



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS- PPGL
MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA- MELL

NOELMA OLIVEIRA BARBOSA

A METÁFORA NO LIVRO DIDÁTICO: ANTES E APÓS A AVALIAÇÃO DO PNLD

ARAGUAÍNA
2017

NOELMA OLIVEIRA BARBOSA

METÁFORA NO LIVRO DIDÁTICO: ANTES E APÓS A AVALIAÇÃO DO PNLD

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo.

ARAGUAÍNA
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

B238m BARBOSA, NOELMA OLIVEIRA .
A METÁFORA NO LIVRO DIDÁTICO: ANTES E APÓS A
AVALIAÇÃO DO PNLD. / NOELMA OLIVEIRA BARBOSA. –
Araguaína, TO, 2017.
236 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do
Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-
Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2017.
Orientador: DR. MÁRCIO ARAÚJO DE MELO

1. METÁFORA. 2. LIVRO DIDÁTICO. 3. PNLD. 4. SENTIDO. I.
Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

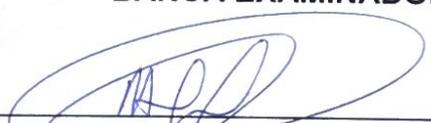
NOELMA OLIVEIRA BARBOSA

A METÁFORA NO LIVRO DIDÁTICO: ANTES E APÓS A AVALIAÇÃO DO PNLD

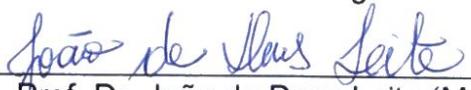
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo.

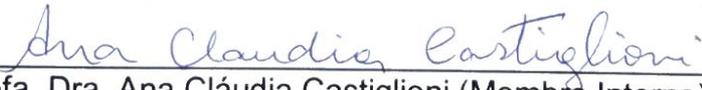
BANCA EXAMINADORA



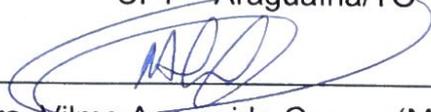
Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo (Orientador)
UFT – Araguaína/TO



Prof. Dr. João de Deus Leite (Membro Interno)
UFT – Araguaína/TO



Profa. Dra. Ana Cláudia Castiglioni (Membro Interno)
UFT – Araguaína/TO



Profa. Dra. Vilma Aparecida Gomes (Membro Externo)
UFU – Uberlândia/MG

Araguaína, outubro de 2017

Aos meus pais, Aristides e Izabel, pelo que significam na construção da minha identidade pessoal e profissional.

Aos meus filhos, Willian e Felipe, razão do meu viver.

AGRADECIMENTOS

Ao amado e bondoso Deus, pela saúde e pelas bênçãos, que fizeram possível cada etapa deste trabalho, mesmo quando a caminhada parecia difícil.

Agradeço eternamente aos meus pais, Aristides e Izabel, por sempre acreditarem na realização dos meus sonhos e pelo amor sublime.

Aos meus irmãos Noel, Joel, Lica e Joilson, pela atenção e pelo carinho, sempre disponíveis.

Aos meus filhos, Willian e Felipe, por sempre acreditarem em minhas ações, pela compreensão e pelo amor incondicional.

Ao meu orientador, professor Márcio Melo, pela disponibilidade.

Aos professores Ana Cláudia Castiglioni e João de Deus Leite, pelos ensinamentos e pelas contribuições para a efetivação deste trabalho. Meu sincero respeito, reconhecimento e admiração, pelo profissionalismo e pela grandeza de alma. A ambos, o meu muito obrigada!

À professora Cármen Lúcia Hernandes Agustini (UFU – MG), pelas valiosas contribuições para o amadurecimento deste trabalho, a minha gratidão.

Aos professores do PPGL da Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína, em especial àqueles que contribuíram diretamente com a minha formação acadêmica, como professores das disciplinas que tive o privilégio de cursar e na construção do objeto de investigação desta pesquisa, Dieysa Fossile, Edwiges Albuquerque, Janete Santos, Karylleila Andrade, Luiza Helena, Maria José de Pinho.

Ao secretário do PPGL, Aloísio Orione Martins Bruno, que sempre foi solícito e zeloso. Meu muito obrigada!

Ao amigo Bruno Gomes, pelas valiosas correções, pelas dicas de material, pela atenção e pelo incentivo. Minha eterna gratidão.

Aos colegas da turma de mestrado e de doutorado de 2015.1 do PPGL, Câmpus de Araguaína, especialmente aqueles que contribuíram para que tivéssemos aulas interativas e amigáveis.

Às amigas, Diana Freitas, Neliane Freitas e Wilma Cardoso, educadoras que, assim como eu, almejam dias melhores para a Educação, melhoria crescente nas práticas pedagógicas do ensino de Língua e utilização adequada do Livro Didático. Meu muito obrigada pelas preciosas colaborações!

Aos amigos, que a UFT me proporcionou, presentes de Deus e apoio imprescindível nesta caminhada, Carlos Rocha, Reginaldo Nascimento, Rodrigo Vieira, Ruberval Rodrigues, Sue Silva, Verônica Nunes e Wiliana Carneiro, cujas conversas, atenção e conselhos serviram de base para que eu não perdesse o foco acadêmico.

À amiga Raimunda Campos e família, pelo carinho e pela acolhida confortante, fundamental para que me sentisse em casa e motivada a essa jornada.

Aos amigos, constantes em minha vida (apesar da distância física), que deram suporte para que eu pudesse estar pronta a realizar este trabalho, Erneilton de Lacerda, Graciene Gaudino, Josélia Ayres, Maiara Rodrigues e Romancina Rezende. Sou grata pela proteção e carinho de sempre.

À Secretaria de Educação do Estado da Bahia SEC/BA por ter a mim concedido o direito da licença para estudos, sem a qual não seria possível a realização deste mestrado.

Ao Centro Territorial de Educação Profissional Bacia do Rio Grande CETEP/Barreiras, pela compreensão e pelo subsídio na articulação de meus horários e da carga horária de trabalho, para que fosse possível o meu ingresso e frequência inicial nesse curso. A minha gratidão!

Aos professores do Colegiado de Letras da Universidade do Estado da Bahia UNEB, Câmpus IX, com carinho especial para as professoras Fátima Benevenuta, Fátima Leonor, Maria das Dores, Marta Wanderley, Nelma Arônio e Walquiria Maria, pelo zelo e pelo incentivo ao aprimoramento da docência em Língua Portuguesa. A todas, o meu reconhecimento!

A todos aqueles que contribuíram de forma material e imaterial, direto ou indiretamente, com cada etapa da minha vida acadêmica e profissional, embora não tenham sido citados, a minha gratidão.

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, inda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar.

Bakhtin

RESUMO

Essa pesquisa, conforme apontado no título, analisou e descreveu como a metáfora é abordada no Livro Didático (LD) do Ensino Médio, antes e após o advento do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). O *corpus* da investigação constituiu-se de recortes de quatro LDs, a saber: dois deles foram produzidos em momento anterior ao PNLD e os demais avaliados e indicados no âmbito deste Programa. Por meio da análise do *corpus*, buscou-se responder às indagações: (i) como os sentidos metafóricos foram e vêm sendo incorporados aos LDs e se sua abordagem contempla questões linguísticas e cognitivas ou são unilaterais, (ii) se a metáfora passou, de fato, a ser entendida nesses manuais como estratégia de apreensão e construção de sentido, acompanhando os avanços dos estudos teórico-metodológicos da Língua e, (iii) que orientações o livro traz, após a avaliação do PNLD, para a utilização de efeitos metafóricos enquanto estratégia didática na construção de significação e na compreensão de outros conteúdos. Para tanto, analisou-se a metáfora quanto (a) a atualização teórico-metodológica, (b) a natureza da abordagem, (c) o diálogo entre conceituação e exemplificação, (d) o nível de reflexão sobre a metáfora e a produção dos sentidos metafóricos no estudo de textos e, (e) a utilização dos conceitos metafóricos na compreensão de outros conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa. Adotou-se como base epistemológica e metodológica a pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica e discursiva, segundo os princípios de Bakhtin (1929; 1979). O texto, visto como evento comunicativo e interativo, que se constitui por meio de elementos inferenciais e multimodais (MARCUSCHI, 2002, 2008; DIONÍSIO, 2014), foi adotado como unidade de análise, pautado nos pressupostos dos PCN. Observou-se que houve atualização teórico-metodológica da metáfora no LD, referente à maneira como ela está sendo conceituada e exemplificada, bem como ao diálogo entre estas duas ações. Observou-se também uma utilização gradativa da abordagem interacionista, com destaque para o diálogo entre os aspectos cognitivo e linguístico da metáfora, em detrimento do aspecto meramente linguístico e ornamental. A reflexão sobre a construção de sentidos no estudo de textos e a utilização de efeitos metafóricos como possibilidades para a compreensão de outros conteúdos da língua, entretanto, continuam aquém das orientações curriculares para o processo de leitura. Dos dois livros atuais analisados, somente um trouxe essa reflexão; o outro, da mesma forma que os dois antigos, traz uma abordagem à metáfora, em que ainda predominam os aspectos morfológicos e/ou literários da leitura. Ou seja, as inferências metafóricas não são exploradas na leitura, pelo LD, em nível sócio-discursivo equiparado ao que os textos oferecem, e isso pode apontar para diferentes variantes. Logo, as mudanças observadas na abordagem à metáfora, no LD, acompanham a própria complexidade desse suporte pedagógico. São mudanças conceituais e metodológicas, que resultam, além das Diretrizes Curriculares Nacionais, de outros fatores, como a realidade acadêmica de seus autores e as condições de produção do próprio LD.

Palavras chave: Metáfora; Sentido; Abordagem; Livro Didático; PNLD.

ABSTRACT

This research, as indicated in its title, has analyzed and described how metaphor is approached in textbooks, before and after the advent of the National Textbook Plan (PNLD, in Portuguese). The corpus of this investigation consisted of fragments of four textbooks: two of them were produced before PNLD being created and the other two were evaluated and indicated in the scope of that Program. The objective is to answer the following questions: (i) how metaphorical meanings have been and are being incorporated into textbooks and whether their approach contemplates linguistic and cognitive issues or are unilateral, (ii) if now metaphor is, indeed, understood as a strategy of apprehension and construction of meaning, following the advances of theoretical and methodological studies of Language, (iii) which guidelines a book brings, after PNLD's evaluation, to the use of metaphorical effects as a didactic strategy in construction of meaning and understanding of other contents. For that, the metaphor was analyzed as (a) theoretical-methodological update, (b) nature of the approach, (c) dialogue between conceptualization and exemplification, (d) level of reflection on metaphor and metaphorical meanings in study of texts and, (e) use of metaphorical concepts in the understanding of other contents of the Portuguese as a subject at schools. Qualitative research of socio-historical and discursive orientation was adopted as an epistemological and methodological basis, according to the principles of Bakhtin (1929, 1979). The text, seen as a communicative and interactive event, which is constituted by inferential and multimodal elements (MARCUSCHI, 2002, 2008; DIONÍSIO, 2014), was chosen as a unit of analysis, based on assumptions of PCN. It was observed that there was a theoretical-methodological update of metaphor in the textbook, referring to the way it is being conceptualized and exemplified, as well as to the dialogue between these two actions. It was also observed a gradual use of the interactionist approach, emphasizing the dialogue between cognitive and linguistic aspects of metaphor, instead the purely linguistic and ornamental aspect. However, reflection about construction of meanings and use of metaphorical effects as possibilities for understanding of other contents of the language remain far from what the curricular guidelines for the reading process want. Only one of the two current books analyzed brought that reflection. The other, like the two ancient ones, brings an approach to metaphor, in which the morphological or literary aspects of reading still predominate. In other words, the metaphorical inferences are not explored in the textbook in a socio-discursive level assimilated to what the texts offer, what may indicate to different variants. Therefore, the changes observed in approach to metaphor in the textbook are conceptual and methodological and follow the very complexity of this pedagogical support. Those changes are result from the National Curricular Guidelines and other factors, such as the academic reality of its authors and the production conditions of the textbook itself.

Keywords: Metaphor; Sense; Approach; Textbook; PNLD.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustrações do LD Língua e Literatura - Livro A.

Figura 1a	Texto introdutório à Unidade 4, sobre o conteúdo metáfora	127
Figura 1b	Texto introdutório à Unidade 4, sobre metáfora	127
Figura 1c	Questões sobre Texto introdutório à Unidade 4, sobre metáfora	128
Figura 2	Explicação sobre figura de estilo.	130
Figura 3a	Exemplo introdutório ao conteúdo metáfora	131
Figura 3b	Exemplo introdutório ao conteúdo metáfora	132
Figura 3c	Conceito de metáfora e exemplificação	133
Figura 3d	Atividade sobre metáfora.	138
Figura 4a	Explicação sobre produção de texto, envolvendo metáforas	139
Figura 4b	Explicação sobre produção de texto, envolvendo metáforas	140
Figura 4c	Explicação sobre produção de texto, envolvendo metáforas	140
Figura 4d	Proposta de redação, envolvendo linguagem metafórica	142
Figura 5a	fragmento de Vidas secas, Graciliano Ramos	144
Figura 5b	Questão sobre linguagem figurada, no texto Vidas secas	145
Figura 6a	Texto “Erro de português”. Oswald de Andrade	146
Figura 6b	Interpretação do texto “Erro de português”	147
Figura 6c	Explicações referentes ao texto “Erro de português”	148
Figura 7a	Referência à metáfora, dentro do conteúdo “barroco”	150
Figura 7b	Exemplo de metáfora no texto barroco	151

Ilustrações do LD Português: linguagens – Livro B.

Figura 1	Conceito de Figuras de linguagem	157
Figura 2a	Conceito de metáfora	158
Figura 2b	Ilustração sobre conceito de metáfora	150
Figura 2c	Comentário sobre ilustração de metáfora	160
Figura 2d	Conceito sobre metáfora	162
Figura 3	A metáfora como recurso imagético	163
Figura 4a	A metáfora a serviço da descrição	165
Figura 4b	A metáfora a serviço da descrição	166
Figura 5	Metáfora e figuração no movimento barroco	169
Figura 6a	A metáfora no movimento barroco	169
Figura 6b	A metáfora no movimento barroco – Exercício	171

Ilustrações do LD Língua Portuguesa: linguagem e interação – livro C.

Figura 1	Conceito de Figuras de linguagem	177
Figura 2a	Texto barroco, com presenças de metáforas	178
Figura 2b	Atividade sobre texto barroco	179
Figura 3a	Texto introdutório à metáfora	181
Figura 3b	Texto introdutório à metáfora	181
Figura 3c	Exercício sobre texto introdutório à metáfora	181
Figura 4a	Conceito de metáfora	183
Figura 4b	Exercício sobre metáfora	184
Figura 4c	Exercício sobre metáfora	185
Figura 4d	Exercício sobre metáfora	186

Ilustrações do LD Português Linguagens – livro D

Figura 1a	Figuras de linguagem: Comparação e Metáfora	194
Figura 1b	Figuras de linguagem: Comparação e Metáfora	195
Figura 2^a	Texto I para exercício sobre o conteúdo Metáfora	197
Figura 2b	Exercício sobre texto I - conteúdo Metáfora	198
Figura 3a	Texto II para exercício sobre o conteúdo Metáfora	200
Figura 3b	Exercício sobre texto II - conteúdo Metáfora	200
Figura 4a	Fragmento I de texto descritivo com presença de metáforas	202
Figura 4b	Fragmento II de texto descritivo com presença de metáforas	202
Figura 4c	Exercício sobre texto descritivo com presença de metáforas	204
Figura 5a	Texto metafórico (anúncio)	205
Figura 5b	Exercício sobre texto metafórico (anúncio)	206
Figura 6a	Texto argumentativo com presença de metáforas	207
Figura 6b	Exercício sobre texto argumentativo com presença de metáforas	208
Figura 7a	Soneto I de Bocage, com presença de metáforas	209
Figura 7b	Soneto II de Bocage, com presença de metáforas	210
Figura 7c	Exercícios sobre sonetos I e II de Bocage	211
Figura 8a	Soneto de Cláudio M. da Costa, com presença de metáforas	212
Figura 8b	Exercício sobre metáforas no soneto de Cláudio M. da Costa.	215

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese comparativa sobre a abordagem metafórica - livros A e C	222/223
Quadro 2	Síntese comparativa sobre a abordagem metafórica - livros B e D	223/224
Quadro 3	Síntese comparativa sobre a abordagem metafórica - livros antigos e atuais	224/225

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1	Síntese da teoria dos gêneros, segundo Bakhtin	37
Esquema 2	Ilustração sobre interação metafórica, segundo Black (1993)	83
Esquema 3	Problemas que nortearam a pesquisa e respectivos objetivos	115
Esquema 4	Distribuição de capítulos por unidades	174
Esquema 5	Distribuição de seções e capítulos por unidades	192
Esquema 6	Relação multidimensional da metáfora no soneto de Cláudio M. da Costa	214

LISTA DE SIGLAS

CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GLD	Guia do Livro Didático
INL	Instituto Nacional do Livro
LC	Linguística Cognitiva
LCT	Linguagens, Código e suas Tecnologias
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDP	Livro Didático de Português
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Manual do Professor
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLD	Programa do Livro Didático
PLIDEF	Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental
PLIDEM	Programa do Livro Didático para o Ensino Médio
PLIDESU	Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SEB	Secretaria de Educação Básica
SNEL	Sindicato Nacional de Editores de Livros
TMC	Teoria da Metáfora Conceptual
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
PARTE I: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	22
1. ESTUDO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO	22
1.1. A natureza sócio-histórica e ideológica da linguagem.....	25
1.1.1. Concepção de linguagem a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	25
1.1.2. A concepção dialógica da linguagem e os gêneros do discurso.	30
1.1.3. O Livro Didático numa perspectiva dialógica.	42
1.2. Panorama do LD no cenário nacional.....	45
1.2.1. Programa Nacional do Livro Didático - PNLD	56
2. A METÁFORA: UM PANORAMA CONCEITUAL	74
2.1. A metáfora a partir de um enfoque linguístico: a Teoria Aristotélica.	74
2.2. A metáfora para além do ornamental: a Teoria Interacionista.....	79
2.3. A Teoria da Metáfora Conceptual (TMC): Lakoff e Johnson.	86
2.4. Algumas considerações sobre a metáfora.....	91
3. METÁFORA E ENSINO	94
3.1. Metáfora e Dinâmica do conhecimento	95
3.2. Metáfora, Cognição e Cultura	98
3.3. Inferências metafóricas e leitura: algumas considerações.....	104
PARTE II: MÉTODO E ANÁLISE DO CORPUS	106
4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	106
4.1. Caracterização da abordagem e do tipo de pesquisa.....	106
4.2. Critérios para constituição do material de análise	112
4.3. Panorama dos LD analisados nesta investigação e coautorias	116
4.3.1. O tratamento às edições didáticas analisadas.....	116
4.3.2 Os coautores do Livro Língua e Literatura e do livro Língua Portuguesa: linguagem e interação.....	117
4.3.3. Os coautores do livro Português Linguagens.	119
5 ANÁLISE DA METÁFORA NOS LIVROS DIDÁTICOS	121
5.1 A abordagem da metáfora nos exemplares didáticos antigos	123
5.1.1 Análise sobre a abordagem da metáfora no exemplar didático Língua e Literatura - Livro A	124

5.1.1.1	Considerações sobre a abordagem da metáfora no exemplar didático Língua e Literatura – Livro A	151
5.1.2	Análise sobre a abordagem da metáfora no exemplar didático Português: linguagens – Livro B.....	155
5.1.2.1	Considerações sobre a abordagem da metáfora no exemplar didático Português: linguagens – Livro B	170
5.2.	Abordagem da metáfora nos exemplares didáticos atuais.....	173
5.2.1	Análise sobre a abordagem da metáfora no exemplar didático Língua Portuguesa: linguagem e interação – livro C	173
5.2.1.1	Considerações sobre a abordagem da metáfora no exemplar didático Língua Portuguesa: linguagem e interação – livro C.	187
5.2.2	Análise sobre a abordagem da metáfora no exemplar didático Português Linguagens – livro D.....	189
5.2.2.1	Considerações sobre a abordagem da metáfora no exemplar didático Português Linguagens – livro D	215
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	219
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	228

INTRODUÇÃO

O estudo dos sentidos vem ganhando corpo nas últimas décadas, dado a implementação dos PCN e da linha sócio-interacionista que estes adotam, o que tem motivado o desenvolvimento de pesquisas que levem em conta o caráter sócio-histórico e interacional da linguagem. Pesquisadores tanto dos diferentes ramos da Linguística quanto do campo da psicolinguística¹ vêm se ocupando em estudar a construção da significação nos conteúdos escolares e muitas dessas pesquisas voltam-se à compreensão da construção e interpretação de metáforas.

