



Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Instituto de Humanidades e Letras
Curso de Bacharelado em Humanidades

**A METÁFORA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA – UMA
ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO**

Bruna Soraia Ribeiro Maia

Redenção – Ceará
2014

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE BACHARELADO EM
HUMANIDADES

BRUNA SORAIA RIBEIRO MAIA

A METÁFORA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA – UMA
ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO

Monografia apresentada ao Curso de Bacharelado em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira como um dos requisitos a obtenção do título de bacharel em Humanidades.

Orientador(a): Profa. Dra. Léia Cruz de Menezes

Redenção – Ceará
2014

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira
Direção de Sistema Integrado de Bibliotecas da Unilab (DSIBIUNI)
Biblioteca Setorial Campus Liberdade
Catálogo na fonte
Bibliotecário: Francisco das Chagas M. de Queiroz – CRB-3 / 1170

M184m
Maia, Bruna Soraia Ribeiro.

A metáfora nas aulas de língua portuguesa: uma análise de livros didáticos do ensino médio. / Bruna Soraia Ribeiro Maia. Redenção, 2014.

38 f.: il.; 30 cm.

Monografia do curso do Bacharelado em Humanidades do Instituto de Humanidade e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB.

Orientadora: Profa. Dra. Léia Cruz de Menezes.
Inclui Referências.

1. Figuras de Linguagem. 2. Metáfora. 3. Língua portuguesa. I. Título.

CDD 410

BRUNA SORAIA RIBEIRO MAIA

A METÁFORA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA – UMA ANÁLISE DE
LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO

Monografia submetida ao Curso de Bacharelado em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito para a obtenção do grau de bacharel em Humanidades.

Apresentada em: 24/07/ 2014.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Léia Cruz de Menezes (Orientadora)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab

Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho (1º Examinador)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab

Profa. Dr. Maurílio Machado Lima Júnior (2ª Examinador)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab

Dedico este trabalho a Deus, que sempre foi e será meu protetor, mestre e guia.

À minha mãe e anjo da guarda, Francisca de Fatima Ribeiro, que esteve do meu lado e que me apoiou em todas as minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Hoje, vivo uma realidade que parece um sonho, mas foi preciso muito esforço, determinação, dedicação, paciência e perseverança para cuja concretização. Mesmo sabendo que ainda não cheguei ao fim da estrada, pois há ainda uma longa jornada pela frente. Eu jamais chegaria até aqui sozinha. Minha terna gratidão a todos aqueles que colaboraram para que este sonho pudesse ser concretizado.

Primeiramente, gostaria de agradecer ao arquiteto do universo, a Deus, pela minha vida e pelas oportunidades que me foram dadas, me possibilitando escolher o caminho que me levou a ser quem eu sou.

À minha mãe, amiga, companheira e confidente, que hoje sorri orgulhosa ou chora emocionada. Mulher maravilhosa, que, com todas as dificuldades ao longo de nossa vida, nunca permitiu que eu passasse necessidades de nenhuma forma, garantindo-me estudo e exigindo excelência, o que contribuiu grandemente para minha formação profissional. Você compartilhou os meus ideais e os alimentou, incentivando a prosseguir na jornada, mostrando que o nosso caminho deveria ser seguido sem medo, fossem quais fossem os obstáculos. Que me ensinou valores essenciais ao ser humano, integridade, respeito e humildade. Minha eterna gratidão vai além de meus sentimentos, pois a você foi cumprido o dom divino. O dom de ser Mãe. Agradeço-lhe especialmente pelas noites que, cansada de um árduo dia de trabalho, manteve-se acordada, esperando que eu chegasse da Universidade.

A todos que fazem parte da minha família, tio, tias e primos. Obrigado, por serem meu alicerce.

À minha avó, Raimunda Ribeiro (in memoriam), exemplo de mulher humilde e guerreira.

À minha orientadora, Profa. Dra. Léia Cruz de Menezes, que acreditou em meu potencial, me dando a honra de ser sua orientanda em dois projetos de pesquisa subsequentes. Sua contribuição foi imprescindível para que eu me tornasse o que sou hoje e para que chegasse onde cheguei. Sua orientação segura e competente, seu estímulo constante e testemunho de seriedade permitiram-me concretizar este estudo. Agradeço também pela compreensão de meus limites e ousadias, auxiliando-me com sua imensa sabedoria de forma imprescindível para a elaboração deste trabalho. Foram valiosas suas contribuições para o meu crescimento intelectual e pessoal. Obrigado por me mostrar os caminhos da pesquisa e despertar o desejo de continuar trilhando esse caminho. Muito obrigada pela oportunidade de trabalhar com você.

Ao meu colega Diego, que contribuiu para que eu fizesse esta graduação.

Ao meu namorado, Wandley Saboia, uma pessoa especial e companheira, que sempre me apoiou.

Às minhas colegas da iniciação científica Letícia e Renata, que contribuíram na coleta de materiais.

Aos motoristas que, no período em que não existia transporte público no horário que voltamos para casa, sempre estiveram presentes apesar dos percalços. Ao Wellington, ao Sr. Almir, Sr. Elêus, e todos cujos nomes não me recordo.

Agradeço aos meus grandes amigos, Walef, Larissa, Jordana, Gerson, Ronald, Isaac, que fizeram parte da minha jornada universitária, compartilhando conhecimentos, momentos alegres e festivos e também momentos difíceis de fim de trimestre, trabalhos em cima da hora e grupos que davam mais trabalho do que ajudavam.

A todos os meus companheiros discentes da academia, que estiveram presentes ao longo da trajetória do curso, os que um dia estiveram, mas que por algum motivo não estão mais, e os que até hoje permanecem. A todos que contribuíram de forma direta ou indireta para essa realização.

À Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira que, pública e gratuita, me ofereceu oportunidade de concretizar o Bacharelado em Humanidades. A essa instituição, devo minha vida acadêmica e meu crescimento intelectual, cultural e político. Assim como todos os ensinamentos sobre interculturalidade e relações humanísticas e sociais que aqui aprendi, aprendizado que nenhuma outra universidade que não tivesse as diretrizes que aqui existem me propiciaria.

A todos os mestres que fizeram parte da minha trajetória nesta universidade. Obrigada por me levarem à dúvida, à busca de novos encantos pelo mundo adiante. Agradeço-os imensamente pela contribuição de cada um na minha formação.

À banca examinadora, que cedeu uma parte de seu tempo precioso para poder contribuir com o meu trabalho.

A todas as colegas discentes da instituição que moram em Guaiuba, sempre enfrentamos juntas as adversidades relacionadas à nossa volta para casa (ônibus quebrado, falta de gasolina, escassez do transporte, dias em que fomos esquecidas em Redenção por algum motorista), enfim, obrigada! Sem esquecer da minha amiga Karilene Medeiros, que, em uma noite destas citadas, que fiquei em Redenção por falta de transporte pra voltar pra casa, me ofereceu a sua casa e sua rede para que eu dormisse.

Obrigada a todos que, mesmo não estando citados aqui, tanto contribuíram para a conclusão desta etapa e para a Bruna Soraia Ribeiro Maia que sou hoje.

RESUMO

Desde os estudos retóricos, na Grécia antiga, a metáfora vem sendo explorada primordialmente como recurso estilístico, construído com base em uma relação de similaridade entre conceitos para melhor expressão das coisas do mundo. No entanto, com os trabalhos de Lakoff e Johnson (1980), o fenômeno passa ser compreendido como parte integrante do sistema conceitual humano. Sob esse novo olhar, o discurso cotidiano torna-se espaço privilegiado de investigação da metáfora (MENEZES, 2010). A partir da teoria da metáfora conceptual, novas perspectivas se desenvolvem, como a da metáfora cognitivo-discursiva (CAMERON, 2003), que enfatiza os aspectos socioculturais de usos metafóricos na linguagem em uso. Visto que entendemos ser necessária uma sintonia entre universidade e escola, a fim de viabilizar intercâmbio entre pesquisas acadêmicas e realidade docente, empreendemos investigação de como a metáfora é explicada/explorada em livros didáticos, uma das principais ferramentas para o processo de letramento na realidade escolar brasileira (BAGNO, 2013). Interessa-nos investigar sob qual perspectiva os livros tratam esse fenômeno: se primordialmente como recurso estilístico e facultativo, ou se como expediente por meio do qual é possível compreender os aspectos avaliativos e afetivos na constituição de referentes discursivos, o que possibilita uma compreensão dos valores subjacentes às representações de “objetos” sociais como *situações*, *interações*, *grupos*, *instituições*, *indivíduos* em dado momento sócio-histórico. Visando alcançar o objetivo supracitado, realizou-se uma coleta seguida de uma interpretação qualitativa de materiais didáticos de língua portuguesa em uso nas escolas públicas do maciço de Baturité. Da análise empreendida, constatamos que há pouco espaço para o tratamento da metáfora em materiais didáticos e, neste espaço, a metáfora ainda é explicada majoritariamente como recurso expressivo, o que inviabiliza o trabalho de leitura crítica de expressões metafóricas constantes nos mais diversos discursos cotidianos.

