturas.

O ponto forte apontado pelo guia do PNLD é a seleção dos textos literários apresentados, enquanto o ponto fraco é o trabalho desenvolvido com a oralidade nos volumes do 6º e do 7º anos. Os conhecimentos linguísticos são trabalhados em três seções: *Tira dúvidas*, *Uso da língua* e *Retomada*. Na primeira, são tratadas as convenções da escrita; na segunda, aparecem conceitos e nomenclaturas; por fim, a seção *Retomada* apresenta exercícios de revisão dos conteúdos e síntese em forma de tabelas e listas. No final da resenha sobre a coleção, é ressaltada a importância de priorizar a reflexão sobre alguns fatos da língua, a fim de contribuir para o desenvolvimento da competência linguística do aluno.

### **5.1.5 Português Linguagens (PL)**

Cada um dos quatro volumes da coleção *Português Linguagens* (doravante PL), dedicada aos anos finais do ensino fundamental, é dividido em quatro unidades, as quais são, por sua vez, compostas por três capítulos. Ao fim de cada unidade, é apresentada a seção *Intervalo*, cujo objetivo é propor um projeto articulando leitura, produção escrita e oralidade, sempre visando à elaboração de um produto. A coletânea de textos apresenta gêneros diversificados e é organizada em eixos temáticos que, segundo o Guia, favorecem a construção da cidadania e estimulam a curiosidade e a imaginação (BRASIL, 2010a).

As atividades de leitura exploram diferentes estratégias cognitivas, como, por exemplo, a formulação de hipóteses, sínteses e generalizações. Contudo, não há uma exploração sistemática das particularidades dos textos literários, o que, para os avaliadores do PNLD, resulta em pouca contribuição para a formação de leitores de literatura. Nas tarefas de produção escrita, há orientações sobre *para que*, *para quem*, *por que* e *o que escrever*. Por outro lado, a oralidade é pouco explorada.

A sua abordagem dos conhecimentos linguísticos é ora transmissiva, ora analítica e reflexiva. Há duas seções em que os conhecimentos linguísticos são trabalhados: *Língua em foco* e *Semântica e discurso*. A primeira tem uma perspectiva transmissiva, apresentando longas explicações sobre os conteúdos seguidas de exercícios. Por outro lado, a segunda seção tem uma abordagem reflexiva e discursiva, há análise dos conteúdos em estudo, apresentando uma ampliação e observação do uso, em função de aspectos relevantes dos gêneros. É indicada, pelos avaliadores, uma seleção cuidadosa dos conteúdos gramaticais trabalhados ao longo dos quatro volumes, para evitar a sobrecarga.

O ponto forte da coleção é a exploração de capacidades de leitura e as atividades de produção de texto. Já os pontos fracos são a ênfase excessiva nos conteúdos morfossintáticos e a pequena abordagem do texto literário.

#### **5.1.6 Arte da Palavra (AL)**

Por fim, cada volume da coleção *Arte da Palavra* (doravante AL) é dividido em sete capítulos, intitulados por gêneros textuais (poemas, fábulas, reportagens etc.), suportes (livros, dicionários e enciclopédias etc.) ou domínios (propaganda e publicidade, ficção científica etc.). Ao final de cada capítulo, estão as seções *Leitura da Arte* e *Multimídia*. A primeira propõe a leitura de textos não verbais, enquanto a segunda sugere uma seleção de livros, músicas, filmes e *sites* relacionados ao gênero do capítulo (BRASIL, 2010a).

Embora a coletânea de textos seja variada, as observações feitas pelos avaliadores sobre as tarefas de leitura não foram positivas, uma vez que indicaram a ausência da reflexão sobre questões ideológicas, éticas, políticas e estéticas presentes nos textos. Além disso, mesmo apresentando questões que dão conta da compreensão de textos, é dedicado um grande espaço para o reconhecimento da estrutura dos gêneros. A composição dos gêneros é ainda explorada pelas tarefas de produção de textos escritos, assim como a elaboração do tema em foco e, de forma mais tangencial, a construção da textualidade. A oralidade, por sua vez, é explorada apenas nos volumes oito e nove.

Para o trabalho com os conhecimentos linguísticos, há três seções: *Gramática em ação*, *Língua em uso* e *Foco na escrita*. A primeira delas é a que ganha mais evidência em cada capítulo, apresentando definições em consonância com a Gramática Tradicional. Já a segunda, com um espaço reduzido, desenvolve os tópicos gramaticais a partir de textos,

buscando relacioná-los ao gênero estruturante do capítulo. A seção *Foco na escrita*, no entanto, é esporádica e trabalha questões relacionadas à ortografia. No comentário final sobre a coleção, os avaliadores advertem que o trabalho com os conhecimentos linguísticos precisa ser redimensionando, para que seja garantida uma abordagem mais reflexiva dos conteúdos trabalhados e para que se evite uma sobrecarga.

Segundo os avaliadores do PNLD, o ponto forte da coleção é a articulação feita entre atividades de leitura e de produção. Já o seu ponto fraco está no excesso de metalinguagem e na abordagem transmissiva, além de apresentar limitações no trabalho com a oralidade nos 6º e 7º ano.

## 5.2 ANÁLISE DA REFLEXÃO EXPLÍCITA SOBRE A METÁFORA

Nesta seção, encontram-se as análises feitas da reflexão explícita sobre a metáfora em livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD 2011. As informações estão divididas em torno de cinco aspectos norteadores, a saber: a localização do trabalho com a metáfora; a definição de metáfora apresentada; o(s) exemplo(s) que acompanha(m) as definições de metáfora; os exercícios propostos; e as reflexões sobre as contribuições da metáfora para a construção de sentidos do texto em que opera.

### 5.2.1 Localização da reflexão explícita sobre a metáfora

O primeiro passo de análise foi localizar o trabalho explícito sobre a metáfora ao longo das seis coleções. Essa busca deu-se, inicialmente, por volume e, em seguida, por unidade e capítulo. Outra questão importante foi observar a qual gênero o trabalho com a metáfora estava vinculado. Por fim, buscou-se refinar a localização da reflexão explícita sobre a metáfora identificando as seções em que ele ocorria.

A tabela abaixo é uma síntese desse item da análise. A partir dela, serão feitas as considerações necessárias.

Coleção	Volume(s)	Unidade/Capítulo	Gênero(s) ao(s) qual(is) a metáfora está associada	Seção(ões) em que a metáfora aparece
Projeto Radix Ed. Scipione	6º ano	Capítulo 8 – <i>A imaginação criadora</i>	Poema	A linguagem dos textos
	7º ano	Capítulo 7 – <i>Animal de Estimação</i>	Fábula	A linguagem dos textos
	8º ano	Capítulo 10 – <i>Dores de amor</i>	Canção	Hora do texto

				e A linguagem dos textos
	9º ano	Capítulo 11 – <i>Encontros e desencontros</i>	Poema e Conto	A linguagem dos textos
<b>Português – uma proposta para o letramento</b> Ed. Moderna	6º ano	Unidade 2 – <i>E a família, como ela é?</i> Subunidade 10 – <i>Poemas</i>	Poema	Reflexão sobre a Língua
	7º ano	Unidade 3 – <i>Coisas de antigamente</i> Subunidade 2 – <i>Crônica</i>	Crônica	Reflexão sobre a Língua
	8º ano	Unidade 1 – <i>Nós somos assim?</i> Subunidade 2 – <i>Crônica</i>	Crônica	Reflexão sobre a Língua
<b>Tudo é Linguagem</b> Ed. Ática	7º ano	Unidade 5 – <i>Poemas</i>	Poema	Língua: usos e reflexão
	8º ano	Unidade 3 – <i>Crônica argumentativa</i>	Crônica	Interpretação do texto
	9º ano	Unidade 3 – <i>Romance</i>	Romance	Interpretação do texto
<b>Trajетórias da Palavra</b> Ed. Scipione	7º ano	Unidade 1 – <i>Histórias de outros tempos</i> Capítulo 2 – <i>Contos de Fadas</i>	Conto de Fadas	Uso da língua
<b>Português Linguagens</b> Ed. Saraiva	8º ano	Unidade 2 – <i>Adolescer</i> Capítulo 3 – <i>Medo de crescer</i>	Tirinha	A língua em foco
<b>Português – A arte de palavra</b> Ed. AJS	6º ano	Capítulo 5 – <i>Poemas</i>	Poemas	Língua em uso

**Tabela 2:** Localização da reflexão explícita sobre a metáfora

Observar os volumes em que é realizado um trabalho explícito sobre a metáfora em cada coleção permite que sejam propostas reflexões acerca da abordagem dada a este fenômeno por elas. Em três das seis coleções analisadas (TP, PL e AP), a metáfora aparece em apenas um volume. O trabalho com a metáfora em apenas um momento ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental pode ser interpretado como um reflexo de uma perspectiva de ensino mais mecânica da gramática, em que os conteúdos gramaticais são ensinados em ordem fixa e de maneira exaustiva. Uma retomada das informações apresentadas na seção 5.1. sobre as coleções reforça essa leitura, pois mostra que tanto TP quanto PL e AP não apresentam uma abordagem reflexiva da linguagem. Sobre a TP, os avaliadores afirmam que é proposto um trabalho com os conhecimentos linguísticos predominantemente transmissivo e que é necessário ao professor priorizar a reflexão sobre alguns fatos da língua. Referentemente à PL, é recomendada, na resenha do PNLD, uma seleção cuidadosa dos conteúdos gramaticais, a fim de evitar uma sobrecarga. Por fim, é feita a advertência de que os professores interessados em trabalhar com a coleção AL devem redimensionar o trabalho com os conhecimentos linguísticos, garantindo uma abordagem mais reflexiva dos conteúdos trabalhados. Nesse ponto, portanto, há uma convergência entre a presença do trabalho com metáfora em um único momento nas coleções e as resenhas do PNLD.

Por outro lado, nas outras três coleções (PR, PPL e TL), a metáfora é tratada em mais de um volume. A ocorrência do trabalho com a metáfora em mais de um momento ao longo da coleção pode ser vista como um indicativo de que a perspectiva de trabalho com os



conhecimentos linguísticos está mais alinhada a uma proposta de prática de reflexão linguística, a qual prevê que os conteúdos sejam “focalizados conforme sua relevância para os usos da língua que os alunos farão, estudados de modo funcional e não exaustivo, com previsão de retomada e aprofundamento” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.75) ao longo dos anos escolares. Essa perspectiva está também em consonância com o que propõem os PCN quando, ao expor os critérios para sequenciação dos conteúdos, utilizam o conceito de espiral para defender que a aprendizagem vai avançando em um movimento contínuo (BRASIL, 1998). Vale lembrar que esses conceitos já foram abordados no capítulo 2, quando se definiu a perspectiva de ensino de língua adotada neste trabalho.

Além disso, as informações apresentadas anteriormente sobre essas três coleções apontam, em maior ou menor grau, um trabalho reflexivo com a linguagem. Sobre a PR, mesmo fazendo uma ressalva sobre o excesso de conteúdos ao longo dos volumes, os avaliadores do PNLD ressaltaram a forma funcional como eles são apresentados. No que se refere à coleção PPL, destaca-se que sua abordagem é voltada para a análise e reflexão sobre a língua em uso, tendo como ponto forte a articulação feita entre leitura, produção de texto e exploração dos conhecimentos linguísticos. A coleção TL, por sua vez, mesmo tendo uma abordagem em grande parte transmissiva, apresenta, segundo os avaliadores do PNLD, atividades que trabalham o texto e o discurso, evidenciando a função dos recursos linguísticos e os efeitos de sentido que podem ser obtidos com seu uso. A presença do mesmo conhecimento linguístico em mais de um volume de uma coleção já coloca o trabalho proposto por PR, TL e PPL em uma posição mais alinhada ao que propõe uma perspectiva de ensino de uso da língua, porém as análises posteriores serão importantes para determinar se a abordagem dada ao fenômeno é, de fato, mais alinhada à visão de prática reflexiva ou não.

Outro aspecto que pode ser observado na tabela apresentada anteriormente é o fato de, em todas as situações analisadas, a metáfora estar diretamente relacionada a um gênero literário (poema, fábula, entre outros). No volume do 8º ano da série PL, por exemplo, o texto que serve de ponto de partida para esse trabalho é a tirinha a seguir, em que um personagem está se declarando para a sua namorada. Não será discutido, aqui, se a tira é ou não um gênero literário, o nosso foco é o conteúdo dos balões, o qual será discutido em seguida.



**Figura 3:** Tirinha retirada de CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p.114.

Após a leitura dessa tirinha, o aluno é questionado sobre o tipo de linguagem utilizado pelo ratinho ao falar sobre o seu amor pela namorada e, em seguida, sobre o gênero textual em que predomina o tipo de linguagem usado pelo personagem. Sem que haja uma reflexão sobre o uso ou o efeito de sentido da metáfora na tirinha em questão, o livro apresenta como respostas sugeridas para o professor a *linguagem conotativa* e, em relação ao gênero no qual ela predomina, o *poema*. Mesmo quando o gênero utilizado como ponto de partida para a reflexão sobre a metáfora se diferencia dos tradicionalmente usados para essa finalidade, a única questão que chama a atenção para a presença da metáfora a relaciona ao gênero literário *poema*. Os exercícios sobre a metáfora serão analisados de maneira mais detalhada posteriormente, contudo, pretende-se, aqui, evidenciar a vinculação da metáfora à literatura feita pelas coleções analisadas.

Apesar de algumas coleções fazerem observações sobre a ocorrência de metáforas em outros discursos, como será discutido nas próximas seções, o fato de os gêneros que introduzem a discussão sobre esse fenômeno serem sempre literários pode ser responsável por uma noção equivocada de que a metáfora é, apenas, um recurso literário e, não, um recurso que opera em toda a linguagem. Não se pode ignorar essa estreita relação que, de fato, há entre a metáfora e a literatura, nem diminuir a sua relevância para o trabalho em sala de aula que tem como um dos seus objetivos dar a conhecer o fenômeno literário. A literatura é uma forma de conhecer, por isso é importante diferenciar abordagens que veem a metáfora como um ornamento das que a veem como um recurso estético, uma vez que a etimologia da palavra “estética” remete à ideia de percepção, conhecimento por meio de algo corpóreo, acessível aos sentidos. Ou seja, tratar a metáfora como um recurso estético não é o mesmo que considerá-la um ornamento. Enfim, não é por acaso que a metáfora é tão produtiva na literatura, mas a contribuição desse fenômeno para a produção de conhecimento através da literatura deve ser ressaltada no trabalho proposto pelos livros didáticos a fim de não

minimizar essa importante relação. Além disso, restringir a reflexão explícita sobre a metáfora ao trabalho desenvolvido a partir de gêneros literários é, em certa medida, diminuir o seu universo potencial de operação. É inegável a importância dessa visão sobre a metáfora, pois ela apresenta uma característica fundamental desse fenômeno, a saber, a sua relação com os textos literários, porém ela é limitada, uma vez que não mostra a operação da metáfora em outros contextos, e limitante, pois não estimula o aluno a desenvolver uma visão mais ampla desse processo.

### 5.2.2 Definição de metáfora apresentada

Identificado(s) o(s) lugar(es), ao longo das coleções, em que o trabalho com a metáfora aparecia, o passo seguinte foi fazer um levantamento das definições apresentadas sobre a metáfora. A tabela a seguir é uma síntese do levantamento feito e, a partir dela, serão desenvolvidas as reflexões acerca das definições apresentadas e das visões sobre a metáfora que estão por trás de cada uma delas.

Coleção	Volume(s)	Definição
<b>Projeto Radix Ed. Scipione</b>	6º ano	“A metáfora é o recurso da linguagem que consiste em transferir o sentido de uma palavra para a outra, por existir entre elas uma relação de semelhança.” “Na metáfora há uma comparação implícita, em que <b>não</b> ocorrem as palavras <b>como, parece, lembra, igual a</b> . Por isso dizemos que o sentido de uma palavra se transfere para a outra.” [grifos no original]
	7º ano	“Esse recurso, chamado metáfora, é mais que uma comparação, pois, quando criamos uma metáfora, fundimos dois elementos que, no nosso modo de ver, guardam semelhanças muito fortes.” “Importante: na comparação há um elemento de ligação [ <b>lembra, parece, como, tal qual, igual a</b> ] entre os termos comparados; na metáfora, esse elemento não existe.” [grifos no original]
	8º ano	“Metáfora é um recurso de linguagem que consiste em transferir o significado de uma palavra a outra por haver entre elas uma relação de semelhança.”
	9º ano	“É a palavra ou expressão empregada no sentido figurado, por excelência, tomando por base sempre uma relação de semelhança.”
<b>Português – uma proposta para o letramento Ed. Moderna</b>	6º ano	O termo ‘metáfora’ e seu conceito não aparecem explicitamente. É demonstrado o trajeto feito de uma comparação inicial à identificação do elemento em comum entre os termos comparados. (ANEXO A)
	7º ano	Aparece o termo ‘metáfora’, mas não há uma definição explícita. A partir dos exemplos, percebe-se a noção de que metáfora é uma redução da comparação.
	8º ano	“Em toda a crônica, o cronista chama a adolescente de morcega: deixa implícita a comparação, transformando-a em uma <b>metáfora</b> .” [grifos no original]
	7º ano	“É uma figura de linguagem em que, ao sentido literal de uma

<b>Tudo é Linguagem</b> Ed. Ática		palavra, acrescenta-se outro sentido por associação de significados, por relação de semelhança.”
	8º ano	“Metáfora é a palavra ou expressão que produz sentidos figurados por meio de <b>comparações implícitas</b> . Geralmente, ao produzir uma metáfora, o narrador apresenta uma forma bastante pessoal de ver a realidade, ou seja, uma visão bastante <b>subjetiva</b> da realidade.” [grifos no original]
	9º ano	“É a alteração do significado de uma palavra pelo acréscimo de outro significado quando entre os dois há uma relação de semelhança.”
<b>Trajatórias da Palavra</b> Ed. Scipione	7º ano	“A metáfora é um recurso de linguagem em que se atribui uma característica própria de um ser ou objeto a outro e que se baseia numa comparação, por semelhança, entre eles.”
<b>Português Linguagens</b> Ed. Saraiva	8º ano	“Metáfora é a figura de linguagem que consiste no emprego de uma palavra com sentido que não lhe é comum ou próprio, sendo esse novo sentido resultante de uma relação de semelhança, de intersecção entre dois termos.”
<b>Português – A arte de palavra</b> Ed. AJS	6º ano	“É uma comparação que fazemos sem nomear o primeiro elemento comparado e sem usar a expressão “como” ou similar.”

**Tabela 3:** Definições de metáfora

De maneira geral, percebe-se, nas definições apresentadas pelas coleções analisadas, a influência das visões sobre a metáfora, discutidas no capítulo 3, anteriores a Grice. É possível identificar elementos dessas abordagens ao longo das definições acima, conforme será detalhado a seguir.

Ao serem observadas as definições apresentadas nos quatro volumes da Coleção PR, por exemplo, encontram-se indícios das visões Clássica, Substitutiva, Comparativa e Interativa sobre a metáfora. No volume do 6º ano, a noção de que a metáfora consiste em “transferir o sentido de uma palavra para a outra” remete à Visão Clássica, em que três dos quatro tipos de metáfora apresentados por Aristóteles eram considerados uma transferência de sentido. Essa afirmação aparece novamente no mesmo volume quando é dito que o “sentido de uma palavra se transfere para a outra”. No volume dedicado ao 8º ano, observa-se mais uma referência à metáfora como transferência de sentido, visto que é afirmado que ela é um recurso da linguagem que consiste em “transferir o significado de uma palavra a outra”. Ainda no que concerne aos pressupostos da Visão Clássica, a noção de que a metáfora ocorre por “via de analogia”, o quarto tipo citado por Aristóteles, faz-se presente na coleção PR em três momentos, nos volumes de 7º, 8º e 9º anos, quando se afirma que há uma relação de semelhança na base do processo metafórico. Essa afirmação pode ser igualmente relacionada à Visão Comparativa, tendo em vista que esta considera a metáfora a apresentação de uma analogia. De uma forma ainda mais direta, a definição apresentada no volume do 6º ano, a qual afirma que há, na metáfora, uma “comparação implícita”, também está relacionada à

Visão Comparativa, assim como a observação sobre a presença de um elemento de ligação na comparação e a sua ausência na metáfora, feita no volume do 7º ano.