Paralelo a esses estudos, novas exigências são incorporadas às questões de ensino-aprendizagem dos aspectos linguísticos, no sentido de desenvolver no educando habilidades inferenciais contextualizadas, para o processo de interpretação e produção textual. Essas habilidades são requeridas pela própria dinâmica social e pelos processos de conhecimentos inerentes a esta. Em função disso, a “reflexão sobre a língua e a linguagem, assim como à (re)construção de conhecimentos linguísticos” (BRASIL, 2015, p. 38) vem norteando, consideravelmente, as orientações didático-metodológicas e as novas abordagens dos conteúdos de aula.

Por outro lado, considera-se que o Livro Didático (doravante LD) representa vestígio relevante da estruturação e categorização de conteúdos, uma vez que constitui tecnologia de ensino utilizada amplamente como suporte para o professor e porta-voz das diretrizes curriculares para as orientações metodológicas. Recurso importante a ser analisado, o LD orienta o entendimento de como essas diretrizes são implementadas em sala, inclusive, serve-se de denúncia quanto à inovação ou não no trato de algumas metodologias. Por meio desse material didático é possível observar as contribuições do estudo dos aspectos linguísticos para desenvolver o “raciocínio inferencial do leitor”, no sentido de combater práticas monótonas de leitura, que consistem “em repetir literalmente o que o texto diz” (ZANOTTO, 2014, p. 5).

¹A Psicolinguística é um ramo interdisciplinar da Psicologia Cognitiva e da Linguística Aplicada, que considera a leitura como uma habilidade complexa, na qual intervém uma série de processos cognitivo-linguísticos de níveis distintos (MARTINS, 2002).

Com vista a essas questões, o objetivo deste trabalho reside, justamente, no fato de analisar e problematizar a abordagem da metáfora em LDs que são fruto de dois momentos distintos². O primeiro momento é o contexto em que as preocupações com as políticas educacionais traçavam um caminho de busca pela qualidade deste material didático (meados da década de 80 e início dos anos 90³). Tal preocupação centrou-se no fato de que o LD fosse, não apenas avaliado pelos educadores (de forma descentralizada) e indicado pelo MEC, mas comprado e distribuído para as escolas públicas. O outro momento em que reside a referida análise é o atual, que consolida o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD como “o maior programa mundial em distribuição gratuita deste material educativo” (BRASIL, 2014).

Este é o momento em que, se espera, que esses manuais tragam, de fato, melhorias didático-metodológicas propiciadas pelos resultados das inúmeras pesquisas empreendidas sobre a educação, suas tecnologias e processos metodológicos. Os atuais LDs em uso devem apresentar versão atualizada de didatização, produzida a partir dessas pesquisas. Eles são elaborados, tendo em vista as orientações curriculares próprias a cada componente curricular e a cada recorte da Educação Básica.

A Comissão especial para avaliação do LD existe em vigor desde 1997, os critérios de avaliação são rigorosos e seguem, acima de tudo, as principais diretrizes para a Educação Nacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No entanto, pesquisadores como Andrade (2016), Marcuschi (2008) e Bunzen (2005) trazem questionamentos quanto ao ritmo com que os LDs vêm incorporando os efeitos desses estudos, sobretudo, na área de linguagem, considerando a leitura e a escrita como os pilares básicos da educação.

Esses pesquisadores apontam que ainda há muito que se fazer para que esse material apresente, de fato, as melhorias didáticas esperadas com o rigor dos critérios avaliativos do PNLD e com a produção de conhecimentos científicos, sobretudo, no aspecto linguístico da leitura, apreensão e produção de sentido.

² Refere-se ao momento antes e após a atuação da Comissão do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD, responsável pela avaliação e indicação dos LDs.

³ Os LDs analisados neste trabalho, que representam o período anterior ao PNLD foram publicados em 1990 e 1994, respectivamente.

Diante dessas questões, tomando a metáfora como o objeto teórico e analítico desta pesquisa, parte-se dos seguintes questionamentos:

- Como os sentidos metafóricos foram e vêm sendo incorporados aos LDs?
- A metáfora passou, de fato, a ser entendida nesses manuais, tanto nos antigos quanto nos atuais, como estratégia de apreensão e de construção de sentido?
- Que orientações o LD traz, após a avaliação do PNLB, para a utilização dos conceitos metafóricos na compreensão de novos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa?

Com vista a essas questões, a presente dissertação objetiva, com a abordagem do tema **A Metáfora no Livro Didático**, analisar e descrever como a metáfora foi e é conceituada/explicada e apresentada em exemplares didáticos de Língua Portuguesa, antes e após a avaliação do PNLB. Para tanto, atendendo aos pressupostos dos PCN, adotou-se o texto como unidade básica de análise. Assim, o *corpus* é constituído de diferentes recortes, retirados de quatro LDs, dos quais dois foram produzidos e utilizados em período anterior ao PNLB, e os outros dois foram avaliados e indicados no âmbito do PNLB 2015⁴.

A metáfora, objeto deste estudo, foi analisada pelo viés de uma perspectiva discursiva e interpretativa, considerando a pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica, respaldada nos princípios de Bakhtin (1929; 1979). No trato das unidades de estudos, considerou-se a noção de texto como evento comunicativo e interativo, que se compõe de elementos multifuncionais, no qual “emergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (MARCUSCHI, 2008, p. 80).

No intuito de responder aos questionamentos levantados, elegeu-se como objetivos específicos as seguintes ações (a) verificar se as explicações sobre a metáfora contidas nos LDs, antigos e atuais, contemplam questões linguísticas e cognitivas ou são unilaterais; (b) verificar se os sentidos metafóricos foram e são utilizados enquanto aliados na construção de significação e compreensão de conteúdos escolares de Língua Portuguesa, e; (c) comparar a conceituação/explicação da metáfora contida em exemplares didáticos de Língua

⁴ Todos os livros utilizados são da 1ª série do Ensino Médio, por considerar que a metáfora constitui conteúdo programático para essa série escolar.

Portuguesa, utilizados antes e após a avaliação do PNLD, no intuito de perceber possíveis avanços.

Foram observados nesses manuais, por meio dos conceitos e exemplos dados à metáfora e da utilização dela nos procedimentos de interpretação textual e de compreensão de conteúdos, os seguintes aspectos: (i) atualização teórico-metodológica, (ii) natureza da abordagem, (iii) diálogo entre conceito e ilustração (exemplos), (iv) nível de reflexão sobre metáfora e produção dos sentidos no estudo de textos e, (v) utilização dos conceitos metafóricos na compreensão de outros conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, observou-se, além dos conceitos e exemplos dados à metáfora, o como ela se presentifica nos gêneros discursivos utilizados, nos exercícios propostos e na explanação de outros conteúdos expressos nos referidos LDs. O intuito foi perceber o uso de inferências metafóricas na construção dos sentidos do texto e se essas inferências são exploradas em níveis semelhantes pelas atividades de interpretação, bem como se há orientações para o professor, a respeito dessas questões.

O trabalho está organizado em duas partes, ao todo, composto por cinco capítulos. A primeira parte, intitulada “Pressupostos teóricos”, traz informações fundamentais sobre os conteúdos LD e metáfora, compõe-se de três capítulos. Essa fundamentação busca, no primeiro momento, situar o LD enquanto ferramenta inerente ao processo de política educacional brasileira, e, portanto, fruto de uma construção histórica. O segundo capítulo traz uma breve investigação conceitual sobre a metáfora, com destaque para as concepções Linguística (ou tradicional), Interacionista e Conceptual. O último capítulo dessa primeira parte discute a relação entre a compreensão e processamento dos aspectos discursivos da metáfora e o ensino de língua.

A segunda parte da pesquisa, intitulada “Método e análise do *Corpus*”, volta-se para a seleção e constituição do *Corpus*. Inicialmente, discute-se (no capítulo quatro) o percurso metodológico da pesquisa, esclarecendo informações sobre a abordagem e o tipo de pesquisa, trazendo um panorama sucinto acerca dos LDs analisados e os critérios utilizados para constituição do *Corpus*. No quinto capítulo, segundo dessa última parte do trabalho, intitulado Análise da metáfora nos Livros Didáticos, reúne a análise de todo o *corpus* da pesquisa, com as considerações específicas acerca de cada um dos livros que o compõe.

Na sequência, encontram-se as considerações finais, as quais apresentam um paralelo entre os achados acerca de cada livro analisado, de maneira a responder aos questionamentos propostos na elaboração da pesquisa, os quais versam sobre o como a metáfora foi e é conceituada/explicada e apresentada em exemplares didáticos de Língua Portuguesa, antes e após a avaliação do PNLD. Seguidas, estão as referências.

PARTE I: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1. ESTUDO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

[...] o sentido atribuído às formas simbólicas está relacionado aos usos que os grupos fazem dos sistemas nos quais elas se encontram; portanto é variável, assim como são distintos os grupos sociais. Mas o sentido também está relacionado ao contexto efetivo em que se dá a interação, à singularidade de seus participantes, às suas demandas, a seus propósitos, aos papéis sociais nos quais eles se colocam, etc. Em suma, pode-se dizer que o sentido é indeterminado, surge como efeito de um trabalho realizado pelos sujeitos.

PCN - (BRASIL, 2006, p. 25)

Ao versar sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola, vê-se que um dos aspectos inerentes ao assunto e importante a ser analisado é o LD. Este, em essência, deveria ser apenas mais uma tecnologia de apoio didático ao trabalho docente. Na prática, ele ainda aparece como um dos principais recursos utilizados em sala de aula. Essa ampla utilização desse material, enquanto ferramenta de ensino, faz com que ele torne vestígio relevante da seleção e categorização dos conteúdos em eixos de ensino e na organização em sequência didática, bem como das orientações metodológicas a serem implementadas em sala de aula ao longo dos anos. Assim sendo, trata-se de objeto relevante a ser pesquisado.

Para Choppin (2004), a percepção de um LD deve inscrever-se em um *ambiente pedagógico específico* e em um *contexto regulador*. Esse contexto, por sua vez, acaba por orientar a operacionalização dessas obras, desde os conteúdos e a forma de abordagem, os critérios de avaliação e de produção a modos de financiamento, aos procedimentos de escolha, à distribuição e à utilização em aula. Assim, “o estudo sistemático do contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didático é condição preliminar indispensável a qualquer estudo sobre a edição escolar” (CHOPPIN, 2004, p. 561).

No Brasil, a implementação de políticas de regulamentação do LD vem sendo bastante efetivada no decorrer das três últimas décadas. Esse é o período em

que se observa o desenvolvimento de pesquisas voltadas tanto à investigação das orientações quanto à abordagem dos conteúdos e das metodologias impressas nesses manuais didáticos. Nesse período, torna-se perceptível, também, o avanço de pesquisas de cunho linguístico, voltadas para diferentes ramificações da Linguística, trazendo um novo embasamento para o material didático destinado ao ensino da língua.

Os Textos teóricos produzidos sobre o LD, a partir das considerações sobre esses fatos, sugerem algumas concepções importantes a serem compreendidas. Primeiro, o LD é tomado como recurso de democratização do saber, a partir do seu contexto legislativo, durante o último século. Segundo, ele aparece como parte de uma política educacional, cujo atendimento às demandas didático-pedagógicas busca considerar o resultado de estudos que vêm sendo realizados sobre questões educacionais, sobretudo, a partir da década de 1980. É a partir desse momento que as políticas públicas do LD passaram a ser objeto de investigação, da mesma forma que o LD passa a ser visto como objeto multifacetado, cujo caráter inter/multi/transdisciplinar e de construção de significados constitui critério importante de sua avaliação pelo Ministério da Educação⁵.

Com essa ampla funcionalidade e de grande circulação nas escolas, os LDs constituem também ferramenta importante na construção de identidades e na expressão de ideologias. Inseridos nesse universo de políticas educacionais, eles tornam-se um objeto bastante complexo, tendo em vista essa multiplicidade de suas funções e a diversidade de agentes que ele envolve, desde a sua produção pelos editores, a sua avaliação pelo MEC, a sua utilização em sala de aula e posterior descarte pela escola. Investigar questões educacionais inerentes ao LD enquanto processo se faz fundamental, não apenas por envolver a educação escolar, mas também por ele possibilitar a articulação de diferentes saberes e mediar os processos de ensino-aprendizagem.

Acredita-se nesse papel mediador do LD nos processos educacionais, de maneira que a sua organização linguística aconteça com vista à ordenação e estabilização de atividades comunicativas reais. Assim, a presente pesquisa busca compreendê-lo pelo viés de uma concepção de conhecimentos linguísticos e discursivo-textuais de forma dialógica, implicados em práticas sociais e entendidos

⁵ A Comissão responsável por essa avaliação do LD passa a atuar em 1997.

na perspectiva dos gêneros discursivos a partir dos escritos de Bakhtin (1929, 1979). Os desdobramentos dessa análise situam-se no domínio da Linguística Aplicada, problematizando o fenômeno linguístico e situando-o no bojo das interações sociais, além de observar as orientações para o ensino/aprendizagem de língua materna dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A partir daí, faz-se um estudo discursivo a respeito do LD e da linguagem tomada em seus pressupostos básicos para, e por meio desta, analisar a construção dos sentidos metafóricos dentro do material selecionado. Essa análise deve reconhecer a língua como prática social e meio de interação capaz de produzir e organizar as formas de vivência do sujeito, as formas de ação e de conhecimento. Por isso, terá como aporte os trabalhos de Bunzen e Mendonça (2013), Dionísio (2014), Fiorin (2016), Ferreira e Vieira (2013), Marcuschi (2002, 2008), Marcuschi e Dionísio (2007), Motta-Roth (2004, 2008, 2006), Reinaldo e Bezerra (2013), Rodrigues (2001), Rojo (1997, 2005, 2009) e Signorini (2010). Nesse sentido, os gêneros são abordados aqui enquanto unidades enunciativas e entidades sócio-discursivas representativas das diferentes esferas da comunicação social ou dos domínios discursivos.

Os gêneros discursivos, entendidos como práticas que enfocam os contextos e processos relacionados ao seu uso, são constitutivos do LDP. Essa percepção, em si, aponta para uma investigação do manual didático que não pode ser de caráter puramente avaliativo, com o objetivo de se fazer apenas uma “análise do conteúdo” e discutir a maneira com que o objeto de estudo está sendo tratado pelos autores do LD. Pretende-se uma análise que considera o processo dinâmico em que saberes, objeto de estudo e práticas de ensino são trabalhados, em épocas diferentes e, conseqüentemente, com concepções de aprendizagem diferentes (BUNZEN, 2005a, 2005b, 2009; ROJO, 2005).

Com vista a essas questões e ao objetivo dessa dissertação, o de ‘analisar como os sentidos metafóricos são trabalhados no LD’, o presente capítulo traz o LD como possibilidade comunicativa, numa perspectiva sócio-histórica. No primeiro momento, o manual didático é tomado numa perspectiva dialógica, que considera a concepção social da linguagem e o caráter constitutivo dos gêneros discursivo-textuais inerentes a ela.

Na segunda seção deste capítulo, traz-se um panorama do LD no cenário nacional, fruto de um processo legislativo e regulador, que permeou o ensino

escolar, durante o último século. Por fim, dá-se atenção às políticas educacionais, propriamente ditas, as quais resultaram na implementação do PNLD, enfocando o processo de descentralização da seleção dos exemplares e seus critérios de avaliação, dados pelo MEC.

1.1. A natureza sócio-histórica e ideológica da linguagem.

1.1.1. Concepção de linguagem a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

As discussões mais frequentes sobre o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa englobam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destinados às etapas da Educação Básica e sua concepção de linguagem pragmática, que considera a sua diversidade. Uma linguagem capaz de organizar os conteúdos de ensino e as situações de aprendizagem, através das múltiplas interações destes com os contextos da vida social e pessoal do aluno, de maneira que favoreça a produção de um conhecimento que seja global.

Esse conhecimento, produzido interativamente, capacita o aluno para compreender e relacionar a teoria e suas consequências com as situações práticas do seu cotidiano. Os PCN voltados para o Ensino Médio⁶ objetivam a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando, desde a compreensão e uso dos “sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;” ao uso e análise de “recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (BRASIL, 2000, p. 95).

A perspectiva epistemológica adotada pelos PCN traz o homem como ser social e histórico, que se constitui como tal por meio da linguagem e através da interação com o mundo. Essa concepção de conhecimento construído socialmente e

⁶ Com vistas ao objetivo da presente dissertação, o de analisar a construção dos sentidos metafóricos em LDs do Ensino Médio, a menção às orientações curriculares para o ensino da Língua, feita neste trabalho, considerar-se-á, primordialmente, a referida etapa da educação Básica.

a noção de uso da língua como mediação desses conhecimentos “explicitam três conjuntos de competências: comunicar e representar, investigar e compreender, assim como contextualizar social ou historicamente os conhecimentos” (Brasil, PCN+, 1998, p. 15). Esses pressupostos têm raízes nas teorias de Lev Vygotsky e de Mikhail Bakhtin.