Palavras-chaves: Metáfora. Ensino de Língua Portuguesa. Livro Didático.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
2. REVISÃO DA LITERATURA	11
2.1 Visão Clássica da metáfora.....	11
2.2 Visão substitutiva e comparativa da metáfora.....	12
2.3 Visão Pragmática	14
2.4 Visão Cognitiva	14
2.5 Visão Cognitivo-Discursiva.....	16
2.6 A metáfora no ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do desenvolvimento pessoal, social e político do aprendiz.....	17
3. METODOLOGIA	20
4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	38
ANEXOS	39

INTRODUÇÃO

A partir da década de 80, com os trabalhos empreendidos por Lakoff e Johnson (1980), uma nova visão da natureza da metáfora começa a ser investigada. Esta passa a ser compreendida como parte do sistema conceitual humano, por meio do qual pensamos e agimos. O entendimento da metáfora como parte do sistema de organização do pensamento viabilizou um novo olhar sobre o fenômeno. Sob esse novo viés, compreendemos que a análise das metáforas de semelhança no âmbito dos discursos permite-nos compreender os aspectos avaliativos e afetivos na constituição dos referentes discursivos, o que possibilita uma compreensão dos valores subjacentes às representações de “objetos” sociais em dado momento sócio-histórico. Com os trabalhos de Cameron (2003), e a perspectiva da metáfora em uso no discurso, há também hoje toda uma vertente de estudo da metáfora em contextos específicos, na qual se enfatiza a linguagem em uso e busca-se a compreensão do comportamento de grupos ou indivíduos específicos ou de tipos discursivos.

Compreendemos que essa última perspectiva, que focaliza o estudo/análise de expressões metafóricas em uso, permite um trabalho didático de interpretações subjacentes, presentes nos mais diversos discursos cotidianos, o que é parte imprescindível do processo de letramento, cuja meta é a formação para o efetivo exercício da cidadania.

Sabemos que os resultados de pesquisas acadêmicas necessitam ser didatizados para chegar ao ensino; mas essa didatização/maturação, em muitos casos, não ocorre, o que gera um grande distanciamento entre a tradição escolar, muitas vezes reproduzindo conceitos não científicos, e o que se estuda na universidade. Mas que sentido faz o desenvolvimento científico nas várias áreas se não retornar à sociedade?

Partimos da hipótese de que o fenômeno da metaforização ainda é explicado preferencialmente como figura de linguagem, portanto facultativo e característico de discursos mais elaborados. Essa visão está em atraso com as pesquisas científicas, que propõem estar a linguagem impregnada de expressões metafóricas de forma inevitável. Como tal, a metáfora, no discurso, constrói referentes e os apresenta sob uma determinada ótica valorativa/pejorativa – é preciso saber ler essas valorações e usar a metáfora na construção de nossas próprias valorações. Como consequência desta hipótese central, postulamos que um ensino da metáfora apenas como recurso estilístico não conduz à compreensão da importância

desse recurso e não prepara o educando para saber ler esse fenômeno nos textos cotidianos e dele se valer em sua própria escrita.

O objetivo deste trabalho consiste em investigar como o material didático utilizado nas escolas aborda o fenômeno “metáfora” a fim de propor melhorias, quando necessárias, que adéquem o trabalho com a metáfora às perspectivas modernas de compreensão do fenômeno da metaforização, viabilizando um trabalho didático de leitura e escrita críticos. Para atingir tal objetivo, realizamos uma investigação a fim de compreender sob qual perspectiva a metáfora vem sendo abordada em livros didáticos de língua portuguesa com o selo de aprovação do MEC, adotados em escolas públicas, destinados a educandos do ensino médio. A partir dessa compreensão, intentamos intervir no sentido de contribuir para uma reflexão acerca do ensino de leitura e escrita críticos, a partir da percepção de valorações sociais subjacentes em metáforas.

Para efeito de organização didática deste trabalho, ele se encontra dividido em quatro capítulos. Neste, o capítulo da introdução apresentamos o objeto da nossa investigação e nossos objetivos neste trabalho. No capítulo intitulado *Revisão da Literatura*, discutimos as teorias e perspectivas que tratam do fenômeno da metaforização, destacando como cada uma delas aborda metáfora, e o que cada uma tem de proveitoso para contribuir com o nosso trabalho, o que estas visões deixam a desejar, discutindo e questionando o que há de relevante e o que não concordamos plenamente. No capítulo subsequente, *Metodologia*, apresentamos o corpus desta pesquisa e a técnica de análise da qual nos valem, realizando uma descrição detalhada do material a ser analisado. No quarto e último capítulo faremos a análise do *corpus* da pesquisa, destacando o que cada livro didático aborda sobre metáfora e como se dá esta abordagem, dialogando com as teorias com as quais estamos trabalhando.

Estamos cientes de que o entendimento da metáfora como um mecanismo de conceptualização da realidade não foi uma criação de Lakoff e Johnson, uma vez que filósofos como Nietzsche perceberam a metáfora para além de uma figura de linguagem. No entanto, a ênfase que concedemos aos trabalhos de Lakoff e Johnson nesta pesquisa é pelo fato de eles terem proposto uma metodologia de trabalho com a linguagem verbal a partir dessa percepção da metáfora como mecanismo de conceptualização da realidade.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, objetivamos conceder um panorama das várias perspectivas de tratamento da metáfora, discutindo cada uma delas em seus pontos fortes e fracos. Ao término, concluímos com uma reflexão sobre a metáfora no ensino da Língua Portuguesa.

2.1 Visão Clássica da metáfora

O filósofo Aristóteles foi um dos primeiros estudiosos a conceituar metáfora. Suas ponderações foram de fundamental importância, já que os estudos posteriores sobre metáfora partiram, de alguma forma, do entendimento aristotélico – ampliando-o, reformulando-o. Ele sustentava que a metáfora estava vinculada aos domínios da Poética e da Retórica.

Na Poética (ARISTÓTELES, 1997 [séc. IV a.C.]), Aristóteles conceitua a metáfora como adorno, expediente que tornava o texto literário mais belo e atraente ao leitor. Ainda na Poética, Aristóteles destaca que uma linguagem feita apenas de metáfora seria obscura, como um enigma, e que, para usá-la corretamente, precisa-se de talento. Observamos, assim, que aqui o pesquisador está se referindo à *cunhagem de metáforas* na literatura, ou seja, à *criação* de metáforas nas obras literárias, e não ao *uso* no cotidiano. Reconhecemos que cunhar metáforas características da modalidade literária não é, de fato, algo realizado por todo e qualquer falante de uma língua natural, é criação artística.

Na Retórica (ARISTÓTELES, 2004 [séc. IV a.C.]), Aristóteles destaca ser possível aprender a partir das metáforas, pois elas veiculam uma nova ideia, exigindo, portanto, um trabalho mental para encontrar o ponto comum entre as partes comparadas. Essa posição do filósofo pode sinalizar um reconhecimento do papel cognitivo da metáfora, algo explorado nos atuais estudos da metáfora.

Vemos que Aristóteles tanto reconheceu o papel da metáfora em textos literários quanto em textos retóricos – elaborados para a defesa de pontos de vista, para a instauração do elogio etc – um recurso, portanto, que opera em várias modalidades da linguagem.

2.2 Visão substitutiva e comparativa da metáfora

A visão substitutiva define metáfora como a substituição de uma expressão literal por uma metafórica, por exemplo: Ela é uma flor (metáfora) *versus* Ela é delicada (literal). Desse modo, fica implícito o real sentido da frase, o leitor precisa decifrar a substituição. Nesta visão é necessário também que os dois termos tenham características em comum, o princípio de substituição parte da semelhança imanente entre os termos que compõem a comparação.