Por outro lado, na definição apresentada no volume do 7º ano da mesma coleção, percebem-se os reflexos da Visão Interativa da metáfora, pois é dito que ela é “mais” que uma comparação, uma vez que, ao criá-la, “fundimos dois elementos”. Seria a metáfora, então, fruto da interação entre esses dois elementos (Tópico e Veículo). Por fim, os pressupostos relacionados à Visão Substitutiva sustentam a definição da metáfora como uma “palavra ou expressão empregada no sentido figurado”, que está presente no volume destinado ao 9º ano da coleção PR. Essa relação se justifica porque a Visão Substitutiva, conforme dito na seção 3.1.2., defende o emprego de expressões metafóricas no lugar de literais. A coleção PR, portanto, mescla pressupostos de diferentes visões sobre a metáfora ao longo das definições apresentadas em seus quatro volumes, com predominância das abordagens Clássica e Comparativa.

A coleção PPL, por sua vez, apresenta uma abordagem mais homogênea. Mesmo sem apresentar uma definição explícita de metáfora no trabalho desenvolvido sobre esse fenômeno nos volumes de 6º e 7º anos (ao invés disso, no 6º ano, é demonstrado o trajeto feito da comparação inicial à identificação do elemento em comum entre os termos da metáfora apresentada; e, no volume do 7º ano, já aparece o termo *metáfora*, mas ainda não há uma definição explícita), os casos apresentados conduzem ao entendimento de metáfora como a redução de uma comparação. Além disso, no volume dedicado ao 8º ano, ao se comentar a estratégia textual utilizada por Walcyr Carrasco na crônica “A Morcega”, é dito que o autor “deixa implícita a comparação, transformando-a em uma **metáfora**”, ou seja, a concepção de metáfora presente em PPL está em consonância com a Visão Comparativa, definindo a metáfora como um símile reduzido. Cabe ressaltar que a opção por não apresentar, em todos os níveis, uma conceptualização formal e com uso de metalinguagem do fenômeno linguístico em questão está em consonância com a proposta de ensino de uso da língua, em que o texto e seus sentidos são o centro, e as nomenclaturas, definições e classificações estão em segundo plano (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Na coleção TL, há uma mescla de pressupostos, assim como na coleção PR. Predominam nessa coleção, no entanto, não apenas as Visões Clássica e Comparativa, como também a Visão Interativa. Nos volumes dedicados ao 7º e ao 9º ano, a presença da Visão Interativa dá-se nas afirmações de que há, na metáfora, uma “associação de significados” e a “alteração do significado de uma palavra pelo acréscimo de outro significado”. Mais uma vez

se registra, então, a metáfora como um sentido novo que surge da interação entre dois elementos. A Visão Comparativa aparece, por sua vez, de forma clara, na afirmação de que a metáfora produz sentidos figurados por meio de “comparações implícitas”, presente no volume do 8º ano, e, de forma mais tangente, quando é feita a afirmação de que há uma relação pressuposta de semelhança entre os significados associados via metáfora (7º e 9º anos). Enfim, esse último aspecto remete, também, à Visão Clássica, uma vez que envolve o processo analógico.

Cabe ressaltar, na análise do conceito apresentado pela coleção TL, o seguinte trecho da definição apresentada no volume do 8º ano: “geralmente, ao produzir uma metáfora, o *narrador* apresenta uma forma bastante pessoal de ver a realidade, ou seja, uma visão bastante *subjetiva* da realidade”. Ao se referir a quem produz a metáfora como *narrador*, é sugerido, mais uma vez, que a metáfora é apenas um fenômeno literário e, não, de toda a linguagem. Ainda sobre esse trecho, pode-se observar a referência feita à subjetividade expressa pela metáfora, a qual é, sim, uma característica importante desse fenômeno, porém é também importante ressaltar a presença da metáfora em discursos mais técnicos, como, por exemplo, nos dicionários (SIQUEIRA *et al.*, 2009).

Afirmando que a metáfora é “um recurso da linguagem em que se atribui uma característica própria de um ser ou objeto a outro”, a coleção TP está em consonância com a Visão Clássica, visto que apresenta esse fenômeno como uma transferência de sentido. Essa definição é, ainda, complementada com a noção de que essa transferência se baseia em “comparação” e “semelhança”, remetendo, novamente, às Visões Comparativa e Clássica.

A definição apresentada pela coleção PL é a que mais claramente se associa à Visão Substitutiva, ao afirmar que a metáfora “consiste no emprego de uma palavra com sentido que não lhe é comum ou próprio”. Em adição a isso, a definição afirma que esse “novo sentido” resulta de uma relação de “semelhança” (Visões Clássica e Comparativa) e “intersecção” (Visão Interativa) entre dois termos. Apesar de apresentar o trabalho com metáfora centrado em apenas um volume, a coleção PL oferece uma abordagem híbrida, relacionando pressupostos de diferentes visões trabalhadas no capítulo 3 desta dissertação.

Por fim, a coleção AP se restringe à Visão Comparativa da metáfora e a define como uma “comparação que fazemos sem nomear o primeiro elemento comparado e sem usar a expressão ‘como’ ou similar”.

Embora as características ressaltadas sobre a metáfora sejam válidas, já que há, sim, uma relação de similaridade pressuposta no processo metafórico, além de uma estreita relação entre metáfora e literatura e de variações de sentido nas palavras empregadas, seria necessário chamar a atenção para alguns aspectos da metáfora que não foram mencionados em nenhuma das definições analisadas. A seguir, serão retomados aspectos, apresentados ao longo das diferentes visões abordadas no capítulo 3, que poderiam enriquecer as definições de metáfora e contribuir para uma melhor formação dos alunos.

O papel do contexto na compreensão e na produção de metáforas, por exemplo, não é mencionado pelas definições apresentadas. A reflexão sobre esse aspecto já está presente, de forma tangencial, na Visão Clássica, visto que Aristóteles faz considerações distintas sobre a presença da metáfora na linguagem literária e na retórica. Nos estudos da Visão Interativa, por sua vez, o contexto é retomado quando Black (1954) propõe que a palavra não tem sentidos fixos mutualmente exclusivos, mas um núcleo semântico que se manifesta diferentemente em cada contexto. É na Visão Pragmática, contudo, que ele se torna determinante para a compreensão de metáforas, tendo as metáforas diferentes graus de dependência do contexto segundo o discutido por Levinson (2007). Em seguida, na Visão Cognitiva, o contexto também exerce um papel central, uma vez que se apresenta crucial para a compreensão de metáforas complexas e, por fim, na Visão Cognitivo-discursiva, o contexto passa a ser determinante para a compreensão do uso feito das metáforas. Uma menção a esse aspecto nas definições poderia orientar o aluno a buscar pistas contextuais para uma melhor compreensão tanto de metáforas convencionais quanto de metáforas novas.

A intenção do falante, um dos focos da Visão Pragmática, também não foi mencionada nas definições presentes nos livros analisados. Conforme visto no capítulo 3, a metáfora em Grice é uma implicatura gerada pela violação *proposital* da máxima da qualidade, isto é, ela é gerada por uma quebra consciente de uma máxima da conversação, fruto da intenção do falante. É importante fazer essa ressalva porque ao se ressaltar a intenção do falante, passa-se a trabalhar com a língua em *uso* enquanto que, ao não se considerar esse aspecto, trabalha-se apenas com o *código linguístico*. Portanto, despertar a consciência sobre a intenção do falante assim como sobre o processo metafórico como um todo seria um ganho no trabalho com a metáfora. Cabe, aqui, fazer uma ressalva importante: nas metáforas convencionais (muito produtivas nos livros didáticos), não aparece a intenção do falante. Além disso, se, por um lado, para a Visão Cognitiva, as metáforas conceptuais fazem parte do sistema conceptual dos falantes e a sua intenção não é considerada; por outro lado, a intenção do falante está presente

em metáforas criativas, especialmente em gêneros persuasivos, como o publicitário. Na literatura, por exemplo, muitas vezes, coexistem a intenção do falante e as metáforas conceituais. Chamar atenção para isso pode ajudar o aluno a entender e a produzir literatura. Além disso, Berber Sardinha (2007), como relatado na seção 3.1.5 desta pesquisa, chama a atenção para o fato de que a consciência acerca da intenção do falante em determinadas ocorrências metafóricas auxiliaria na vigilância das metáforas a que somos expostos cotidianamente (na publicidade, no jornalismo etc.), possibilitando uma avaliação crítica. Essa análise dos domínios envolvidos em determinada metáfora pode indicar a legitimidade dos mapeamentos ou a sua criação com segundas intenções, sejam elas ideológicas ou não. Nos livros didáticos, por exemplo, a construção de metáforas sobre certo conceito pode favorecer determinadas leituras, orientando para a interpretação da intenção comunicativa do autor do texto e restringindo essa conceptualização. Estimular uma consciência acerca dessa questão seria importante para a formação de um aluno/leitor capaz de identificar o modo mais eficiente a construção de sentido, já que ele é levado a perceber que a construção metafórica acerca de dados conceitos são pontos de vista que ele pode e deve desenvolver.

Uma faceta da metáfora destacada pela Visão Cognitiva, a qual também não foi mencionada ao longo das definições, é a parcialidade. Essa característica, ao nos permitir entender um conceito em termos de outro, encobre algumas características desse conceito e ressalta outras. Essa propriedade é importante por duas razões básicas: (i) para que o aluno/falante, sabendo dessa característica, perceba também os traços encobertos pela metáfora e (ii) para que ele entenda que, se a correspondência entre domínios fosse total, um domínio *seria* o outro, e não apenas compreendido *em termos* do outro.

Já na Visão Cognitivo-discursiva, ressalta-se o uso sistemático das metáforas em determinados contextos. Um aspecto que também seria válido para os alunos, uma vez que, dependendo do texto, uma análise do uso sistemático das metáforas presentes pode levar a uma melhor compreensão do próprio texto (como será discutido no capítulo seguinte).

Outro aspecto que poderia integrar as definições de metáfora é a unidirecionalidade dos mapeamentos (GRADY, 1997). Já que a relação de similaridade é tantas vezes ressaltada pelos livros didáticos, caberia atentar, também, para a unidirecionalidade da comparação. Como visto no capítulo 3, usamos termos relacionados a TAMANHO para falarmos sobre a IMPORTÂNCIA de seres, coisas ou eventos. A sentença *Meu pai é um grande homem*, portanto, pressupõe uma relação de similaridade entre os adjetivos *grande* e *importante*. Entretanto, se a comparação fosse bidirecional, as pessoas fariam de objetos grandes em termos de sua



importância, em sentenças como *Essa régua é muito importante, então não vai caber no meu estojo*, e isso não acontece. A ênfase nessa característica poderia, então, propiciar uma compreensão da metáfora como um processo maior que a (e distinto da) comparação, como foi apresentada em algumas definições.

Enfim, as definições para a metáfora presentes nos livros didáticos analisados propõem, em sua maioria, reflexões necessárias sobre o fenômeno, contudo elas não atentam para outros aspectos também importantes da metáfora. Ao analisarmos as definições, foram identificadas noções das visões Clássica, Substitutiva, Comparativa e Interativa da metáfora. Diante do que foi exposto ao longo das análises, argumenta-se que a incorporação das contribuições das visões posteriores à Visão Interativa às definições de metáfora propiciaria um trabalho mais qualificado sobre esse fenômeno, desenvolvendo uma consciência maior dos alunos sobre o fenômeno metafórico e, por conseguinte, uma postura mais crítica dos alunos frente às metáforas a que são expostos diariamente.

### **5.2.3 Exemplos e casos de metáfora**

O próximo passo de análise foi a realização de um levantamento dos exemplos apresentados juntamente com as definições de metáfora. Em um primeiro momento, entendeu-se por “exemplo” todas as sentenças e os enunciados aos quais as definições de metáfora estavam atreladas, independentemente do fato de eles as antecederem ou as sucederem. Após o levantamento inicial, contudo, foi feita uma análise mais detalhada, a fim de melhor compreender o papel dessas sentenças e enunciados no trabalho desenvolvido sobre a metáfora. Nessa segunda etapa, foi feita uma distinção analítica entre “exemplo” e “caso”. O primeiro grupo se caracteriza por ser uma lista de sentenças apresentadas a fim de ilustrar uma definição pronta, enquanto o segundo constitui-se de enunciados que servem de ponto de partida para a análise linguística, funcionando, então, como dado para uma pedagogia de construção do conhecimento pelo próprio estudante. O que distingue “exemplo” e “caso” é, portanto, a função deles no trabalho com os conhecimentos linguísticos. A presença de “casos”, em vez de apenas “exemplos”, estaria em consonância com a abordagem de ensino da língua em uso, apresentada no capítulo 2, visto que, dessa forma, parte-se do uso da língua para a análise linguística.

A seguir, encontra-se a tabela que sintetiza as informações relativas a esse ponto de análise. Na terceira coluna, onde são listados os exemplos e casos encontrados, estão entre aspas os enunciados que foram retirados, pelos autores dos LDs, dos textos que compõem as unidades, seguidos dos nomes de seus autores. Já as sentenças construídas pelos próprios autores dos LDs e descontextualizadas não estão entre aspas. Em seguida, será feita uma discussão acerca do papel dos exemplos e dos casos no trabalho proposto sobre metáforas nas coleções analisadas.

Coleção	Volume(s)	Exemplo(s) e Caso(s)	Papel desempenhado
Projeto Radix Ed. Scipione	6º ano	Eles têm <b>nervos de aço</b> . Seus <b>nervos</b> são <b>aço</b> puro. [grifos no original]	Exemplo
	7º ano	“Tinham olhos <b>de aço verde, um fogo malvado brilhando lá dentro.</b> ” trecho de uma fábula de <u>Paulo Leminski</u> <b>Ela</b> é uma manteiga <b>derretida</b> . Tem um <b>coração</b> de <b>ouro</b> . A <b>estrela</b> do circo era o <b>elefante</b> . [grifos no original]	Caso  Exemplo
		8º ano	Coração de ouro
	9º ano	“Toda a casa era um <b>corredor deserto.</b> ” [grifos no original] Trecho de um conto de Dalton Trevisan	Exemplo
		“De repente, da calma fez-se o vento Que dos olhos desfez a última chama” Versos de Vinicius de Moraes	
Português – uma proposta para o letramento Ed. Moderna	6º ano	“Felicidade é frágil borboleta.” verso de Roseana Murray	Caso
	7º ano	“[...] entrei arrastando os cascos como um dromedário [...]” trecho de uma crônica de Fernando Sabino “[...] as nuvens feias que cobriam a cidade eram, vistas de cima, enluaradas, colchões de sonho, alvas, uma paisagem real.” trecho de uma crônica de Rubem Braga	Caso
		8º ano	“A morcega explica...” “A morcega continua...” “A morcega me encara...” Trechos de uma crônica de Walcyr Carrasco
Tudo é Linguagem Ed. Ática	7º ano	“Tarde de verão O sol <b>artista nato</b> coloriu o chão.” [grifos no original] Haicai de Estela Bonini	Caso
		Ela é <b>uma flor</b> . [grifos no original]  “Uma parte de mim é <b>todo mundo</b> : outra parte é <b>ninguém</b> : <b>fundo sem fundo</b> .  Uma parte de mim é <b>multidão</b> :	Exemplo

		outra parte <b>estranheza e solidão.</b> [grifos no original] Trecho de um poema de Ferreira Gullar	
	8º ano	“A melancia é a baleia do verão.” verso de Pablo Neruda	Caso
	9º ano	Não há exemplos acompanhando a definição.	-----
<b>Trajetórias da Palavra</b> <b>Ed. Scipione</b>	7º ano	“Qualquer ruído, dizia, era faca em seus ouvidos.” trecho de um conto de fadas de Marina Colassanti	Exemplo
<b>Português</b> <b>Linguagens</b>	8º ano	O amor é <b>uma caravana de rosas.</b> [grifos no original]	Exemplo
<b>Português – A arte de palavra</b>	6º ano	“Por que o chapéu da noite Voa com tantos buracos?” versos de Pablo Neruda	Exemplo

**Tabela 4:** Exemplos e casos que acompanham a apresentação do conceito.

Os exemplos e casos que acompanham as definições de metáfora seguem, basicamente, duas tendências: são extraídos da literatura ou da linguagem cotidiana. Duas coleções (PR e TL) apresentam sentenças tanto da literatura quanto da linguagem cotidiana, sendo que o volume do 9º ano da coleção TL não traz exemplos após a definição do conceito. Outras três coleções apresentam exemplos extraídos apenas da literatura (PPL, TP e AP), e a coleção PL adapta uma das falas da personagem de uma tirinha para exemplificar a definição de metáfora.

A grande incidência de exemplos e casos extraídos da literatura é um reflexo da questão discutida na seção 5.2.1. sobre os gêneros aos quais o trabalho com a metáfora está vinculado. Logo, é, mais uma vez, ressaltada a importante relação da metáfora com a literatura, sem, no entanto, ser considerada a ocorrência da metáfora em outros textos. A presença de exemplos retirados da linguagem do cotidiano, por sua vez, é um ponto positivo, visto que amplia, mesmo que minimamente, o leque de contextos relacionados à ocorrência de metáforas. Uma reflexão sobre essas duas tendências de exemplos e casos revela, também, certos pressupostos sobre metáfora como ornamento e desvio da linguagem (visões Clássica e Pragmática, em especial) e sobre esses dois campos da ação linguística como lugares do desvio, valorizado ou não. Diante disso, é possível afirmar que a variedade de exemplos e casos apresentados ainda não é suficiente para dar conta da diversidade de discursos em que a metáfora opera.

Outro ponto em comum entre os exemplos e os casos é o fato de, em sua maioria, conterem Tópico e Veículo explícitos, como, por exemplo, “*Ela é uma flor*” (TL). Ou seja, tanto o elemento sobre o qual se fala quanto o predicado atribuído a ele estão aparentes. Essa característica dos exemplos apresentados representa apenas uma parte das metáforas que

encontramos na linguagem, pois há inúmeras situações em que o primeiro elemento não está explícito, como, por exemplo, “Por que o chapéu da noite/Voa com tantos buracos?” (AP), ou ainda, o enunciado (16) analisado no capítulo 3, a saber, “ $\Delta t$  indica o intervalo de tempo *gasto* no deslocamento”. Malta (2000) já tinha apontado essa tendência nos exemplos presentes nos doze livros didáticos de ensino fundamental e médio analisados em seu estudo e ressaltou que “se pensarmos a metáfora de uma forma padrão, acabamos por perder a riqueza dos processos característicos do fenômeno metafórico” (p.37). Essa atitude reforça a ideia de metáfora como um símile reduzido, conforme proposto pela Visão Comparativa. Além disso, restringe-se a metáfora a um repertório de estruturas abstratas com forma concreta, o que vai de encontro com a ocorrência do fenômeno (proposta pela Visão Cognitiva) e com a criatividade envolvida na sua elaboração.

Outra discussão que deve ser proposta sobre esse ponto da análise são os papéis distintos desempenhados pelos exemplos e pelos casos. Enquanto o exemplo tem a função de, a partir de uma definição, elencar possibilidades do que foi explicado, o caso funciona como um dado para a construção de um conceito. Nos momentos em que o trabalho com a metáfora parte de um caso, ressaltando as funções que esse fenômeno tem num texto e num contexto determinados, realiza-se o proposto por uma abordagem de ensino de uso da língua, uma vez que “o ensino de português está fundamentado na centralidade do texto, mesmo quando o foco recai sobre itens do repertório linguístico que servem para compô-lo” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.72). Por outro lado, a apresentação de uma lista de exemplos sugere que determinado conhecimento linguístico se esgota em si mesmo, ignorando-se o seu uso.

Além disso, ficaria difícil uma lista de exemplos dar conta da natureza multifacetada da metáfora. É provável que, quaisquer que fossem os exemplos apresentados, eles não abrangessem a riqueza do fenômeno metafórico. Por outro lado, ao propor o trabalho com a metáfora em diferentes momentos e atrelado a tipos textuais diversificados, partindo de casos de metáfora, seria possível estimular a reflexão sobre diferentes aspectos desse fenômeno, ampliando o entendimento do aluno acerca do funcionamento desse recurso tanto na linguagem quanto na cognição.