Os estudos vygotkianos trazem uma perspectiva histórico-cultural do conhecimento, entendendo-o como uma produção social que emerge da atividade humana. Por meio desta, “o homem transforma a natureza e a constitui em objeto de conhecimento (produção cultural) e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo em sujeito de conhecimento” (CAVALCANTI, 2005, p. 189). Conforme a perspectiva vygotkiana, é somente no decorrer da vida social, através de relações complexas e dinâmicas com o mundo, que a aprendizagem se resulta em desenvolvimento para o sujeito. Cavalcanti (2005) sustenta que a relação sujeito-objeto, para Vygotsky, é dialética, é contraditória e mediada semioticamente, por isso, é uma mediação social, pois os meios técnicos e semióticos (a exemplo da palavra) são sociais.

Quanto a Bakhtin, este considera que é de caráter social a natureza real dos fatos da língua, e que a existência desta se dá pelas necessidades da comunicação. A linguagem é mediadora das situações de aprendizagem, e como objeto de conhecimentos, ela está implicada nas práticas sociais. Para Bakhtin/Volochínov (1929) e Bakhtin (1979), a linguagem só pode ser encontrada no campo das relações sociais, pois sua origem e seu desenvolvimento se dão na organização econômica e sócio-política da sociedade. Logo, a língua, nessa orientação bakhtiniana, não se separa de seu conteúdo ideológico.

A língua é inseparável desse fluxo e avança juntamente com ele. Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1929, p. 109).

Da mesma maneira que, para a consciência dos indivíduos que a falam, a língua não se apresenta como um conjunto de formas normativas, como no objetivismo abstrato⁷, em um sistema linguístico construído. Para este pesquisador,

⁷ Bakhtin chama de Objetivismo Abstrato uma corrente teórica que traz o racionalismo como orientação linguístico-filosófico (Leibniz e Saussure). Esta corrente considera a língua como um

a compreensão que o indivíduo tem de sua língua está antes orientada para a apreciação de sua qualidade contextual, do que para uma identificação dos elementos normativos do discurso. O autor refere-se ao termo contexto não como entidades “simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros”, mas que se encontram “numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1229, p. 109).

Assim, para os PCN, esse processo de desenvolvimento do sujeito “está imbricado em seu processo de socialização” (BRASIL, 2006, p. 24). É na interação, que se dá em diferentes instituições sociais, que esse sujeito “aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem” (BRASIL, 2006, p. 24). Nessas mesmas instâncias sociais o sujeito constrói as representações sobre o que são os sistemas semióticos, variações de uso da língua e da linguagem, e o valor social que estas representam.

Tais orientações dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa, além de admitirem o conhecimento como fruto de uma construção coletiva, reconhecem a linguagem como forma constitutiva desses conhecimentos. Ao adotar uma visão sócio-interacionista da aprendizagem admitem que “é por meio do engajamento em atividades socialmente compartilhadas que desenvolvemos a metacôsciência e as habilidades linguísticas” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 498). Neles, ganham relevância a ampliação e a articulação de conhecimentos e competências que passam a servir às situações de uso da língua nas diversas formas de convívio.

Nessa perspectiva, tais dispositivos metodológicos assumem o pressuposto de que “as relações entre mundo e linguagem são convencionais, nascem das demandas das sociedades e de seus grupos sociais, e das transformações pelas quais passam em razão de novos usos, que emergem de novas demandas” (BRASIL, 2006, p. 24). Logo, as questões de maior relevância para o documento

sistema estável, cujas leis são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Para o pesquisador, as raízes desse racionalismo “mergulham no solo fértil do cartesianismo”. Nessa corrente, a base dos fatos linguísticos não apresenta nenhum motor ideológico e “os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas” (BAKHTIN, 1929, p. 83). Para Bakhtin, nem o *Objetivismo Abstrato* e nem o *Subjetivismo Individualista* (que tem o Romantismo como orientação linguístico-filosófica) sustenta o que ele considera ser a natureza fundamental da língua, que é a *interação verbal*. Apesar dessas duas correntes (Objetivismo Abstrato e Subjetivismo Individualista) apresentarem orientações divergentes, na visão de Bakhtin, elas “têm em comum o fato de desconsiderarem o caráter dialógico da linguagem (a linguagem como forma de interação) e a sua natureza sócio-histórica e ideológica” (RODRIGUES, 2001, p. 14).

deixam de ser os aspectos inerentes aos conteúdos de ensino para ceder espaço às relações existentes entre esses conteúdos, situações de aprendizagem e os diferentes contextos de vivência do aluno.

Nesse sentido, Signorini (2010), ao versar sobre aspectos do ensino de Língua Portuguesa em contextos linguísticos brasileiros considerados complexos defende que está havendo uma diversificação crescente das funções atribuídas ao ensino de Língua Portuguesa, que já se observam nessas Orientações Curriculares oficiais. Segundo ela, surge uma nova tendência metodológica que vem resultando em necessidade de se priorizar, nas aulas, uma modalidade de explicação em movimento, “que vai das partes ao todo, do todo às partes” (SIGNORINI, 2010, p. 21). Esse movimento busca compreender os fenômenos linguísticos mais globalmente, sem pretensão de esgotá-los. Para Signorini (2010), surge, assim, o *embaralhamento* de fronteiras entre conceitos vindos de diferentes disciplinas e/ou uma *proliferação* de novos conceitos, que são produzidos pela ciência linguística.

Essa estudiosa argumenta ainda que, quando transpostos para os textos oficiais de parametrização do ensino, “esses novos conceitos produzem novos objetos a ensinar, que quase sempre adquirem caráter contrastivo e/ou crítico em relação aos tradicionais”, (SIGNORINI, 2010, p 21), como a introdução do estudo dos gêneros textuais-discursivos⁸ nos PCN, no final da década de 1990, em detrimento de objetos de ensino tradicionais.

Mas os novos objetos de ensino estão no bojo de uma reorientação bem mais ampla, que desloca o foco tradicional em habilidades e competências individuais – saber ler e escrever - e passa às práticas sociais – poder participar de práticas de letramento socialmente significativas, ou, como querem os documentos oficiais, poder participar “plenamente” da sociedade letrada em nível nacional e global (SIGNORINI, 2010, p 22).

A autora observa que esse deslocamento do tradicional ao discursivo, além de abranger todas as disciplinas da escola e criar tarefas comuns relacionadas aos letramentos sociais, traz também grandes desafios como o da passagem do disciplinar ao inter/trans disciplinar, ou dos campos disciplinares convencionais para o campo aplicado dos estudos da língua(gem). Assim, para as Orientações

⁸ Os gêneros discursivos serão colocados, nesse tópico do trabalho, apenas como entidade discursiva que, utilizada pelos PCN, auxilia na concepção de linguagem por eles adotada. Uma visão mais ampla sobre o assunto, entretanto, será colocada mais adiante, quando se propõe o entendimento da linguagem numa concepção dialógica.

Curriculares, a linguagem se efetiva no espaço das relações sociais, onde, por meio dela, se dá a consciência do sujeito.

De fato, as Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio buscam discorrer sobre os “princípios fundamentais que sustentam a concepção de língua e de linguagem e de seu ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2006, p. 18) defendida para essa etapa de ensino, além de questões inerentes à identidade da disciplina e aos parâmetros orientadores da ação pedagógica. Nesse caminho, há ênfase às contribuições dos domínios científicos de âmbito da Linguística e da Linguística Aplicada, de maneira a

[...] demonstrar a relevância dos estudos sobre a produção de sentido em práticas orais e escritas de uso da língua – e, mais amplamente, da linguagem –, em diferentes instâncias sociais; conseqüentemente, será apontada a importância de se abordarem as situações de interação considerando-se as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos (BRASIL, 2006, p. 18/19).

Esses pressupostos, em linhas gerais, buscam relacionar os avanços de disciplinas científicas que se ocupam do estudo da língua e da linguagem e seus efeitos para as demais disciplinas escolares envolvidas nessa etapa de formação básica. O processo de delimitação ou sequência dos conteúdos da disciplina sugere a organização das práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, que considere, dentre outras questões, os cruzamentos e as interrelações possíveis entre os vários aspectos a serem estudados. Esse procedimento busca evidenciar questões que envolvem “aspectos políticos e ideológicos, históricos e sociais, globais e locais, acadêmicos e científicos” (BRASIL, 2006, p. 19)

Para tal, o documento toma como objeto de ensino privilegiado em Linguagem, Código e suas Tecnologias “os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem” (BRASIL, 2006, p. 36). Os gêneros são discutidos como elo que possibilita estreitar a relação entre contexto e texto, já que “os elementos do texto resultam de uma dada interação social e precisam ser explicados em termos dos elementos do contexto” (KRESS, 1993, *apud*, MOTTA-ROTH, 2004, p. 11).

Os gêneros discursivos, sua natureza e função são vistos como essenciais nessa nova perspectiva, que toma o texto como unidade portadora de significações e a sua compreensão como processo que possibilita a interação entre o sujeito e diferentes formas de conhecimentos. Logo, uma perspectiva que difunde domínios bem interdisciplinares da Linguística, para sustentar o entendimento de linguagem constitutiva do sujeito, cuja relação com o objeto se torna dialética (Vygotsky), e a noção de linguagem que tem a interação verbal como foco para construção dos sentidos (Bakhtin).

Assim, pensada no campo das relações sociais, o estudo da linguagem nos PCN tem caráter discursivo-textual⁹, cuja construção dos sentidos deve ser efetivada por meio da interação e da reflexão constante sobre a relação entre ‘homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo’. Mas vale mencionar que tais estudos consideram, sobretudo, “as relações entre os processos cognitivos, ou intrapsicológicos, e os processos sociais, ou interpsicológicos” (BRASIL, 2006, p. 23). O entendimento disso implica reconhecer que os PCN assumem como base também as novas ramificações da Linguística, a exemplo da Linguística Textual, da Linguística Aplicada, da Linguística Cognitiva e da Análise do Discurso.

1.1.2. A concepção dialógica da linguagem e os gêneros do discurso.

A língua, vista sob o prisma dos pressupostos teórico-metodológicos adotados nesse trabalho, apresenta-se como forma de efetivação das relações entre os sujeitos. Para Bakhtin, a realidade fundamental da língua, a sua verdadeira substância, é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. Os enunciados enquanto unidades no processo de comunicação, “independentemente de sua dimensão, são dialógicos” (FIORIN, 2016, p. 21).

É o diálogo uma das mais importantes formas de interação verbal, quer como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, quer como

⁹ Interessante observar que, mesmo o documento tomando como base as teorias de Bakhtin para o estudo dos gêneros, nem sempre o termo *gênero discursivo* é tomado como prática social, focalizando, sobretudo, os contextos e os processos relacionados ao seu uso. Muitas vezes, o termo é tomado numa perspectiva textual. Essa questão será melhor discutida mais adiante, no tópico sobre gêneros discursivos.

comunicação verbal de qualquer outro tipo. Conforme Fiorin (2016) o conceito de dialogismo é o princípio unificador de toda a obra de Bakhtin; nele, o enunciador leva em conta o discurso do outro para construir o seu discurso. Isso faz do diálogo “a forma mais simples e mais clássica da comunicação verbal (BAKHTIN, 1979, p. 299). As fronteiras entre os enunciados são sempre marcadas pela alternância dos sujeitos falantes (dos locutores).

Para Bakhtin (1929; 1979), tanto as obras de construção complexa (a exemplo do livro) quanto as réplicas do diálogo são identicamente delimitadas pela alternância dos sujeitos falantes e pelas fronteiras, que compõem o contexto do enunciado. Essa alternância é uma forma de acabamento do enunciado, “ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas” da comunicação verbal “e necessariamente em relação aos enunciados anteriores” (BAKHTIN, 1979, p. 300/301). Essa mesma situação ocorre em todas as esferas da comunicação verbal. O intuito discursivo ou o querer-dizer do locutor é que determina as fronteiras do enunciado, o seu todo, a sua amplitude, ao mesmo tempo em que, é através do enunciado que o intuito discursivo é captado e compreendido.

Nesse processo, os parceiros envolvidos numa comunicação, em suas circunstâncias individuais e conhecedores da situação comunicativa e dos enunciados ou intervenções anteriores, captam o intuito discursivo, são capazes de perceber o todo de um enunciado, mesmo este estando em processo de desenvolvimento. Os enunciados são unidades reais da cadeia verbal, que não se separa do curso histórico das enunciações, são uma combinação do intuito (elemento subjetivo do enunciado) com o objeto do sentido (elemento objetivo) e dispõem-se de forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Por isso, cada enunciado é carregado de especificidades, como emoção e juízo de valor, é único e irrepetível, com entonação e apreciação própria.

Para o pensamento bakhtiniano, qualquer que seja a enunciação (por mais significativa e completa que seja) constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta que, por sua vez, constitui-se num dado momento na evolução contínua de determinado grupo social. Assim, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta” (BAKHTIN, 1929, p.127), e esta no quadro das relações sociais. Nessa perspectiva,

Um objeto qualquer do mundo interior ou exterior mostra-se sempre perpassado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações dos outros [...] por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam. Por conseguinte, toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras (FIORIN, 2016, p. 22).

Assim, segundo esse pensamento, sempre que alguém produz um enunciado, estará participando de um diálogo com outros discursos. Logo, construindo relações de sentido que são históricas, pois o enunciado traz sempre “ecos e lembranças de outros enunciados, com que ele conta, que ele refuta, confirma, completa, pressupõe e assim por diante” (FIORIN, 2016, p. 24), é réplica de um enunciado anterior e, ao mesmo tempo, pede como resposta um novo enunciado, ou seja, possui atitude responsiva¹⁰. Isso acontece num movimento ininterrupto. O entendimento desse processo é fundamental para o estudo da metáfora (objeto de estudo dessa dissertação), já que o enunciado metafórico é um modo diferente de conhecer e comunicar o mundo e ocorre, sobretudo, a partir das inferências mais comuns nas situações comunicativas: as culturais, históricas semânticas ou cognitivas.

A metáfora, assim como outras formas de conotação, representa “uma espécie de emanção semântica, possível graças à faculdade de associação de ideias inerente ao espírito humano, faculdade que nos permite relacionar coisas análogas ou assemelhadas” (Garcia, 1967, p.163, *apud*, ROJO, 1997, p. 28). Essa emanção semântica possibilitada pela metáfora flui dentro da interação verbal dialógica de tal forma que, em dado contexto, a metáfora resulta sempre em um novo conhecimento ou na “geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha” (RICKHEIT *et ali*, 1985, p. 8, *apud*, MARCUSCHI, 2008, 240), ou seja, a partir de um sentido literal.

As relações que ocorrem entre a interação verbal concreta e a situação extralinguística, e que envolve o contexto social mais amplo, tomam formas e significações diferentes na comunicação verbal, que não pode, jamais, ser compreendida ou explicada fora dessa relação. Isso explica, segundo Bakhtin, o fato

¹⁰ *Atitude responsiva* diz respeito à expectativa de resposta, própria dos enunciados dentro do processo dialógico. Um enunciado é sempre resposta a outro anterior e, por sua vez, suscita uma resposta. Numa *atitude responsiva ativa*, o ouvinte concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 1929, p. 290).

de a comunicação verbal ser sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal, dos quais ela é, muitas vezes, apenas o complemento. Esse fato implica considerar a sociedade como espaço de multimodalidade, cujo entendimento dos sentidos produzidos na interação dos sujeitos com o meio requer que os artefatos metodológicos de ensino da língua sejam tão diversos quanto são as formas desse diálogo entre o sujeito e a sociedade (BUNZEN e MENDONÇA, 2013; DIONÍSIO, 2014; MARCUSCHI, 2002, 2008; MOTTA-ROTH, 2004).

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social (BAKHTIN, 1998, p. 86, *apud*, FERREIRA e VIEIRA, 2013, p. 33).

Para Bakhtin, o termo diálogo refere-se a toda comunicação verbal e deve ser entendido como sendo intrínseco à linguagem. Esse pesquisador aponta dois tipos de mecanismos dialógicos presentes no romance¹¹ enquanto gênero complexo, a construção híbrida e os gêneros intercalados. Para ele, isso altera a funcionalidade desses gêneros primários (intercalados), conforme as circunstâncias. Embora defenda que os gêneros introduzidos no romance conservam habitualmente a sua elasticidade estrutural, a sua autonomia e a sua originalidade linguística e estilística.

Fiorin (2016), entretanto, defende a existência de três modalidades de dialogismo: (i) o que diz respeito ao modo de funcionamento real da linguagem, em que os enunciados constituem-se a partir de outros, tem caráter constitutivo e não se mostra no fio do discurso, (ii) o que se refere às formas de inserir o discurso alheio no próprio enunciado: o discurso alheio aparece nitidamente separado do discurso citante, discurso objetivado (discurso direto, indireto, aspas e negação) ou o discurso é internamente dialogizado, sem que haja separação nítida entre o enunciado citado e o citante (a exemplo do discurso indireto livre e da paródia), e (iii) aquele que considera os enunciados do sujeito, são construídos ideologicamente, como resposta às vozes interiorizadas ou às condições objetivas do diálogo social; nele, a

¹¹ O romance é considerado por Bakhtin o gênero do discurso que expressa o mais alto grau de dialogismo, motivo pelo qual tal gênero ocupa lugar central na obra do autor.

realidade social é formada pela incorporação de vozes sociais em circulação na sociedade.

Com base nessas modalidades de dialogismo, postas por Fiorin, é possível afirmar que a metáfora serve-se, prontamente, tanto ao primeiro como ao último desses casos. No primeiro, pelo fato de ter-se nele um espaço de vozes que constituem o enunciado, no qual se “ouvem sempre, pelo menos, duas vozes” (FIORIN, 2016, p. 27). Na metáfora, é possível afirmar que constituem essas vozes principais a situação comunicativa que a pede como réplica e o sentido ou contexto literal que serviu de base para a construção metáfora, ou seja, que possibilitou a associação de sentidos. Nesse caso, as vozes envolvidas no sentido metafórico não se mostram explicitamente no fio do discurso.

No último caso, tanto as condições objetivas do diálogo social podem inferir um sentido literal, que sugere, ideologicamente, como réplica uma construção metafórica, quanto as vozes interiorizadas podem oferecer munição para isso. A metáfora é dependente de contexto, ela é reflete as questões sociais de uso da linguagem e relações ideológicas. Nessa interação, o sujeito é um evento único, “responde às condições objetivas do diálogo social de uma maneira específica, interage concretamente com as vozes sociais de um modo único” (FIORIN, 2016, p. 64).