A visão comparativa destaca-se pelo uso do “como” e com isso estabelece a comparação explícita. Porém, na comparativa, também existe a substituição de um termo literal por um metafórico, contudo, nesse caso, é sempre uma comparação, pelo uso do “como”.

Na visão substitutiva, a metáfora está implícita, e na visão comparativa está explícita. As duas visões são alicerçadas no recurso a comparações. Observemos os exemplos a seguir:

- (I) Ela é uma flor (flor substitui o termo literal “delicada”, que está implícito na frase. Neste caso, a estrutura de comparação é linguisticamente implícita).
- (II) Ela é como uma flor (flor também substitui o termo literal “delicada”, que está implícito na frase. Neste caso, a estrutura de comparação é linguisticamente explícita)
- (III) Ela é delicada como uma flor (desse modo esta frase é apenas comparativa e não substitutiva já que o termo literal “delicada” faz referência ao termo metafórico “flor”).

Percebemos que as visões comparativa e substitutiva da metáfora ainda compreendem o fenômeno de maneira muito ingênua ao postularem que os dois termos utilizados devem ter características inerentes. Pois, como vemos no artigo de Menezes (2010, p.115), comparações feitas entre seres humanos e animais irracionais existem por meio de reelaborações, para fins de compreensão dos dados que apreendemos pelos sentidos. Estas reelaborações obedecem a restrições impostas pelas condições culturais, sociais, históricas e pelas condições de uso da língua.

Afirmção que é exemplificada na análise da discussão travada em blog sobre o caso policial Isabela Nardone (MENEZES, 2010), em que internautas comparam o promotor do caso Isabela com um pavão, acusando-o de exibicionismo. Sabemos que não existem características comuns entre um homem e um pavão, portanto, comparações dessa ordem só são possíveis porque realizamos um mapeamento de características que, para nós, depreendem

do animal, mas que o animal na verdade não as possui, pois, ao exibir a sua plumagem, o animal não tem intenção alguma de exibir-se. Desse modo, metáforas podem ser estabelecidas para a além da mera comparação ou substituição, pois as semelhanças não estão presentes nas coisas do mundo, mas no modo como nós percebemos as coisas do mundo, a depender da cultura em que estamos inseridos.

Na compreensão da metáfora, destacamos aqui a importância do conceito de “tensão” trazido por Richards (1936) e consideramos, brevemente, como esse conceito diferencia as teorias sobre metáfora. Richards (1936) propõe que sejam utilizados os seguintes termos para o trabalho com metáforas:

Tópico: Porção não metafórica de uma expressão metafórica.

Veículo: Porção metafórica da expressão.

Base: Relação entre tópico e veículo.

Tensão: Referente à incompatibilidade entre tópico e o veículo quando interpretados literalmente.

No exemplo, “Ela é uma flor”, na terminologia de Richards (1936), “Ela” funciona como tópico, e “flor” como veículo, temos que a base diz respeito ao fato de “flor” estar fazendo alusão à delicadeza, à beleza de alguém referido pelo pronome “ela”. O fato de “ela” fazer referência a um ser humano e de “flor” ser um vegetal gera “tensão”, que só se resolve através de uma interpretação metafórica.

Cada teoria sobre metáfora explica a tensão de forma diferente. Segundo Berber Sardinha (2007), nas *abordagens tradicionais* esta “tensão” seria dissipada por meio da substituição de um termo pelo outro, ou seja, de um termo literal por um metafórico. Na *abordagem cognitiva*, por sua vez, a tensão se resolveria por um acesso a um esquema mental prévio, no qual a relação entre coisas diferentes já foi culturalmente estabelecida.

Na *visão cognitivo-discursiva*, por seu turno, a tensão se resolve por meio da análise do contexto de uso da metáfora. Não há negação da existência de um suporte mental, mas a tensão só é dissipada pela compreensão do contexto sócio-histórico-cultural em que se dá o uso da metáfora. Pois a metáfora, como resultado de uma interação entre tópico e veículo, baseia-se na ideia de que a palavra não tem apenas um sentido fixo, mas um núcleo semântico

potencial que se manifesta de forma diferente em cada contexto. Por isso é tão importante o contexto para a compreensão da metáfora.

A principal contribuição da visão interativa trazida por Richards para os estudos da metáfora é a noção de que o tópico e o veículo são *sistemas de ideias, conhecimentos e crenças* que interagem, e não apenas nomes e características de conceitos que são simplesmente transferidos. Destacamos esse aspecto como grande avanço, pois deixamos, assim, de lado a noção de que as coisas do mundo apresentariam características imanescentes, perceptíveis por todos praticamente do mesmo modo.

2.3 Visão pragmática

A teoria das implicaturas de Paul Grice (1975 [1967] *apud* GIL, 2012, p. 47- 52) baseia-se nos princípios que regem uma comunicação ideal. A teoria das implicaturas procura investigar como é possível comunicar mais do que efetivamente se diz. Grice postula o princípio da cooperação e as quatro máximas da conversação: a de qualidade, a de quantidade, a de relevância e a de modo.

Para Grice, a metáfora é uma implicatura gerada pela violação proposital da máxima da qualidade, é gerada por uma quebra consciente e proposital do falante. A metáfora é utilizada para causar impacto. É importante ressaltar o *caráter intencional* da violação que gera a metáfora, pois Grice não vê a metáfora apenas como um desvio ou um exemplo de violação à máxima da qualidade. Deve-se ressaltar a intenção do falante. Caso contrário, seria falsear o argumento de Grice, deixando de lado o uso e tratando apenas do código. Pois a metáfora em Grice deve ser analisada a partir do *uso* da linguagem.

Destacamos, aqui, esse aspecto de muita relevância: a ênfase no *uso* da linguagem.

2.4 Visão Cognitiva

A visão cognitiva surgiu na década de 1980, e a partir dela a metáfora deixou de ser vista apenas como uma estratégia de linguagem, e passou a ser considerada também como uma figura de pensamento. Lakoff e Johnson (1980) entendem o modo como pensamos e 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. Ou seja, o modo como nossa mente compreende os conceitos do mundo, como o conceito de “belo” por exemplo.

Entendemos que Richards e Grice haviam compreendido a metáfora como um recurso que ultrapassa a mera função de adorno, reconhecendo-o com parte do sistema conceptual. Porém o motivo da ênfase que aqui concedemos aos trabalhos empreendidos por Lakoff e Johnson dá-se pelo fato de terem criado uma metodologia para a compreensão do fenômeno como figura de pensamento, para além do reconhecimento do papel cognitivo da metáfora.

Gibbs (1994), desenvolvendo a ideia de Lakoff e Johnson (1980) sobre a metáfora conceptual, argumenta que a metáfora é um modo primário de pensamento. Ou seja, o sistema conceptual é a estrutura primitiva do nosso cérebro. As metáforas conceptuais são básicas e primitivas e, segundo Berber Sardinha (2007), licenciam ou motivam as expressões metafóricas. Assim, uma expressão metafórica do tipo “Esse promotor parece um pavão.” (MENEZES, 2010) é possível porque, no nosso cérebro, já existe uma estrutura primitiva que associa seres humanos a animais irracionais.

Para Berber Sardinha (2007), domínios são áreas do conhecimento ou da experiência humana. Há dois tipos de domínios: o domínio *fonte* e domínio *alvo*. O primeiro é aquele a partir do qual conceptualizamos metaforicamente algo (no exemplo “Tempo é dinheiro”, o domínio fonte é DINHEIRO). O domínio fonte é o 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 ou mais específicos dependendo da situação.

Sobre os *mapeamentos*, Berber Sardinha (2007) 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 também há mapeamentos artificiais, que são criados propositadamente para algum fim, como é comum no meio publicitário. Exemplo das propagandas de cigarro na década de 1980, nas quais mapeamentos ilícitos eram criados para influenciar as pessoas a consumir o cigarro. Entre esses mapeamentos, destaca-se a correlação entre “juventude, saúde e prática de esportes” e “cigarro”.