Defende-se, portanto, que o trabalho com a metáfora, assim como sobre os demais conhecimentos linguísticos, deve partir de casos de uso desse fenômeno. Outro fator importante é a escolha de casos diversificados e ligados a diferentes tipos textuais, a fim de que possam ser propostas reflexões variadas sobre a metáfora, as quais estejam em consonância com o que foi argumentado nas seções anteriores.

### 5.2.4 Exercícios propostos

O ponto seguinte da análise foi um olhar atento aos exercícios propostos sobre a metáfora. Nesta etapa, buscou-se identificar (i) a orientação dada aos alunos pelos enunciados das questões e (ii) a relação dos exercícios propostos com as questões de compreensão de texto. Para o segundo objetivo deste item de análise, foi feito um levantamento cuja finalidade era investigar se os exercícios sobre metáfora estavam relacionados (ou não) à construção e à compreensão de sentidos em determinado texto. A seguir, está a tabela que sintetiza esse item de análise.

Coleção	Volume(s)	Exercícios	Os exercícios realizados estão atrelados à compreensão dos textos?
<b>Projeto Radix Ed. Scipione</b>	6º ano	- Identificação de comparação seguida de reflexão sobre a diferença entre a comparação e a metáfora. - Elaboração de metáforas a partir de substantivos.	Não
	7º ano	- Elaboração de metáforas a partir de termos destacados em duas frases.	Não
	8º ano	- Identificação e explicação de metáforas.	Sim
	9º ano	- Identificação dos recursos literários utilizados em poemas apresentados. Não há exercícios que trabalhem apenas com o fenômeno linguístico “metáfora”.	Sim
<b>Português – uma proposta para o letramento Ed. Moderna</b>	6º ano	- Identificação de imagens no poema. - Elaboração de imagens a partir das estações do ano. - Identificação e a explicação de “comparações” existentes em poemas, propagandas e na linguagem diária.	Sim
	7º ano	- Explicação de metáforas presentes na linguagem cotidiana e em duas tirinhas. - Identificação e elaboração de metáforas a partir de um texto intitulado <i>Bilhete entre amigas</i> .	Sim
	8º ano	- Explicação de metáforas presentes em uma crônica. - Explicação de metáforas da linguagem cotidiana. - Elaboração de metáforas em que um animal fosse o veículo.	Sim <hr/> Não
<b>Tudo é Linguagem</b>	7º ano	- Identificação e transcrição de metáforas. - Explicação das metáforas identificadas.	Não
	8º ano	- Identificação e explicação de metáforas. - Proposição de esquemas de intersecção.	


Ed. Ática			Não
	9º ano	- Identificação de uma metáfora.	Não
Trajatórias da Palavra Ed. Scipione	7º ano	- Identificação e explicação das metáforas. - Elaboração de metáforas para a descrição de quatro imagens.	Não
Português Linguagens	8º ano	- Identificação e explicação de metáforas.	Não
Português – A arte de palavra	6º ano	- Explicação de uma única metáfora.	Não

Tabela 5: Exercícios propostos

Os exercícios propostos para o trabalho com metáfora nas seis coleções analisadas dividem-se em três tipos básicos: identificação, explicação e elaboração de metáforas. A fim de discuti-los de maneira mais detalhada, serão apresentados, a seguir, exemplares dos diferentes tipos.

A identificação de metáforas foi proposta por exercícios presentes em cinco das seis coleções analisadas nesta pesquisa. Em alguns momentos, a proposta de identificação fazia menção direta à metáfora e, em outros, ela acontecia de forma mais indireta, pois os enunciados solicitavam – após definir a metáfora a partir da ideia de comparação – a identificação de uma comparação e dos termos comparados. Além disso, enquanto alguns enunciados pediam apenas a identificação das metáforas, outros solicitavam a identificação e a explicação delas. A figura 4, retirada do volume do 9º ano da coleção TL (BORGATTO *et al.*, 2009, p.95), é uma mostra dos exercícios que solicitavam apenas a identificação de metáforas.

Copie as passagens dos capítulos que podem ser consideradas exemplos do uso de:

**A. metáfora**

**metáfora:** é a alteração do significado de uma palavra pelo acréscimo de outro significado quando entre os dois há uma relação de semelhança.

a. “... abotoou-se a flor, ou o beijo...”

b. “... à semelhança de devotas que se abalroam para ver o anjo-cantor das procissões.”

c. “... um beijo que ela me deu, trêmula — coitadinha, — trêmula de medo...” Alternativa a.

Figura 4: Exercício de identificação de metáfora

Como pode ser observado, essa questão não estimula uma reflexão acerca do fenômeno em questão, nem mesmo garante o entendimento da definição apresentada para o

aluno. Exercícios como esse, de simples identificação de metáfora em frases descontextualizadas, não contribuem para a um trabalho reflexivo sobre a linguagem. Abaixo, está um exercício que propõe identificação de comparações em um texto (poema) e pede ao aluno que as explique. Essa questão foi retirada do volume do 6º ano da coleção PPL (SOARES, 2002, p.134).

③ Nos textos poéticos, as imagens aparecem com frequência.  
Descubra e explique as comparações que o poeta faz neste poema:

**Anatomia**

*José Paulo Paes*


A careca do palhaço  
é a lona do circo.

Os olhos do palhaço  
são duas margaridas.

O nariz do palhaço  
é um sol vermelho.

A boca do palhaço  
é uma caixa de surpresas.

O coração do palhaço  
é o jardim da infância.



CHICO MARINHO

*Um passarinho me contou.*  
São Paulo: Ática, 1998. [s.p.].

**Figura 5:** Exercício de identificação e explicação de metáfora

Essa questão é mais completa que a apresentada anteriormente, pois, em vez de sentenças descontextualizadas, ela apresenta um texto como ponto de partida para a identificação das comparações. Além disso, ela estimula o aluno a refletir sobre o fenômeno a partir do momento em que solicita a explicação dessas comparações. No entanto, ainda não é estimulada a reflexão sobre a contribuição da metáfora para o texto em foco, isto é, o aluno não é questionado sobre, por exemplo, os múltiplos sentidos e imagens agregados ao poema através do uso das metáforas. Essa reflexão seria interessante para que o aluno percebesse, entre outros aspectos, que a relação entre linguagem poética e metáfora não é, em todos os

momentos, uma questão apenas de ornamento. Ainda sobre os exercícios que envolvem identificação de metáfora, a coleção *PL* traz uma contribuição interessante, pois ela propõe a identificação de uma metáfora não verbal no anúncio publicitário de uma companhia aérea, que está reproduzido abaixo (CEREJA;MAGALHÃES, 2009, p.120).



**Figura 6:** Exercício com metáfora não verbal

A partir dessa imagem, é questionado o que a figura e os nomes em suas extremidades indicam e é solicitado ao aluno que determine que figura de linguagem se faz presente no anúncio e como é possível identificá-la. Em seguida, é perguntado ao aluno se a finalidade do anúncio havia sido alcançada. Esse exercício é interessante por chamar a atenção para uma metáfora não verbal, possibilidade essa que não foi mencionada nas definições analisadas, nem mesmo na que foi apresentada pela própria coleção, em que se lia que a “metáfora é a figura de linguagem que consiste no emprego de uma *palavra* com sentido que não lhe é comum ou próprio [...]” (*Ibidem*, p.115). Outro ponto positivo é a associação da metáfora a um texto não literário: o publicitário. Evidenciar essa relação é pertinente por ser uma maneira de estimular os alunos a posicionarem-se conscientemente frente aos anúncios publicitários a que são expostos diariamente.



Outro tipo de exercício frequente no trabalho sobre a metáfora nos LDs é a explicação de metáforas. A partir da figura 4, já foi abordado um aspecto interessante desse tipo de exercício quando associado à identificação de metáforas: o estímulo à reflexão sobre o fenômeno. Esse tipo de exercício pode, contudo, ser dividido em dois grupos, a saber, (i) a explicação pela explicação; e (ii) a explicação para a compreensão de determinado texto.

Nos casos em que a explicação é solicitada de forma isolada do texto, mesmo que ela seja positiva por proporcionar uma reflexão sobre o fenômeno, ela perde um pouco de sua validade por não relacionar tal reflexão à construção de sentidos do texto em que a metáfora se faz presente. É possível afirmar que, nesses casos, é desperdiçada uma oportunidade de trabalho com a metáfora em uso. A coleção PPL, por exemplo, também no volume dedicado ao 6º ano, traz cinco sentenças da linguagem cotidiana isoladas de contexto e pede que os alunos expliquem as comparações existentes (SOARES, 2002, p.134). Além das ressalvas já feitas sobre esse tipo de exercício, cabe chamar a atenção para as respostas sugeridas para o professor, pois, mesmo sendo interpretações possíveis para as metáforas, elas não são as únicas. A primeira sentença “A vida é uma luta”, por exemplo, poderia ser interpretada como “na vida, se ganha ou se perde”. Aqui, cabe lembrar da característica contextual da metáfora, pois, sendo a metáfora um fenômeno ligado ao contexto, ao descontextualizá-la, as possibilidades de significação se expandem. Isso torna problemática a apresentação de respostas prontas em exercícios como o apresentado a seguir. Na figura abaixo, estão todas as sentenças apresentadas no exercício assim como as respostas sugeridas aos professores.

④ Não é só na poesia que as imagens aparecem, elas estão presentes também na nossa linguagem de todos os dias.

- ◆ Descubra e explique as comparações nestas frases, que você já deve ter ouvido muitas vezes:
  - a. **A vida é uma luta!**  
A vida é tão difícil, exige tanto esforço como uma luta.
  - b. **A vida deles é um mar de rosas.**  
A vida deles é tão tranquila, tão bonita como se fosse um mar de rosas.
  - c. **Minha casa é uma caixa de fósforos!**  
Minha casa é tão pequena que parece uma caixa de fósforos.
  - d. **Ele tem um coração de pedra.**  
Ele tem um coração tão duro, tão insensível como uma pedra.
  - e. **Ele tem um coração de ouro.**  
Ele tem um coração tão bom quanto o ouro.

**Figura 7:** Exercício de explicação de metáfora

Por outro lado, quando a proposta de explicação de metáforas acontece para auxiliar na compreensão de determinado texto, o exercício colabora para a reflexão sobre as contribuições desse fenômeno para a construção de sentidos. Ainda na coleção PPL, mas no volume dedicado ao 8º ano, são propostas duas questões de explicação de metáforas que destacam passagens metafóricas de uma crônica escrita por Walcyr Carrasco (ANEXO B). Ao fazer isso, o LD estimula o estabelecimento de relações que enriquecem a leitura da crônica e auxiliam em sua compreensão. As questões propostas abaixo (SOARES, 2002, p.22) são, portanto, casos em que exercícios envolvendo a explicação das metáforas contribuem para uma melhor compreensão dos textos.

① Observe, neste trecho da crônica, outras metáforas:

“[...] quer porque quer ir a uma rua que reúne **morcegos, mariposas** e outros **bichos** [...]”

a. *Morcegos, mariposas e bichos* são metáforas para designar seres humanos. Quais seres humanos?

b. Que comparação está implícita em cada uma dessas metáforas?

② Observe outro exemplo de metáfora na crônica:

“Também elegeram um **templo**: a danceteria Morcegóvia [...]”

O cronista usa a metáfora *templo* para designar a danceteria Morcegóvia.

◆ O que há de comum entre a danceteria e um templo?

**Figura 8:** Exercício de explicação de metáforas para compreensão de texto

O último dos três tipos mais comuns de exercícios é a elaboração de metáforas. Essa proposta aparece em três coleções e se, por um lado, estimula a criatividade dos alunos, por outro, não proporciona as condições de produção adequadas para a produção escrita. Segundo os PCN, deve-se assegurar que a redação de textos ocorra “considerando suas condições de produção” (BRASIL, 1998, p.58). No exercício apresentado a seguir, retirado do volume do 7º ano da coleção TP (DIAFÉRIA, 2009, p.36), é possível observar que não há uma finalidade clara para a produção das descrições com o emprego de metáforas. Diante de um exercício como esse, o aluno pode não encontrar motivação para escrever. Além disso, sem uma

discussão sobre a função desempenhada pelas metáforas em uma descrição, o exercício não prepara o aluno para o uso consciente desse recurso, o que diminui ainda mais a utilidade desse tipo de exercício.



**Figura 9:** Exercício de elaboração de metáforas

Por fim, vale ressaltar que, no volume do 9º ano da coleção PR, é solicitada a identificação dos recursos literários utilizados no texto lido, sem um foco específico na metáfora. Esse exercício é positivo, pois não apresenta a metáfora como um conhecimento linguístico isolado; entretanto, restringe o seu escopo à literatura, já que a denomina como *recurso literário* sem esclarecer que ela aparece em discursos diversos.

Nos exercícios apresentados e analisados nesta seção, a metáfora recebe, basicamente, um tratamento mecânico e classificatório. Dessa maneira, não se realiza o ciclo “uso-reflexão-uso”, proposto tanto pelos PCN quanto pelos Referenciais do RS, uma vez que exercícios de identificação, explicação e elaboração de metáforas isolados de um contexto – que constituem a maior parte dos exercícios analisados – não estimulam, efetivamente, o *uso* desse fenômeno após ser feita a reflexão sobre ele. Isso ocorre, pelo menos em parte, pelo fato de os exercícios não estarem em consonância com uma noção de metáfora em que esse fenômeno linguístico concorre para a produção de sentidos, desempenhando um papel importante nos textos em que emerge, não sendo apenas um recurso estilístico da língua.

### 5.2.5 Contribuições da metáfora para a construção de sentidos

Como não se observou, na maior parte dos exercícios, uma reflexão acerca das contribuições da metáfora para a construção de sentidos de textos diversos, resolveu-se

investigar sobre a presença dessa reflexão no restante do trabalho com a metáfora. Para isso, foi feita uma análise mais geral dos capítulos em que o trabalho com a metáfora era proposto.

Percebeu-se, ao longo das análises feitas, que a maior parte das coleções, apesar de não trabalhar com a metáfora a partir de diferentes contextos, apresenta observações sobre a presença de metáfora em mais de uma situação de uso, sem propor, contudo, reflexões sobre o seu papel na construção de sentidos dos textos em que opera. A coleção PR, por exemplo, faz uma observação sobre a presença de metáforas na linguagem cotidiana, sem discutir, no entanto, a sua contribuição nesse contexto (essa coleção será analisada de forma mais detalhada a seguir). Já na coleção PPL, são mencionados a poesia, a linguagem cotidiana, a publicidade, a crônica, o bilhete e os quadrinhos como discursos em que há presença de metáforas, mas não há discussão alguma sobre as contribuições desse recurso para a construção de sentidos nesses contextos. Nas coleções PL e AP, também não há reflexões sobre o papel da metáfora. Em PL, sequer há a menção aos possíveis usos da metáfora; já em AP, é ressaltado que as metáforas não são encontradas somente no discurso poético, pois as utilizamos o tempo todo “quando nos comunicamos oralmente e escrevemos textos em geral” (OLIVEIRA *et al.*, 2009, p.153).

Na coleção TL, em que a metáfora aparece em três volumes, apenas no livro do 7º ano é feita uma observação sobre o papel desempenhado pela metáfora: “a todo momento, mesmo sem perceber, usamos expressões em sentido figurado, isto é, fora de seu próprio sentido, para dar expressividade às nossas ideias” (BORGATTO *et al.*, 2009, p.172). Ainda assim, essa observação restringe o papel que pode ser desempenhado pela metáfora. Por fim, em TP, a metáfora aparece como uma possibilidade de construções mais sofisticadas que expressam com mais criatividade as ideias de quem fala ou escreve. As duas coleções que fazem, então, algum comentário sobre as contribuições da metáfora para a construção de sentidos dos textos em que está presente abordam apenas o aspecto retórico desse conhecimento linguístico, sem, contudo, destacar a ocorrência das metáforas e a operação delas em diferentes contextos, o que vai muito além de uma função estilística.


A fim de ilustrar essa etapa de análise, em que os capítulos foram observados em sua totalidade, será discutido o capítulo em que é proposto o trabalho com a metáfora no volume do 7º ano da coleção Radix. A escolha dessa coleção se justifica por dois motivos: ela é a única coleção em que o trabalho com a metáfora aparece nos quatro volumes e ela é a mesma coleção dos LDs de outras áreas que serão analisados no capítulo seguinte.

O sétimo capítulo, intitulado “Animal de Estimação”, inicia com uma tirinha de Laerte Suriá sobre um menino e o seu elefante de estimação. A partir da tirinha, são propostas três perguntas para aproximar o aluno da temática do capítulo. Em seguida, é apresentado um texto de Paulo Leminski que conta a história de Baita, um menino que trabalha em um circo cuidando dos animais (ANEXO C). Após a leitura do texto, é sugerida uma atividade de expressão oral em que os alunos são convidados a debater sobre o convívio entre o ser humano e os animais. Depois do debate, são apresentadas sete questões de expressão escrita sobre a estrutura e o conteúdo do texto de Paulo Leminski. Nessas questões, não são feitas referências à metáfora. Posteriormente a isso, há quatro questões de vocabulário. A primeira delas – apresentada a seguir – aborda o trecho que serve, mais adiante, como ponto de partida para a discussão sobre a metáfora (TERRA; CAVALLETE, 2009, p.122).

**Estudo do vocabulário**

1 • Releia a seguinte passagem do texto:

“Não tinham olhos bons como os elefantes. Tinha olhos de aço verde, um fogo malvado brilhando lá dentro.”



Martin Harvey/Corbis/LatinStock

a) Qual é o significado de **bons** na primeira frase? Responda no caderno.

b) Qual é o antônimo de **bons**? [Dica: ele aparece na segunda frase.]

c) Com que sentido a palavra **fogo** foi usada no trecho acima? Crie uma frase em que ela apresente um significado diferente.

d) Por que o narrador descreve os olhos do tigre como sendo de “aço verde”? Por que ele escolheu a palavra **aço**?

**Figura 10:** Estudo do vocabulário – Coleção PR (7º ano)

As questões “c” e “d” estimulam uma reflexão acerca do sentido de palavras empregadas metaforicamente e, mesmo que de forma indireta, sobre o seu uso em determinado texto.

Após a seção de vocabulário, há o estudo da gramática no texto, com explicações e exercícios sobre os tempos simples do modo indicativo. Em seguida, é apresentada uma crônica de Tatiana Belinky intitulada “Instinto?” sobre animais que desenvolvem hábitos de seres humanos, como uma cachorrinha que brinca de esquiar. Apenas após esse segundo texto, aparece a seção “Linguagem dos textos”, cujo foco é “comparação e metáfora como recursos da descrição”.

A seção inicia com uma observação sobre a descrição, a qual afirma que, algumas vezes, um adjetivo basta para informar o leitor sobre o aspecto físico de um personagem, no entanto, “quando desejamos enfatizar um aspecto marcante, podemos usar recursos mais expressivos, como a comparação e a metáfora” (*Ibidem*, p.131). Então, a partir de uma frase do texto de Paulo Leminski (que é apresentado logo no início do capítulo, ou seja, dez páginas antes) é explorada a comparação. O mesmo acontece com a metáfora logo depois, conforme pode ser observado na figura abaixo.

**A metáfora**

Mais assustadores do que os elefantes, porém, são os tigres. Mais expressivo, portanto, foi o recurso escolhido pelo escritor para descrevê-los. O que se destaca nos tigres são os olhos, tão diferentes dos olhos dos elefantes. Veja como esses olhos são caracterizados pelo narrador:

“Tinham olhos **de aço verde, um fogo malvado brilhando lá dentro.**”

Observe em primeiro lugar que **aço** e **fogo** são usados em **sentido figurado**: os olhos não são de aço, nem há fogo real dentro dos olhos do tigre. Por que, então, caracterizar seus olhos desse modo?

Pense no aço: é um metal de extrema dureza. Os olhos do tigre não transmitem essa dureza? Pense no fogo: ele brilha e arde. Nos olhos do tigre há um ardor e um brilho que só podem ser expressos pelo fogo!