O discurso interior, que realiza a enunciação, é formado da heterogeneidade dialógica de vozes sociais, e só se concretiza no curso da comunicação verbal. “Um discurso pode ser tanto o lugar de encontro de pontos de vistas de locutores imediatos [...] como visões de mundo, de orientações teóricas, de tendências, etc.” (FIORIN, 2016, p. 30). Os limites dessa enunciação, como já dito, se configuram pelos pontos de contato que estabelecem com o meio extra verbal e verbal (isto é, as outras enunciações). Dessa maneira, o enunciado nasce do discurso do outro, e a enunciação individual é também um fenômeno sociológico. Logo, “as leis da evolução linguística são essencialmente leis sociológicas” (BAKHTIN, 1929, p. 130).

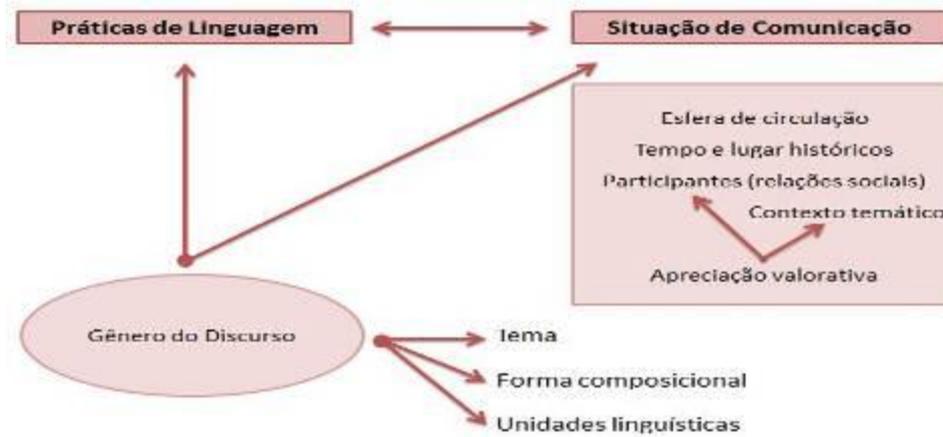
Bakhtin defende que o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada esfera da atividade humana, a escola, a igreja, o trabalho (numa fábrica, na política, num jornal, num hospital, etc.), os grupos de amizade, esporte e assim por diante. A ocasião dessas esferas de atuação é que produz “certos tipos de enunciado, que se estabilizam precariamente e que mudam em função de alterações nessas esferas de atividade” (FIORIN, 2016, p. 68). Essa estabilização precária dos

enunciados justifica a denominação central dada por Bakhtin ao conjunto dos mesmos, aos gêneros do discurso, como sendo 'tipos relativamente estáveis de enunciados'.

Tais mudanças, mencionadas por Fiorin, são fruto da própria historicidade das interações sociais, que são responsáveis pela produção dos sentidos. Esse movimento resulta do fato de que há uma riqueza e uma variedade incontestáveis dos gêneros do discurso, uma vez que "a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa" (BAKHTIN, 1979, p. 280). Nesse sentido, Rojo (2009) adverte que as próprias esferas ou campos e seu funcionamento estão situadas historicamente, variando conforme o tempo histórico e as culturas locais (ou globais).

Os gêneros caracterizam-se pelo seu conteúdo temático ou tema, pelo seu estilo verbal e pela sua construção composicional. O tema é um domínio de sentido com o qual o gênero se ocupa, e não necessariamente o assunto específico de um texto, determinado pelas formas linguísticas que entram na sua composição e pelos elementos não verbais da situação. O estilo verbal, por sua vez, resulta da seleção operada nos recursos da língua (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais), tendo sempre em vista a compreensão do enunciado por parte dos interlocutores.

Assim, os estilos ou unidades linguísticas variam conforme os tipos de interação, indo de um estilo oficial (linguagem formal) ou objetivo (marcado por certa neutralidade dos participantes) a um estilo mais familiar ou íntimo (informalidade da linguagem). Enquanto a construção composicional é o modo de estruturação e organização do texto, com indicação e distribuição de elementos necessários a cada modalidade de composição. A teoria dos gêneros, na perspectiva de Bakhtin, é sintetizada por Rojo (2009) da seguinte forma:



Esquema 1: Síntese da teoria dos gêneros, segundo Bakhtin.
 Fonte: Rojo (2009, p. 12).

O esquema mostra que as práticas de linguagem ou enunciações, expressas por meio de gêneros discursivos, se dão sempre de maneira situada. Elas ocorrem conforme determinadas situações de enunciação ou de comunicação. Essas situações, por sua vez, decorrem das demandas ou do funcionamento das esferas de circulação dos discursos (científico, jornalístico, literário, artístico, de entretenimento, etc.). Rojo (2009) esclarece também que, de acordo com essas esferas, são definidos ainda os participantes possíveis da enunciação (locutor e seus interlocutores) assim como suas possibilidades de relações sociais (interpessoais e institucionais) e os conteúdos temáticos possíveis no funcionamento de uma dada esfera.

Nessa perspectiva, os três elementos (conteúdo temático, estilo ou unidades linguísticas e forma composicional) fundem-se, indissolúvelmente, no todo do enunciado e são marcados pela especificidade de suas esferas de comunicação. Porém, é o tema, com seus elementos situacionais, que faz da enunciação um fenômeno histórico, tomada em sua amplitude concreta. “O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence” (BAKHTIN, 1929, p. 132). Além do tema, o enunciado é também dotado de significação. O tema, na sua essência, é irreduzível à análise e, da mesma forma que o enunciado, é individual e não reiterável.

Bakhtin não teve a intenção de classificar os gêneros, dado a sua imensa diversidade, uma vez que abarcam a totalidade de uso da linguagem, apenas os diferenciou quanto a sua elaboração ou espontaneidade em primários e secundários.

Os gêneros primários (simples) são os da vida cotidiana, pertencem a comunicação verbal espontânea e são predominantemente orais: conversa telefônica, piada, recado, etc. Quanto aos gêneros secundários, estes pertencem a uma esfera comunicativa mais elaborada, aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa, a exemplo do romance, do discurso científico, discurso religioso, pedagógico, dentre outros inúmeros.

O trabalho com os gêneros do discurso, embora não sendo uma prática pedagógica recente, tem se tornado uma atividade de interesse crescente entre educadores e editores de material didático, principalmente, com o advento dos PCN, no final da década de 1990. Isso porque a perspectiva didático-metodológica adotada por essas Orientações Curriculares, como visto anteriormente, toma a linguagem como processo e produto sócio-histórico, cujos sentidos são construídos sempre por meio da interação verbal.

Os gêneros discursivos já eram explorados desde a Retórica de Aristóteles, tornando bastante relevantes na perspectiva da enunciação e da interação discursiva de Bakhtin, mas é sobre o prisma da Linguística Aplicada, a partir das três últimas décadas, que o termo vem sendo usado como indispensável nas práticas de ensino e aprendizagem da Língua. Essa ampla utilização deve-se ao fato de os gêneros abarcarem todas as esferas de realização da linguagem e do sujeito, sobretudo, no plano sócio-histórico e ideológico (BUNZEN, 2005; MOTTA-ROTH, 2008; BEZERRA E REINALDO, 2013).

Vale mencionar que pesquisas mais recentes têm sinalizado uma definição e funcionalidade dos gêneros discursivos que diferenciam ou vão além daquelas descritas por Bakhtin. Isso se deve aos avanços da Linguística nas últimas décadas, os quais vêm apontando para uma multimodalidade dos espaços de ensino e aprendizagem da língua e para meios multissemióticos de realizá-la. Embora o pesquisador já tenha antecipado alguns postulados das novas extensões da Linguística. Para ele, a formação da consciência e a linguagem só podem ter essência social e ideológica, uma vez que “a imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo”. Fora desse material, resta “apenas o ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem” (BAKHTIN, 1929, p. 34).

É perceptível nos escritos de Bakhtin a busca por um campo, dentro do elo psicologia, literatura e linguística, que desse conta dessa relação, bem como

conseguisse trabalhar a compreensão do caráter dialógico da linguagem e da sua natureza sócio-histórica. Uma grande preocupação bakhtiniana era encontrar um caminho que levasse ao entendimento da língua e de sua relação com o social, do diálogo entre interior e exterior como forma de sentido. Isso leva Bakhtin (1929) a criticar as duas orientações do pensamento linguístico e filosófico, presentes na filosofia da linguagem e nas divisões metodológicas correspondentes da linguística geral na sua época, as quais consistem em “isolar e delimitar a linguagem como objeto de estudo específico” (BAKHTIN, 1929, p. 71). A primeira é a orientação do “subjetivismo idealista” e a segunda é a do “objetivismo abstrato”, conforme já apontado em nota, no primeiro tópico dessa seção¹².

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1929, p.125).

Para Bakhtin, o funcionamento da língua se explica mediante a interação verbal, como já visto, e não com base na fonologia, morfologia ou na sintaxe, já que se trata de uma atividade dialógica, cuja completude não se encontra lugar no domínio da Linguística geral, ou nas unidades da língua. O pesquisador propõe, então, a criação da translinguística, uma nova disciplina que teria como objeto de estudo o enunciado, unidade do discurso. De maneira que se pudesse encontrar na base dos fatos linguísticos uma espécie de motor ideológico, que estabelecesse um vínculo natural entre as palavras e o seu sentido, onde as ligações linguísticas pudessem contemplar “valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros)” (BAKHTIN, 1929, p. 82/83). Essa nova disciplina corresponderia a domínios linguísticos atuais, como a Linguística Cognitiva, a Linguística textual, Linguística Aplicada, Análise do discurso, dentre outros.

¹² Para Bakhtin (1929), a primeira tendência (subjetivismo idealista) “interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção) [...] a língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala [...], as leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual” (BAKHTIN, 1929, p. 72). Enquanto que, para a segunda tendência (objetivismo abstrato), é o “sistema de formas normativas que se torna a substância da língua [...] as leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado”.

Vale mencionar ainda que o termo gêneros discursivos¹³ vem cedendo lugar à denominação de gêneros textuais. Isso se observa, sobretudo, a partir dos PCN, os quais tomam o texto como unidade de ensino e o gênero como objeto de ensino. Além de enfatizarem uma relação direta entre texto e contexto (este determinante na formação dos enunciados), o documento, como aponta Rojo (2005, p. 184), destaca “a importância de considerar as características dos gêneros, na leitura e na produção dos textos”.

Para os PCN (1998), o texto é o produto da atividade discursiva que forma um todo significativo, é uma sequência verbal, que resulta de um conjunto de relações estabelecidas a partir da coesão e da coerência. Segundo o documento, o texto se organiza dentro de determinadas condições de natureza temática, composicional e estilística, ou seja, dentro de determinado gênero discursivo, “em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21).

Rojo (2005) adverte que há um grande volume de trabalhos realizados sobre gêneros a partir da última década do século XX, os quais se baseiam em diferentes releituras das obras de Bakhtin e se dividem em duas vertentes principais. A primeira é a teoria dos gêneros do discurso, que se centra, sobretudo, “no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos”, e a segunda é teoria dos gêneros de textos, que se volta para “a descrição da materialidade textual”¹⁴ (ROJO 2005, 185). No primeiro caso, dentre os autores de referência está o próprio Bakhtin e seu círculo.

Os trabalhos observados por essa pesquisadora mostram a descrição de gênero, de enunciados ou de textos aparece como pertencentes ao gênero. Aqueles que adotavam uma teoria de gêneros de texto “tendiam a recorrer a um plano discursivo intermediário - equivalente à estrutura ou à forma composicional, que trabalha com noções herdadas da linguística textual”. Enquanto os que adotavam a vertente dos gêneros discursivos, “tendiam a selecionar os aspectos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação de

¹³ O estudo dos gêneros discursivos, na perspectiva de Bakhtin, conforme já visto, interessa-se pelo processo de interação verbal entre os sujeitos e apresenta como unidade o enunciado.

¹⁴ Esse esclarecimento dado por Rojo (2005) justifica a adoção, na redação da presente dissertação, do termo *gêneros discursivos* ao invés de *gêneros textuais*, considerando que o sentido da metáfora, objeto dessa pesquisa, está em todo o enunciado, não apenas em uma palavra, ou na materialidade do dito. Analisa-se como sendo metafórico o sentido do enunciado como um todo, não a palavra ou *veículo* da metáfora apenas.

enunciação”, além de recorrerem a autores e conceitos variados de base enunciativa para dar conta “das marcas linguísticas que decorriam de/produziam significações e temas relevantes no discurso” (ROJO, 2005, p. 184).

É na concepção de linguagem adotada por essa segunda vertente que o trabalho com a metáfora tomada na perspectiva aqui pretendida deve se ancorar, ou seja, na vertente dos gêneros discursivos¹⁵. Para Marcuschi (2008, p. 240), a língua é um sistema simbólico que pode significar muitas coisas, mas que não tem plena autonomia significativa nem uma semântica imanente pronta, ela “se manifesta nos processos discursivos, no nível da enunciação, concretizando-se nos usos textuais mais variados” (MARCUSCHI, 2008, p. 240). Nesse espaço, a opacidade própria da metáfora flui e se ajusta adequadamente às materialidades linguísticas, de maneira a atender as necessidades das diversas enunciações ou gêneros textuais, desde os tradicionais (carta, poesia, argumentação jurídica, etc.) aos mais emergentes (anúncios, placas, propagandas, etc.).

Com base na perspectiva linguística de Bakhtin e nas duas vertentes apontadas por Rojo (2005), talvez seja possível afirmar que há, nas últimas décadas, ilustrada pelos PCN, uma ampliação do conceito de gêneros textuais, de forma que este passou a comportar também o conceito de gêneros discursivos. Ou, nas palavras da pesquisadora, que há (ou está havendo) uma diluição da distância entre alguns conceitos posicionados do lado de uma ou de outra vertente, como texto e discurso ou texto e gêneros discursivos.

Nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (1998), o termo gênero é mencionado ao enfatizar o processo discursivo, o qual uma vez realizado, “manifesta-se linguisticamente por meio de textos” (BRASIL, 1998, p. 21). Utilizado nesse sentido, tal termo aparece no documento sempre desacompanhado das expressões discursivo ou textual. Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), por sua vez, não é raro perceber uma menção mais genérica a gênero, que abarca desde os estudos sobre o texto, e os traços deste como respostas a situações (o gênero como retórica), às práticas sociais. Assim, conforme este documento,

¹⁵ Vale lembrar que essas questões orientam a escolha, nesse trabalho, do termo *gêneros discursivos* ao invés de gêneros textuais.

O que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos [...] baseados em recortes relativos a: temas neles abordados; mídias e suportes em que circulam; domínios ou esferas de atividades de que emergem; seu espaço e/ou tempo de produção; tipos ou sequências textuais que os configuram; gêneros discursivos que neles se encontram em jogo e funções sócio-comunicativas desses gêneros; práticas de linguagem em que se encontram e comunidades que os produzem (BRASIL, 2006, p. 36).

É possível perceber que há predominância, no referido documento, do gênero discursivo posto como mais um elemento dentro da perspectiva textual, como configuração textual ou materialização do texto. Assim, a metodologia de trabalho com os gêneros, sugerida pelo documento, privilegia a perspectiva textual, embora orientado pelas propostas de bakhtin. Sobre essa questão, Marcuschi (2008) adverte que Bakhtin representa uma espécie de bom-senso teórico no que diz respeito à concepção de linguagem, e, como ele “é um autor que apenas fornece subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias mais amplas, pode ser assimilado por todos de forma bastante proveitosa” (MARCUSCHI, 2008, p. 152).

De fato, a literatura disponível mostra que atualmente tem-se registrado um conjunto de teorias de gênero que se diferenciam no que dizem respeito aos conceitos de gênero e suas implicações para a análise e ensino/aprendizagem da língua, uma vez que esses conceitos são tomados sob diferentes perspectivas de análise e advindos de vários campos teóricos. Isso se deve à realização crescente de reflexões teórico-metodológicas sobre o trabalho com os gêneros na educação básica brasileira (ilustradas pelos PCN), de maneira que estas vêm se tornando um novo eixo de ensino da língua, ao lado de oralidade, da leitura e da escrita. Ou ainda, permitindo uma integração desses principais eixos do ensino, por meio de uma concepção mais ampla a cerca da língua (BUNZEN, 2005; MOTTA-ROTH, 2004, 2008; MARCUSCHI, 2002, 2008; REINALDO e BEZERRA, 2013).

Essas reflexões trazem um novo olhar para a relação entre cognição, linguagem e prática social, entendendo que, a partir dela, os conceitos linguísticos ganham uma nova dimensão. Situar os gêneros dentro dessa relação, equivale a dizer que eles “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2002, p. 1).

Dentro dessa concepção de linguagem e dos gêneros discursivos, o conhecimento novo que a metáfora sugere é fornecido por meio de uma intuição e

de um pensamento que não se esgotam “nos limites da linguagem nem no âmbito das relações lógicas” (MARCUSCHI, 2000, p. 87), mas avança à medida que a cognição humana é tomada como mediada por práticas sócio-culturais¹⁶ (LEEZENBERG, 2015). É sobre o prisma dessas novas relações que se coloca a presente investigação.

1.1.3. O Livro Didático numa perspectiva dialógica.

O volume relevante de pesquisas que vem sendo realizadas sobre as questões linguísticas (já apontado anteriormente) e sobre as políticas e tecnologias educacionais tem refletido mudanças significativas também na produção e operacionalização do LD. Necessidades educacionais silenciadas durante quase todo o século XX, no Brasil, levaram educadores e universidades a manifestarem, a partir da década de 1980, a sua insatisfação e desejo de mudança com relação às questões educacionais, sobretudo, no que diz respeito ao LD. Muitas dessas pesquisas buscaram estudar o LD a partir das vivências, seguindo discussões de como produzir o material adequado às necessidades do educando.

Os PCN, elaborados na década de 90, são fruto dessas reflexões e apontam, através de suas diretrizes, o caminho em que a organização linguística do LD deve seguir. Assim, os gêneros discursivos, colocados como objeto de ensino por essas orientações curriculares para o ensino de Língua Portuguesa, deve ser o norte de toda a organização didática e linguística dessa tecnologia de ensino. Isso requer que, para que ocorra a aprendizagem dos conhecimentos linguísticos de maneira significativa, a organização curricular do LD tome também uma dimensão extra verbal, que possibilite a circulação e produção de valores sócio-históricos e ideológicos. Visto que,

As mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso. [...] Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no

¹⁶ A relação entre metáfora, cognição e cultura será melhor discutida no capítulo III dessa dissertação, o qual versará sobre Metáfora e Ensino.

sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo-gênero (BAKHTIN, 1979, 286).

Na perspectiva tomada pelos PCN, os textos são a unidade para operacionalização desse diálogo implicado em práticas sociais, cuja compreensão “é um exercício de convivência sociocultural” (MARCUSCHI, 2008, p. 231). Segundo Bunzen (2009), a forma escolar de relações sociais é a forma social constitutiva do que se pode denominar uma relação escritural-escolar com a língua e com o mundo. E o LD, muitas vezes assume uma posição de intermediário do diálogo entre os diferentes interlocutores.