A visão adotada por Lakoff e Johnson é *experencialista*, pois há o entendimento de que as coisas são definidas por propriedades interacionais da percepção humana, e não por propriedades inerentes a elas. A partir disto, chega-se à ideia de que o pensamento metafórico

é corporificado. Ou seja, os autores argumentam que é através da interação do nosso corpo com o mundo que modulamos nossa forma de pensar. A noção de corporificação (de união) surge para desmentir os postulados filosóficos mais tradicionais, que pregavam a dualidade entre mente e corpo, ou seja, estudar a mente humana de modo separado do corpo.

A partir do trabalho de Lakoff e Johnson surgiram estudos que investigam a universalidade das metáforas conceituais e também as suas variações intra e entre culturas. Esta visão foi reforçada por Grady (1997), através da proposta apresentada por ele, conhecida como *Teoria das Metáforas Primárias*, que seriam motivadas pelas cenas primárias, por exemplo: a compreensão de que a escuridão é ruim e a claridade é boa, adviria de experiências do tipo “procurar um objeto no escuro ou na claridade” – com a luz, é mais fácil achar o que procuramos. Situações como esta acontecem independentemente da cultura por isso a universalidade das metáforas apresentada por Grady.

Grady avançou ao considerar que as metáforas conceituais, além de serem geradas por *domínios experienciais*, também são geradas pela *percepção de semelhança* entre objetos, como vemos na análise do exemplo “Aquiles é um Leão” (MENEZES, 2010, p.112). Não poderíamos fazer uma correlação entre o domínio fonte (leão) e o domínio alvo (homem corajoso), já que seria inviável admitir, através das *experienciações* da maioria dos que residem em grandes centros urbanos, a semelhança entre pessoa brava e um leão. O atributo coragem é por nós projetado no leão, é apenas o modo que ele tem de se defender, agindo instintivamente, e não de maneira intencional.

2.5 Visão Cognitivo-Discursiva

Esta visão tem como uma de suas principais pesquisadoras a inglesa Lynne Cameron (2003), proponente de uma abordagem que dá ênfase à metáfora em uso. O foco desta visão são as expressões linguísticas e não as metáforas conceituais. Segundo Berber Sardinha (2007), apesar de ainda não se tratar de uma teoria sobre metáfora, esta abordagem reúne uma série de pressupostos teóricos e uma linha metodológica que estabelece procedimentos para pesquisas com metáforas.

Também chamada de *metáfora sistemática*, a visão cognitivo-discursiva muda o foco do cognitivo para a linguagem, já que está mais preocupada com o que se passa no discurso do que com o que ocorre na mente (processos cognitivos). A abordagem da metáfora

sistemática busca o entendimento do comportamento do grupo ou indivíduos específicos (pessoas e comunidades em contextos determinados) ou de tipos de discurso específicos.

A perspectiva da metáfora conceptual apresenta tendência generalizante e não específica, possui interesse nos aspectos universais, tentando entender características universais dos seres humanos ou do comportamento de grandes grupos (cultura ocidental, cultura americana). O pensamento precede o uso. A linguagem é secundária, pois é apenas uma manifestação do pensamento, pensamos metaforicamente, portanto também falamos metaforicamente. A visão sistemática focaliza, por sua vez, o uso. Esse tem precedência sobre o pensamento, e qualquer inferência sobre o pensamento deve ser feita cuidadosamente. Visto que ainda há muitas questões abertas sobre o uso de metáforas, é complicado fazer asserções sobre o pensamento a partir das metáforas de linguagem.

2.6 A metáfora no ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do desenvolvimento pessoal, social e político do aprendiz

O ensino produtivo de língua portuguesa só é possível se voltarmos nosso olhar para além das atividades de codificação e decodificação, voltando-nos para a interpretação da linguagem em seu aspecto sócio-histórico-cultural. O estudo da metáfora nos direciona para essa percepção, já que, para compreendê-la, é imprescindível que se faça uma leitura de mundo. Como afirma Paulo Freire (1921-1997), não precisamos de cidadãos que reproduzam verdades absolutas estigmatizadas e hierarquizadas, mas de sujeitos críticos e transformadores da sua realidade.

As perspectivas *cognitiva* e *cognitivo-discursiva* de entendimento da metáfora viabilizam um trabalho de apreensão de sentidos, valorações sociais, conceitos e pré-conceitos sustentados na/pela linguagem que coadunam com a perspectiva pedagógica defendida por Paulo Freire, no que diz respeito à necessidade de despertar o poder analítico-interpretativo do indivíduo, preparando-o para o entendimento do mundo e de si próprio.

Segundo Paulo Freire (1990), a leitura de mundo é tudo aquilo que tem algum significado para o indivíduo. São os costumes, os gostos, os saberes que temos e que foram acumulados ao longo da nossa vivência cotidiana. É o que está intrínseco em nós mesmos, nossa linguagem, nossas representações e símbolos, enfim, aquilo que somos. É através desta capacidade de leitura de mundo que iremos apreender o significado da leitura da palavra,

criando as nossas peculiares percepções. A leitura da palavra só ganha significado e significância se ela vier intrinsecamente apreendida com a leitura de mundo do educando e socializada com o coletivo, para que, vivenciadas as diferenças, aconteçam as internalizações e acomodação da aprendizagem propriamente dita.

Tanto na visão cognitiva quanto na cognitivo-discursiva de compreensão da metáfora, faz-se ver o aspecto da criatividade nos usos linguísticos, criatividade que deixa ver as subjetividades. Perceber essas subjetividades requer perpassar o simples ato de codificar e decodificar, como destaca Paulo Freire.

A compreensão de expressões metafóricas, portanto, é considerada importante para o indivíduo situar-se no contexto sócio-histórico-cultural no qual ele está inserido. Este fenômeno permite que o cidadão compreenda o sentido que está presente/subjacente a usos linguísticos, analisando-os criticamente.

Acerca do tipo de ensino de língua portuguesa que aqui defendemos, destacamos o trabalho de Antunes (2003), que destaca o que deve ser uma educação que prepara o aprendiz para o exercício da cidadania. Corroborando com Freire (1990) e com as perspectivas que estamos trabalhando, a pesquisadora argumenta que o ensino de língua portuguesa tem como objetivos primordiais ampliar a competência comunicativa dos alunos e investir na capacitação de indivíduos que falam, ouvem, leem e escrevem textos adequados às demandas de uso da linguagem. Nas palavras de Antunes, lemos:

Na verdade, o fundamental do que proponho no momento está na reorientação ou na mudança de foco daquilo que constitui o núcleo de estudo da língua. O que significa dizer que a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos *usos sociais da língua*, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas. (ANTUNES, 2003, p.108)

Destaca Antunes que o professor precisa ler e ouvir os textos que circulam socialmente para perceber neles oportunidades de trabalhar conteúdos relevantes, precisa ainda estar antenado a situações comunicativas reais (de dentro ou de fora da escola) para utilizá-las como referência nas produções orais e escritas de seus educandos. Partindo deste princípio, as metáforas são de importância fundamental para a compreensão dos textos e situações cotidianas ressaltadas pela pesquisadora, já que vivemos em um universo repleto de metáforas, ou seja, em todos os âmbitos, não apenas em produções literárias, no ambiente escolar, mas no contexto sócio-histórico-cultural no universo do indivíduo.

Vimos que ambas as perspectivas visam à formação do indivíduo em sua totalidade, não apenas no ato de codificar e decodificar, ou de reproduzir verdades impostas como absolutas, mas na importância do senso crítico para a resolução de problemas cotidianos bem como na intervenção de maneira transformadora da sociedade. Trata-se de perspectivas que enfatizam a importância do letramento, o conhecimento de mundo como parte fundamental no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, valorizando a construção de indivíduos preparados para a vida em sociedade. Partindo do princípio que a escola os desenvolva não apenas para o conhecimento científico que não ultrapassa os muros da escola, mas para além disso, para o mundo.

3. METODOLOGIA

Nossa pesquisa é de caráter qualitativo-interpretativo, pois não iremos lidar com todas as coleções de materiais didáticos adotadas no ensino médio de escolas públicas do Maciço de Baturité, mas com algumas dessas coleções, o que nos permitirá chegar a conclusões que servirão de amostra a se confirmar em estudo quantitativo.