**Figura 11:** Reflexão sobre a metáfora na coleção PR (7º ano)

Esse trecho inicia com uma diferenciação entre comparação e metáfora, na qual é dito que a segunda é um recurso mais expressivo que a primeira. É importante, ainda, ressaltar nesse trecho o item lexical “só” presente na última afirmação. Pode-se perguntar se, ao contrário do que o LD sugere, não poderia ter sido utilizada outra metáfora.

Em seguida, é explicitada a relação entre “olhos”, “aço” e “fogo”, presente no também no texto de Leminski. Após, é feita uma observação sobre a presença de metáforas na linguagem cotidiana, sem discutir, contudo, a sua contribuição nesse contexto. Além disso, é dito que as metáforas usadas devem ser sempre originais e concretas, mas não há uma explicação para tal afirmação, o que seria importante para a reflexão sobre a construção de metáforas.

Por fim, é proposto um exercício de elaboração de comparações e metáforas a partir de termos destacados em sentenças descontextualizadas (*Ibidem*, p.132). Como foi discutido na seção anterior, exercícios como esse contribuem pouco para a aprendizagem do aluno.

### ATIVIDADE

- No caderno, crie comparações ou metáforas para os termos destacados nas frases:
  - a) O gato era recém-nascido; seu **miado** era estridente como ▲. [comparação]
  - b) O **cachorrinho** se ajeitou em meu colo como ▲. [comparação]
  - c) As **palmas** da plateia pareciam ▲. [comparação]
  - d) O simples contato com o pelo de ▲ do meu animal de estimação me salva dos(as) ▲ do dia a dia. [metáforas]
  - e) Grande e desajeitado, quando o cão entrava em casa era um ▲. [metáfora]

**Figura 12:** Exercício de elaboração de metáforas – Coleção PR (7º ano)

Para concluir o capítulo, há uma proposta de produção textual em que o aluno é convidado a contar uma história interessante vivida com o seu animal de estimação. Faz-se a ressalva de que, se algum aluno não tiver um animal de estimação, ele deve imaginar uma história com essa temática.

Algumas considerações podem ser feitas sobre esse capítulo no que concerne ao trabalho com a metáfora. Em primeiro lugar, há um distanciamento entre a discussão sobre metáfora e a tarefa de leitura. O texto parece servir como pretexto para o assunto, visto que a reflexão sobre metáfora não está sendo usada para a melhor compreensão do texto, pois ela aparece várias seções após o aluno já ter feito a leitura. A reflexão sobre a presença de metáforas poderia ser parte das questões de compreensão do texto. Uma sugestão seria incluir tal reflexão após a questão 6 de compreensão – a saber, “o que mais chama a atenção na descrição dos animais? Como são feitas essas descrições?”. A seguir, estão alguns exemplos de questões que poderiam estimular a reflexão sobre o papel desempenhado por esse fenômeno na descrição (que é o foco do capítulo).

- a) Quando lemos que o menino “sentiu uma fome de elefante”, pensamos que ele sentiu muita ou pouca fome? Por quê?
- b) E se fosse dito que o menino “sentiu uma fome de passarinho”, pensaríamos que ele sentiu muita ou pouca fome? Por quê?
- c) Qual é a principal diferença entre o elefante e o passarinho? Você acha que essa característica está relacionada com a compreensão que temos das duas frases acima?

- d) Há alguma diferença ao falarmos que o menino “sentiu uma fome de elefante” ou que ele “sentiu muita fome”? Qual?

Enfim, as análises feitas até aqui mostram que predominam, no trabalho com a metáfora nas coleções analisadas, conceitos das visões Clássica, Substitutiva, Comparativa e Interativa da metáfora. Por outro lado, as observações feitas sugerem que uma reflexão que contemplasse as visões posteriores à Visão Interativa poderia abordar de forma mais abrangente as contribuições desse fenômeno para os sentidos dos textos em que ele é utilizado. Atentar para o uso da metáfora na conceituação de conhecimentos abstratos, por exemplo, pode se fazer necessário em momentos cujo foco é o texto científico. Uma reflexão mais ampla sobre esse fenômeno, portanto, poderia atender ao que propõem os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009), ao afirmarem que “o ponto de partida da reflexão linguística é a contribuição do repertório para a construção de sentidos”, ressaltando que “o ponto de chegada é a competência do aluno em mobilizar, na leitura e na produção próprias, seu conhecimento sistemático sobre o repertório linguístico para a finalidade de produzir sentidos em contextos concretos” (p.72).

Essa constatação da dissonância entre os pressupostos presentes nos livros didáticos e os pressupostos das abordagens mais recentes da metáfora aponta para uma falta de problematização do fenômeno por parte dos livros didáticos. Defende-se, ainda, que uma análise mais ampla acerca do trabalho realizado com os conhecimentos linguísticos em geral mostraria que isso não acontece apenas com o trabalho sobre a metáfora, mas que a ausência de problematização é uma constante no trabalho com os conhecimentos linguísticos.

Após essa extensiva análise do trabalho realizado com a metáfora pelos LDs de Língua Portuguesa, no próximo capítulo, a ocorrência da metáfora em LDs de Ciências, Matemática, História e, também, Língua Portuguesa será o foco das análises.



## 6 ANÁLISE DA OCORRÊNCIA DE METÁFORAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE DIFERENTES ÁREAS

*Tentando agora examinar mais de perto as várias formas de que a linguagem dispõe para estabelecer uma ponte sobre o abismo entre o domínio do invisível e o mundo das aparências...*

(ARENDDT, H., 2000 [1971], p.83)

Neste capítulo, será investigada a ocorrência da metáfora em livros didáticos de Matemática, Ciências, História e Língua Portuguesa. Olhar para os livros didáticos é, em alguma medida, examinar uma das pontes estabelecidas pela linguagem entre o domínio do invisível (abstrato) e o mundo das aparências (concreto). Analisar os livros didáticos é uma tentativa de compreender melhor o que está sendo feito para aproximar os alunos das diferentes esferas da ciência. Neste contexto, um fenômeno parece ter um papel importante: a metáfora.

À primeira vista, a esfera da ciência pode parecer um ambiente hostil à presença de metáforas, uma vez que a ciência se ocupa da busca e da representação do conhecimento, o que, para muitos, só pode ser literal. No entanto, como afirma Berber Sardinha (2007), é preciso lembrar que, “antes das descobertas e das invenções, há um intenso trabalho de pesquisa e que esse trabalho tem uma base metafórica considerável” (p.87). Os estudos relatados a seguir indicam o papel desempenhado pela metáfora na produção e na divulgação da ciência.

Contenças (1999) apresenta um estudo que ressalta a eficácia da metáfora na produção da ciência, mostrando que ela permite a elaboração de premissas originais e estende o poder de dedução. Por essas razões, segundo a autora, a metáfora encontra-se tanto em textos de divulgação quanto em textos para especialistas. Ela lembra, contudo, que as metáforas não são usadas pelos pesquisadores apenas como uma forma de comunicação, o que poderia sugerir que elas fossem exteriores ao conteúdo do conhecimento científico. Pelo contrário, Contenças argumenta que “as metáforas têm a função de estruturar e organizar o trabalho de investigação, participando da construção do saber científico” (*Ibidem*, p.81).

A autora ressalta, ainda, que um estudo da história da ciência pode revelar que a elaboração de metáforas no desenvolvimento de teorias ou modelos teóricos é uma prática antiga. No mesmo estudo, ela indica a presença de metáforas, por exemplo, na teoria

evolucionista de Darwin, na teoria do electromagnetismo e, mais recentemente, na genética molecular. A metáfora aparece nessas e em outras teorias sob uma variedade de formas e funções. Ela pode, entre outras funções, descrever novos fenômenos e sugerir novos termos, novas hipóteses, conceitos, leis e, até mesmo, novas formas de análise de dados. Além disso, as metáforas presentes na produção da ciência são, em grande medida, fruto de um contexto sócio-histórico. Um exemplo é a metáfora do computador para definir a mente, a qual é historicamente relacionada ao desenvolvimento da computação (BROWN, 2003).

Ainda sobre a ocorrência das metáforas na produção da ciência, Berber Sardinha faz uma importante distinção entre metáfora e modelo científico:

Uma metáfora é a base geradora de um modelo e tem a ver, no caso do mundo *microscópico*, com o mundo *macroscópico*. Um modelo seria uma metáfora consolidada, elevada ao grau de conhecimento licenciado pela comunidade científica [grifos do original] (2007, p.89).

Um exemplo amplamente conhecido é a metáfora UM ÁTOMO É UMA BOLA DE BILHAR, que deu origem ao modelo do átomo como bola de bilhar, o qual foi aceito e difundido pela comunidade científica em determinado momento. Todavia, Berber Sardinha afirma que, em um dado momento sócio-histórico, algum cientista poderia ter visto o átomo como um peixe no rio, sem que essa metáfora tenha se transformado em modelo científico. O que impede que uma metáfora se torne um modelo científico, para Berber Sardinha, são a incompatibilidade dos dados disponíveis e a existência de uma metáfora mais plausível.

Boyd (1988), por sua vez, argumenta que há dois tipos de metáfora na ciência: as constitutivas e as pedagógicas. Para o autor, é o primeiro tipo que desempenha um importante papel no desenvolvimento e na articulação de teorias. Além disso, o autor chama a atenção para o comportamento diferenciado dessas metáforas, se comparadas às metáforas no texto literário: enquanto o uso excessivo das metáforas literárias pode torná-las rotineiras, o sucesso das metáforas na ciência as torna propriedade de uma comunidade científica e, então, elas passam a ser exploradas intensamente sem que suas qualidades se percam.

Se, por um lado, a metáfora desempenha um papel importante na produção da ciência, ela também tem, por outro, uma função central na sua divulgação. Berber Sardinha (2007) aponta que a ocorrência de metáforas existe em diversas esferas de divulgação: veículos especializados, revistas e jornais destinados ao público em geral e materiais para ensino, como é o caso dos livros didáticos. É importante notar, no entanto, que a metáfora não pode ser

vista apenas como um elemento “facilitador” da compreensão, seja porque ela atua na produção do conhecimento científico, seja porque ela não é uma “tradução” de algo, isto é, por ela não simplesmente dizer a mesma coisa de outro modo. A metáfora também cria “uma nova maneira de ver uma descoberta científica, por exemplo, que não é necessariamente igual àquela em que os pesquisadores se basearam” (p.92).

Essa afirmação pode ser ilustrada pela investigação proposta por Bellini e Frasson (2006) sobre a abordagem dada por dez livros didáticos, dedicados ao Ensino Médio, ao HIV e à AIDS. As autoras identificaram a metáfora da guerra como condutora do modelo conceptual HIV/AIDS, com afirmações como “o vírus *invade* a célula”, “vírus são seres extremamente simples que *atacam* a célula hospedeira”, “o vírus *invade* e *destrói* os linfócitos T”. Elas afirmam que, para os autores de livros didáticos, “o HIV, este ‘ser extremamente simples’, ataca, comanda, plorifera e mata” (p.336). Por outro lado, as análises de textos científicos sobre o vírus mostraram que a metáfora utilizada pelos cientistas é a da interação. O que acontece, então, é uma interação entre o RNA do vírus e o DNA do linfócito, que cria mecanismos para evitar que o RNA do HIV processe sua replicação. Esse conflito entre a metáfora proposta pelos cientistas e a utilizada pelos livros didáticos causa, segundo as autoras, uma abordagem que não privilegia a educação preventiva, pois, ao apresentar a AIDS como uma doença mortal, subjuga os professores e alunos ao medo.

Brown (2003) aponta, ainda, o poder persuasivo que o uso de metáfora na divulgação da ciência pode ter. Para ele, esse uso é importante, visto que possibilita a comunicação entre os cientistas e entre os cientistas e o público em geral. Ainda sobre a presença de metáforas na divulgação da ciência, Temmerman (2009 [2002]) afirma que as neolexicalizações metafóricas podem ser elementos fundamentais no processo de uma disciplina, o que tem implicações, inclusive, para o treinamento de tradutores de textos científicos.

As observações feitas até aqui se aplicam à ciência de modo geral. Portanto, podem ser observadas na produção e na divulgação em ciências exatas, biológicas, humanas etc. Entretanto, como este capítulo visa à investigação da ocorrência de metáforas em livros didáticos de Matemática, Ciências, História e Língua Portuguesa, que, como apontado anteriormente, são uma das esferas de divulgação da ciência, é pertinente fazer algumas considerações mais específicas sobre os estudos que investigaram a presença da metáfora nessas áreas.

Sobre a Matemática, disciplina vista como neutra e objetiva, Lakoff e Núñez (2000) argumentam que ela é, na verdade, derivada de processos metafóricos. Para chegar a essa

conclusão, os autores partem do seguinte questionamento: “qual é a estrutura cognitiva de ideias matemáticas sofisticadas?”<sup>34</sup> (p.15) e de descobertas surpreendentes de que mesmo os bebês já têm habilidades numéricas, contrariando a ideia de que os conhecimentos matemáticos são inerentemente difíceis. Os autores afirmam que os estudos realizados até o momento indicam que as habilidades matemáticas não são independentes do aparato cognitivo usado para as demais atividades. Diante disso, Lakoff e Núñez argumentam (i) que a metáfora conceptual é um mecanismo cognitivo central da extensão da aritmética básica para aplicações sofisticadas dos números; (ii) que a compreensão sofisticada da aritmética em si requer o uso de metáforas conceptuais com domínios-fonte matemáticos não numéricos; e (iii) que a metáfora conceptual é, também, o principal mecanismo cognitivo na tentativa de prover um conjunto de fundações teóricas para a matemática e a sua compreensão.

Em seguida, os autores apresentam uma série de metáforas conceptuais que estruturam as noções matemáticas e exemplos de suas atualizações linguísticas. Um deles é a metáfora conceptual ARITMÉTICA É COLEÇÃO DE OBJETOS, em que “coleções de objetos do mesmo tamanho” são os “números”, “o tamanho da coleção” é o “tamanho do número”, “unir coleções” é “somar” (*Ibidem*, p.55) etc. Alguns exemplos de atualizações linguísticas dessa metáfora seriam problemas matemáticos como “Se você *somar* duas maçãs a outras cinco, quantas maçãs você tem?” ou “se você *tirar* duas maçãs de cinco, quantas maçãs ficam?”.

Sobre os conceitos de Ciências, além do estudo de Bellini e Frasson (2006) sobre a abordagem dada por livros didáticos ao HIV e à AIDS, encontra-se a pesquisa de Huang (2005) sobre a mesma temática. Esse estudo, cujo foco eram textos científicos, indicou que a metaforização está bastante presente nos textos especializados sobre o assunto. Outro estudo que investigou a ocorrência de metáforas em Ciências foi o de Contencas (1999), cujo foco foram artigos sobre genética. A autora observou dois subconjuntos de palavras nos textos sobre esse assunto: um com palavras da teoria da informação e da cibernética (*código, informação*, entre outros) e outro com termos familiares à linguística (*leitura, transcrever, linguagem* etc), sem que houvesse, no entanto, fronteiras nítidas entre um ou outro conjunto metafórico.

A investigação de Bellini (2006) sobre as definições apresentadas para a evolução em doze livros didáticos de Ciências, por sua vez, revela o uso da metáfora da escada para a apresentação desse conceito. Essa metáfora se caracteriza pela representação da evolução

---

<sup>34</sup> Tradução minha. Texto original: “*what is the cognitive structure of sophisticated mathematical ideas?*” (LAKOFF; NÚÑEZ, 2000, p.15)

como algo linear, como uma única e progressiva sequência de mudanças. A autora afirma que, embora esta seja uma metáfora bastante recorrente nos livros didáticos, ela não representa o fenômeno evolutivo em sua riqueza e diversidade. No que se refere diretamente à evolução da espécie humana, pode-se perceber a presença dessa metáfora, também, nos livros de História. A imagem abaixo, retirada do segundo capítulo do volume dedicado ao 6º ano da coleção PR (VICENTINO, 2009, p.22), apresenta as mudanças sofridas pelo ser humano como algo linear.



**Figura 13:** Metáfora da escada para a evolução

Em relação aos estudos de metáfora e História, especificamente, pode-se salientar a proposta de Leal (2001) de que a metáfora pode ser usada no ensino dessa disciplina para encantar e envolver os alunos, ser usada como um mecanismo de construção do conhecimento. Contudo, a definição de metáfora adotada pela autora não fica clara, o que impossibilita uma melhor compreensão da sua proposta. Outro cuidado necessário diz respeito a metáforas que implicam juízos de valor, as quais podem estar presentes no ensino de História devido à mudança de valores ao longo do tempo. Paiva (1998), por exemplo, atenta para o que ela chama de “metáforas negras”. A autora dá esse nome a metáforas que se utilizam de signos que representam a cor negra e argumenta que elas instigam, no leitor/ouvinte, o preconceito racial. Um exemplo apresentado por ela é o verbo “denegrir”, que significa, em seu sentido literal, tornar negro, escuro. Já no sentido metafórico, significa manchar, desacreditar, desabonar ou difamar.

Por fim, tem-se a ocorrência de metáforas nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Por mais que o trabalho explícito com a metáfora seja realizado nesses materiais (cf. capítulo 5), não foram encontrados estudos em que a ocorrência da metáfora na apresentação dos conteúdos específicos da área fosse investigada. Portanto, além dos trabalhos – já discutidos nos capítulos anteriores – sobre as contribuições desse fenômeno para o ensino de línguas estrangeiras ou sobre a reflexão explícita acerca da relação da metáfora (enquanto figura de

linguagem) com a literatura, não foram encontradas investigações sobre como se dá a ocorrência de metáforas na divulgação dos conceitos relativos à Língua Portuguesa.

A seguir, estão, por fim, as análises da ocorrência de metáfora em livros didáticos de Matemática, Ciências, História e Língua Portuguesa. Inicialmente, serão retomados os critérios metodológicos das análises, para, depois, serem apresentados e discutidos os dados. Esta etapa da investigação proposta pelo presente trabalho se dispõe a investigar a ocorrência de metáfora na divulgação (pedagógica) da ciência, a fim de que possam ser propostas, posteriormente, orientações que possibilitem um trabalho com a metáfora em uso, considerando o seu papel interdisciplinar (visto que, sendo um fenômeno da linguagem e da cognição, ela está presente nas diferentes disciplinas). Esta etapa da análise se justifica, então, pelo viés interdisciplinar da metáfora.

## 6.1 OCORRÊNCIA DE METÁFORA EM LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA, CIÊNCIAS, HISTÓRIA E LÍNGUA PORTUGUESA

A amostra de livros didáticos de Ciências, Matemática, História e Língua Portuguesa, conforme apresentado no capítulo 4, foi selecionada a partir das coleções aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático 2011. Optou-se por analisar a coleção *Projeto Radix*, pois ela foi a única coleção aprovada simultaneamente nas quatro disciplinas. Após a escolha da coleção a ser analisada, foi feito um levantamento da ocorrência de metáforas, como mencionado no capítulo 4, no primeiro capítulo do volume do 6º ano e no último capítulo do volume do 9º ano de cada disciplina analisada (Ciências, Matemática, História e Língua Portuguesa). Como os volumes destinados às aulas de Ciências não tinham seus módulos subdivididos em capítulos (cf. seção 6.1.2.), optou-se por analisar a primeira parte do módulo 1 relativo ao 6º ano – que é encerrada pela seção *Algo a mais* – e o módulo 8 do volume destinado ao 9º ano – no qual a seção *Algo a mais* aparece apenas uma vez. Essa divisão foi proposta porque, nos volumes de Matemática, é essa seção que estabelece a divisão dos capítulos. É importante ressaltar que esse levantamento não pretende ser exaustivo, ou seja, não tem o objetivo de identificar todas as ocorrências de metáforas nos capítulos analisados. O objetivo é, antes disso, fazer um levantamento preliminar das ocorrências de metáforas nos livros didáticos de diferentes áreas, a fim de entender melhor como se dá essa ocorrência. Outra observação relevante é o fato de que esse levantamento visa à identificação de

metáforas linguísticas, mesmo que, em alguns casos, seja possível identificar metáforas conceituais ou sistemáticas subjacentes.