Para Bakhtin (1929), o livro é também um ato de fala, assim sendo, constitui um elemento da comunicação verbal, portanto, um enunciado num gênero do discurso. Tal ato de fala “é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores” (BAKHTIN, 1929, p. 126). Além dessas, há na produção do LD diferentes interferências, se considerar a complexidade do processo educacional, as diretrizes que norteiam as práticas de ensino, as próprias especificidades da disciplina e as necessidades dos sujeitos envolvidos em cada etapa de educação básica a que ele se destina.

Para Bakhtin, todo enunciado dispõe de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Assim, o LD sistematiza e organiza “os conhecimentos escolares na forma de modelo(s) didático(s); e por isso mesmo não podemos deixar de perceber o sistema de valores que participa do processo de socialização e aculturação do público a quem se destina” (BUNZEN, 2005, p. 04). Como todo enunciado, esse exemplar didático se apresenta repleto de reações-respostas a outros enunciados e, enquanto discurso escrito, é parte integrante de uma discussão ideológica em escala mais ampla, pois ele sempre responde a alguma coisa, refuta, confirma e antecipa respostas.

Esse caráter dialógico do livro, posto por Bakhtin, faz dele uma forma de enunciado bastante complexa, que Bunzen (2005a, 2005b, 2009) defende como sendo um gênero do discurso secundário. Para esse pesquisador, pensar o LDP como um gênero do discurso implica entendê-lo como um produto sócio-histórico e cultural, resultante de um trabalho coletivo, “intrinsecamente relacionado com a interação do locutor com o interlocutor no interior de uma determinada cultura” no

qual “atuam vários agentes (autores, editores, revisores, leitores críticos, professores, etc.), com certas relações sociais entre si, na produção e seleção de enunciados concretos com determinadas finalidades” (BUNZEN, 2005, p.37).

Bakhtin sustenta que os gêneros complexos são compostos de diversos gêneros primários transformados, como as réplicas de diálogo, as narrativas de costumes, as cartas, os diários íntimos, etc. É por conta desse plurilinguismo, que Bakhtin afirma haver dois tipos de mecanismos dialógicos presentes no gênero complexo, a construção híbrida e os gêneros intercalados. Assim, compreender um gênero complexo é, sobretudo, participar de um diálogo com outros gêneros ou com outros textos, no caso do LD. Isso implica pensar a existência de “um processo de produção de um enunciado num gênero do discurso que pode perfeitamente trazer para o seu interior textos em outros gêneros, outras vozes discursivas” (BUNZEN, 2005, p. 44). Adicionado a isso, há um conglomerado de informações inerentes às próprias circunstâncias de produção, caracterizando uma heterogeneidade que é constitutiva do LD.

Fato que nos fez compreender a própria estrutura composicional desse gênero do discurso como multimodal/ imbricada/ múltipla, uma vez que ela é composta por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos em gêneros diversos e com textos não-verbais (imagens, ilustrações, etc.), com a finalidade principal de ensinar determinados objetos (BUNZEN, 2005, p. 44).

Bunzen (2005) sustenta que essa textualidade multimodal presente no LD é criteriosamente pretendida, e, por conta disso, alguns gêneros podem ser alterados ou perderem parcialmente o seu tema ao serem utilizados para compor essa rede intertextual que é o LD. Esse caráter dialógico desse material didático é bastante compreensível se entendido como inerente aos gêneros, tanto no que diz respeito às especificidades linguístico-textuais deste quanto na sua compreensão responsiva dentro um determinado contexto sociocultural e ideológico.

Dessa maneira, o LD vai adquirindo novas formas como resposta às suas condições de produção, sobretudo, às mudanças sugeridas pelas diretrizes curriculares¹⁷ próprias para cada etapa de ensino a que se destina. Inserido nessa relação dialógica, sua formulação nunca estará completa, pois será sempre

¹⁷ As principais interferências no LDP advindas de diretrizes didático-metodológicas são discutidas mais adiante, no tópico que versa sobre o PNLD.

contextualizado de acordo com determinado momento histórico e cultural, que expressa seus valores, crenças e ideologias. É esse dinamismo que faz do LD “um universal concreto decorrente das relações sociais e regulador das interações e discursos configurados em enunciados ou textos” (ROJO, 2002, p.10, *apud*, BUNZEN, 2005, p. 04). Logo, uma ferramenta de ensino, essencialmente, dialógica, cuja produção e relevância estão ligadas ao próprio dinamismo da sociedade.

1.2. Panorama do LD no cenário nacional

A literatura sobre o LD no Brasil passa a constar da história da própria indústria gráfica no país, ou seja, da virada do século XIX para o século XX. Ao lado de outros impressos, a produção para uso escolar começa a ganhar importância a partir desse período. De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi somente a partir de 1929 que a questão do LD passa a ser objeto de políticas governamentais, as quais foram aperfeiçoando-se e tiveram diferentes nomes e formas de execução, até chegar aos contornos atuais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Entretanto, conforme Rodrigues-Silva (2015), a origem do LD no Brasil está diretamente ligada à cultura escolar e remonta ao período jesuíta, quando se utilizava, para a aprendizagem da língua, o Livro de Gramática Latina elaborado pelo Pe. Manuel Álvares, em 1553. Em 1595, o Pe. José de Anchieta publicou a *Arte da Grammatica da Linguagem*, no intuito de catequização dos índios e da aprendizagem da língua. Essa autora afirma que a imposição cultural, própria do período da colonização, incidiu também na predominância de saberes e de modelos educacionais europeus nos materiais aplicados na catequização dos indígenas.

Com a expulsão dos padres jesuítas e a admissão do comando Pombalino para as questões educacionais (1750-1777), o ensino da língua nacional foi oficializado. A estrutura educacional de herança jesuítica foi desfeita e os materiais didáticos, utilizados até então, foram destruídos. “De início o desmantelamento da estrutura educacional montada pela Companhia de Jesus foi prejudicial, porque, de imediato, não se substituiu o ensino regular por outra organização escolar” (ARANHA, p.191-192, 2006; *apud* RODRIGUES-SILVA, 2015, p. 26). Para essa

pesquisadora, providências mais efetivas, no entanto, foram levadas a efeito somente a partir de 1772, quando teria sido implantado o ensino público oficial.

Assim, a produção do material escolar também se retrocede, de forma que o LD veio a se consolidar somente no período republicano, quando há uma efetiva preocupação em implantar uma educação escolarizada, que se estendesse também às diferentes camadas da população. Considera-se, a seguir, as palavras de Rodrigues-Silva:

Os novos tempos republicanos trazem uma luta pela organização escolar com todos seus ranços advindos, principalmente, do período imperial brasileiro. O projeto político republicano visava implantar a educação escolarizada, na oferta do ensino para todos. Este projeto, envolto na concepção positivista do século XIX, influenciou o currículo acadêmico e o ensino em todas suas esferas (RODRIGUES-SILVA, 2015, p. 27).

Essa proposta de educação escolarizada acessível a todos esteve vinculada aos interesses e às expectativas de reorganização do país e de suas forças produtivas. A atenção dada à Educação a partir da década de 1930 deve-se, principalmente, aos movimentos de iniciativas governamentais. Esses movimentos decorrem de um período tenso de transição de modelos econômicos, fruto da crise no setor exportador do café, agravada pela crise da Bolsa de Nova York de 1929 e buscam na educação “uma ocupação de lugar/espço no debate organizacional do país” (RODRIGUES-SILVA, 2015, p. 27).

Essa busca pelo fortalecimento econômico do país refletiu também na produção editorial. A produção desse material escolar “ficou nas mãos das empresas particulares, cabendo ao estado liberal republicano difundir e fazer circular essa produção” (BUNZEN, 2009, p. 53). Esse autor argumenta que os livros escolares desse período, além de submetidos ao controle ideológico, não eram comprados pelo governo para todos os alunos, somente para aqueles considerados mais pobres. Assim, o LD tornou-se uma mercadoria produzida pela iniciativa privada, mas que precisava se adequar aos programas oficiais e currículos impostos pelo estado para serem destinados às escolas.

Bunzen (2009) acredita que essas políticas governamentais tenham sido responsáveis pela concepção e pela organização do LD. Segundo ele, não existiam pesquisas acadêmicas ou quaisquer outros escritos que orientassem a produção de materiais didáticos nesse período. A partir de então, é que se desenvolveu, “no

Brasil, uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico” (FREITAG, 1987, p. 5).

Por conta dessas questões, a investigação, nesta seção da presente dissertação, toma como parâmetro a legislação existente sobre o LD, acrescentando a ela algumas reflexões de estudiosos que tomaram esse material didático e os processos inerentes a ele como objeto de análise. Inicia-se essa busca a partir do Instituto Nacional do Livro (INL), proveniente do antigo Instituto Cairu¹⁸. O INL é normatizado com o Decreto nº 93, de 1937, o qual veio com a função dentre outras de “organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições; [...] incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional” (BRASIL, 1937, Art. 2º).

Pelas informações do MEC, o número de bibliotecas públicas, principalmente, nos estados menos prósperos do país, cresceu muito graças ao apoio do INL, que as auxiliava na dispendiosa tarefa de constituição de acervo e de capacitação técnica. Essas bibliotecas seriam necessárias por serem centros de formação da personalidade, de compreensão do mundo e de auto-educação, nas palavras do ministro Gustavo Capanema¹⁹, mentor do projeto. Porém, até 1945, não foram concluídos nem o dicionário nem a enciclopédia brasileira.

A partir do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, que cria a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), é que se tem a primeira política de legislação sobre o LD no País. Essa Lei estabelece as condições de produção, de importação e de utilização do livro didático em território nacional. E como ‘Livro Didático’, a lei considera os compêndios e os livros de leitura de classe, sendo compêndios os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares e livros de leitura de classe os livros usados para leitura dos alunos em aula. (BRASIL, 1938, Art. 2º).

A CNLD era composta por sete membros, que seriam remunerados por sessão a que comparecessem e deveriam ser designados pelo Presidente da

¹⁸O Instituto Cairu foi criado para produzir a Enciclopédia Brasileira e o Plano Nacional de Educação (PNE), fruto de debates sobre o Sistema Educacional Brasileiro, ocorridos da década de 20 e 30 do século XX (ROSA, 2007, p. 92).

¹⁹Gustavo Capanema foi o Ministro da Educação e Saúde, responsável pela reforma do sistema educacional brasileiro que ficou conhecida como Reforma Capanema, implantada em 1942, durante a Era Vargas (1930-1945).

República, escolhidos dentre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral. Dentre as atribuições da Comissão, estava a de examinar e de julgar os LDs, os quais poderiam ou não ser autorizados, de indicar os livros estrangeiros de notável valor, que merecessem ser editados pelos poderes públicos, além de organizar exposições nacionais dos LD autorizados para uso, na forma da referida lei.

Como já mencionado, a trajetória do LD segue as diretrizes governamentais que são direcionadas ao ensino, político e ideologicamente. Dessa maneira, esse manual reflete sempre a realidade histórica e política de sua produção. Com relação a isso, Witzel (2002) enfatiza que a CNLD sendo criada no período do Estado Novo, é compreensível que esses LDs reproduzam a ideologia política daquela época, refletindo a postura autoritária do Estado, bastante marcante e polêmica, que buscava garantir, sobretudo, a Unidade/Identidade Nacional.

Assim, a CNLD deveria controlar a adoção²⁰ dos LDs, atentando-se rigorosamente para os aspectos que inviabilizariam a aprovação desses manuais. Esses aspectos são expostos como “causas que impedem a autorização do livro didático” (BRASIL, 1938, Art. 20), todos voltados ao ‘espírito de nacionalidade’, em número de onze critérios. Primeiramente, são colocados esses critérios que valorizam as questões político-ideológicas, em seguida (Art. 21), são expostos os aspectos didáticos e metodológicos que, se desconsiderados, também inviabilizaria a aprovação dos manuais, esses últimos critérios, apenas em número de cinco. Assim, o conteúdo do LD não poderia ir contra:

- a) A ideologia, a defesa do Estado nacional, identidade nacional, questões religiosas e as tradições brasileiras;
- b) As questões pedagógicas, metodológicas e conceituais - relacionadas às áreas do conhecimento, de linguagem, além de questões gráficas e do mercado (FILGUEIRAS, 2013 *apud* RODRIGUES-SILVA, 2015, p. 33).

Diversas questões com relação à CNLD e resultantes da “centralização do poder, do risco da censura, das acusações de especulação comercial e de manipulação política, relacionada com o livro didático” (FREITAG *et al*, 1993, *apud* WITZEL, 2002, p. 12) foram levantadas na época. Isso gerou um questionamento quanto à legitimidade dessa Comissão, o que resultou em um parecer jurídico, em

²⁰ Esse controle, até então, era de responsabilidade dos programas e adoções do Colégio Pedro II, determinado pelo Decreto nº 19.890 de 1931.

outubro de 1947, a pedido do próprio ministro Clemente Mariani²¹, acabando por inviabilizar a implementação das propostas (FREITAG *et al*, 1987, p. 6; Witzel, 2002, p. 12).

Witzel (2002) questiona que, apesar dos sérios problemas detectados na operacionalização da CNLD, ela foi ampliada e se manteve com plenos poderes, por meio do Decreto-lei 8.460, de 1945. Esta Lei consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, sendo livre aos professores apenas a escolha de livros para uso dos alunos, desde que constem da relação oficial das obras de uso autorizado (Brasil, 1945, Art. 5º). Esse dispositivo legal passa a funcionar, basicamente, com a mesma redação da lei anterior, ou seja, do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38.

Vale mencionar que, mesmo sem a divulgação de listas de LDs aprovados pela CNLD, as editoras mantiveram-se atentas às alterações sugeridas pelos novos programas e reformas para o ensino, no intuito de que suas obras pudessem ser indicadas (BUNZEN, 2009). Um exemplo de reforma, não só significativa para a organização das obras didáticas produzidas nesse período, como também responsável por características consolidadas no LD, foi a Reforma Capanema²², instituída em 1942.

Muitas mudanças determinadas por essa reforma, certamente, estariam ligadas ao teor pedagógico e à organização dos conteúdos desses LDs. Porém, vale lembrar que, ao normatizar o ensino seriado, com o ginasial dividido em quatro anos e o colegial em três anos, tal reforma legitimou também a utilização de três impressos nas aulas de Língua Portuguesa: livro de leitura, gramática e dicionário portátil. Esses impressos didáticos circulam ainda hoje nas escolas e “fazem parte da dinâmica discursiva das aulas de língua materna” (BUNZEN, 2009, p. 57). Entretanto ocorre, conforme esse autor, o processo de hibridação da antologia escolar e da gramática, resultando no Livro Didático de Português - LDP.

Bunzen (2009) afirma que é nos anos 50 que é instituído um conjunto de características dos perfis dos LDPs, presentes no formato que se conhece atualmente. Porém, com um recuo de produção e de circulação, fruto de vagas

²¹Ministro da Educação e Saúde Pública durante o governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951).

²² Reforma de Capanema foi como ficou conhecida a Lei Orgânica do Ensino Secundário, instituída pelo Decreto-Lei nº 4.244 - de 9 de abril de 1942. Essa reforma propunha o ensino secundário ministrado em dois ciclos: o curso ginasial, com duração de quatro anos, seguido pelos cursos clássico e científico, ambos com duração de três anos e paralelos entre si.

políticas governamentais e da especulação comercial, o que fez do LD um produto muito lucrativo, diante do já complicado cenário educacional da época (WITZEL, 2002, p. 13).

Nos anos 60, a edição escolar vem orientada por políticas de descentralização e de melhor flexibilidade das questões educacionais. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é promulgada em 1961 e fixa as diretrizes para a educação nacional. Esta devendo ser inspirada nos *princípios de liberdade* e nos ideais de *solidariedade humana*, com a finalidade, dentre outras, de preparar o indivíduo e a sociedade “para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio” (BRASIL, 1961, Art. 1º). Passa a ser de “competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio [...] bem como reconhecê-los e inspecioná-los” (BRASIL, 1961, Art. 16).

A referida LDB é fruto de uma discussão entre os que acreditavam ser o estado responsável por educar e aqueles que o atribuíam apenas a responsabilidade pelas diretrizes do sistema educacional. Nela, o direito à educação passa a ser assegurado pela “obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos” (BRASIL, 1961, Art. 3º).

Diante da especulação do comércio editorial e dos princípios e ideais almejados pela LDB/61, o governo, por meio do Decreto de nº 53.583, de 21 de Fevereiro de 1964, autoriza o MEC a “editar livros didáticos de todos os níveis e graus de ensino, para distribuição gratuita e venda a preço de custo em todo o País” (BRASIL, 1964, Art. 5º), com distribuição gratuita feita apenas a estudantes carentes de recursos e às bibliotecas escolares. Estas deveriam ser de livre acesso aos alunos e possuir livros didáticos em circulação, “com ampla variedade de autores e em quantidade suficiente para atender aos alunos que a elas recorrerem, de modo a desenvolver o hábito de consulta e o espírito de pesquisa” (BRASIL, 1964, Art. 5º).

Com vistas à obrigação do estado em fornecer recursos indispensáveis à promoção da educação popular, de modo a assegurar iguais oportunidades a todos, os estabelecimentos de ensino foram obrigados a escolher LDs a serem seguidos apenas dentre os selecionados e editados pelo próprio MEC. Essa medida contribuiu para possibilitar maior acesso ao livro, na medida em que trouxe uma padronização

na utilização desse material, por considerar que a substituição anual dos livros didáticos e sua diversificação constituíam um dos fatores de encarecimento do ensino. Para o Parecer nº 235/65, a liberdade de escolha dos livros era do professor e os livros escolhidos deveriam permanecer na escola por um período de quatro anos.

Entre os anos de 1964 e 1968, a produção e distribuição do LD no Brasil foram normatizadas pela Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), que firmou um conjunto de doze acordos entre o governo brasileiro, cujo conjunto resultou no conhecido Acordo USAID. Esse acordo deve ser compreendido como um conjunto maior de decisões por parte do governo brasileiro, no intuito de modernização da economia brasileira, uma vez que o principal objetivo dos governantes do período era ‘alcançar o desenvolvimento nacional e a modernização do país’.

Em função disso, a maioria desses acordos era relacionada à educação brasileira, já que, para alcançar a modernização da sociedade, almejava-se uma reformulação do sistema educacional. Assim, a USAID teria enviado cinco estudiosos norte-americanos para analisar o ensino superior no Brasil e, em momentos diferentes, esses técnicos avaliaram e escreveram textos, juntamente com funcionários do MEC, sobre a situação das universidades. Muitos desses escritos foram denunciados por críticos da educação brasileira “como um controle americano do mercado livreiro, especialmente do mercado do livro didático” (FREITAG *et al* 1987, p. 7; WITZEL, 2002, p. 13). O estudo desses relatórios culminou-se com a Reforma Universitária em 1968.