O primeiro passo para a realização desta investigação foi visitar escolas de nível médio, para obter o material necessário para a pesquisa, os livros didáticos. Conversando com o corpo docente da escola e explicando a pesquisa, solicitamos que disponibilizassem os livros para análise. Depois de adquirir um *corpus* considerável, começamos a realizar as análises. Os livros didáticos de nossa pesquisa atendem aos seguintes critérios:

1. Adotados em escolas do Maciço de Baturité
2. Adotados no Ensino Médio
3. Adotados em escolas públicas
4. Aprovados pelo MEC

Dado o projeto da Unilab de interiorização do ensino de qualidade, um dos critérios para a seleção de nosso *corpus* foi o fato de os livros didáticos serem utilizados em escolas situadas na região do Maciço de Baturité, onde a Universidade está situada. Apenas um exemplar de nosso *corpus* foi coletado em Guaiuba, cidade que não faz parte da região do Maciço, mas que é do interior do Estado do Ceará. O motivo da escolha por investigar o fenômeno “metáfora” nos livros de escolas públicas se deu pelo fato de estarmos inseridos numa universidade pública e prezarmos pela qualidade do ensino público. E a escolha por fazer uma investigação nos livros do ensino médio se deu pelo fato de termos identificado maior índice de exemplos sobre o fenômeno da metaforização neste nível em relação aos níveis fundamental e infantil.

Os livros utilizados na pesquisa foram aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), programa que tem por objetivo prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. O procedimento se dá desse modo: após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas

aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano, o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas. O que torna relevante nossa pesquisa, pois pretendemos realizar uma investigação sobre qualidade dos livros que estão sendo aprovados pelo governo federal e distribuídos às escolas públicas com o selo do MEC.

Retiramos os trechos que explicam o fenômeno em questão, a metáfora, e outros em que o fenômeno existe, mas não é abordado. Em alguns exemplos o fenômeno é tratado explicitamente, em outros poderia ser melhor abordado e desenvolvido, mas passa despercebido, sem qualquer ênfase ou referência. Procedemos, então, à análise de como essa abordagem se dá à luz das teorias que explicam a metáfora (substitutiva, cognitiva, do discurso) a fim de refletirmos sobre que perspectiva subjaz à exploração do fenômeno.

Na sequência, especificamos os livros do Ensino Médio que analisamos e explicitamos a escola onde a obra está sendo utilizada:

- I. ABAURRE, Maria Luiza M; ABAURRE Maria Bernadete M, Pondera, Marcela. Linguagem e Sentido. Português: **Contexto, Interlocução e Sentido**. 1ªed. São Paulo: Moderna, 2010, cap. 17.pag.198-196. Adotado no Ensino Médio da Escola E.E.M José Tristão Filho (Guaiuba- CE)
- II. ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete; PONTARA, Marcelo. **Primeiro Parágrafo**: como Começar uma Dissertação. Português: Contexto, Interlocução e Sentido. 1º Ed. São Paulo: Moderna, 2010.cap.23.Pag.501-505. Adotado no Ensino Médio, 3º ano, na EEFM Menezes Pimentel (Pacoti – CE)
- III. NICOLA, José. **Recursos Estilísticos**: Metáfora e Metonímia. Português: no Ensino Médio. 1º. São Paulo: Scipione, 2005.cap 3.pag. 192 -199. Adotado no Ensino Médio - EEFM Menezes Pimentel (Pacoti-CE)

- IV. CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado. **Primeiro, aprender!** Língua Portuguesa, História, Filosofia, Arte, Sociologia, Educação Física, Língua Espanhola Língua Inglesa. Caderno da Aluna e do Aluno, vol. 1. Fortaleza: SEDUC, 2009. Obrigatoriamente utilizado no 1º ano do ensino médio em todas as escolas estaduais, pois se trata de um projeto do Governo do Estado do Ceará.
- V. CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado. **Primeiro, aprender!** Língua Portuguesa, História, Filosofia, Arte, Sociologia, Educação Física, Língua Espanhola Língua Inglesa. Caderno da Aluna e do Aluno, vol. 1. Fortaleza: SEDUC, 2009. Obrigatoriamente utilizado no 1º ano do ensino médio em todas as escolas estaduais, pois se trata de um projeto do Governo do Estado do Ceará.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Na sequência, destacaremos, em cada uma das obras que pesquisamos, o modo como a metáfora é considerada, faremos uma leitura da perspectiva que, a nosso ver, embasa a abordagem, exploraremos os exercícios que enfocaram o fenômeno metafórico, comentando acerca da adequação ou não destes no sentido de estimular (ou não) o olhar do aprendiz para os valores axiológicos de usos metafóricos. Por fim, escolhemos alguns dos exercícios que consideramos inadequados para a exploração da metáfora e proporemos algumas intervenções, a fim de ilustrar nossa proposta de como explorar a metáfora em harmonia com as perspectivas linguísticas contemporâneas.

Neste primeiro momento da análise vamos considerar como as metáforas são abordadas nos conteúdos e nas atividades propostas nos livros didáticos investigados nesta pesquisa.

Nossa análise inicia-se com a observação da obra adotada no Ensino Médio, 1º ano, da Escola E.E.M José Tristão Filho (Guaiuba- CE). Na cidade de Guaiuba, encontramos livros que tratam da metáfora apenas no 1º ano do Ensino Médio, no 2º e 3º os professores apenas revisam, pedindo para que os alunos identifiquem metaforizações, de forma contextualizada, dentro de outros textos em estudo, visto que os alunos já obtiveram o conhecimento teórico do que seja metáfora no 1º ano.

O livro que é abordado na escola supracitada, explica que as metáforas são criadas a partir de uma relação de semelhança que pressupõe um *processo anterior* de comparação. Pode-se dizer, portanto, que a comparação está na *base* da formação das metáforas.

Segundo a explicação acima, a metáfora é criada através de um processo de semelhança, e, para que se desenvolva este processo, é necessário que haja uma base. Esta explicação corrobora o que defende a visão cognitiva, ou seja, de que toda metáfora é construída a partir de bases cognitivas que apreendemos através de nosso contexto sócio-histórico e cultural.

Na sequência, o livro apresenta três exercícios que pretendem desenvolver o entendimento do fenômeno. O primeiro exercício exhibe uma tirinha de jornal (cf. anexo I), na qual as personagens utilizam metáforas. Em seguida as questões há questões sobre o texto:

1. No segundo quadrinho, a personagem apresenta uma série de metáforas para caracterizar a vida. Transcreva-as no caderno.
 - A) Qual o sentido dessas metáforas?
 - B) Explique por que a personagem as utilizou, considerando a situação apresentada no primeiro quadrinho.

2. Observe a escolha das palavras que a personagem fez na última fala e explique de que maneira essa fala contribui para a construção do efeito de humor da tira.

Observamos que o exercício é muito interessante para uma compreensão da metáfora, pois destaca a sua utilização em textos do cotidiano, já que utiliza uma tirinha retirada do jornal, suporte textual que faz parte do dia-a-dia da maioria das pessoas. Desse modo trazendo o fenômeno para a realidade do educando, através da análise do discurso empregado pelos personagens. Esta abordagem adequa-se ao que Cameron (2003) destaca na perspectiva cognitivo-discursiva da metáfora, supracitada, na qual ressalta a importância da utilização de metáforas nos discursos cotidianos.

No segundo exercício que aqui destacamos do livro, há a exibição do Exibe *Fofoca: uma obra sem autor* (cf. anexo I). A esse texto, seguem-se as seguintes questões:

1. Para tratar da *fofoca*, a autora do texto cria uma metáfora. Qual é ela?
 - a) Que argumentos são utilizados, no texto, para justificar essa metáfora?
 - b) Por que, segundo o texto, a fofoca é tentadora?
 - c) No final do terceiro parágrafo, a autora do texto deixa clara a sua opinião sobre aqueles que produzem fofocas. Qual é ela?

2. Releia.

“Não há fofoca que compense. Se for mesmo verdade, é uma bala perdida. Se for mentira, é um tiro pelas costas.”

 - a) Nesse trecho, há outras duas metáforas para a fofoca. Quais são elas?
 - b) O que significa cada uma delas, considerando o contexto?
 - c) Explique de que maneira as metáforas destacadas contribuem para fortalecer a crítica da autora sobre o assunto tratado.