Um aspecto interessante foi o próprio nome da coleção selecionada: “Projeto Radix”, com seu subtítulo “raiz do conhecimento”. Além de a metáfora estar presente no título da coleção, há, ainda, na primeira página de cada volume, uma nota explicativa que chama a atenção para essa metáfora. Os editores explicam que

**Radix** é uma palavra latina que significa *raiz*. Em latim, o substantivo *radix* era empregado tanto em sentido próprio (raiz de uma planta) como em sentido figurado. Dependendo do contexto, *radix* podia significar, como em português, *base, fonte, fundamento, origem*. [grifos no original]

Ou seja, a primeira ocorrência de metáfora nos livros didáticos analisados está, interessantemente, no seu próprio título.

### 6.1.1 Livro Didático de Matemática

Antes de apresentar a análise da ocorrência de metáforas no livro didático de matemática, julga-se pertinente fazer, assim como foi feito com as coleções de Língua Portuguesa, uma síntese da resenha elaborada pelos avaliadores do PNLD sobre os livros (BRASIL, 2010b). Essa breve contextualização visa a uma melhor compreensão das análises.

A Coleção Radix de Matemática foi uma das dez coleções aprovadas no PNLD dessa disciplina. Assim como foi observado no livro didático de Língua Portuguesa dessa coleção, cada volume é dividido em oito módulos, os quais são, por sua vez, subdivididos em até quatro capítulos. Todos os capítulos iniciam com um texto que relaciona situações variadas do cotidiano aos temas a serem estudados ao longo das seções seguintes. Depois, são apresentadas informações complementares de caráter histórico e aplicações ou aprofundamentos sobre o tópico focalizado. Tanto esse texto inicial quanto os textos que aparecem ao final de cada módulo, os quais discutem e questionam um aspecto da realidade social relacionado aos assuntos tratados, foram elogiados na resenha apresentada pelo Guia.

Segundo os avaliadores, os assuntos abordados são desenvolvidos através de atividades práticas ou teóricas. Uma ressalva é feita sobre a sistematização dos conteúdos, que às vezes acontece precocemente com a apresentação rápida de regras. Nesses casos, sugere-se

que o professor estimule uma reflexão mais elaborada acerca dos conteúdos antes de sistematizá-lo. Por outro lado, as atividades apresentam variados graus de dificuldade e aparecem em abundância, cabendo ao professor selecionar o que for mais adequado a sua realidade escolar e ao tempo de aula de que ele dispõe. Além disso, na maioria das vezes, os assuntos são retomados e aprofundados, mas sem menção explícita ao que já foi estudado.

Segundo o Guia, “os **contextos** são extraídos de situações próximas da vivência do aluno. Eles contemplam temas diversos e atuais, o que pode contribuir para a **formação da cidadania**” [grifos no original] (BRASIL, 2010b, p.81). Por fim, sugere-se que o professor discuta com os alunos as razões do estudo de alguns tópicos, a fim de contribuir para uma melhor justificativa das regras gerais apresentadas.

O primeiro capítulo do 6º ano e o último do 9º abordam, respectivamente, os números e os juros. O capítulo analisado no volume do 6º ano tem 11 páginas, e o do último ano do Ensino Fundamental, por sua vez, tem 13. A seguir, estão relatadas as ocorrências de metáfora mais significativas daquelas que foram identificadas nesses dois capítulos.

O maior número de ocorrências metafóricas identificadas foram casos de personificação. Como apresentado no capítulo 3, a personificação é, para Lakoff e Johnson (1980), uma metáfora ontológica em que são atribuídas características humanas a coisas não humanas sem, no entanto, haver uma referência explícita a determinado indivíduo. Cameron (2003), ao investigar o discurso educacional, também identificou a personificação como um dos casos mais comuns de ocorrências metafóricas, dedicando uma seção inteira do seu livro a esse tipo de metáfora. A autora afirma, de forma semelhante a Lakoff e Johnson, que as metáforas de personificação usam termos do domínio “pessoa” como Veículos para se referir a Tópicos que não são humanos. Cameron (*Ibidem*) afirma, ainda, que a personificação é um tipo da categoria – mais ampla – “animação”, na qual os termos do domínio de Veículo são animados, mas não necessariamente humanos. A tabela a seguir apresenta alguns exemplos de personificação identificados nos capítulos analisados dos livros didáticos de Matemática.

Tópico	Veículo	Volume	Pág.
O último algarismo	verifica se o código...	6º	10
O algarismo 8	assume valores diferentes...	6º	15
Um algarismo	pode assumir valores...	6º	15
O sistema binário	utiliza base 2...	6º	20
Os preços	subiram...	9º	240
Os preços dos produtos	chegaram...	9º	240
Este país	caminhava para uma situação...	9º	240



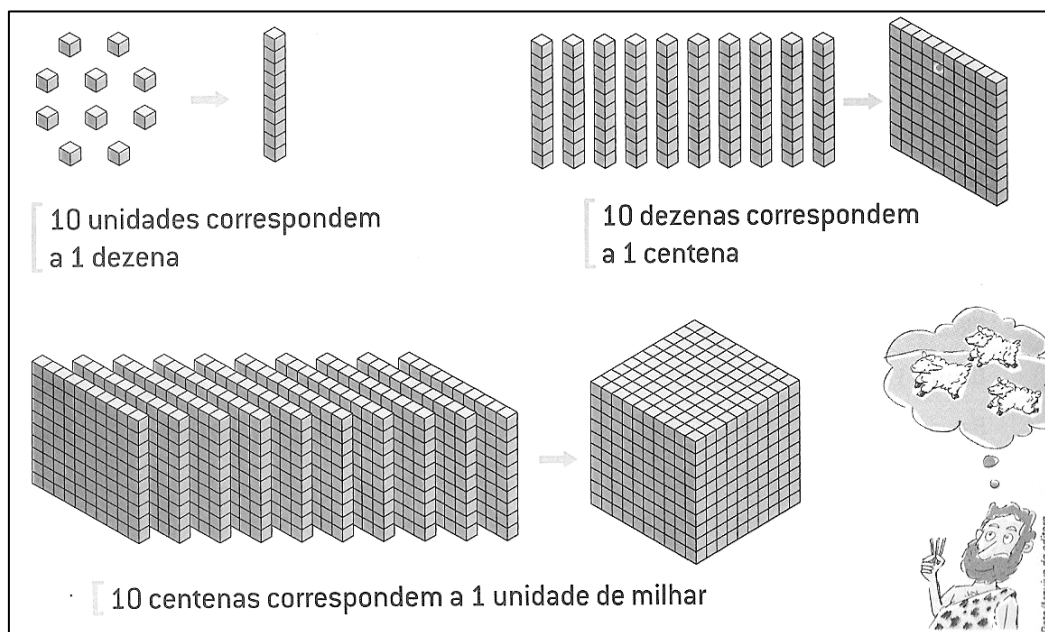
Essas promoções	propõem prazos...	9º	248
-----------------	-------------------	----	-----

**Tabela 6:** Exemplos de personificação nos LDs de Matemática

Na unidade que tinha como foco os números, observaram-se, também, metáforas linguísticas que atualizavam a metáfora conceptual proposta por Lakoff e Núñez (2000), a saber ARITMÉTICA É COLEÇÃO DE OBJETOS. A afirmação (33) é um exemplo, pois, ao apontar que é possível “decompor” um número, o livro reforça a noção de que o número é um conjunto de elementos separáveis ou uma “coleção de objetos de mesmo tamanho”.

(33) Podemos *decompor* o número 7 529 146 de várias maneiras. (6º ano – p.16)

Essa metáfora aparece, também, na ordem de alguns exercícios, os quais solicitam que o aluno “decomponha” os números. Visualmente, a metáfora da coleção de objetos é representada por imagens do “material dourado”, como a apresentada a seguir. A imagem representa, também, a relação proposta pelos autores entre o tamanho da coleção e o tamanho



**Figura 14:** Ilustração do Material Dourado do número.

No texto inicial do capítulo, o qual relaciona o conteúdo a ser trabalhado com situações cotidianas, trata-se do código de barras. O enunciado abaixo apresenta uma metáfora identificada no texto:

(34) No caso de falha no *leitor* óptico, a sequência numérica pode ser digitada manualmente. (6º ano, p.10)

Em (34), a palavra “leitor” é um termo metafórico (ou Veículo) porque, como definido por Cameron (2003) e apresentado no capítulo 4, é “uma palavra ou frase que é claramente anômala ou incongruente em relação ao discurso a sua volta” (p.59). A identificação do significado desse item lexical no contexto o revela como um “aparelho óptico que decodifica o código e transmite a informação para o computador”. Buscando-se um significado mais básico desse item lexical em outros contextos além do contexto em questão, encontra-se o sentido de aquele “que lê” (AMORA, 1997). O próximo passo do procedimento desenvolvido pelo Grupo Pragglejaz (2009 [2007]) e adotado por este trabalho orienta, então, que seja decidido se o significado contextual se opõe ao significado mais básico, mas pode ser entendido em comparação a ele. Diante da função desempenhada pelo aparelho óptico e do significado mais básico da palavra “leitor”, entende-se que eles estão relacionados, permitindo a compreensão do significado contextual em comparação ao mais básico. É essa constatação que licencia a identificação do termo “leitor óptico” como metáfora.

No volume dedicado ao 9º ano, o texto inicial do capítulo aborda situações de crise observadas em alguns países que acabaram acarretando a inflação. Nesse contexto, a “crise” é tratada como uma entidade estática, pela qual se pode “passar”. Apresenta-se, portanto, uma metáfora ontológica, observada nas sentenças a seguir.

(35) Em 1990 o Brasil também *passou por uma crise* inflacionária. (9º ano, p.240)

(36) [...] se o nosso país *passasse pela mesma crise* nos dias atuais. (9º ano, p.240)

Ainda ao abordar os juro, o uso sistemático de algumas expressões linguísticas metafóricas sugeriu a existência da metáfora sistemática TAXA DE JURO É ALUGUEL. Vale, aqui, ressaltar a observação feita no capítulo 3 sobre a relação entre as expressões linguísticas

e as metáforas sistemáticas: esses dados não são suficientes para pressupor que as expressões linguísticas utilizadas são tipicamente indicativas da metáfora sistemática apresentada, ou seja, seria necessária a obtenção de dados autênticos de outras interações em que isso se repetisse, uma vez que, a ligação entre expressões linguísticas e metáforas sistemáticas, geralmente, limita-se a um contexto específico. A seguir, estão os enunciados em que “aluguel” é a porção metafórica, sendo, portanto, o Veículo. Já o restante delas é a parte da metáfora linguística que se refere ao Veículo, sendo, por isso, o Tópico.

(37) Marcos pagou um “aluguel” de R\$25,00 pelo tempo que ficou com o dinheiro emprestado, ou seja, ela pagou um valor que corresponde a 5% de juro. (9º ano, p.241)

(38) Juro (j): rendimento, acréscimo ou “aluguel” pago pelo empréstimo de uma quantia. (9º ano, p.242)

(39) Taxa de juro (i): porcentagem por um período (dia, mês etc.) que se recebe ou se paga pelo “aluguel” de um capital. (9º ano, p.242)

É pertinente, ainda, ressaltar que o emprego das aspas no texto original chama a atenção para o emprego da metáfora. Isso pode indicar o uso consciente da metáfora como recurso pedagógico por parte do autor do livro didático em questão.

As metáforas linguísticas (e as possíveis metáforas conceptuais e sistemáticas subjacentes) apresentadas nesta seção não representam a totalidade das ocorrências metafóricas encontradas. No entanto, acredita-se que elas são suficientes para sustentar a afirmação de que há a ocorrência de metáforas na apresentação de conteúdos matemáticos e na proposição de exercícios na coleção analisada e de que, possivelmente, esse comportamento se repete em outros materiais didáticos destinados ao ensino de Matemática.

### **6.1.2 Livro Didático de Ciências**

Assim como foi feito na seção anterior, o primeiro passo será a realização de uma síntese da resenha apresentada pelo Guia do PNLD (BRASIL, 2010c) sobre os volumes de Ciências da coleção Projeto Radix, uma das onze coleções aprovadas nesta disciplina. Sobre a

organização geral dos volumes, constata-se uma diferença em relação à divisão proposta para as demais disciplinas: cada volume é dividido em oito unidades, mas eles não são subdivididos em capítulos.

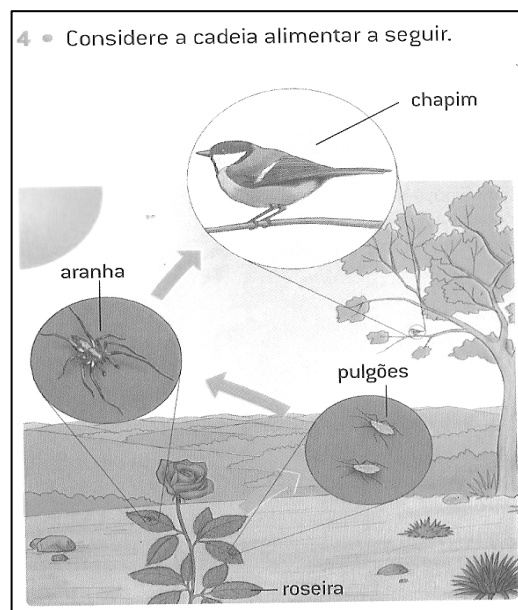
Sobre o exercício da cidadania, os avaliadores afirmam que a coleção oferece suporte teórico, atividades, textos complementares e situações que podem estimulá-lo. Esses fatores favorecem, ainda, a construção de habilidades cognitivas que superam procedimentos memorizadores. Outro ponto positivo destacado foram os textos presentes nas unidades, pois eles propõem a reflexão sobre temas atuais e polêmicos. A conservação do meio ambiente é outro aspecto explorado ao longo da coleção, o que é valorizado pela resenha.

Os conteúdos são apresentados de forma gradual e adequada aos níveis de ensino, o que evidencia um respeito ao desenvolvimento cognitivo do aluno. Contudo, o professor deve ficar atento à veiculação de possíveis inadequações de conteúdo, que, embora presentes em alguns momentos, não comprometem o desenvolvimento dos temas na visão dos avaliadores. Outro aspecto importante em Ciências é o estímulo à investigação científica, o qual é satisfatoriamente realizado pelas atividades propostas pela coleção. Segundo o guia, “as atividades práticas e de experimentação são de fácil execução, produzem resultados de fácil compreensão e têm seus riscos devidamente alertados” (BRASIL, 2010c, p.96).

Nas recomendações feitas ao professor, destaca-se o fato de que o estímulo à leitura de obras complementares é limitado, assim como as sugestões de vídeos e animações. Em contrapartida, as indicações de sites são abundantes (apesar de não haver uma orientação adequada para o uso dos recursos tecnológicos). Por fim, sugere-se ao professor que ele estimule o trabalho em grupos e a realização de feiras e mostras científicas, enriquecendo o trabalho da disciplina.

O capítulo analisado do volume do 6º ano tinha como temática central a ecologia, enquanto o capítulo do 9º tratava sobre informática e internet. O trecho analisado no volume do 6º ano tem 11 páginas, assim como o trecho analisado no último ano do Ensino Fundamental. A seguir, estão relatadas algumas das ocorrências de metáfora identificadas nesses dois capítulos.

Para tratar de ecologia, um conceito central é a noção de “cadeia alimentar”. Na leitura do item lexical “cadeia”, percebe-se uma incongruência em relação ao discurso a sua volta. Em seguida, pode-se identificar a possibilidade de resolução dessa incongruência através de uma transferência de significado do Veículo para o Tópico. Diante disso, a determinação de seu significado contextual, a saber, a sequência na qual um indivíduo se alimenta do outro, permite que se estabeleça uma relação com seu significado mais básico, ou seja, “1. corrente de anéis ou elos metálicos; grillão” (AMORA, 1997, p.109). Na “cadeia alimentar”, uma espécie está ligada a outra, como uma corrente, por isso, apesar de o significado contextual desse item lexical se opor ao seu significado mais básico, aquele pode ser entendido em comparação a este. Essas observações indicam que o termo “cadeia alimentar” é metafórico. Na imagem abaixo, que ilustra uma cadeia alimentar, as setas “ligam” uma espécie à outra, relacionando-as.



**Figura 15:** Ilustração de cadeia alimentar

Outro conceito importante apresentado pelo LD de Ciências é a noção de nicho ecológico: porção restrita de um *habitat* onde vigem condições necessárias para a existência de um organismo ou espécie. A incongruência do item lexical “nicho” aponta para uma possibilidade de que esse termo seja, assim como “cadeia alimentar”, metafórico. Essa suspeita se confirma ao serem seguidos os passos propostos pelo Grupo Pragglejazz (2009 [2007]), os quais indicam que o significado contextual desse item lexical pode ser entendido em comparação com o seu significado mais básico, a saber, “vão, cavidade, abertura em um muro ou parede, e onde se coloca uma estátua, um vaso etc.” (AMORA, 1997, p.469). Sendo o nicho ecológico uma “porção restrita”, pode-se entendê-lo a partir da noção de uma

cavidade ou, ainda, uma abertura em um muro, um local isolado e, ao mesmo tempo, parte de um espaço maior (*muro/habitat*).

Além disso, no terceiro capítulo deste trabalho, foi apresentada a metáfora conceptual IMPORTÂNCIA É TAMANHO, a qual, segundo Grady (1997), é motivada pela correlação entre o tamanho dos objetos e o valor, a ameaça e a dificuldade que eles representam. Foram encontradas, ao longo das análises, metáforas linguísticas que atualizam esse mapeamento, como pode ser observado abaixo. O item lexical “grande”, nas duas situações, refere-se, respectivamente, a uma “importante” influência e a um “importante” marco, e não ao tamanho físico desses dois termos.

(40) Nesse ambiente, pode-se observar a presença de diversos seres vivos e de componentes físicos e químicos que exercem *grande* influência na vida dos organismos. (6º ano, p.13)

(41) Outro *grande* marco do desenvolvimento da informática foi o início da microeletrônica. (9º ano, p.269)

Outra metáfora conceptual discutida no terceiro capítulo foi SISTEMAS ABSTRATOS COMPLEXOS SÃO PLANTAS, em que partes da planta são partes do sistema complexo. Neste caso, uma área do conhecimento pode ser entendida como um “ramo”, conforme a metáfora linguística apresentada em (42).

(42) A informática pode ser compreendida como o *ramo do conhecimento* que se dedica ao tratamento da informação de modo automatizado.

Ainda no que diz respeito à informática, foi identificada, mais uma vez, a ocorrência de casos de personificação. Como esse tipo de metáfora já foi discutido na seção anterior, encontram-se, a seguir, apenas alguns exemplos das ocorrências identificadas. Em todas elas, o computador é o Tópico.

Tópico	Veículo	Volume	Pág.
Máquinas	que não só eram capazes de realizar operações aritméticas básicas, mas também auxiliar na resolução de problemas em outras áreas.	9º	269
Os microcomputadores	apresentam alguns componentes...	9º	270
Ele [computador]	a codifica em código binário.	9º	271

**Tabela 7:** Exemplos de personificação nos LDs de Ciências

Por fim, serão discutidos os termos utilizados para apresentar o modo de vida das formigas. O título do texto que fala sobre essa espécie é “A sociedade das formigas”; em seguida, é apresentado o conceito de sociedade: “é uma relação entre indivíduos de uma mesma espécie na qual os organismos cooperam entre si e todos se beneficiam” (FAVALLI *et al.*, 2009, p.23). Após essa observação inicial, são feitas afirmações sobre os hábitos das formigas em geral. Essas afirmações são, em grande parte, metafóricas e parecem estar relacionadas à metáfora sistemática FORMIGAS EM GERAL SÃO OPERÁRIOS.

(43) Há espécies de formigas [...] que *constroem* seus ninhos... (6º ano, p.23)

(44) Outras espécies [...] *constroem* nichos no solo. (6º ano, p.23)

A relação entre o domínio de Veículo e o domínio de Tópico fica ainda mais clara na apresentação de um grupo de indivíduos (o mais numeroso e comum) entre as formigas. Os únicos indivíduos que não pertencem a esse grupo são a rainha (cuja função é apenas pôr os ovos) e os machos alados (que têm a função de fecundar a rainha).