Um dos convênios desse Acordo tratou da criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), por meio do decreto nº 58.355, de 04/10/1966. Essa Comissão tinha o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, à edição e à distribuição do livro didático e, de acordo com o Portal FNDE, garantiu ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. A disponibilidade desses recursos foi assegurada por convênio, firmado em 06/01/67, entre o Ministério da Educação/Sindicato Nacional de Editores de Livros e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional - MEC/SNEL/USAID (FREITAG *et al*, 1987, p. 7).

A busca por um quadro técnico profissional, que respondesse de maneira satisfatória a um novo projeto de governo, viu na educação um caminho para “o

fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional” (BRASIL, 1961, Art. 1º) e justificou-se pela preocupação desse governo em promover a modernização do país e o desenvolvimento de sua economia. No entanto, esses anseios abriram caminhos para a adoção de concepções e de formas de organização social, econômica e política aos modelos norte-americanos. Isso acabou por impregnar nos LDs uma metodologia não adequada à realidade dos educandos, principalmente, à da população mais carente, a quem essa produção editorial deveria se direcionar, em primeira mão. A formulação do LD, segundo o Acordo USAID, foi pensado assim:

Ao MEC e ao SNEL caberiam apenas responsabilidades de execução, mas aos órgãos técnicos da USAID todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não brasileiros, vale dizer, americanos. (ROMANELLI, 1978, p. 213, *apud*, FREITAG *et al*, 1987, p. 7/8).

As insatisfações com os Acordos MEC-USAID levaram representantes dos meios intelectuais e estudantis (cujo órgão de representação oficial – UNE – passou a atuar na clandestinidade de 1964 a 1968) a mobilizarem-se contra essa política. Tal oposição provocou a criação de “uma Comissão de Inquérito, encarregada de apurar irregularidades advindas de falcatruas que envolviam o mercado livreiro, especialmente o de livro didático” (WITZEL, 2002, p. 13), além de reivindicar outro modelo de educação. Esse novo modelo, entretanto, foi implementado em 11/03/1970, pela Portaria de nº 35, do Ministério da Educação, e constituiu-se um sistema de *coedição* de livros com as editoras nacionais.

A COLTED deixa de existir em 1971, e as responsabilidades sobre o LD ficaram a cargo do Instituto do Livro Didático (INL), criado anteriormente, em 21 de dezembro de 1937 (RODRIGUES-SILVA, 2015). Este assume as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros para o LD e passa a desenvolver o Programa do Livro Didático – PLD, por meio do Decreto 68.728, de 08/06/71 (FREITAG *et al*, 1987, p. 8).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5692 de 1971, o governo militar dispõe sobre o ensino de 1º e 2º graus, com vista ao desenvolvimento das *potencialidades* do educando “como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da

cidadania” (BRASIL, 1971, Art. 1º). A obrigatoriedade escolar é ampliada para oito anos, e um caráter tecnicista é adotado, com a dimensão do mundo do trabalho incorporado ao ensino, bem como a preocupação vigente com questões relacionadas à identidade do ensino médio. Porém,

[...] a relação trabalho e educação, na Lei 5692/71, é tratada em uma dimensão duplamente reducionista: primeiro, reduz-se trabalho a mercado de trabalho; segundo, a relação é de subjugação dos objetivos da educação aos objetivos do mercado, muito diferente de uma relação que tivesse em perspectiva a autonomia e a formação integral dos sujeitos (HUTNER, 2008, p. 18).

Apesar de submeter os objetivos educacionais aos objetivos do mercado de trabalho, as mudanças curriculares propostas pela LDB de 1971 foram, de certa forma, significativas para a educação, a exemplo da obrigatoriedade do caráter profissionalizante para os cursos do 2º grau e do rompimento com a inspiração liberalista alimentada pela LDB de 61. As questões diretamente relacionadas com a política do LD, entretanto, foram redefinidas pelo Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976, que dispõe sobre a edição e a distribuição de livros textos.

Por esse Decreto, os recursos financeiros destinados ao Programa de Colaboração Financeira para Edição de Livros Textos foram transferidos para a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), “a quem competirá movimentá-los, atendidas as diretrizes fixadas pelo Ministério da Educação e Cultura”. (BRASIL, 1976, Art. 2º). Passou a ser de competência do FENAME:

Definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo o território nacional; 2. Formular programa editorial; 3. Executar os programas do livro didático; 4. Cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns (BRASIL, 1976, *apud* HUTNER, 2008, p. 18).

Com esse Decreto, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. Entretanto, é importante lembrar, conforme Rodrigues-Silva (2015, p.35), que “não havia preocupações no sentido de adaptar o livro às diferentes realidades em que ele seria utilizado”. É somente em 1980, com as diretrizes do Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental (PLIDEF), é que se observa a real preocupação com o público dos LD. É a partir desse momento que “surge explicitamente a vinculação da política

governamental do livro didático com a criança carente” (WITZEL, 2002, p. 14). Para Freitag *et al*, (1987), essas ações incorporam, posteriormente, o PLIDEM e PLIDESU, programas do livro didático para o ensino médio e supletivo, respectivamente.

Hutner (2008, p. 21) discute que, no início da década de 1980, a política governamental com relação à distribuição do LD fica vinculada às condições econômicas da criança. Em função disso, surge um movimento assistencialista no intuito de propiciar suporte de material didático e alimentação escolar aos alunos considerados carentes de recursos financeiros. Esse movimento culminou com a Lei 7.091/83, que cria a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em substituição à FENAME.

A Fundação de Assistência ao Estudante terá por finalidade assegurar os instrumentos e condições de assistência educacional nos níveis de formação pré-escolar e de 1º e 2º Graus, constituindo seus objetivos básicos:

- I - a melhoria de qualidade, a diminuição dos custos e a criação de melhores condições de acesso dos usuários ao material escolar e didático, à alimentação escolar e às bolsas de estudo e manutenção;
- II - a coordenação da política de assistência educacional, bem como o desenvolvimento de estudos visando a subsidiar a sua formulação;
- III - o apoio à administração dos serviços de assistência educacional dos sistemas de ensino (BRASIL, 1983, Art. 3º).

A FAE ficou na incumbência de gerenciar, dentre outros, o PLIDEF (Programa do Livro Didático – ensino fundamental), este em substituição à Fename, o que se deu “por meio de uma política centralizadora e assistencialista” (WITZEL, 2002, p. 14). Por conta disso, a FAE recebeu duras críticas, embora tenha inaugurado nas políticas educacionais a preocupação com o processo didático-pedagógico, por meio do apoio ao desenvolvimento de programas de assistência ao estudante, da educação pré-escolar ao 2º grau.

A história da política do LD no Brasil mostra que este, até a década de 1980, apresenta grande ineficiência pedagógica, fruto de uma série de problemas causados por ideologias alheias à realidade das camadas populares e da escola. O trato às questões escolares era dado de forma autoritária, burocrática e centralizadora, que acabava por impor distância entre as decisões tomadas e aqueles a quem elas se destinavam (RODRIGUES-SILVA, 2015; WITZEL, 2002). Considera-se, a seguir, as palavras de Witzel (2002):

A história do livro didático no Brasil, até a década de oitenta resume-se, como vimos, em uma série de decretos-lei e iniciativas governamentais que criaram, de tempos em tempos, novas comissões, novos acordos com vistas a regulamentar uma política satisfatória tanto para a produção quanto para a distribuição de livros. Entretanto, as decisões, na maioria das vezes, partiam de um único órgão (CNLD, COLTED, INL, FENAME, FAE) composto por técnicos e assessores do governo, pouco familiarizados com a problemática da educação e, raras vezes, qualificados para gerenciar a complicada questão do livro didático (FREITAG *et al*, 1993), o que nos permite dizer que as decisões em torno do livro didático foram, via de regra, ineficazes por conta da inexperiência e, sobretudo, da incompetência daqueles que respondiam pelo ensino no Brasil, além, é claro, de toda essa questão estar inserida em uma política altamente centralizadora (WITZEL, 2002, p. 14/15).

Muitos desses problemas ainda perduravam nos anos oitenta, cujas críticas foram apresentadas à FAE e ao Comitê de Consultores para a Área Didático-pedagógica, criado em 1984 e composto por cientistas e por políticos das mais distintas áreas. A atuação desse comitê já havia se restringido a algumas sugestões, que acabaram sendo parcialmente integradas ao Decreto 91.542, de 1º de agosto de 85 (FREITAG *et al*, 1987, p. 9), que substituiu o PLIDEF pelo atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O comitê foi extinto posteriormente.

Vale salientar que, no início da década de 1980, iniciaram-se alguns avanços significativos para as questões inerentes ao LD. O Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental (PLIDEF), adotado pelo INL em 71 e incorporado à FAE em 1983, traz em suas diretrizes para o Programa do LD, nessa década, preocupações inéditas com relação ao público desse material escolar. Dentre os critérios avaliativos desse manual constavam, além da produção editorial e gráfica, a preocupação com a produção didática (objetivos de ensino, textos, recursos complementares, recursos auxiliares e coerência metodológica) e com o manual do professor (RODRIGUES-SILVA, 2015).

Nessa ocasião, a equipe encarregada do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental, é o momento em que inaugura-se a primeira versão do PNLD. Este, de forma gradativa, volta-se à universalização da distribuição do LD gratuito para todas as séries da educação básica, incorporando novas tecnologias na sua logística editorial e valorizando pesquisas recentes sobre a Educação.

O PNLD é o programa do LD em vigor atualmente e, portanto, responsável pelos princípios e critérios metodológicos de avaliação desse manual didático, com

especificações para cada componente curricular. É com base em suas orientações, que se pauta a análise dos LDs (os antigos e os atuais), os quais constituem o *corpus* da presente dissertação. Por conta disso, reservou-se o próximo tópico ao estudo desse programa, no sentido de realizar-se uma investigação mais cuidadosa acerca de suas especificidades.

1.2.1. Programa Nacional do Livro Didático - PNL

Nos anos de 1980, a política governamental de edição e de distribuição de LD estava vinculada às condições econômicas da criança (WITZEL, 2002), conforme já visto. Essa preocupação se manifestou com um caráter assistencialista e centralizador. Por conta disso e pela insatisfação alimentada pela insuficiência de políticas educacionais capazes de suprir as demandas da escola pública, suscitou-se uma série de discussões, que abarcaram muitas questões relativas às propostas pedagógica e metodológica, impressas tanto no material do aluno como o no do professor.

Serpa (1987) argumenta que as discussões educacionais desse momento abarcam duas dimensões da problemática escolar: uma direcionada para o nível da política de estado, compreendendo aspectos que não estão ligados diretamente com o livro didático, enquanto a outra dimensão é relativa à política do livro didático, propriamente dita, envolvendo ações vinculadas diretamente com essa questão. Para esse autor, tais dimensões são interdependentes, mas com certo grau de autonomia, “o que permitiria pensar na possibilidade de se tomar decisões em relação à política do livro didático sem modificar significativamente a política educacional” (SERPA, 1987, p. 11).

Por outro lado, o ensino de leitura e a escrita nas escolas públicas não satisfaziam aos anseios da sociedade, o que resultou em uma série de denúncias com relação ao ensino da língua, como afirma Bunzen (2009). Este autor afirma que, ao lado da crise da leitura e da escrita, estava a luta por uma maior democratização da educação brasileira (conforme visto no tópico anterior), o que fez emergir o “discurso da mudança”. Era preciso uma melhor abordagem dos conhecimentos produzidos pela Linguística, por parte do material didático, pois se entendia que faltava “literatura intermediária de ligação entre as pesquisas linguísticas e os materiais pedagógicos” (KATO, 1983, p. 53, *apud* BUNEN, 2009, p. 69).

Nesse sentido, é a relação entre as práticas de ensino e as pesquisas que deve fortalecer o ideal de que o modelo a ser priorizado pela Linguística é aquele que acredita que “a difusão dos saberes é necessária para orientar as escolhas didáticas e as práticas pedagógicas” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 16, *apud*, BUNZEN, 2009, 69). Logo, a política do LD, que é essencialmente a proposta do PNLD, assume esse ideário de democratização dos saberes.

Tal proposta surge, sobretudo, pela carência de uma melhor didatização do material didático. Além da mediação do professor, “é sempre necessário um diagnóstico, um planejamento, uma intervenção, uma prática pedagógica e um uso adequado” (RODRIGUES-SILVA, 2015, 31) desse material, no sentido de observância à atualização linguística e didático-metodológica das questões educacionais gerais e específicas da proposta pedagógica da escola. Essa mudança de qualidade do LD passou a ser, gradativamente, construída a partir dessas discussões e, principalmente, com a implementação do PNLD.

O PNLD foi instituído pelo Decreto nº 91.542, de 19/8/85, embora “desde 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), o Estado começa a legislar com uma política pública voltada ao fornecimento de livros didáticos para a educação básica” (ALMEIDA, 2014, p. 53). Esse Programa traz preocupações inéditas e significativas quanto à produção editorial, gráfica e didática. Com ele, Percebe-se “uma atuação mais incisiva do Estado, que se configurou com a implantação, em 1996, da avaliação pedagógica, pelo PNLD, dos livros a serem escolhidos pelas escolas e comprados/distribuídos pelo MEC/FNDE” (ROJO, 2005, p. 02).

Dentre as mudanças implementadas pelo PNLD, no primeiro momento, estão: (i) indicação do livro didático pelos professores, (ii) reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos, (iii) extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias, e (iv) fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (BRASIL, 1985).

Em 1993, aconteceu a instituição de uma comissão de especialistas, encarregada de avaliar a qualidade dos livros mais solicitados pelos professores e de estabelecer critérios gerais de avaliação, que resultou, em 1994, na publicação

da “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” MEC/FAE/UNESCO. Esses critérios voltam-se, gradativamente, à universalização da distribuição desse material para o ensino fundamental. O LD, então, deixa de ser descartável e torna-se reutilizável por outros alunos nos anos seguintes.

A FAE, responsável pelo controle do processo decisório de aquisição e de distribuição do livro, é extinta em 1997, e a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Este é ampliado, e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.

Vale mencionar que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, intensifica o ideário de universalização da Educação Básica e inclui relevantes discussões constitucionais no âmbito educacional. Dessa forma, a educação passa a ser “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 2º),

Uma novidade significativa dessa Lei é a incorporação do Ensino Médio como etapa final da educação básica, o qual deve-se caracterizar, também, como etapa de aprofundamento dos conhecimentos básicos. Essas diretrizes foram fundamentais para ampliar as discussões sobre questões relacionadas ao LD, num momento em que o PNLD se estende a todas as etapas da educação básica, buscando descentralizar e ampliar a qualidade de seus processos para melhor atender as especificidades das escolas.

O processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, seguindo os critérios estabelecidos pelo MEC, teve início em 1996, com a criação de uma comissão composta por especialistas das diferentes áreas. A distribuição dos livros avaliados por essa comissão se deu no ano seguinte. Tal comissão ficou responsável pela avaliação pedagógica e pela emissão de pareceres sobre as coleções dos livros didáticos. Esses pareceres constam do *Guia de Livros*

*Didáticos*²³ (GLD), criado no mesmo ano, com o intuito de orientar os professores na escolha dos livros a serem utilizados na escola, dentre os pré-selecionados pelo MEC.

A instituição dessa Comissão de avaliação pedagógica dos exemplares e a inclusão dos professores na escolha desse material através do GLD são etapa fundamental para o progresso do PNLD e para a valorização dos estudos que vem sendo desenvolvidos sobre a Educação. Nesse primeiro momento, foram avaliados livros que foram destinados às quatro séries iniciais do ensino fundamental. Segundo os critérios utilizados, os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos. Esse procedimento foi, ao longo dos anos, aperfeiçoado, até atender a todas as séries e disciplinas da Educação Básica.

A partir desse momento, observa-se, de fato, uma crescente universalização no atendimento da educação básica, de modo a considerar as especificidades de cada etapa desse processo. O PNLD, então, volta-se, em cada uma de suas edições, para uma dessas etapas em específico: séries iniciais ou finais do ensino fundamental e ensino médio. Com vistas ao objetivo do presente trabalho, o de analisar a metáfora no LD, segue-se, nesta seção sobre PNLD, uma atenção mais voltada à última etapa da educação básica (ensino médio) que às demais.

A universalização do LD para todas as séries da educação básica, no entanto, dá-se a partir da Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003, quando se institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), cujos livros avaliados passam a ser distribuídos a partir de 2004. Vale lembrar que, nesse primeiro momento, foram disponibilizados apenas os exemplares de matemática e de português para os alunos do 1º ano das regiões Norte e Nordeste do país. A distribuição desses mesmos manuais para todas as séries do Ensino Médio e regiões só foi possível em 2005.

²³ O GLD é documento com a avaliação das obras inscritas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), encaminhado às escolas para orientar os professores na escolha do LD. É um instrumento fundamental do PNLD e tem, a princípio, três funções: (i) orientar aos docentes da Educação Básica para que possam melhor realizar o processo de escolha das obras que serão utilizadas nas escolas, (ii) facilitar o debate público e social acerca do próprio PNLD, sendo mediador de concepções, afirmações e convocações com impactos no campo do currículo e da experiência social, apresentando reflexões fundamentais à formação docente no tocante aos processos de mediação pedagógica, e (iii) apresentar os parâmetros de efetivação legal do Programa, contendo os elementos que norteiam os procedimentos de aquisição e de distribuição das obras nas escolas (BRASIL, 2014).

Em 2006, houve reposição e complementação dos livros de Matemática e de Português, distribuídos anteriormente, além da compra integral dos livros de Biologia. Em 2007, ocorreu a distribuição parcial (integral para Biologia, mais reposição e complementação de Matemática e Português) para o Ensino Médio dos livros que, até então, já eram distribuídos, além dos livros de História e de Química. Com vistas à meta progressiva de universalização desse material didático para esse segmento de ensino, o atendimento é ampliado, em 2008, com oferta também dos livros de Física e de Geografia.

Por meio da Resolução CD FNDE nº. 60, de 20 de novembro de 2009, o MEC estabeleceu novas regras para participação no PNLD, válidas a partir de 2010. Essa resolução adiciona o componente curricular Língua Estrangeira à distribuição de LD para o Ensino Médio (visando distribuir livros de Inglês e de Espanhol), bem como, os livros de Filosofia e de Sociologia (em volume único e consumível). Além de incluir acervos de dicionários, para uso nas salas de aula, com tipologia adequada para esta etapa. “Os livros didáticos são destinados ao uso individual de alunos e professores, e os acervos são designados como material permanente das escolas” (BRASIL, 2009, Art. 1º).

O processo de avaliação, de escolha e de aquisição dos livros didáticos passa a ocorrer de forma periódica, de modo a garantir ciclos regulares trienais alternados, intercalando o atendimento aos distintos segmentos (BRASIL, 2009, Art. 4º). A lei determina também o ano de distribuição dos livros para cada segmento (anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio). Essa distribuição de todos os livros para o ensino médio passa a ocorrer a partir de 2012, sendo que a segunda distribuição ocorreu em 2015, assim sucessivamente. Decorrido o prazo trienal de atendimento, o LD tornará patrimônio da escola, ficando, inclusive, facultado o seu descarte, observada a legislação vigente (BRASIL, 2009).