O exercício solicita que o aluno faça uma análise, exigindo um trabalho mental de construção de sentido para as metáforas constitutivas do texto em estudo. Além disso, mostra, assim como o anterior, o fato de as metáforas estarem presentes em textos que fazem parte do nosso cotidiano, e fazem uma diferença imprescindível para quem as utiliza e para quem as interpreta, pois possibilita que possamos fazer uma reflexão mais eficaz, chegando ao objetivo do texto em estudo

Ainda neste mesmo livro, destacamos uma terceira atividade de exploração da metaforização. Há um texto de uma revista de nacionalmente conhecida, seguido de uma explicação de como o texto da revista se vale de metáforas para construir uma argumentação que facilite a compreensão para o leitor. Além de exibir um trecho do filme *Matrix*, se vale também de outro texto, para que o aluno faça uma correlação entre mais de um tipo de gênero textual que se utiliza de metáforas. A partir deste suporte teórico, o educando é instigado a valer-se de metaforizações em suas próprias produções argumentativas. Como arremate da explicação, há uma tarefa de produção textual, na qual o educando é solicitado a construir um texto argumentativo a partir da metáfora explorada nos textos trabalhados: o ser humano como um vírus de alto poder de destruição ambiental.

Consideramos, portanto, que o livro tem um conteúdo muito produtivo, que acompanha os avanços realizados no decorrer dos anos sobre o fenômeno metáfora. O seu conteúdo alicerça-se na visão cognitivo-discursiva, bastante produtiva pelo modo como correlaciona “metáfora” e “cultura”. Entendemos que o livro é bastante didático, pois não só explica, mas mostra excelentes exemplos de metaforizações. Propõe ao aluno que pratique o que aprendeu; para isso, usa um texto com a cena de um filme como recurso (cf. anexo I), criando um contexto em que, a partir de informações previamente fornecidas, os alunos possam construir uma argumentação baseada em um raciocínio metafórico.

Ao propor uma atividade escrita de posicionamento crítico de uma construção metafórica “o ser humano, a semelhança de um vírus de computador, como um vírus de alto poder de destruição ambiental”, o livro viabiliza a compreensão da importância do raciocínio metafórico para a construção da persuasão. Destaca-se, assim, a importância da metáfora, para muito além de uma mera comparação, como afirmam as visões clássicas.

Nossa análise prossegue, agora com a observação da obra adotada no Ensino Médio, 3º ano, da EEFM Menezes Pimentel, Pacoti – CE.

No decorrer da pesquisa, constatamos que o fenômeno metáfora é tratado com mais aprofundamento nos livros do 1º ano do Ensino Médio; nos anos seguintes, os livros já estudados são citados. Sendo assim, o livro do 3º ano do Ensino Médio adotado na escola de Pacoti é a continuidade do livro do 1º ano adotado em Guaiuba, pois ambos são da editora Moderna (cf. anexo II).

No livro do 3º ano, a metáfora é abordada não em si própria, mas como um recurso para se fazer uma dissertação, bem como outros recursos como citações e abordagem histórica. Nesse contexto, é exigido do aluno que ele já tenha um conhecimento prévio sobre o fenômeno explorado na unidade anterior do livro.

No enunciado (cf. anexo II) tem-se a imagem de uma cachoeira em movimento que remete ao título do texto: *Mudança constante, progresso apenas relutante*



Imagem: Cachoeira da formiga, Jalapão, Tocantins, 2003.

http://jie.itaipu.gov.br/?secao=imagem_dia&q=pt/node/7015

A imagem acima teria a função de suporte para o texto a seguir:

Algumas correntes da filosofia grega pregavam que a realidade podia ser encarada como um rio em movimento — o constante fluxo da água o tornava sempre um lugar em incessante mudança, jamais havendo dois rios iguais em diferentes intervalos de tempo. Tal ideia ainda é adequada para explicar o nosso mundo atual, em que os crescentes avanços do conhecimento científico contribuem para acentuar exponencialmente o fluxo das mudanças, ampliando o rio da realidade para uma enorme cachoeira em plena queda. Dentro

desse novo contexto, cabe discutirmos, ante a velocidade e inevitabilidade das mudanças, se elas são positivas para a sociedade em sua atual forma e de que modo se desenvolverá o contínuo progresso científico.

Além da imagem e do texto no enunciado, o conteúdo do livro traz uma explicação bem detalhada quanto à relação que existe entre imagem e texto verbal, explicando por que a imagem foi utilizada como metáfora e qual o sentido e o significado que ela contém. (Cf. anexo II).

Vimos que o livro didático concede ênfase à criação de textos argumentativos com o uso de metáforas, abordando também o uso de imagens metafóricas (cf. anexo II), utilizando metáfora em texto e imagem, para que assim o leitor possa criar uma rede de metáforas em sua argumentação a partir da metáfora inicial. O conteúdo do livro é proveitoso porque mostra que a metáfora é um recurso importante na argumentação, e também mostra ao leitor de que maneira utilizar a metáfora para criar um texto argumentativo.

Nossa análise agora centra atenção no livro didático adotado no Ensino Médio (2º Ano) EEFM Menezes Pimentel, Pacoti-CE.

No livro do Ensino Médio do 2º ano, volume 2, da editora Scipione, a metáfora é abordada como um recurso estilístico para uma produção textual, é considerada como uma figura de linguagem que se fundamenta numa relação de semelhança entre o sentido próprio e o figurado (cf. anexo III).

Destacamos, na sequência, trecho da explicação sobre o fenômeno contida no texto:

[...] Quanto mais nos inteiramos dos usos da linguagem, mas rica é nossa interpretação de um texto e mais competente é o texto produzido por nós. Francis Vanoye faz uma importante observação sobre isso: “(...) é preciso que se considere que as técnicas de expressão não constituem receitas ou rol de ornamentos que visam ao “falar bonito”, mas, sim, uma maneira de aperfeiçoar o comportamento intelectual (reflexão, compreensão, análise) e uso mais eficaz da linguagem”.

No trecho supracitado, percebemos que a explicação é coerente com os avanços que a ciência realizou sobre as técnicas de expressão, já que destaca o seu importante papel para a reflexão, compreensão e análise, enfatizando que não servem apenas como ornamento. Porém, nesta explicação, não há uma referência explícita ao fenômeno metáfora. O enunciado do

livro, ao mesmo tempo que enfatiza a importância dos recursos expressivos para além de ornamento, atribui ao fenômeno metáfora apenas uma significação comparativa. Isso pode ser visto no seguinte trecho do enunciado de uma questão: “Considerando que a metáfora é uma figura de linguagem que se fundamenta numa relação de *semelhança* subentendida entre o sentido próprio e o figurado e que a metonímia se fundamenta numa relação de contiguidade, ou seja, de proximidade, de pertinência, discutam em pequenos grupos...”.

Em seguida, são apresentadas duas imagens, uma que condiz ao que seria metáfora e outra com o que seria metonímia. (Cf. anexo III)

A imagem que representa a metáfora exerce um forte poder de reflexão, ao exibir lápis que sangram, fazendo com que os alunos percebam a relação entre liberdade e opressão. Logo em seguida, o exercício pede que os alunos respondam às seguintes questões:

- A) Que relação há entre o lápis e a comemoração do dia Mundial da Liberdade de Expressão?
- B) A que nos remete a imagem do lápis sangrando?

Constatamos que estas questões requerem um grande poder analítico e reflexivo, e que para conceder a resposta, os alunos precisam realizar toda uma reelaboração de aspectos sócio-históricos e culturais.

Percebemos que, no enunciado, a metáfora é vista apenas como um recurso que expressa a semelhança entre dois termos, perspectiva que se assemelha ainda ao legado clássico e às visões comparativas e substitutivas supracitadas da metáfora. Essa definição não é coerente, pois o que possibilita a criação e uso de metáforas não é apenas a semelhança, já que, na maioria das vezes, a metáfora é utilizada para comparar termos totalmente opostos; assim, para que haja entendimento, é necessário saber todo o contexto que envolve o mapeamento dos termos opostos. Mas também percebemos que, paralelo ao enunciado, os exercícios trazem questões muito didáticas e destacam o poder não só expressivo, mas reflexivo da metáfora, embora não sejam evidenciadas nas explicações do livro e desenvolvidas.

O fato de o livro ressaltar o valor da metáfora como um recurso que possibilita uma

melhor compreensão ao leitor é muito relevante, porém metáfora não é apenas isso, antes de tudo é uma construção que se dá através do modo como cada indivíduo pensa, através de influências socioculturais, que são filtradas pela sua cognição.