(45) *Operárias*: responsáveis por realizar diversas tarefas, como procurar alimentos, *construir* partes do formigueiro e protegê-lo. (6º ano, p.23)

Nesta seção, não foram apresentadas e discutidas todas as ocorrências de metáforas identificadas nos capítulos analisados do livro didático de Ciências, contudo entende-se que as ocorrências aqui discutidas são suficientes para se ter um panorama da presença de metáforas nos capítulos em questão. A metáfora revelou-se, assim como no livro didático de

Matemática, um fenômeno presente na apresentação de conceitos e na proposição de exercícios.

### 6.1.3 Livro Didático de História

Mais uma vez, será feita uma síntese do que foi apresentado pela resenha presente no Guia do PNLD (BRASIL, 2010d) sobre a coleção a ser analisada nesta seção. O Projeto Radix foi uma das dezesseis coleções aprovadas no PNLD 2011 de História. Seus volumes apresentam a mesma divisão proposta para as outras disciplinas, e a seção inicial de cada capítulo foi novamente destacada como um ponto positivo pelos avaliadores, uma vez que “os vínculos e problematizações para o desenvolvimento das temáticas abordadas permitem relacionar passado e presente, aproveitando os conhecimentos prévios e a realidade do aluno” (*Ibidem*, p.89).

Sobre a abordagem dos conteúdos, vale dizer que a coleção apresenta conteúdos de História Geral, do Brasil e da América alternados a partir de um eixo cronológico. Ao longo do trabalho com os conteúdos, há uma preocupação de mostrar ao aluno que a História não é um relato único, mas sim um conhecimento socialmente produzido. Essa preocupação justifica a presença de diferentes fontes e recursos didático-pedagógicos ao longo da coleção. Sobre esse aspecto, destacam-se as atividades com documentos, que contêm informações diferenciadas e até mesmo divergentes. Os avaliadores argumentam que elas incentivam o aluno a construir uma interpretação própria e a lidar com a oposição de argumentos. A seção dedicada a essas atividades denomina-se *Trabalhando com documentos*.

Nas orientações para o trabalho em sala de aula, ressalta-se a necessidade de o professor pensar situações alternativas para o desenvolvimento de alguns conteúdos, em especial no que tange à História local e à experiência dos alunos. Uma realização plena da proposta pedagógica da coleção depende, também, da exploração dos recursos e das indicações de atividades complementares (tanto as do livro do aluno quanto as do manual do professor). A utilização apenas do texto base limita a apresentação da História “a uma dimensão factual e análise de cunho eminentemente político” (*Ibidem*, p.93).

O volume dedicado ao 6º ano inicia com um capítulo cujo foco é a definição, com os alunos, do termo “história”. Já o volume do 9º ano é encerrado com um capítulo sobre o



Brasil e a globalização. Este último capítulo tem 20 páginas, enquanto o capítulo inicial do 6º ano tem 11 páginas.

No capítulo que tem como foco a definição do termo “história”, um conceito se mostra fundamental: o tempo. As metáforas linguísticas identificadas indicam que o tempo é tratado como algo concreto, que pode ser, inclusive, dividido. Como foi visto no terceiro capítulo, para tentar lidar de forma racional com as experiências, há a possibilidade de se estabelecer uma relação de eventos, atividades, emoções e ideias às nossas experiências com objetos e substâncias físicas. Essa relação, estabelecida através das metáforas ontológicas, permite que essas noções mais abstratas sejam concebidas como substâncias e entidades. Pode-se supor, portanto, que esse processo ocorre com a noção de tempo, o que possibilita atualizações como as apresentadas a seguir.

(46) Vários povos elaboraram suas **divisões do tempo** [...] [grifos no original] (6º ano, p.15)

(47) Existem diferentes formas de *dividir e marcar o tempo*. (6º ano, p.15)

(48) A *divisão do tempo* pode se basear em fenômenos da natureza, crenças, interesses e preocupações diversas [...] (6º ano, p.16)

(49) Para facilitar a *contagem de períodos longos de tempo*, costuma-se agrupar os anos de diferentes formas. (6º ano, p.17)

Ainda sobre a noção de tempo, as metáforas linguísticas identificadas sobre o passado e o futuro indicam que o conceito de tempo é estruturado, também, em função de nossa experiência espacial. Lakoff e Johnson (1980) afirmam que, na cultura ocidental, concebe-se o passado como estando “atrás” e o futuro, “à frente”. Isso acontece porque se entende que a humanidade “caminha” em direção ao futuro. Os autores salientam, contudo, que há culturas que concebem o futuro com “atrás”, e o passado, “para frente”, pois é o que “pode ser visto”. Nos capítulos analisados, a noção de que o passado está para trás, e o futuro, para frente, aparece em enunciados metafóricos, como em (50), em orientações para a elaboração de linhas de tempo, como em (51), e, por fim, nas próprias imagens de linha de tempo, em que, além de os acontecimentos serem ordenados da esquerda para a direita (ordem da escrita, em

que direita é “para frente”), há uma seta apontando para a direita após o acontecimento mais recente.

(50) Você já deve ter ouvido seus familiares contarem coisas que aconteceram *tempos atrás*. (6º ano, p.14)

(51) Registrar na linha os eventos listados, *do mais antigo para o mais recente*, indicando o ano em que ocorreram. (6º ano, p.19)

Outro tipo de expressão metafórica presente nos capítulos em questão é, mais uma vez, a personificação. Neste aspecto, destacam-se as metáforas linguísticas cujo Tópico é a inflação (já discutidas no capítulo 3). Alguns casos estão apresentados na tabela abaixo.

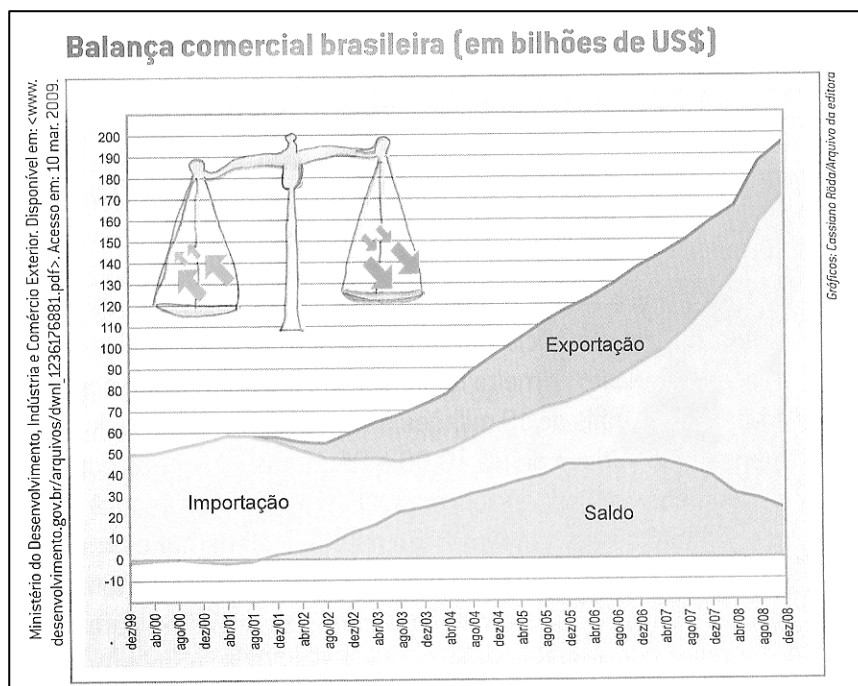
Tópico	Veículo	Volume	Pág.
Vestígios ou restos do passado	que sobreviveram até o presente.	6º	14
O governo Collor	deu os primeiros passos...	9º	272
A impopularidade do presidente	creceu.	9º	273
Inflação	apresentou um declínio...	9º	278

**Tabela 8:** Exemplos de personificação nos LDs de História

No capítulo destinado à história recente do Brasil, o conceito de balança comercial é, muitas vezes, usado para descrever o perfil econômico do país durante o mandato de determinado presidente. O item lexical “balança” se mostra incongruente em relação ao contexto de uso, o que motiva uma discussão acerca do seu significado contextual e do seu significado mais básico. Balança comercial é o nome dado à conta realizada com os valores das importações e exportações entre os países. Quando o valor de importações é maior que o de exportações, o governo deve adotar medidas para equilibrar a balança, o que pode levar à geração de uma dívida externa. Esse conceito pode ser considerado metafórico, pois o significado contextual de “balança” pode ser estabelecido em comparação ao seu significado mais básico, ou seja, instrumento para medir o peso dos corpos, o qual era inicialmente constituído por dois pratos que se equilibravam mutuamente. Os enunciados (52) e (53) e a figura 16 são ocorrências dessa metáfora no LD analisado, sendo a mesma metáfora atualizada linguística e pictoricamente.

(52) O Brasil passou a conviver com seguidos déficits na *balança comercial*. (9º ano, p.276)

(53) [...] ampliando bastante o saldo positivo na *balança comercial*. (9º ano, p.279)



**Figura 16:** Balança comercial

Outros termos (como, por exemplo, alianças políticas, crises profundas e crescimento econômico) mostraram-se, também, metafóricos, todavia julga-se que as análises apresentadas ao longo dessa seção oferecem um bom panorama das ocorrências de metáfora ao longo dos capítulos analisados.

#### 6.1.4 Livro Didático de Língua Portuguesa

A coleção do Projeto Radix destinada à Língua Portuguesa já foi apresentada no capítulo anterior, por isso, serão diretamente abordadas as análises das ocorrências de metáfora identificadas no primeiro capítulo do volume do 6º ano e no último capítulo do 9º ano. O capítulo inicial do 6º ano tem como temática “um mundo de imagens e de palavras”, a qual é abordada ao longo de 15 páginas. O último capítulo do 9º ano, por sua vez, desenrola-se a partir da temática “um mundo de contrastes” e tem 14 páginas. Ao longo da análise dos dois capítulos de Língua Portuguesa, foram excluídos os textos literários apresentados pelo

LD, visto que a ocorrência de metáforas nesse tipo textual já foi identificada ao longo das análises da reflexão explícita sobre a metáfora nos LDs específicos dessa disciplina.

Uma vez que o primeiro capítulo analisado tinha como foco uma reflexão sobre a própria linguagem (verbal e não verbal), foram identificadas, no discurso sobre a linguagem, metáforas linguísticas relacionadas ao que Reddy (2000 [1979]) chamou de metáfora do conduto. Como discutido no capítulo 3, o autor notou que as expressões linguísticas utilizadas para a fala sobre a linguagem implicam que (i) a linguagem funciona como um conduto, (ii) as palavras são recipientes nos quais as pessoas inserem seus pensamentos, (iii) as palavras, ao conduzir ideias e pensamentos, realizam uma transferência e (iv) as pessoas extraem das palavras, ao lê-las e ouvi-las, os pensamentos e os sentimentos nelas depositados por quem as escreveu/proferiu. Os enunciados abaixo estão em consonância com o que foi observado por Reddy.

- (54) **Frase** é toda palavra ou conjunto de palavras capaz de *transmitir* uma mensagem e estabelecer comunicação. [grifo no original] (6º ano, p.15)
- (55) Podemos *emitir* mensagens por meio de símbolos. (6º ano, p.21)
- (56) O autor usou a linguagem verbal para *transmitir* a sua mensagem. (6º ano, p.21)
- (57) A mensagem foi *transmitida* com clareza e *em* letra legível? (6º ano, p.23)

A metáfora do conduto, embora seja muito usada pedagogicamente, não considera o papel do contexto e dos falantes para a compreensão de enunciados. Outro uso metafórico relacionado à noção de contexto pôde ser, ainda, observado. Em “dentro de contexto” e “fora de contexto”, observou-se uma incongruência dos itens lexicais “dentro” e “fora” com o restante da expressão. Como o significado mais básico desses itens lexicais remete à noção espacial de interior *versus* exterior, é possível entender o contexto como um recipiente, da mesma forma que as palavras são vistas como recipiente pela metáfora do conduto. Diante disso, as expressões destacadas no enunciado a seguir são consideradas metafóricas.

- (58) *Fora de contexto*, a palavra “madeira” não constitui uma frase. Entretanto, *dentro de um contexto* apropriado, essa mesma palavra pode, sozinha, constituir uma frase. (6º ano, p.16)

A expressão “língua materna” também foi identificada como uma metáfora, uma vez que o item lexical “materna” apresentou uma incongruência em relação ao seu contexto. O significado contextual desse termo é a identificação de determinada língua materna como aquela que a “criança aprende com aqueles que falam ao seu redor e que continuará a usar, na maioria dos casos, pelo resto da vida” (TERRA;CAVALLETE, 2009, p.21). No entanto, o seu significado mais básico indica tudo que se refere à mãe. Apesar de os dois significados apresentarem uma oposição, o contextual pode ser compreendido em comparação ao mais básico, por isso foi identificada a metáfora linguística. Outras expressões relacionadas à língua passaram por essas etapas de análise e foram, também, consideradas metáforas. Esse foi o caso de “língua viva” e “língua morta”, em que o significado contextual de “viva” é o fato de a língua ainda ser falada e de “morta”, por sua vez, é o fato de que ela já não é mais falada. Esses significados contextuais se opõem aos mais básicos (“que tem vida” e “sem vida”, respectivamente, ambos relativos aos seres vivos), mas podem ser compreendidos em comparação a eles.

No volume dedicado ao 9º ano, foram identificadas metáforas linguísticas em que termos relacionados ao domínio CONSTRUIR foram usados como Veículo. A seguir, estão alguns exemplos:

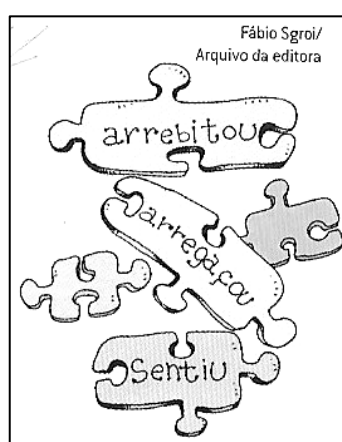
(59) Você sabe que os processos de *construção* do período composto [...]. (p.190)

(60) Ela [oração] poderia ser *construída* sem o uso da conjunção. (p.190)

(61) Quanto ao tipo de *construção*, merece destaque a economia no uso de conjunções [...] (p.195)

Nas metáforas apresentadas, presentes em um LD de Língua Portuguesa ao longo da reflexão sobre a escrita de períodos, orações e textos como um todo, a metáfora sistemática poderia ser PROCESSO DE ESCRITA É CONSTRUÇÃO. É importante ressaltar, contudo, que só pôde ser identificada essa metáfora sistemática porque as sentenças (59), (60) e (61) são apenas três dentre várias expressões linguísticas metafóricas envolvendo o domínio de Tópico (PROCESSO DE ESCRITA) e o domínio de Veículo (CONSTRUÇÃO) mencionados ao longo do capítulo.

Outro aspecto do texto abordado ao longo do capítulo é a concisão. Definida como a “qualidade de ser breve e preciso” (TERRA;CAVALLETE, 2009, p.195), a definição apresenta metáforas linguísticas ao explicitar o que se entende por “precisão” e “brevidade”. A metaforicidade de primeiro termo tem uma característica interessante, pois ela está na ilustração apresentada ao lado da definição, a saber, “a escolha da palavra exata”. A imagem apresentada são peças de um quebra-cabeça e, em cada uma delas, há uma palavra escrita. Enfim, seria como se a escolha da “palavra exata” fosse a escolha da “peça certa” para o quebra-cabeça. Observa-se, abaixo a imagem comentada.



**Figura 17:** Ilustração da “palavra exata”

Em seguida, a brevidade é definida como uma “economia de palavras”. Sendo o item lexical “economia” diretamente relacionado ao âmbito financeiro, mais precisamente à regra e moderação nos gastos, ele se mostra incongruente em relação ao contexto. Porém, seu significado contextual (uso de poucas palavras) pode ser compreendido em comparação ao seu significado básico (moderação nos gastos), o que o caracteriza como uma metáfora.

Por fim, a personificação apareceu nos LDs de Língua Portuguesa assim como nos livros das demais disciplinas. A seguir, estão algumas ocorrências.

Tópico	Veículo	Volume	Pág.
O texto	faz humor sobre um fato real.	6º	12
O texto	faz referência a dois outros...	6º	14
A oração reduzida [...]	expressa <b>modo</b> .	9º	191
A oração subordinada reduzida	apresenta o verbo [...]	9º	191

**Tabela 9:** Exemplos de personificação nos LDs de Língua Portuguesa

Mais uma vez, é necessário ressaltar que as ocorrências de metáforas apresentadas e discutidas nesta seção não são uma representação exaustiva da ocorrência de metáforas nos capítulos analisados. Contudo, esta seção (mais que as anteriores) é importante, pois atenta para um fato que, até então, não foi investigado: a ocorrência de metáforas na apresentação de conteúdos nos próprios materiais de Língua Portuguesa. Como visto anteriormente, alguns estudos já investigaram a ocorrência de metáforas na produção e na divulgação de diferentes áreas da ciência, mas nenhum estudo foi encontrado sobre a ocorrência desse fenômeno na divulgação de conceitos da Língua Portuguesa. O estudo de Reddy (2000 [1979]), por exemplo, que propõe uma reflexão acerca do discurso pedagógico sobre a linguagem, não tem como foco a divulgação de conceitos da linguagem.

Além disso, se, no capítulo 5, foi discutida a reflexão explícita sobre a metáfora a partir do trabalho proposto pelos LDs de Língua Portuguesa, neste capítulo, pôde-se observar a ocorrência da metáfora nos LDs de quatro diferentes disciplinas. No capítulo 5, percebeu-se a ênfase dada à relação entre a metáfora e a Literatura. Agora, a partir deste capítulo, espera-se salientar a relação entre a metáfora e a ciência de modo geral (representada na escola pelas diferentes disciplinas). Diante disso, a proposta a ser apresentada no próximo capítulo pretende explorar esse caráter interdisciplinar da metáfora e propor que o uso da metáfora nas demais áreas seja tão valorizado nas aulas de Língua Portuguesa quanto o seu uso literário. Entende-se que, desta forma, estará sendo dada uma contribuição para o ensino como um todo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A linguagem, prestando-se ao uso metafórico, torna-nos capazes de pensar, isto é, de ter trânsito em assuntos não sensíveis, pois permite uma transferência, **metapherein**, de nossas experiências sensíveis. Não há dois mundos, pois a metáfora os une.*

(ARENDRT, H., 2000 [1971], p.84)

O caminho percorrido por este trabalho, desde a apresentação do referencial teórico até as observações feitas nos dois níveis de análises, evidenciou a diversidade dos aspectos envolvidos na (e pela) metáfora. Simultaneamente às reflexões propostas por este estudo, as inquietações de Hannah Arendt relativas aos dois mundos propostos pela filosofia – o (verdadeiro) ser e a (mera) aparência – foram mostrando que há, na verdade, uma ponte entre o invisível e o mundo das aparências. Chega-se, então, a este capítulo de considerações finais com o pensamento, compartilhado com a filósofa, de que *não há dois mundos, pois a metáfora os une*.

A fim de apresentar as contribuições deste trabalho, serão retomados e discutidos os objetivos e as questões de pesquisa propostos. Posteriormente, serão apontadas sugestões para estudos futuros.

O primeiro objetivo desta pesquisa era investigar a reflexão explícita sobre a metáfora a partir do trabalho proposto com esse fenômeno por coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático 2011. Para que ele fosse atingido, procurou-se responder ao primeiro grupo das questões propostas. A seguir, as subperguntas desse grupo serão inicialmente discutidas para que, a partir delas, possa ser respondida a pergunta número 1: como é a abordagem dada à metáfora por livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados no PNLD 2011?

A análise iniciou com a localização do trabalho com a metáfora, nesta etapa, buscou-se identificar onde a reflexão explícita sobre a metáfora se fazia presente em cada coleção. O trabalho com a metáfora em apenas um momento ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental foi identificado em três coleções e pode ser interpretado como um reflexo de uma perspectiva de ensino em que os conteúdos gramaticais são ensinados em ordem fixa e de maneira exaustiva. Contudo, a ocorrência do trabalho com a metáfora em mais de um momento ao longo da coleção foi o que aconteceu nas outras três coleções, o que pode ser visto como um indicativo de que a perspectiva de trabalho com os conhecimentos linguísticos



dessas coleções (PR, PPL e TL) está mais alinhada a uma proposta de prática de reflexão linguística, a qual está em consonância com a perspectiva de ensino de uso da língua e ao conceito de espiral defendido pelos PCN.