A aquisição dos livros pelo MEC dá-se no ano anterior ao da distribuição nas escolas, e nos dois anos intercalados a esta é feita a reposição parcial e complementação de livros reutilizáveis. Fica a cargo do FNDE e da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação, a publicação de instrumento legal específico, contendo as características das obras a serem adquiridas e os procedimentos para execução de cada edição do Programa, ocorrendo da seguinte forma:

1º As escolas participantes devem receber os livros didáticos da sua escolha, ou então os títulos mais escolhidos no respectivo município, no caso daquelas que não indicarem opção, ou ainda na correspondente unidade da federação, quando nenhuma escola no município tiver efetuado escolha ou quando se tratar do Distrito Federal.

2º Os acervos de dicionários e obras complementares serão formados por títulos selecionados pela SEB, conforme regras estipuladas no correspondente edital, sem previsão de escolha pelas escolas beneficiárias (BRASIL, 2009, Art. 6º).

A resolução CD FNDE nº. 60/2009 determina também que a execução do Programa deve ficar a cargo do FNDE, que deve elaborar, em conjunto com a SEB, os editais de convocação para avaliação e para seleção de obras para o Programa, providenciar a execução de todo esse processo até à escolha e o recebimento do material pelas escolas. Às secretarias de educação dos estados, aos municípios e ao Distrito Federal, compete dispor de infraestrutura e de equipes técnicas e pedagógicas adequadas para acompanhar e para monitorar o processo de escolha e de distribuição do material, bem como oferecer ações de melhoria para a operacionalização do Programa.

Quanto às escolas participantes, a lei determina que compete a elas, no Art.7º, alínea IV:

- a) viabilizar a escolha dos livros didáticos com a efetiva participação de seu corpo docente e dirigente, registrando os títulos escolhidos (em 1ª e 2ª opção, de editoras diferentes) e as demais informações requeridas no sistema disponibilizado pelo FNDE na Internet;
- b) informar corretamente os dados relativos ao alunado no censo escolar, com vistas à estimação do fornecimento de material didático;
- c) promover ações eficazes para garantir o acesso, o uso, a conservação e a devolução dos livros didáticos reutilizáveis pelos alunos, inclusive promovendo ações para conscientização de alunos, pais ou responsáveis; e
- d) promover o remanejamento de obras excedentes ou não utilizadas pela escola para atender outras unidades com falta de material (BRASIL, 2009).

Por fim, a lei determina que o processo de escolha seja finalizado pelos professores de cada escola. Estes devem “participar da escolha dos títulos para a respectiva escola, dentre aqueles relacionados no guia de livros didáticos distribuído pelo FNDE” e “observar, no que se refere ao processo de escolha, a proposta pedagógica e a realidade específica da sua escola” (BRASIL, 2009, Art. 7º). Para assumir essa atribuição, o professor precisa estar ciente de suas orientações curriculares e identificar os aspectos metodológicos mais relevantes para sua prática

pedagógica e para a realidade da escola e de seus alunos. O livro mais significativo é aquele que melhor se adéqua a essas questões.

As discussões que levaram à implementação do PNLD, na década de 1980, já mostravam que a problemática do LD extrapola a mera questão sobre este ser distribuído gratuitamente ou não. Era preciso compreender que nem sempre o professor está preparado para selecionar o livro que poderá melhor atender às demandas da escola e de seu alunado. Era preciso compreender, sobretudo, o papel da universidade em modificar a sua postura em relação à educação básica, abrir as portas para os professores desse nível de ensino, além de contribuir para que os conhecimentos produzidos por seus professores pudessem ter mais aplicabilidade (SERPA, 1987). Assim, a políticas do LD passaram a ser também conteúdo relevante nos cursos de capacitação dos profissionais do magistério.

As grandes questões, para os educadores, eram o quê e como ensinar, considerando-se os saberes disponíveis e os objetivos socialmente perseguidos em cada nível de ensino. Atentos aos movimentos, estratégias e processos típicos do aprendiz numa determinada fase de sua trajetória e num certo contexto histórico e social, os educadores procuram organizar situações e estratégias de ensino o mais possível compatíveis e adequadas. Nesse sentido, o esforço empregado no planejamento do ensino e na seleção e emprego de estratégias didático-pedagógicas em sala de aula acaba tomando o processo da aprendizagem como princípio metodológico de base (Brasil, 2014, p. 16).

Nessa perspectiva, Bunzen (2005a) sustenta que promover o entendimento e a participação dos docentes da educação básica nos processos inerentes ao LD é legitimar a compreensão de como as práticas e os objetos de ensino, construídos sócio-historicamente e legitimados por diversas instâncias, se interligam para formarem um todo complexo. É, acima de tudo, conforme SIGNORINI (2010, p. 23), assegurar que, da mesma maneira como as questões linguísticas possam permear todas as outras (nas demais disciplinas), os “conteúdos específicos relacionados a questões interacionais, sociais e políticas também passam a compor os conteúdos de Língua Portuguesa, sobretudo em aulas de leitura e escrita”, de forma que os sentidos produzidos pelos textos sejam úteis na construção dos conhecimentos pretendidos.

Para Rojo (2005), os impactos positivos do PNLD fazem pensar na necessidade de ampliação de seu alcance, de modo a tornar as suas contribuições mais incisivas. Assim, o entendimento acerca do PNLD foi ampliando

gradativamente. Em 2010, o MEC divulgou novas regras sobre os procedimentos para execução do Programa e instituiu também o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), com a publicação do Decreto nº. 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Essa Lei prevê a obrigatoriedade de normas de conduta a serem seguidas pelos participantes das diferentes etapas desses programas.

Tais normas obedecem aos princípios constitucionais da gestão pública, o da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade e da eficiência (BRASIL, 2010). Ocorre também, com base nas orientações constitucionais, esse Decreto institui as diretrizes dos referidos programas de material didático, com respeito ao pluralismo de ideias; às diversidades sociais, culturais e regionais; à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino e à liberdade e o apreço à tolerância; bem como a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, de seleção e de aquisição das obras (BRASIL, 2010).

Quanto ao PNLD, segundo o Decreto de janeiro de 2010, este se incumbe de “prover as escolas públicas de livros didáticos, dicionários e outros materiais de apoio à prática educativa” (BRASIL, 2010, Art. 6º), sendo os livros de escolha democrática, conforme procedimentos já estabelecidos pela resolução CD FNDE nº. 60, de 20 de novembro de 2009, e os dicionários e os materiais de apoio à prática educativa selecionados pelo MEC. Tanto “o quantitativo dos exemplares de livros didáticos para os alunos e professores”, quanto o “dos acervos de materiais complementares e dicionários para as salas de aula será definido com base nas projeções de matrículas das escolas participantes” (BRASIL, 2010, Art. 6º, § 4o).

As ações implementadas pelo PNLD, no decorrer de sua existência, acenam para uma melhoria significativa do LD, uma vez que objetiva ganhos educativos e sociais que vão além do fato de ter-se obras de melhor qualidade nas mãos dos estudantes. O Programa sugere a possibilidade de alteração nas práticas docentes, fruto não só do contínuo refinamento na construção e discussão de seus critérios, que vem requerendo investimento teórico por parte dos envolvidos no processo, mas, sobretudo, pela reflexões levantadas durante as etapas de avaliação e seleção do material (ROJO, 2005, p. 08). Principalmente, se considerar, conforme Carneiro e Santos (2005, *apud* Rodrigues-Silva, 2015), a responsabilidade do professor quanto a uma análise crítica a respeito dos méritos do livro que utiliza ou pretende utilizar, acrescentando as devidas correções e/ou adaptações que achar convenientes e necessárias.

Toda a prática de operacionalização do PNLD é normatizada por edital, este deve ser específico para cada processo de aquisição das obras e emitido pelo FNDE. O prazo para inscrição das obras não poderá ser inferior a cento e vinte dias contados da publicação do edital. Cada edital deve trazer as regras e procedimentos para todas as etapas do processo: inscrição (cadastramento dos titulares de direito autoral ou de edição, pré-inscrição das obras, e entrega dos exemplares); triagem; pré-análise; avaliação pedagógica; escolha ou seleção, conforme o caso; habilitação; negociação; contratação; produção; distribuição; e controle de qualidade (BRASIL, 2010, Art. 10).

Nas etapas de triagem e de avaliação, uma vez verificado se as obras correspondem às exigências do edital, deve-se viabilizar a produção de resenhas dos livros aprovados, as quais deverão ser incorporadas ao GLD. O passo seguinte é o de produção do Guia, que é enviado às escolas para orientar a escolha dos livros por parte dos docentes. Essa escolha é efetivada por meio da realização do pedido dos livros, que deve ser de forma on-line, no site do FNDE e devidamente orientado pelo Guia (RODRIGUES-SILVA, 2015, p. 38).

A partir da produção, segue-se a análise de qualidade física, realizada pelo IPT (Instituto de Pesquisas Tecnológicas) que volta a atenção para a qualidade física dos livros de acordo com as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) e ISO. Logo depois, é realizada a distribuição dos livros, através de um contrato dos Correios com o FNDE e acompanhada por técnicos do FNDE e secretarias estaduais de educação. Após todo esse procedimento, finalmente ocorre o recebimento do LD, que chega às unidades de ensino entre o mês de outubro do ano anterior ao que o livro será utilizado e o início do ano letivo (RODRIGUES-SILVA, 2015, p. 38).

Conforme o Edital de Convocação nº 01/2013 – CGPLI, para o PNLD 2015, os livros inscritos no PNLD deverão ser apresentados: (i) em exemplares caracterizados, com título da obra, identificação da autoria e de outros elementos editoriais, a serem utilizados nas fases de triagem e pré-análise; e (ii) em exemplares descaracterizados, não contém elementos que identifique o editor, o autor, o organizador, o editor responsável o título do livro e/ou da coleção. Essa avaliação é realizada com base em critérios comuns e critérios específicos para os diversos componentes curriculares.

Tanto os critérios comuns quanto os específicos da avaliação pedagógica devem, necessariamente, levar em conta o respeito à legislação e às diretrizes educacionais; a observância de princípios éticos necessários à construção da

cidadania e ao convívio social republicano; a coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica; a correção e a atualização de conceitos, de informações e de procedimentos; a adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor e a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico (BRASIL, 2010).

Esse Decreto passa a normatizar o PNLD a partir de sua distribuição didática para 2011, ano em que acontece a segunda reposição e complementação do material para o Ensino Médio. Em 2012, o PNLD é direcionado à aquisição e à primeira distribuição integral de livros aos alunos do Ensino Médio (inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos), além da reposição e da complementação de suas edições anteriores: 2011 (6º ao 9º ano do ensino fundamental) e 2010 (1º ao 5º ano do ensino fundamental).

O Edital que normatiza a produção dos LD selecionados para o triênio 2015 – 2017 reconhece o papel central da língua, tanto nas práticas sociais das mais diversas esferas e níveis de atividade humana, quanto na aquisição pessoal de conhecimentos especializados. O documento adverte que os objetivos de ensino-aprendizagem propostos para a disciplina de Língua Portuguesa devem ser compatíveis com essa perspectiva, inclusive, no que diz respeito à dupla condição do ensino médio: etapa final da educação básica e preparação para os estudos superiores.

Nesse sentido, a própria abrangência de ensino da Língua Portuguesa assume novos contornos. Conforme Signorini (2010) existe uma crescente complexidade no papel atribuído ao ensino da língua que o leva a um nível teórico-metodológico que percorre diferentes disciplinas, gerando uma série de novos conceitos, os quais vêm produzindo novos objetos a ensinar. Ao mencionar as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, a pesquisadora aponta críticas ao letramento escolar tradicional em função dos “letramentos sociais em sentido amplo [...] numa sociedade, ou cultura, não mais apreendida como una e homogênea, ou seja, como unidade não ameaçada pela relação complementar e ao mesmo tempo antagônica entre as noções de ordem, desordem e organização sistêmica” (SIGNORINI, 2010, p. 22).

Assim, anterior aos critérios específicos, são postos alguns princípios e critérios gerais como orientação didático-metodológica para a elaboração do material, considerando as especificidades de seu alunado e das demandas sociais que estão associadas ao Ensino Médio. Entre outras coisas, espera-se (i)

manutenção do compromisso com o desenvolvimento de proficiências orais e escritas socialmente relevantes, como a continuidade necessária do ensino de leitura, escuta crítica e produção de textos, já desenvolvidos no ensino fundamental, (ii) retomada e aprofundamento das capacidades de reflexão sobre a língua e a linguagem, e (iii) sistematização progressiva dos conhecimentos metalinguísticos decorrentes dessa reflexão.

Esse documento salienta que as atividades de leitura, produção de texto e exercício da oralidade, em situações reais de uso, devem ser prioritárias no ensino-aprendizagem, também neste grau de ensino. Com vistas a essas questões e considerando-se que “o ensino médio é a etapa final da educação básica, que os alunos dessa etapa são jovens adultos já inseridos em diferentes formas de protagonismo social, que sobre eles recaem demandas e expectativas próprias do mundo do trabalho e da vida pública” (BRASIL, 2013, p. 45), além de especificidades do perfil desse alunado e da própria etapa de ensino, alguns fatores complementares merecem atenção.

Assim, conforme o edital, as coleções de LP devem obedecer a critérios eliminatórios e específicos que consideram cada eixo de ensino do componente curricular de Língua Portuguesa. As questões partem sempre dos pressupostos colocados pelos PCN (2006, p. 24), os de que “os conhecimentos são elaborados, sempre, por formas de linguagem, sendo fruto de ações intersubjetivas, geradas em atividades coletivas, pelas quais as ações dos sujeitos são reguladas por outros sujeitos”. Nessa perspectiva, é pelas atividades de linguagem que o homem tem condições de refletir sobre si mesmo e se constitui enquanto sujeito.

No que dizem respeito ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, os PCN (2006) consideram que por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura, o que o leva a viabilizar nova significação para seus processos subjetivos. Na perspectiva desse tratamento didático, os critérios colocados pelo edital objetivam que os exemplares possam, dentre outros itens:

- Contemplar significativamente as formas de expressão e os gêneros mais estreitamente associados às culturas juvenis;
- Explorar sistematicamente gêneros próprios de esferas públicas - tais como a técnico-científica, a política, a do jornalismo de opinião- e os mais frequentes no mundo do trabalho; [...]

- Considerar o impacto dos novos suportes e tecnologias de escrita sobre a construção e a reconstrução dos sentidos de um texto;
- Abordar efetivamente os modos de ler e de escrever característicos dos textos multimodais e dos hipertextos, promovendo os diferentes letramentos envolvidos em sua leitura e produção;
- Levar o aluno a desenvolver e exercitar competências e habilidades mais sofisticadas, envolvidas seja na compreensão crítica dos textos, seja na sua produção consciente. (BRASIL, 2013, p. 45)

No caso da *oralidade*, o edital sugere que seja reservado ao material didático uma proposta de ensino-aprendizagem própria, que (i) favoreça a reflexão sobre as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre as modalidades oral e escrita, combatendo os preconceitos associados às variedades orais; (ii) explore gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas; (iii) desenvolva a capacidade de escuta atenta e compreensiva do aluno, e; (vi) oriente a construção do plano textual dos gêneros orais (critérios de seleção e hierarquização de informações, padrões de organização geral, recursos de coesão).

Os princípios e critérios elencados para a aprovação dos LD mostram que são diversos os fatores que abrangem a articulação dos saberes linguísticos na obra. Segundo as orientações para escolha dos exemplares torna-se “necessário abordar os fatores socioculturais e políticos que entram em jogo no estabelecimento e difusão de ideais e padrões linguísticos” (BRASIL, 2014, p. 13). No que diz respeito à reflexão sobre a língua e a linguagem, assim como à (re)construção de *conhecimentos linguísticos* correspondentes, as atividades do LD devem:

- Considerar as relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e outras linguagens, no processo de construção dos sentidos de um texto;
- Sistematizar, com base na observação do uso e com o objetivo de subsidiar conceitualmente o desenvolvimento da proficiência oral e escrita, um corpo básico de conhecimentos relativos ao português brasileiro e, de forma mais abrangente, aos fenômenos linguísticos e à(s) linguagem(ns);
- Tomar a enunciação e o discurso como objetos de reflexão sistemática, não restringindo o estudo da língua, portanto, à perspectiva gramatical;
- Abordar os fatores socioculturais e políticos que entram em jogo no estabelecimento e difusão de ideais e padrões linguísticos;
- Considerar a língua-padrão no contexto da variação linguística, sem estigmatizar as demais variedades;
- Constituir um corpo de conhecimentos relativos aos fenômenos literários e à história das literaturas de língua portuguesa, em especial a brasileira. (BRASIL, 2013, p. 45/46).

Essas questões são orientadas pelo GLD como forma de “privilegiar, em função de tomar o uso como objeto de reflexão, abordagens discursivo-enunciativas

da língua, não se atendo, portanto, ao nível da frase” (BRASIL, 2014, p. 13). É seguindo a noção de língua e linguagem orientada pelos PCN que os critérios supracitados consideram os processos discursivos como a representação autêntica da língua em seus vários níveis de estruturação (fonológico, sintático, semântico e cognitivo), e cujo contexto de funcionamento é determinante para os modos de enunciados que se assumem. Para Marcuschi (2008), a língua é mais que um simples instrumento de comunicação, ou um código, ou uma estrutura.

A língua se manifesta nos processos discursivos, no nível da enunciação, caracterizando-se nos usos textuais mais variados. [...] Como atividade, ela é indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático. Por isso as significações e os sentidos textuais e discursivos não podem estar aprisionados no interior dos textos pelas estruturas linguísticas, nem podem ser confundidos como conteúdos informacionais. A língua é semanticamente opaca [...] permite a pluralidade de significações (MARCUSCHI, 2008, p. 240/241).

Nesse sentido, Marcuschi defende que um texto bem sucedido é aquele que consegue dizer o suficiente para ser bem entendido, o autor ou o falante do texto diz uma parte e supõe outra parte como de responsabilidade do leitor ou ouvinte. Esse pesquisador sustenta que a atividade de produção de sentidos é sempre uma atividade de co-autoria, da mesma forma que a compreensão desses sentidos é uma atividade inferencial, onde falantes ou ouvintes constroem uma nova representação semântica a partir da informação textual e de seu respectivo contexto. Essa concepção de língua é fundamental para apreensão dos sentidos metafóricos como alternativas inferenciais na construção e compreensão dos textos.