A partir deste ponto de nossa análise, vamos centrar atenção em dois universos explorados pelos livros didáticos que investigamos: o poético-literário e o da propaganda. Apresentaremos e consideraremos alguns exemplos que, a nosso ver, não estão bem explorados.

Iniciaremos esse ponto da análise com exemplo retirado do livro didático do 1º ano do Ensino Médio, da coleção PRIMEIRO APRENDER.

O exercício traz o poema de Carlos Drummond de Andrade “A Noite dissolve os Homens” (cf. anexo IV), que retrata um período de muita tristeza, violência e caos, pois foi escrito no contexto da Segunda Guerra Mundial.

A NOITE DISSOLVE OS HOMENS

Carlos Drummond de Andrade

A Portinari

A noite desceu. Que noite!
Já não enxergo meus irmãos.
E nem tão pouco os rumores
que outrora me perturbavam.
A noite desceu. Nas casas,
nas ruas onde se combate,
nos campos desfalecidos,
a noite espalhou o medo
e a total incompreensão.
A noite caiu. Tremenda,
sem esperança... Os suspiros
acusam a presença negra
que paralisa os guerreiros.

E o amor não abre caminho
na noite. A noite é mortal,
completa, sem reticências,
a noite dissolve os homens,
diz que é inútil sofrer,
a noite dissolve as pátrias,
apagou os almirantes
cintilantes! Nas suas fardas.
A noite anoiteceu tudo...
O mundo não tem remédio...
Os suicidas tinham razão.
Aurora,
entretanto eu te diviso, ainda tímida,
inexperiente das luzes que vais ascender
E dos bens que repartirás com todos os homens.
Sob o úmido véu de raivas, queixas e humilhações,
Adivinho-te que sobes, vapor róseo, expulsando a treva noturna.
O triste mundo fascista se decompõe ao contato de teus dedos,
Teus dedos frios, que ainda se não modelaram
Mas que avançam na escuridão como um sinal verde e peremptório.
Minha fadiga encontrará em ti o seu termo,
minha carne estremece na certeza de tua vinda.
O suor é um óleo suave, as mãos dos sobreviventes se enlaçam,
Os corpos hirtos adquirem uma fluidez, uma inocência, um perdão simples e macio...
Havemos de amanhecer. O mundo
se tingem com as tintas da antemã
e o sangue que escorre é doce, de tão necessário
para colorir tuas pálidas faces, aurora.

Observamos que o poema é repleto de metáforas e, para compreendê-lo, é necessário entender o contexto histórico-sócio-cultural em que foi escrito. Os exercícios contidos no livro relacionados ao texto não abordam o fenômeno metáfora de modo a viabilizar a reflexão dos valores construídos no discurso pela metáfora.

Eis algumas atividades que nos chamaram atenção em especial:

1. No 1º exercício, é solicitado que o aluno direcione a atenção para a noite tratada no poema, sobre *qual é o real sentido do termo noite*.
2. No 2º exercício, o olhar do aluno é despertado para as palavras no sentido conotativo, mas não para a força argumentativa das metáforas em uso.
3. No 4º exercício, questiona-se a opinião do aluno sobre as passagens do poema que traz as frases: “o mundo não tem remédio” / “os suicidas tinham razão”. Mas o exercício não propõe que o aluno descubra que sentido essas metáforas expressam: que linha argumentativa constroem?

Algumas questões que, a nosso ver, poderiam ser levantadas sobre o poema, mas que não foram são as seguintes: Por que o autor se vale do termo “noite” e não do termo “guerra” seria apenas um adorno? Por que o autor contrapõe “aurora” e “noite”? Qual a força argumentativa deste contraste? (Luz: sanidade x ausência de luz: insanidade). Que efeitos de sentido esses termos conotam em nossa cultura? São os mesmos em outras culturas? Por que o autor prefere utilizar o termo “aurora” e não o termo “dia” contrapondo com noite? (A aurora é o nascer do dia, uma nova vida/história pode surgir e pode ser bem melhor que a atual).

Se estas questões tivessem sido formuladas, o aluno teria uma compreensão muito mais significativa do poema em questão. Este foi o exemplo de um exercício que poderia/deveria ter abordado o fenômeno metáfora para fazer sentido ao conteúdo, pois entender as metáforas do poema é fundamental para a compreensão dele. Mas, em vez disso, utilizou-se de indagações desnecessárias e por vezes até descontextualizadas.

Percebemos, através deste exemplo, a relevância das metáforas para a interpretação de poemas, pois, como foi citado, mesmo sendo utilizada na literatura ela não tem um sentido meramente de adorno, como afirmam as visões clássicas sobre o fenômeno, mas até mesmo em obras literárias sua significância é imprescindível para a compreensão do que está sendo

expressado nos poemas. Pois requer do leitor uma reflexão de todo o contexto sócio-histórico-cultural em que foi escrita a obra, para que desse modo se obtenha um real significado, evitando assim que sejam feitas interpretações equivocadas, ou mesmo que poemas como o que foi exemplificado acima fiquem difíceis de ser compreendidos.

Prosseguiremos, nesse ponto da análise, com outro exemplo retirado do livro didático do 1º ano do Ensino Médio, da coleção PRIMEIRO APRENDER (Ler bem para aprender pra valer) Volume 2.

O exercício do livro chama a atenção para o universo da propaganda, explicando de que maneira estas exercem influência sobre nós e discorre de algumas destas intenções.” (cf. anexo V)

A partir dos exercícios, destacamos dois que consideramos mais relevantes, ambos foram retirados de vestibulares. O exercício 7 exibe a imagem de uma propaganda que estabelece uma relação entre ser mulher e realizar afazeres domésticos e ser mulher e usar cosméticos (cf. anexo V), seguido de breve enunciado seguido de questões de reflexão.

O discurso explorado no exercício 07 é uma propaganda — um tipo de texto que constitui, seguramente, um dos motores do capitalismo. É a propaganda que se encarrega de apresentar ao consumidor os produtos “indispensáveis”, e, por consequência, desperta nele o desejo de comprar. A questão, após o texto, é a seguinte:

A respeito das estratégias utilizadas pelo anunciante para vender seu produto — cosméticos e perfumes —, assinale a alternativa CORRETA.

- a) O anúncio tenta transmitir uma imagem negativa das mães que gostam de cozinhar, o que se percebe por meio da sátira a uma panela.
- b) O anúncio busca criar um vínculo indissociável entre a feminilidade (“ser mulher”) e o uso de cosméticos, apresentando, assim, um produto que ofereça tal atributo às mães.
- c) O anúncio apresenta uma comparação entre as mães de gerações passadas e as mães modernas, sugerindo que usar o produto anunciado é uma atitude moderna.
- d) O anúncio delega ao filho a responsabilidade de oferecer feminilidade à mãe, que, por sua vez, prefere os utensílios domésticos.

- e) O anúncio tenta transmitir, por meio da frase “Sua mãe quer ser mulher”, as características do produto que vende, como durabilidade e qualidade.

O exercício 10, por sua vez, apresenta a imagem de uma vaca que, ao invés de leite, dá refrigerante, estabelecendo, assim, uma relação entre “bebida natural” (o leite) e “bebida não natural”, industrializada.



http://www.iplay.com.br/Imagens/Divertidas/0zJQ/Filial_Coca_cola_Tenha_Uma_Perto_De_Voce

Todas as alternativas sobre a propaganda são aceitáveis, EXCETO

- O anúncio pretende sugerir que o produto anunciado é tão bom quanto o leite.
- Há uma sugestão de que a bebida anunciada é produzida de uma maneira natural.
- A imagem remete à sensações agradáveis ligadas ao meio rural.
- O absurdo da situação encoraja o espectador a consumir leite.
- A propaganda mexe com o imaginário infantil de maneira positiva.

Os exercícios são questões objetivas, sem margem, portanto, para respostas discursivas, que viabilizariam melhor visualização do que, de fato, os aprendizes compreenderam. Apesar de realizar várias indagações sobre as intenções subliminares das propagandas, não enfatizam o valor da metáfora empregada em cada uma delas.

O enunciado do livro e as questões supracitadas poderiam abordar de maneira mais eficaz as propagandas, se tivessem dado destaque às metáforas que estão presentes em cada uma delas, exercendo uma função imprescindível para a compreensão delas.