Ainda sobre a localização do trabalho com a metáfora, foi observado que ela é diretamente relacionada a um gênero literário (poema, fábula, entre outros) em todas as coleções. Embora sejam feitas observações sobre a ocorrência de metáforas em outros discursos, a apresentação desse fenômeno vinculada estritamente a gêneros literários pode propiciar a noção equivocada de que a metáfora é, apenas, um recurso literário e não um recurso que opera em toda a linguagem.

Em seguida, foram analisadas as definições de metáforas apresentadas pelos livros didáticos. De maneira geral, percebeu-se, nesta etapa de análise, a influência das visões Clássica, Substitutiva, Comparativa e Interativa. Como foi argumentado no capítulo 5, as reflexões propostas sobre o fenômeno nas definições são necessárias, entretanto não são abordados outros aspectos também importantes da metáfora (discutidos a seguir), que propiciariam um trabalho mais qualificado sobre esse fenômeno e o desenvolvimento de uma consciência maior dos alunos sobre o fenômeno metafórico.

O terceiro passo deste nível de análise teve como foco os exemplos e casos que acompanham as definições de metáfora. Neste ponto, defende-se que a distinção analítica feita entre “exemplo” e “caso” foi importante para que fosse observada a postura das coleções no trabalho com os conhecimentos linguísticos. Ressalta-se que a presença de “casos” possibilita que se parta do uso da língua para a análise linguística. Diante disso, observar a tabela de casos e exemplos com um olhar atento à opção feita pelas coleções entre apresentar *exemplos* ou partir de *casos* é um bom ponto de partida para a avaliação e a escolha dos livros didáticos por parte dos professores. Defende-se isso porque a postura das coleções no trabalho com os conhecimentos linguísticos é um aspecto que deve ser observado pelos professores no momento da escolha da coleção a ser adotada e a distinção entre *exemplo* e *caso* mostrou-se produtiva para essa análise.

Sobre a fonte dos exemplos e casos que acompanham as definições de metáfora, identificou-se que eles são extraídos ou da literatura ou da linguagem cotidiana. Na primeira situação, há um reflexo dos gêneros aos quais o trabalho com a metáfora está vinculado nas coleções. Já sobre a segunda situação, cabe uma reflexão sobre a relação entre a metáfora como ornamento e desvio da linguagem e a visão desses dois contextos de ação linguística como lugares do desvio.

Outro item a ser ressaltado é o fato de, em sua maioria, os exemplos e casos conterem Tópico e Veículo explícitos. Isso não está em consonância com o observado nas análises da ocorrência de metáfora nos livros didáticos, uma vez que, na maioria das vezes, as metáforas linguísticas identificadas não tinham Tópico e Veículo explícitos.

Sobre os exercícios propostos para o trabalho com metáforas, foram identificados três tipos básicos: identificação, explicação e elaboração de metáforas. Com excessão das situações em que as propostas de identificação e explicação de metáforas acontece para auxiliar na compreensão de determinado texto, os exercícios analisados não colaboram para a reflexão sobre as contribuições desse fenômeno para a construção de sentidos. Além disso, a metáfora recebe, basicamente, um tratamento mecânico e classificatório por parte dos exercícios, não sendo realizado o ciclo “uso-reflexão-uso”, proposto tanto pelos PCN quanto pelos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul.

Observou-se, por fim, que as reflexões, ao longo do trabalho com metáforas, sobre as contribuições da metáfora para a construção de sentidos do texto em que se faz presente aparecem muito timidamente e em apenas algumas coleções. No geral, há um distanciamento entre a discussão sobre metáfora e as tarefas de compreensão de texto.

Sobre os pressupostos teóricos que sustentam o trabalho com a metáfora nos livros didáticos analisado, pôde-se concluir que predominam os conceitos das visões Clássica, Substitutiva, Comparativa e Interativa da metáfora tanto nas definições quanto nos exercícios propostos. Como já foi apontado em capítulos anteriores, o distanciamento entre os pressupostos que orientam o trabalho com a metáfora nos livros didáticos de Língua Portuguesa e as visões mais recentes sobre esse fenômeno é, também, um resultado desta pesquisa que merece atenção. Uma análise do trabalho proposto pelos livros didáticos com outros conhecimentos linguísticos provavelmente apontaria que a ausência de problematização observada no trabalho com a metáfora não é privilégio desse fenômeno, mas, sim, está presente no trabalho com os conhecimentos linguísticos de modo geral. Por isso, pesquisas futuras poderiam responder questões que surgiram ao longo desta investigação, mas não foram respondidas neste trabalho: (i) como se dá a reflexão linguística sobre outros fenômenos da linguagem em livros didáticos de Língua Portuguesa?; (ii) por que há um distanciamento entre os pressupostos presentes nos livros didáticos e as pesquisas linguísticas mais recentes?; e (iii) o que pode ser feito para mudar isso? Arriscamos hipotetizar que as respostas às duas últimas questões apontarão para a formação de professores, mas apenas uma nova investigação poderá dar respostas mais claras a esses questionamentos.

A partir da retomada feita das sub-perguntas do primeiro grupo de questões, julga-se que a pergunta 1 foi respondida de maneira satisfatória. Diante disso, entende-se que o primeiro objetivo desta pesquisa foi, por sua vez, plenamente atingido. Acrescenta-se, ainda, que, ao atingir esse objetivo, esta pesquisa contribui para os estudos dispostos a investigar o trabalho proposto pelos livros didáticos brasileiros e a sua adequação às propostas apresentadas por documentos oficiais ligados à educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul. Como foi argumentado no capítulo 2, quando se assume que – ao investir na avaliação, na compra e na distribuição de livros didáticos – o PNLD exerce uma intervenção no currículo escolar, é importante investigar o que está sendo trabalhado nos livros aprovados pelo Programa.

Ainda em relação aos critérios utilizados para a investigação proposta no primeiro objetivo desta pesquisa, argumenta-se que mais uma contribuição pode ser dada. Constatou-se que os pontos de análise selecionados (localização, definição, exemplos e casos, exercícios e contribuições para a construção de sentidos) foram satisfatórios para uma avaliação detalhada do trabalho realizado com a metáfora. A partir disso, sugere-se que os professores, ao analisar os livros didáticos para adoção, partam desses pontos para um olhar mais atento da reflexão linguística proposta pelas coleções. A distinção entre exemplo e caso, a observação de como as contribuições do fenômeno linguístico em questão para a construção de sentidos são trabalhadas e a análise dos exercícios propostos se mostraram especialmente interessantes para avaliar as coleções visando a uma perspectiva de ensino de uso da língua. Já as definições apresentadas podem ser um bom ponto de análise para verificar a adequação das coleções às visões linguísticas recentes. Enfim, pensar na elaboração de tabelas como as apresentadas neste trabalho (mesmo que sem o mesmo detalhamento) para a avaliação das coleções para uma posterior escolha parece ser um bom ponto de partida para os professores dispostos a entender como as coleções desenvolvem a reflexão linguística.

Já o segundo objetivo desta pesquisa era investigar a ocorrência da metáfora em coleções de livros didáticos de Matemática, Ciências, História e Língua Portuguesa aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático 2011. Para que ele fosse atingido, procurou-se responder ao segundo grupo das questões propostas. Novamente, serão inicialmente discutidas as sub-perguntas para que, a partir delas, possa ser respondida a pergunta número 2: como é a ocorrência de metáforas nos livros didáticos de História, Ciências, Matemática e Língua Portuguesa?

Os estudos discutidos no capítulo 6 sobre a presença da metáfora na produção e na divulgação da ciência (CONTENÇAS, 1999; LAKOFF; NÚÑEZ, 2000; BROWN, 2003; entre outros) motivaram o segundo nível de análise deste trabalho, visto que os livros didáticos são uma forma de divulgação do conhecimento científico. Sobre as circunstâncias em que a metáfora se faz presente, as análises indentificaram a ocorrência desse fenômeno tanto na apresentação de conteúdos (textos verbais e não-verbais) quanto nos exercícios propostos. Apesar de não ter sido feita uma descrição exaustiva de todas as ocorrências identificadas, pôde-se perceber que a metáfora desempenha um papel significativo nos livros das quatro disciplinas analisadas, uma vez que alguns termos apresentam já em seu nome uma metáfora (cf. cadeia alimentar, balança comercial etc) e outros têm toda a explicação estruturada a partir de uma ou mais metáforas (cf. aritmética, taxa de juro, organização das formigas etc).

Um tipo de metáfora em especial se fez presente em todos os livros didáticos analisados, confirmando o grande número de ocorrências já identificado por Cameron (2003) no discurso educacional: a personificação. Essa ocorrência pode ser justificada, entre outras possíveis explicações, pelo fato de que a personificação é uma forma de “esconder” determinados aspectos – como o próprio autor – o que, em certa medida, diminui (ao menos superficialmente) a responsabilidade por algumas afirmações.

Em relação aos pressupostos teóricos que melhor justificam a ocorrência da metáfora nos livros didáticos analisados, argumenta-se que sejam os presentes nas visões Pragmática, Cognitiva e Cognitivo-discursiva. Na visão Pragmática, têm-se a atenção destinada ao que é implícito a partir do que foi dito. Defende-se que esse aspecto da linguagem, de um modo geral, e da metáfora, em nível mais específico, ressaltados por Grice (1975 [1967]) é importante para uma melhor compreensão do papel da metáfora na divulgação pedagógica da ciência. Na visão Cognitiva, a noção de mapeamentos conceptuais subjacentes às metáforas linguísticas e à importância destinada à corporeidade parecem fundamentais para a compreensão da função das metáforas no trabalho com conceitos abstratos desenvolvido pelos livros didáticos. Por fim, na visão Cognitivo-discursiva, o pressuposto de que a metáfora é um fenômeno da linguagem em uso como ação mental e interpessoal assim como a ideia de que, a partir da identificação do uso recorrente de certas metáforas linguísticas, é possível indicar que os participantes da interação estão ativando uma representação mental metafórica são centrais para a compreensão de definições estruturadas metaforicamente.

Diante do exposto, entende-se que a segunda pergunta de pesquisa foi, também, respondida. E, em consequência, o segundo objetivo do presente trabalho foi satisfatoriamente atingido. Destaca-se como uma contribuição importante desta etapa do trabalho a investigação sobre a ocorrência de metáforas nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Conforme foi dito no capítulo 6, não foram encontrados estudos anteriores dispostos a fazer essa análise.

Por fim, o terceiro objetivo desta pesquisa era propor uma abordagem para o trabalho com a metáfora nas aulas de língua materna, que visasse ao uso da metáfora, a partir das investigações propostas pelos objetivos anteriormente discutidos. Relativamente à sub-questão 3.1 (sobre relação dos pressupostos teóricos identificados nos dois níveis de análise), foi observado que a abordagem dada à metáfora nos livros didáticos de Língua Portuguesa não tem como base os pressupostos que melhor justificam a ocorrência das metáforas nos livros didáticos de outras disciplinas. Por um lado, como já foi visto, as análises acerca da reflexão explícita sobre a metáfora indicaram que os pressupostos desse trabalho estão em consonância com as visões Clássica, Substitutiva, Comparativa e Interativa da metáfora. Por outro lado, os pressupostos que parecem melhor justificar a ocorrência de metáforas identificada no segundo nível de análise são aqueles referentes às visões Pragmática, Cognitiva e Cognitivo-discursiva.

Para que o terceiro objetivo seja plenamente atingido, é necessário apresentar uma resposta à questão 3: quais contribuições podem ser propostas para o trabalho com a metáfora em sala de aula, a fim de que o uso do fenômeno seja priorizado? Ao longo desta pesquisa, foram sendo apresentadas sugestões para trabalho com a metáfora e, de forma mais específica, à elaboração de materiais didáticos sobre esse fenômeno. Será apresentada, a seguir, uma síntese dessas contribuições a fim de que a questão 3 seja claramente respondida.

É importante lembrar que a presente proposta parte da perspectiva de ensino de uso da língua (apresentado no capítulo 2), de acordo com a qual, retomando a citação feita dos PCN, o ensino de língua materna deve “se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas” (BRASIL, 1998, p.34).

Diante disso, será proposto o trabalho com a metáfora a partir de três eixos: (a) o conceito de espiral e o ciclo uso-reflexão-uso propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul; (b) a sua

ocorrência em diferentes textos e em diferentes disciplinas; e (c) aspectos salientados pelas visões discutidas sobre o fenômeno.

No primeiro eixo, destaca-se a importância de não tratar a metáfora como um conteúdo gramatical que deve ser ensinado em uma ordem fixa e de maneira exaustiva, o que caracterizaria uma perspectiva de ensino mecânico da gramática. Por isso, recomenda-se que a reflexão explícita sobre a metáfora aconteça mais de uma vez ao longo dos anos do Ensino Fundamental, sempre que esse fenômeno se mostrar importante para a compreensão de determinado texto ou para a atuação em determinada prática de uso da linguagem. A compreensão de um anúncio publicitário, como o da companhia aérea TAM (cf. seção 5.2.4.), é um exemplo de situação em que a metáfora desempenha uma função central e, na qual, a reflexão explícita sobre a metáfora se justifica. A seguir, ao se tratar da diversidade de contextos em que é identificada a ocorrência de metáforas, serão apresentadas outras situações em que esse fenômeno exerce uma função importante.

Ainda no primeiro eixo, deve-se atentar para o ciclo uso-reflexão-uso proposto pelos documentos oficiais já citados. Uma vez que a leitura dos textos em que há ocorrência de metáforas pode constituir o primeiro “uso” e os exercícios, as definições e as observações apresentados pelos LDs analisados sobre a metáfora podem ser considerados o que os PCN e os RC chamam de “reflexão”, resta um cuidado maior com o segundo “uso” proposto pelo ciclo. É preciso ressaltar que esse uso não pode ser totalmente artificial (como aconteceu nos exercícios de elaboração de metáforas analisados), por isso, entende-se que o uso da metáfora deve ser proposto apenas em práticas de uso da linguagem em que ela desempenha um papel importante. Um exemplo seria a elaboração de um glossário com termos tanto de conteúdos da Língua Portuguesa quanto, em um trabalho conjunto com outras disciplinas, de termos aprendidos nas aulas de Ciências, Matemática, História etc. Não são recomendados, portanto, exercícios de elaboração de metáforas sem que haja, para isso, uma real utilidade.

No segundo eixo (a sua ocorrência em diferentes textos e em diferentes disciplinas), valoriza-se o trabalho proposto pelos LDs analisados, o qual aborda a presença da metáfora em gêneros literários variados, contudo, argumenta-se que esses textos não são os únicos em que há ocorrência de metáfora e que, um trabalho com esse fenômeno associado a apenas esses gêneros não mostra a operação da metáfora em outros contextos e não estimula o aluno a desenvolver uma visão mais ampla acerca do fenômeno. Propõe-se, portanto, que a reflexão explícita sobre a metáfora aconteça a partir da sua ocorrência em diferentes textos. O trabalho de Farias (2006), por exemplo, mostra que o horóscopo é um gênero propício à ocorrência de

metáforas, podendo ser um ponto de partida para a reflexão sobre o fenômeno. Littlemore (2004), por sua vez, mostrou que a metáfora pode estimular um posicionamento crítico dos alunos frente a textos argumentativos. Além disso, as análises propostas no capítulo 6 evidenciaram a ocorrência de metáforas em textos de apresentação de conceitos, ou seja, textos expositivos de diferentes gêneros podem ser, também, uma fonte rica para o trabalho com metáfora.

Neste ponto, vale ressaltar que a presença da metáfora em textos de áreas distintas a torna uma “ponte” também entre as diferentes disciplinas escolares. Entende-se que esta é a grande contribuição deste estudo para o ensino: o trabalho realizado com a metáfora nas aulas de língua materna pode, dependendo de como for elaborado, auxiliar na compreensão de conceitos das demais disciplinas. Isto é, procurou-se evidenciar, ao longo deste estudo, o caráter interdisciplinar da metáfora e a importância que esse aspecto pode ter na sala de aula.

No terceiro eixo (aspectos salientados pelas visões discutidas sobre o fenômeno), são abordados aspectos da metáfora que, se forem considerados na reflexão explícita realizada a partir do trabalho com esse fenômeno, podem contribuir para que o uso e os efeitos de sentido da metáfora sejam valorizados. Como esses aspectos já foram discutidos ao longo do trabalho, eles serão, agora, apenas brevemente retomados. São eles:

- a) *o papel do contexto na compreensão e na produção de metáforas*, uma vez que ele pode orientar o aluno a buscar pistas contextuais para uma melhor compreensão tanto de metáforas convencionais quanto de metáforas novas.
- b) *a intenção do falante*, pois, ao se ressaltar a intenção do falante, passa-se a trabalhar com a língua em uso e não apenas com o código linguístico. Cabe aqui a mesma ressalva feita no capítulo 5, de que a intenção do falante geralmente não aparece nas metáforas convencionais e, por isso, ela pode ser melhor trabalhada nas metáforas criativas. Nesses casos, o estímulo à consciência sobre a intenção do falante auxiliaria na vigilância das metáforas a que somos expostos cotidianamente (na publicidade, no jornalismo etc.), possibilitando uma avaliação mais crítica. O estímulo a uma consciência acerca dessa questão seria importante, também, para que o aluno percebesse que a construção metafórica acerca de dados conceitos são pontos de vista que ele pode e deve desenvolver.
- c) *a parcialidade da metáfora*, pois, ao possibilitar a compreensão de um conceito em termos de outro, a metáfora encobre algumas características desse conceito e

ressalta outras. Refletindo sobre isso, o aluno/falante pode perceber os traços encobertos pela metáfora e entender que, se a correspondência entre domínios fosse total, um domínio *seria* o outro, e não apenas compreendido *em termos* do outro.

- d) *o uso sistemático de certas metáforas em determinados contextos*, visto que dependendo do texto, uma análise do uso sistemático das metáforas presentes pode levar a uma melhor compreensão do próprio texto (como foi observado nas análises do capítulo 6).
- e) *a unidirecionalidade dos mapeamentos*, o que poderia, então, propiciar uma compreensão da metáfora como um processo maior que a (e distinto da) comparação.

Destaca-se que, como sugere-se que a metáfora seja trabalhada em mais de um momento, os aspectos apresentados acima não precisam ser abordados simultaneamente. Pelo contrário, eles devem aparecer na reflexão explícita sobre o fenômeno apenas quando se mostrarem importantes para a construção de sentidos de determinado texto. Sobre a utilização ou não das nomenclaturas, cabe ao professor definir se elas são ou não adequadas para a turma com quem o trabalho será desenvolvido.

Enfim, defende-se, nesta pesquisa, que as contribuições das visões Cognitiva e Cognitivo-discursiva da metáfora em especial e a intenção do falante (com as ressalvas já feitas), inicialmente apontada pela Visão Pragmática, devem ser incorporadas à reflexão explícita sobre esse fenômeno nas aulas de língua materna. Argumenta-se, ainda, que a incorporação dessas contribuições ao trabalho proposto com a metáfora e aos materiais didáticos sobre ela pode, ao estimular uma compreensão mais ampla das funções desempenhadas por esse fenômeno, contribuir para a formação geral do leitor. Por fim, propõe-se que uma abordagem da metáfora nas aulas de língua materna alinhada com o que foi aqui argumentado e associada ao trabalho interdisciplinar pode colaborar para a compreensão de conceitos trabalhados em diferentes disciplinas.

É importante, neste momento, salientar que este trabalho não tem a intenção de supervalorizar o papel da metáfora nas aulas de Língua Portuguesa, nem de argumentar que ela é mais ou menos importante que outros conhecimentos linguísticos. Pelo contrário, retomando o que disse Low (2008), argumentamos que o trabalho com a metáfora não deve



ser indiscriminadamente proposto. O que pretende-se é, antes disso, mostrar *como é* e *como pode ser* o trabalho proposto com a metáfora. De forma mais ampla, esta investigação sobre a metáfora pode, também, abrir caminhos para a reflexão sobre o trabalho realizado com os conhecimentos linguísticos de modo geral e sobre o lugar que ele ocupa nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Dito isso, as contribuições desta pesquisa não esgotam a relação entre a metáfora e o ensino de língua materna. Pelo contrário, elas geram ainda mais questões a serem respondidas. Alguns pontos que precisam ser explorados são a relação entre a metáfora e outros gêneros textuais, a investigação sobre a ocorrência de metáforas em materiais didáticos de disciplinas que não foram abordadas pelo presente estudo e a presença de reflexões como as propostas por esta dissertação na formação de professores de língua materna.

Assim como a metáfora foi apontada como uma “ponte” entre o invisível e o mundo das aparências, ou ainda, entre as diferentes disciplinas escolares, espera-se que este trabalho tenha conseguido construir uma “ponte” entre os estudos sobre a metáfora, os materiais didáticos e o ensino de língua materna.

## REFERÊNCIAS

AMORA, S. *Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1997.

ARENDT, H. (1971) *A vida do espírito: o pensar, o querer e o julgar*. Tradução: Antônio Abranches *et al.* Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

ARISTÓTELES. (séc IV a.C.) *A poética clássica*. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

\_\_\_\_\_. (séc IV a.C.) *Rhetoric*. New York: Dover, 2004.

BATISTA, A.A.G. *A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. In: ROJO, R.; BATISTA, A.A.G. (org.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_; ROJO, R. *Livros escolares no Brasil: a produção científica*. In: COSTA VAL, M. MARCUSCHI, B. (orgs.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p.13-45.

\_\_\_\_\_; ROJO, R; ZÚÑIGA, N. *Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002)*. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCHUSCHI, Beth (orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, pp.47-72.

BECHARA, E. *Gramática escolar da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006.

BELLINI, L. M. *Avaliação do conceito de evolução nos livros didáticos*. *Estudos em Avaliação Educacional*. n.33, v.17, pp.7-28, 2006.

\_\_\_\_\_; FRASSON, P.C. *A metáfora guerra na comunicação das ideias de HIV/Aids em livros didáticos*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. n.217, v.87, pp.327-38, 2006.

BERBER SARDINHA, T. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BLACK, M. *Metaphor*. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 1954.

BOERS, F. *Metaphor Awareness and Vocabulary Retention*. *Applied Linguistics*, n.21, v.4, pp.553-71, 2000.

\_\_\_\_\_. *Cognitive Semantic ways of teaching figurative phrases: An assessment*. *Review of Cognitive Linguistics*. John Benjamins, 2011.

BORGATTO, A. M.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. *Tudo é Linguagem: língua portuguesa*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009.

BOYD, R. *Metaphor and Theory Change: What is “metaphor” a metaphor for?* In: ORTONY, A. (ed.), *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BRANGEL, L. *O tratamento lexicográfico de vocábulos de cores na perspectiva da Semântica Cognitiva*. 208f. Dissertação (Mestrado em Letras)- Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 2010a.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Matemática*. Brasília: Ministério da Educação, 2010b.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Ciências*. Brasília: Ministério da Educação, 2010c.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História*. Brasília: Ministério da Educação, 2010d.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Edital de Convocação para o PNLD 2011*.

\_\_\_\_\_. *Portal do Inep*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses>. Acesso: 07 de novembro de 2011, às 23h35min.

BROWN, T. L. *Making Truth: Metaphor in Science*. Champaign: University of Illinois Press, 2003.

BUNZEN, C. *Dinâmicas discursivas na aula de português: o uso do livro didático e projetos didáticos autorais*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP: Campinas, 2009.

CAMERON, L. *Metaphor in Educational Discourse*. London: Continuum, 2003.

\_\_\_\_\_; DEIGAN, A. (2006) *A emergência da metáfora no discurso. Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n.25, jul-dez, pp.143-68. Tradução de Solange Faraco e Solange Vereza. 2009.

CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48 ed. rev. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. *Português: linguagens*. 5 ed. reform. São Paulo: Atual, 2009.

CHARTERIS-BLACK, J. *Second Language Figurative Proficiency: A Comparative Study of Malay and English*. *Applied Linguistics*, n.23, v.1, pp.104-33, 2002.

CHOPPIN, A. *Les Manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation, 1992.

CLARK, H. *Using Language*. Cambridge University Press, 1996.

- CONTENÇAS, P.A *eficácia da metáfora na produção da ciência: o caso da genética*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- COSTA Val, M; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. Tradução de Magda Lopes.
- DIAFÉRIA, C.; PINTO, M. *Trajéórias da Palavra: língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2009.
- EVANS, V.; GREEN, M. *Cognitive Linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.
- FARACO, C.A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FARIAS, C.V. *A metáfora na leitura em língua estrangeira: efeitos de uma intervenção pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras, UFF, Niterói, 2006.
- FARIAS, E. *Cognição, metáfora e ensino*. In: MACEDO, A.C.P.; FELTES, H. P.M.; FARIAS, E. M. P. (Org.) *Cognição e Linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos*. Porto Alegre: Edipucrs/Caxias do Sul/Educs, 2008.
- FAVALI, L. *et al. Projeto Radix: ciências*. 9º ano. São Paulo: Scipione, 2009.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 3ed. Curitiba: Positivo, 2004.
- FREITAG, B.; COSTA, W; MOTTA, V. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GATTI, B. A; NUNES, M.M.R. (orgs.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.
- GEERAERTS, D. *Introduction: a rough guide to Cognitive Linguistics*. In: GEERAERTS, D. (org.). *Cognitive Linguistics: basic readings*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.
- GIBBS, R. *The poetics of mind: figurative thought, language and understanding*. New York: Cambridge University Press, 1994.
- GIL, M. *Compreensão de metáforas relacionadas à cultura gaúcha: a figura do cavalo na linguagem do gaúcho*. Monografia (Graduação em Letras), Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- GRADY, J. *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes*. Tese (Doutorado em Linguística), Berkeley: University of California, 1997.

GRICE, P. *Meaning. Philosophical Review*. vol.66, n.3, p.377-88, 1957.

\_\_\_\_\_. (1967) *Logic and conversation*. In: COLE, P.; MORGAN, J.L. (Eds). *Syntax and semantics 3: Speech acts*, pp.41-58. New York: Seminar Press, 1975.

GRUPO PRAGGLEJAZ. (2007) *PIM: um método para identificar palavras usadas metaforicamente no discurso*. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n.25, jul-dez, pp.77-120. Tradução de Dalby Dienstbach Hubert. 2009.

HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma Teoria da Linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

HUANG, C. *A metáfora no texto científico de medicina: um estudo terminológico da linguagem sobre AIDS*. Dissertação (Mestrado em Letras)- Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

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

KLEIMAN, A. B. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. *Signo*, v.32, pp.1-25, 2007.

KÖVECSES, Z. *Metaphor and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

\_\_\_\_\_. *Metaphor: a practical introduction*. New York: Oxford University Press, 2002.

\_\_\_\_\_. *Metaphor in Culture: universality and variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LAKOFF, G. *The invariance hypothesis: is abstract reason based on image-schemas?*, *Cognitive Linguistics*, n.1, v.1, pp.39-74, 1990.

\_\_\_\_\_; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

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

LAKOFF, G.; NÚÑEZ, R.E. *Where Mathematics comes from: how the embodied mind brings mathematics into being*. New York: Basic Books, 2000.

LEAL, A. E. M. *(Des) gostar de história: (des)(re)velando pela metaforização*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2001.

LEE, D. *Cognitive Linguistics: an introduction*. Nova Iorque: Oxford University Press, 2004.

LEVINSON, S. (1983) *Pragmática*. Trad.: BORGES, Luis; MARI, Anibal. São Paulo, Martins Fontes: 2007.

LIMA, P.L. *DESEJAR É TER FOME: novas idéias sobre antigas metáforas conceituais*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

LITTLEMORE, J. *The effect of Cultural Background on Metaphor Interpretation*. *Metaphor and Symbol*, n.18, v.4, pp.273-88, 2003.

\_\_\_\_\_. *What kind of training is required to help language students use metaphor-based strategies to work out the meaning of new vocabulary?* In: *Delta*. São Paulo, v.20, n.2, dez. 2004.

LOW, G. *Validating Metaphoric Models in Applied Linguistics*. *Metaphor and Symbol*, n.18, v.4, pp.239-54, 2003.

\_\_\_\_\_. *Metaphor and Education*. In: GIBBS, R. (ed.). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

MAHON, D. *Getting your sources right: What Aristotle didn't say*. In: *Research and Applying Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. pp.69-80

MALTA, J. C. *O desenvolvimento da metacognição da metáfora: uma experiência de ensino*. 141f. Dissertação (mestrado em Letras) – Pós-Graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. *Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes*. In: COSTA VAL, M. MARCUSCHI, B. (orgs.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. pp.237-60.

MARQUES NETO, J.C. *Editoras universitárias brasileiras: um estudo exploratório*. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139899por.pdf>>. Acesso em 27/07/2010.

MOTA, R. Entrevista ao *site Rede*, *site de tecnologia para a inclusão social*. Disponível em: <<http://www.arede.inf.br/inclusao/edicoes-antiores/63-%20/475>>. Acesso em 07 de novembro de 2011, às 23h20min.

OLIVEIRA, G. R.; RODRIGUES, F.; CAMPOS, J. *Português: a arte da palavra*. São Paulo: Editora AJS Ltda., 2009

OLIVEIRA, A. F. S. de. *Subsídios da Semântica Cognitiva para a disposição das acepções nos learner's dictionaries*. 2010. 232f. Dissertação (Mestrado em Letras)- Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre.

OTA, I. A. da S. *O livro didático de língua portuguesa no Brasil*. In: *Educar*. Curitiba, n.35, pp.211-21, Editora UFPR, 2009.

PAIVA, V.L.M.O. *Metáforas Negras*. In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.) *Metáforas do Cotidiano*, pp.105-19. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

REDDY, M. (1979) *A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem*. Porto Alegre: Instituto de Letras UFRGS, *Cadernos de Tradução*, n.9, jan-mar, 2000, pp.9-54.

REVISTA ÉPOCA. 20 de outubro de 2007. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/1,,EDG79649-5856,00.html>

RIBEIRO, J. *Projeto Radix: matemática*. 9º ano. São Paulo: Scipione, 2009.

RICHARDS, I. A. *The Philosophy of Rhetoric*. New York: Oxford University Press, 1936.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Departamento Pedagógico. *Referências Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. ROSSETTI, 2006

ROSSETTI, M. *Metáforas e metonímias de felicidade: um estudo de língua e cultura*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras e cultura regional) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.

SIGNORINI, I. (Org.). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

SIQUEIRA, M. *Metáfora: intersecção entre abordagens lógicas e cognitivistas*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999

\_\_\_\_\_. *As Metáforas Primárias na Aquisição da Linguagem: um estudo interlingüístico*. Tese (Doutorado em Linguística), Porto Alegre: Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, G. F.; BRANGEL, L.; HUBERT, D. D. ; OLIVEIRA, A. F. S. *Metaphor identification in a terminological dictionary*. *IBERICA*, v.17, pp.157-74, 2009.

SOARES, M. *Português: uma proposta de letramento*. São Paulo: Moderna, 2002.

TEMMERMAN, R. *Towards New Ways of Terminology Description: The Sociocognitive Approach*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

\_\_\_\_\_. (2002) *Modelos metafóricos e a postura do tradutor frente a textos científicos*. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n.25, jul-dez, pp.217-34. Tradução de Danilo Nogueira Marra. 2009.

TERRA, E.; CAVALLETE, F. *Projeto Radix: português*. São Paulo: Scipione, 2009.

VEREZA, S. C. *Articulating the conceptual and the discursive dimensions of figurative language in argumentative texts*. In: *DELTA*, n. Esp., v.26, pp.701-18, 2010.

VICENTINO, C. *Projeto Radix: história*. 9º ano. São Paulo: Scipione, 2009.

WHATELY, R. *Elements of Rhetoric*. London: Oxford, 1830.

YÜ, N. *The contemporary theory of metaphor: A perspective from Chinese*. Philadelphia: John Benjamins, 1998.

**ANEXO A** – Coleção PPL, volume do 6º ano

- ◆ A poetisa compara a felicidade com a borboleta:

Felicidade é frágil borboleta



Felicidade é **como** a frágil borboleta.

Para a poetisa, o que torna a felicidade semelhante à borboleta? Observe:



A felicidade é frágil como a borboleta é frágil.

Ou:

A felicidade é como uma frágil borboleta.

Ou, finalmente:

A felicidade é frágil borboleta.



## A morcega

Walcyr Carrasco

Quando era adolescente, eu andava com a franja do cabelo batendo no nariz. Parecia um cachorro lulu, mas me achava o máximo. Meu pai resistiu a tudo: ao som de Janis Joplin, à minha mania de desenhar girassóis nos cadernos, e só entregou os pontos quando me viu desbotando um *jeans* novinho com cândida. Em nocaute por pontos, suspirou:

— Nada mais me espanta.

Reagi dedicando boa parte da minha vida a defender lances de vanguarda, como o uso de brinquinchos em orelhas masculinas quando isso era tabu. Sempre achei que nada me surpreenderia. Pois fui visitar uma amiga cuja filha adolescente, de 14 anos, tem o rosto de um anjo de catedral, mas se veste de preto, como um morcego. Encontro as duas brigando.

— Quero fazer uma tatuagem e ela não deixa.

Sorrio, pacificador. Aconselho:

— O ruim da tatuagem é que, se você se arrepender mais tarde, não sai.

A morcega explica: será inscrita em um lugar do corpo só possível de ser visto se ela mostrar. Tremo. Pergunto onde. A resposta alegre:

— Dentro da boca.

Repuxa os lábios como um botocudo e mostra o sítio designado: a parte frontal das gengivas. A mãe lacrimeja:

— Não, não. A bandeira do Brasil...

Eu e a mãe nos olhamos, aparvalhados. Descubro que o símbolo pátrio virou moda. A morcega continua: quer porque quer ir a uma rua que reúne morcegos, mariposas e outros bichos nos fins de semana. Arbitro:

— Lá vão *punks* da pesada!

Ela zumbe, hostil, porque se considera *punk* da pesada. Reage:

— O movimento *punk* quer liberdade, só isso.

— Prendi você? — lamenta-se a mãe inutilmente.

Fico sabendo que os *punks* de bom-tom até andam, na tal rua, com cartazes dizendo: “Não quero briga” ou “Sou paz”. Também elegeram um templo: a danceteria Morcegóvia, no bairro Bela Vista. É lá que se encontram, vestidos preferencialmente de escuro, com bijuterias de metal

pesado, brinquinhos de crucifixo e uma enorme alegria de viver — só preenchida pelo som de *rock* pauleira. Digo, para me fazer de moderno:

— Sabe que fui ao *show* do Michael Jackson?

Ela torce o nariz. Odeia. Led Zeppelin, Sepultura, isso sim! Arrisco:

— Quem sabe você fica rica montando um conjunto chamado Crematório.

— Vocês (*nós, adultos*) só pensam em coisas materiais. A gente (*eles, os punks*) quer é saber do espírito.

Já ouvi isso em algum lugar. Eu dizia a mesma coisa e ficava furioso quando ouvia meus pais dizerem que, quando eu fosse mais velho, entenderia tudo que estavam passando comigo. Explico que concordo com as teses morcegas. Tenho apenas problemas em relação ao estilo. Olho para ela, de camiseta preta e *jeans* rasgado, e penso como ficaria bonitinha num vestido de debutante. Lembro de sua festa de aniversário: o bolo era em forma de guitarra, cinza. Em certo momento, a turma se divertiu atirando pedaços de doces uns nos outros, para horror das mães e avós presentes.

Subitamente desperto, descubro que a onda *punk* se espraia muito mais do que eu pensava. Um dia desses vi um garoto pintado de três cores. O filho de uma vizinha usa dois brincos dourados, um rubi no nariz e cabelos tão cacheados que noutro dia o cumprimentei pensando que fosse a mãe dele.

A morcega me encara, pestanas rebaixadas, farta. Nervoso, reflito que devo estar ficando velho. Adoraria estar do lado da filha, para me sentir rejuvenescido. Toca a campainha, ela vai até a porta. Um rapaz alto, de cabeça inteiramente raspada, sorri, rebelde. Observo um dragão tatuado em seu couro cabeludo. A mãe range os dentes, enquanto a filha sai nos braços de seu príncipe motoqueiro. Eu e a mãe nos olhamos, tão nocauteados como foi meu pai. Sei que o rapaz trabalha, como a maioria dos *punks*. Mas onde? Não consigo imaginar o gerente do banco com um alfinete espetado nas bochechas. São rebeldes apenas nas horas vagas, quando voam em seus trajes escuros pela noite? O careca bota peruca na hora da labuta?

A mãe me oferece um café. Exausta com o rodopiar das gerações. Já sabemos: vem mais por aí.

Olho para a noite e penso em todos os morcegos zunindo por São Paulo. Ser adolescente é difícil, mas... que saudade!

## Hora do texto

*Baita, menino pobre e filho de lenhadores, parte com o velho Kutala, que se propõe a lhe ensinar a arte da guerra. Porém, em seu percurso, vai viver algum tempo num circo, onde cuida de animais. Começa aí o aprendizado de sua vida.*

### De tigres e elefantes\*

Toda noite tinha espetáculo, a mulher gorda queria circo toda noite.

Na primeira manhã, Baita acordou com alguém chutando suas costelas.

– Acorda, os elefantes estão com fome.

Ele se levantou, sentiu uma fome de elefante e perguntou se tinha comida. O homem magro mostrou onde tinha pão e leite.

Depois do café, foi tratar dos elefantes, que já reclamavam, levantando as trombas.

Era capim que eles comiam.

– Quanto?

– Vá perguntar pra eles.

O menino apanhou uma braçada de capim verde e levou até os elefantes.

Teve medo daqueles animais enormes, patas grossas como tronco de árvore, trombas rodando e buscando com toda a inteligência.

O garoto não parou de carregar capim durante toda a manhã. Até cair de cansado.

Então o homem magro disse:

– Não está ouvindo os tigres? Está na hora de dar carne para eles.

Quando escureceu, foi para o galpão vazio.

Exausto, dormiu ouvindo os berros dos palhaços, os gritos dos elefantes e as palmas da plateia.

Não se sabe o que ele sonhou nessa noite.

[...]



Daí por diante, a vida do garoto foi dar capim para os elefantes e carne para os tigres.

Os primeiros logo começaram a gostar dele. O maior deles, chamado Mamute, quando o via, levantava a tromba e soltava um berro de se ouvir longe. O menino passava debaixo das pernas daqueles gigantes sem medo nenhum. Mamute o agarrava com a tromba, o levantava e o punha nas costas. E, montado no pescoço de Mamute, Baita sonhava que ia conquistar o mundo. A cada dia que passava, parecia que ele aprendia mais com os elefantes.

\* Título criado pelos autores.



Mas logo estava na hora de alimentar os tigres. Com os tigres, era diferente. Nenhum tigre queria ser seu amigo. Quando ele trazia a carne, eles avançavam como se também quisessem comê-lo. Não tinham olhos bons como os elefantes. Tinham olhos de aço verde, um fogo malvado brilhando lá dentro. Porque tigres não gostam de ninguém. Nem dos próprios tigres. Cada um vivia sozinho em sua jaula. Não eram como os elefantes, que conseguiam ficar juntos, machos e fêmeas, sem brigar, sem disputar comida.

Baita impressionava-se com a velocidade daqueles animais listrados. Com o seu jeito atento. Pareciam dormir com um olho fechado e o outro aberto. Ao primeiro ruído, estavam de pé, rondando com aqueles olhos de gelar o coração de quem não fosse tigre.

Devagarzinho, ele foi entendendo a diferença entre os elefantes e os tigres. Até que um dia, ele entendeu. A diferença é que os tigres tinham medo. Por isso é que eram assim: quem tinha medo só podia dar medo. O mundo deles era um mundo com medo.

Os elefantes, não. Eles não tinham medo de nada. Parecia que tudo estava certo, viver era bom.

Baita já tinha tido medo muitas vezes na vida. Mas nunca como um tigre.

Então ele pensou: “Quando eu tiver muito medo, quero ser como um tigre. Até lá, quero ser como um elefante.”