De acordo com o que vimos na teoria da metáfora conceptual, seu conceito central é o de mapeamento, que é realizado a partir de concepções criadas através do contexto sócio-histórico e cultural no qual estamos inseridos, ou seja, são mapeamentos lícitos. Mas, segundo Sardinha (2007), esses mapeamentos não se dão apenas pelos aspectos supracitados, de modo que podem ser ilícitos, como no caso das propagandas. Os mapeamentos metafóricos são criados com uma intenção pré-estabelecida na qual consiste em atingir seus interesses, que na maioria das vezes não beneficiam os interesses do público em geral, mas que servem apenas para atender as necessidades de quem os cria. O texto não enfatiza o mapeamento que se faz através de metáforas para despertar no público reações, que se dão de maneira ilícita e subliminar no anúncio.

As metáforas nos exemplos de propaganda que vimos, encontram-se nos mapeamentos que são realizados de maneira ilícita com uma intenção pré-estabelecida, com o intuito de anular mapeamentos lícitos e reais dos quais somos cientes. As intenções vão desde as mais simples as mais prejudiciais. O primeiro exemplo, no qual vemos a imagem de uma mulher negando tudo que diz respeito a afazeres domésticos, por considerar isso como algo que não pertence ao universo feminino e atribuindo o uso de cosméticos ao exercício de ser mulher, desperta no indivíduo uma percepção de que o ato da mulher realizar afazeres domésticos faz como que ela seja menos mulher, apesar de sabermos que para ser mulher não é preciso abrir mão da vida doméstica, pois nada impede que a mulher utilize cosméticos mesmo realizando as suas tarefas domésticas. Nesta propaganda há uma intenção que está subliminar a metáfora utilizada, intenção que esta que é a venda dos produtos cosméticos em questão. Neste caso a intenção não chega a ser danosa para as pessoas, mas precisamos ter criticidade para analisar propagandas como esta e outras mais prejudiciais para que não sejamos influenciados tão facilmente.

A partir do recorte que foi apresentado, o livro poderia abordar várias situações do cotidiano, nas quais metáforas são utilizadas para instigar a população a agir influenciada. O livro de Sardinha (2007) traz o seguinte exemplo de um mapeamento ilícito:

O relato de uma propaganda de *TV* que mostrava um jovem se divertindo em um iate e fumando, esta metáfora tinha como base o mapeamento SAUDÁVEL É FUMAR, pois associava a vida ao ar livre, esportes (relacionados a vida saudável) e o fumo. Exemplo muito semelhante ao exercício 10 do livro didático, no qual a vaca, em vez de leite, produz Coca-

Cola. Metáfora que de maneira implícita tem um posicionamento que busca uma reação do público que pode ser danosa e prejudicial, causando grandes males. Apesar de todos saberem que o produto industrializado não é bom para a saúde e que o leite é saudável, pode haver uma inversão de valores, se não houver por parte do interlocutor uma visão analítica e crítica, pode considerar a propaganda como algo inocente e engraçado, ao invés de perceber a sua intenção maldosa e intencionada.

As propagandas sempre têm intenções subliminares e cabe ao indivíduo saber interpretar de maneira crítica e consciente, caso não, acabará sendo manipulado. Na propaganda política, por exemplo, os mapeamentos são sempre intencionados e questionáveis. Por isso é tão importante para o indivíduo estar consciente evitando assim ser enganado, mas ter esta leitura não é tarefa fácil, daí a importância dos livros didáticos trabalharem o senso crítico do aluno para que ele esteja preparado para toda e qualquer situação do seu cotidiano. É preciso estar ciente dos mapeamentos e das intenções que subentendidas nas propagandas para julgar se são mapeamentos legítimos ou se são fabricados com segundas intenções. Por isso é tão importante ter a consciência do processo metafórico envolvido em cada situação. A partir disso será possível um cuidado maior, possibilitando uma análise mais crítica das metáforas às quais somos expostos diariamente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho possibilitou-nos uma compreensão de como os livros didáticos estão abordando o fenômeno metáfora, se já avançaram acompanhando os novos estudos que consideram a metáfora parte integrante do nosso sistema conceitual ou se ainda estão abordando-o sob a perspectiva da visão clássica. Constatou-se, que parte dos livros já estão acompanhando os novos estudos sobre metáfora, e outra parte ainda trata o fenômeno de forma inadequada e ultrapassada, já que ainda centra atenção apenas na visão mais tradicional do fenômeno.

A maneira como a metáfora é abordada em alguns livros da pesquisa não possibilita ao aluno a elaboração de um raciocínio metafórico, já que, na maioria das vezes, trata a metáfora com algo distante do cotidiano do estudante. Dar a entender que se trata de um expediente linguístico que raras vezes os aprendizes utilizarão em seus próprios textos, pois, se não muito bem utilizado, como destaca algumas instruções sobre metáfora, pode até causar um problema de entendimento para o leitor. Vimos também que a metáfora muitas vezes é considerada apenas como figura de palavra, sendo separada das figuras de pensamento. E percebemos, neste fato, um grande problema, pois, como vimos nos estudos mais atuais, a metáfora faz parte da elaboração do nosso pensamento, o que a torna parte de nossa cognição. O reconhecimento da importância do fenômeno metafórico como um recurso indispensável e recorrente no nosso cotidiano está melhorando, mas ainda não chegamos no ideal.

Ao contrário do que parece transmitir a abordagem do fenômeno por parte de alguns livros coletados, a metáfora não se caracteriza apenas como mero adorno discursivo, que deve ser usado apenas em textos literários, pois, mesmo na Literatura, ele não tem apenas função estilística. Se o aluno não tiver esta compreensão, ele pode ter receio de utilizá-lo por acreditar servir apenas como adorno e como um recurso desnecessário que pode ser substituído por outro mais objetivo e claro.

A compreensão do fenômeno e da sua importância é fundamental para o discente, pois a metáfora está presente no seu cotidiano, em textos, tanto verbais quanto multimodais, se ele não aprender na escola estratégias para fazer a leitura das metáforas em uso, poderá ter muita

dificuldade em compreender sentidos em situações diversas nas mais diversas práticas discursivas. Entender metáforas é entender o contexto sócio-histórico-cultural no qual o indivíduo está inserido e compreender que o uso e o significado das metáforas também depende desse contexto.

Observamos atividades nas quais existem textos com expressões metafóricas, mas que não foram abordadas, passando despercebidas; às vezes, os exercícios até fazem menção a algumas expressões metafóricas, mas não as explorando adequadamente, em outros casos, há definições distorcidas, mas também constatamos exemplos que evidenciam ser a metáfora um recurso que é parte da linguagem cotidiana. O que constatamos é que os livros de língua portuguesa de nível médio da rede pública de ensino ainda têm alguns exemplos mal elaborados sobre o fenômeno metáfora, que promovem conceitos ultrapassados e distorcidos, como o de que a metáfora serve apenas como adorno e que não deve ser utilizada em gêneros argumentativos, pois é um recurso desnecessário. Mas também percebemos que existem alguns que estão trazendo exemplos satisfatórios com explicações mais atuais e produtivas, que podem instigar o aluno a conhecer o fenômeno e se apropriar dele em suas produções textuais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português** – encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, 66 -108.
- ARISTOTELES. Séc. (IV a.c.). *A Poética clássica*. 7 ed. São Paulo: Cultriz,1997.
- BAGNO, Marcos. Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo (1970). **Pedagogia do Oprimido**. 47ª Ed Rio de Janeiro: Paz e terra, 2008.
- MENEZES, Léia Cruz de. "**Isabella é uma rosa impedida de desabrochar em nosso jardim**: uma análise das expressões metafóricas na conceitualização de violência. In: ANTARES, v,4, n.7.191-2007, jan. /jul.2012.
- MENEZES, Léia Cruz de. **Metáforas de semelhança na construção de referentes discursivos**: qual a orientação argumentativa? In: Revista ABRALIN. v.9, n, p.107-128, jan./jun.2010.
- REZENDE, Thalita Cunha de, et al.. **METÁFORA: UMA PONTE ENTRE O COTIDIANO E A SALA DE AULA**. Acessado em: http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao17/artic_010.pdf.
- SARDINHA, Tony Beber. **Metáfora**/Tony Beber Sardinha. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, 19-36.

ANEXOS