Dessa maneira e em decorrência da inserção do componente curricular de Língua Portuguesa na área de Linguagem Códigos e suas Tecnologias, há uma perspectiva interdisciplinar que deve ser considerada no tratamento didático dado aos conteúdos desses quatro eixos de ensino (leitura, produção de texto, oralidade e conhecimentos linguísticos). Por conta disso, as diretrizes para produção das coleções didáticas de LP orientam que elas deverão (i) promover formas eficazes de articular o ensino-aprendizagem de leitura, escrita, práticas orais de produção e recepção, análise e reflexão sobre a língua e a linguagem, (ii) estabelecer relações pertinentes entre a língua, linguagens não verbais e artes, bem como, (iii) discutir a formação linguística do Brasil e a história da língua portuguesa no País, relacionando-as à nossa história e ao quadro sociocultural contemporâneo.

Para os PCN, isso possibilita à atividade de conhecer um dado objeto e se “organizar sistematicamente a partir de uma lógica que propicie que o objeto em foco seja construído/abordado por meio de diferentes lentes” (BRASIL, 2006, p. 27). Assumir uma postura interdisciplinar pode, então, levar o aluno a uma visão/concepção do objeto mais plástica e mais complexa. Para Signorini (2010), esse deslocamento do uno ao inter/trans disciplinar tem a vantagem de atingir todas as disciplinas, mas no caso de LP, é um movimento que vai dos campos disciplinares convencionais para o campo aplicado dos estudos da língua(gem). Nesse sentido, é que se pretende ir “além das habilidades e competências mais imediatas e relacionadas a tarefas específicas, de modo a focalizar também atitudes, valores e princípios político-ideológicos” (SIGNORINI, 2010, p. 23).

As obras avaliadas no âmbito do PNLD vêm sempre acompanhadas pelo Manual do Professor (MP), para orientá-lo na mediação do material. O MP é um instrumento metodológico que visa (a) explicitar a organização da obra, os objetivos pretendidos e a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e da língua portuguesa, relacionando esta última às orientações oficiais para a área de Linguagem, Código e suas Tecnologias (LCT) e para a disciplina de LP no ensino médio; (b) sugerir propostas de articulação entre os eixos de ensino e atividades de abordagem interdisciplinar dos conteúdos, e; (c) indicar bibliografia especializada que subsidie o trabalho do professor, com especial atenção para obras que constem dos acervos distribuídos pelo PNBE do Professor (BRASIL, 2013).

Esse instrumento deve ser capaz de subsidiar adequadamente o uso da obra didática pelo professor tanto no trabalho de sala de aula quanto na orientação para o estudo autônomo pelo aluno. Assim, espera-se que o MP, tanto o que acompanha o LD do ensino médio, quanto aqueles que orientam o trabalho do professor no ensino fundamental, possa:

1. Explicitar com clareza os pressupostos teóricos e metodológicos a partir dos quais a proposta didático-pedagógica foi elaborada;
2. Descrever com precisão e funcionalidade a organização dos livros, inclusive no que diz respeito aos objetivos a serem atingidos nas atividades propostas e aos encaminhamentos necessários;
3. Apresentar subsídios para a avaliação dos resultados de ensino, assim como para a ampliação e a adaptação das propostas que figuram no(s) Livro(s) do Aluno;
4. Propor formas de articulação entre as propostas e as atividades do livro didático e os demais materiais didáticos distribuídos por programas oficiais, como o PNLD Dicionários, o PNLD dos Materiais Complementares e o PNBE;

5. Fornecer subsídios para a atualização e a formação do professor, tais como bibliografias básicas, sugestões de leitura suplementar, sugestões de integração com outras disciplinas ou de exploração de temas transversais, dentre outros (BRASIL, 2013, p. 20).

Paulino (2012) adverte que esse dispositivo teórico-metodológico traz representações acerca do ensino e se apresenta com a finalidade de expor a concepção de aprendizagem que o livro do aluno contém, além de testemunhar discussões didáticas específicas sobre a disciplina a que se vincula. Isso equivale a dizer que essa proposta de ensino veda a ideia de que o MP seja uma cópia do livro do aluno com acréscimo de exercícios resolvidos. Para Paulino, esse exemplar responde à ideia de que é necessária a utilização de instrumentos que possam contribuir para a contínua atualização do professor, ao fornecer indícios sobre as práticas educativas que ele próprio prescreve. Assim, “pensar os modos de articulação que esse tipo de texto mantém com as práticas sobre as quais orienta não só é uma maneira de considerar o sentido que produzem, como também de compreender o “horizonte de expectativa do público a que se dirige” (PAULINO, 2012, p. 193).

Em suas últimas edições, o PNLD vem contando com os avanços da tecnologia e ampliando a qualidade e a disponibilidade do material didático. Em 2012, foi publicado edital para formação de parcerias para estruturação e para a operação de serviço público e gratuito de disponibilização de materiais digitais a usuários da educação nacional. No âmbito do PNLD 2014, as editoras puderam inscrever, pela primeira vez, objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos. O FNDE enviou para as escolas a versão em DVD desses conteúdos multimídia para livre reprodução para os alunos.

As últimas versões do Programa trazem um componente relevante de melhoria da qualidade, tanto do material utilizado, quanto de operacionalização de suas etapas, que é o avanço dos conhecimentos tecnológicos. A edição do PNLD em voga para o ensino médio foi lançada em 2012 (como já visto) e o edital previu que as editoras pudessem apresentar obras multimídia, reunindo livro impresso e livro digital. Nessa versão digital, além do mesmo conteúdo do material impresso, são incluídos objetos educacionais digitais, como vídeos, animações, simuladores, imagens, jogos, textos, entre outros itens para auxiliar na aprendizagem. A apresentação de todo esse material para escolha pelos docentes consta também do GLD.

A avaliação das obras para o triênio 2015-2017 ocorreu durante o ano de 2013, mesmo ano em foi divulgado o edital de convocação e concluiu-se com a divulgação do seu GLD em 2014. Para o Ensino Médio, essa foi a segunda escolha de livros para distribuição nas escolas, que se deu de forma integral e orientada pelo Guia. Neste, constam, além das resenhas, “o hiperlink, os modelos das fichas de análise das obras aprovadas e os princípios e critérios que nortearam a avaliação pedagógica, com o intuito de subsidiar a escolha de obras didáticas pelos professores” (BRASIL, 2013, p. 10) e dirigentes escolares.

A etapa seguinte foi de responsabilidade dos professores e da escola que, diante desse material, puderam fazer as suas escolhas, guiados pelos pressupostos afirmados no Edital do PNLD e expressos nas coleções didáticas aprovadas. A expressão desses pressupostos se dá pelos “compromissos com uma educação juvenil livre de preconceitos, discriminação e violência; com os princípios éticos do republicanismo e com a consecução da ação pedagógica marcada pela interdisciplinaridade, pela sensibilidade e pela aprendizagem da cultura e da ciência” (BRASIL, 2014, p. 08).

Consonante aos pressupostos expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, este Guia apresenta os critérios e reflexões fundamentais que compõem as áreas de conhecimento do ensino médio, evidenciando as questões socialmente vivas como fundamentais aos processos de contextualização do conhecimento e compreendendo a responsabilidade educativa de promoção de abordagens interdisciplinares (BRASIL, 2014, p. 05).

Dessa maneira, a criatividade, a significação dos processos de ensino-aprendizagem, bem como o estímulo ao entendimento e ao debate de questões contemporâneas devem ser ingredientes fundamentais nos aspectos educativos próprios desse segmento de ensino. Para tanto, é condição, estabelecida no GLD e implícita nas abordagens do material didático, a compreensão dos pressupostos da LDB/96, a qual atribui ao Ensino Médio as finalidades de consolidação e aprimoramento dos conhecimentos, a preparação para o trabalho e para a cidadania, o aprimoramento intelectual e a autonomia (Art. 35).

O GLD da versão 2018 do PNLD ainda não foi divulgado, porém o Edital que normatiza todo o processo foi publicado em 14 de dezembro de 2015 (Edital nº 04/2015) e vem norteado por uma “concepção de educação que se traduz pelo desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano: éticas, estéticas, históricas,

culturais, corporais, entre outras, compreendendo os sujeitos na sua totalidade” (BRASIL, 2015, p. 31), além de reafirmar os princípios e critérios gerais da LP e os específicos, voltados à observação de atividades próprias a cada eixo de ensino. Assim como as versões anteriores do Programa, este edital traz, com esses princípios e critérios, a perspectiva de consideração das finalidades do Ensino Médio e as questões inerentes à fase de maturação do jovem, as quais já mencionadas²⁴.

Para incentivar a produção de materiais didáticos cada vez mais adequados às necessidades da educação pública, esse documento pauta-se também nas dimensões propostas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 30/01/2012: o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade socioambiental como meta universal. Dessa maneira, é dado o incentivo à produção de obras que contribuam efetivamente para “a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais” (BRASIL, 2015, p. 32)

Nessa perspectiva, a orientação do edital é que o GLD 2018, que deverá ser emitido ainda em 2017, promova a valorização de obras que incluam no centro dos debates temáticas como a imagem da mulher, temática de gênero e combate à homo e transfobia, superação de toda forma de violência, educação e cultura em direitos humanos, respeito e valorização da diversidade, promoção positiva da imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, além da temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata (BRASIL, 2015).

Com vistas aos pressupostos constantes do PNLD e dos PCN, é item relevante na análise dessa dissertação a preocupação quanto à reflexão sobre a língua e a linguagem, à (re)construção de conhecimentos linguísticos correspondentes (BRASIL, 2013), e à relação íntima que o aluno deve estabelecer com a leitura, na tentativa de viabilizar nova significação para seus processos subjetivos (BRASIL, 2006). Não é possível mais desconsiderar as relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e outras linguagens, no processo de construção dos sentidos. Da mesma forma que a enunciação e o discurso devem ser

²⁴ Cf. Art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96) e Guias do Livro Didático (2012; 2015).

objetos de reflexão sistemática (BRASIL 2013; 2015), na construção significativa do conhecimento.

Nesse contexto, os estudos da metáfora ganham uma nova roupagem, já que a linguagem é assumida por uma abordagem mais consistente, porque orientada para as práticas sociais. Leesemberg (2015) defende que essa abordagem deve proceder das práticas linguísticas para os processos cognitivos. Conforme o pesquisador, esse movimento sugere um olhar diferente à relação entre cognição, linguagem e prática social, que deve considerar os desenvolvimentos recentes da antropologia linguística e dos trabalhos de Bakhtin. Para ele, as ideologias linguísticas possuem papel constitutivo tanto nas práticas linguísticas quanto na estrutura da linguagem. Essa relação entre metáfora, cognição e cultura será melhor discutida no capítulo III dessa dissertação, o qual versará sobre metáfora e ensino.

Vale mencionar que essas mudanças no trato das questões metodológicas da língua incorporadas ao ensino são fruto das pesquisas ocorridas nas últimas décadas, mas, muitas vezes, esses conhecimentos não eram (são) suficientes para inovar os processos de ensino, sem as determinações do PNLD. Foi necessário um trabalho criterioso de didatização para que o resultado desses estudos chegasse, de fato, às práticas docentes. Assim, de certa forma, o PNLD trouxe o rigor na aplicabilidade desses novos conhecimentos e na ressignificação das práticas de ensino, embora ainda existam, em alguns casos, certos distanciamentos entre o que é posto pelo PNLD, avaliado no LD e organizado no discurso do MP e o que é consumado nas salas de aulas.

Embora a reflexão sobre essas questões caiba um trabalho de investigação mais ampla acerca do percurso que fazem as orientações do PNLD, que vai do edital de convocação para a produção dos livros às práticas de sala de aula, o presente trabalho limitar-se-á apenas à descrição e reflexão de como os sentidos metafóricos são abordados nos exemplares didáticos e possíveis mudanças a eles propiciadas pelo advento do PNLD. Para tanto, o capítulo a seguir traz uma noção teórico-conceitual sobre a metáfora, no intuito de situar esse recurso linguístico nas práticas de interação e, portanto, na construção dos sentidos, que fazem do sujeito um ser sócio-histórico, cultural e ideológico.

2. A METÁFORA: UM PANORAMA CONCEITUAL.

O pensamento está vivo em cada metáfora. Mas entre a habilidade cognitiva de identificar analogias metafóricas e a construção de um enunciado metafórico real, o usuário da metáfora leva em conta o meio expressivo de que dispõe e do qual não pode fugir: a sua própria língua.

Moura (2008, p. 198).

O curso das investigações teóricas sobre a metáfora tem sido longo e disperso²⁵, já que é grande e chega a ser controversa a diversidade de abordagens sobre o assunto, as quais visam, principalmente, enfoques filosóficos, psicológicos e sociolinguísticos. O objetivo desse capítulo não é uma teorizar a metafórica em si, mas apresentá-la enquanto recurso que oferece diferentes possibilidades inferenciais durante a interação verbal, a partir de perspectivas diferentes. A depender de qual perspectiva se adote, a metáfora pode ser um fenômeno da *linguagem*, do *pensamento* ou do *discurso* (VEREZA, 2010).

O estudo do *corpus* dessa dissertação não se pretende ater apenas às teorias linguísticas, defendidas por alguns autores, nem somente às teorias conceituais sustentadas por outros investigadores, mas vota-se a atenção à interpretação do sentido metafórico, que pode ser advindo dessas duas direções. Esse é um entendimento de que as teorias se adéquam, em maior ou menor grau, às circunstâncias que fizeram produzir os sentidos metafóricos. Assim sendo, faz-se aqui um breve estudo sobre os principais enfoques dados a metáfora: o *linguístico* (tradicional), o *interacionista* e o *conceptual*.

2.1. A metáfora a partir de um enfoque linguístico: a Teoria Aristotélica.

Etimologicamente, o termo metáfora deriva da palavra grega *metaphorá*, resultado da junção de dois elementos que a compõe: *meta*, que significa “sobre” e, *pherein*, com a significação de “transporte”. Em sua essência, a metáfora representaria uma transferência de sentido de um termo para outro, cuja

25 VEREZA, Solange C. O Lócus da Metáfora: linguagem, pensamento e discurso. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição. 2010. Disponível em: www.uff.br/cadernosdeletrasuff/41/artigo10.pdf. Acesso em fevereiro/2016.

interpretação passa a restringir-se ao nível da linguagem. Os primeiros estudos sistemáticos sobre o assunto datam-se do século IV a. C. e são atribuídos a Aristóteles, o qual sustentava que a mesma estava vinculada aos domínios da retórica e da poética (AMARAL, 2009; COIMBRA, 1999; FOSSILE, 2011; RICOEUR, 2000).

“Na “Poética”, Aristóteles (1965) expõe o seu pensamento sobre a metáfora, afirmando que esta consiste na atribuição de um nome a um referente, sendo que este nome é pertença de um outro referente. Tratando-se, portanto, de uma transposição ou transferência de um nome, propõe quatro tipos de metáforas: género por género, género por espécie, espécie por género e analogia. Nas três primeiras categorias, a transferência situa-se ao nível da palavra, ocorrendo uma substituição. Numa classificação actual da linguagem figurativa, a primeira categoria *género por género* corresponde à metáfora quer seja nominal quer seja predicativa); *género por espécie ou espécie por género* à metonímia e à sinédoque; na metáfora por analogia, a transferência ocorre de um domínio do conhecimento para outro, não se circunscrevendo estritamente às palavras”. (AMARAL, 2009 p. 213).

Coimbra (1999, p. 13/14) afirma que essa *transposição do nome* tem sido objeto de análise por alguns linguistas, muitos dos quais argumentam que ela pode dar uma falsa ideia do que, realmente, Aristóteles entendia por metáfora. Segundo essa autora, o filósofo via as expressões metafóricas como conceitualmente ancoradas. A pesquisadora corrobora com o pensamento de Amaral (2009), ao sustentar que a metáfora, na argumentação de Aristóteles, acaba por situar-se não ao nível formal, mas ao nível conceptual, embora seja descrita pela Poética como a transferência de um nome de uma coisa para outra. Essa transferência linguística, segundo a autora, seria motivada por uma relação conceitual - ou de categoria ou da analogia.

Nesse sentido, Amaral (2009) argumenta que há uma imprecisão sobre conceito da metáfora aristotélica, que pode ter originado um entendimento pouco apropriado acerca do assunto e que isso acabou sendo absorvido pelas diferentes teorias. E se alguns teóricos veem na concepção aristotélica a redução da metáfora à comparação, outros sugerem o reconhecimento do “poder de desvelar relações ou propriedades não visíveis, mas percebidas”, emergentes nas analogias (CAMERON, 2003, *apud* AMARAL, 2009, p. 214).

Alguns estudos de caráter mais formalista dão maior atenção às informações de cunho etimológico na definição da metáfora e privilegiam as discussões acerca da ideia de metáfora enquanto desvio, substituição e empréstimo, numa

categorização nominal. Uma compreensão mais discursiva sobre o assunto, entretanto, aponta que Aristóteles considerou a metáfora sob perspectivas diferentes, a qual se situa não apenas ao nível da palavra, mas estende-se ao domínio de conhecimentos (AMARAL, 2009; COIMBRA, 1999).

O entendimento acerca da metáfora, atribuído à teoria aristotélica, utiliza-se como base para explicação do significado metafórico o princípio da substituição e da similaridade. Para esses princípios, a metáfora apresenta uma função que “circunscreve-se a um valor estilístico ou ornamental pelo que em discurso é concebida como uma forma indireta de apresentação do significado literal (teoria da substituição) e tem subjacente uma comparação ou uma similaridade entre dois ou mais objetos” (AMARAL, 2009, p. 216). Essa comparação é apresentada de forma condensada ou elíptica (teoria da comparação).

Conforme Vereza (2010, p. 202), Aristóteles nunca propôs uma conceituação clara e sistemática de metáfora. Para essa autora, o que fica da visão desse filósofo é “o estatuto da metáfora como figura de linguagem”, seu lócus é a linguagem. Isso, segundo ela, implica que o uso figurado não tenha um papel central na produção de sentidos, uma vez que não estabeleceria uma relação direta entre realidade, conceito e palavra, como no sentido literal. Para essa pesquisadora, abordar a metáfora como “troca” de uma palavra por outra seria ver a figura como desvio do sentido correto ou próprio de um termo. Como consequência, conforme ela, a metáfora passa a ser vista como um recurso supérfluo da linguagem, característico do discurso poético ou retórico, ambos não considerados usos sérios da linguagem, por não conterem sentidos legítimos.

Para Bakhtin, desde a antiguidade até o século XIX, os gêneros literários sempre foram estudados pelo ângulo artístico-literário de sua especificidade e não enquanto tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados, com os quais têm em comum a natureza verbal. Esse filósofo afirma também que a especificidade dos gêneros retóricos, a exemplo dos jurídicos e dos políticos, encobria a verdadeira natureza verbal e, portanto, linguística do enunciado. “Estudaram-se também — a começar pelos da Antiguidade - os gêneros retóricos (e as épocas posteriores não acrescentaram nada de relevante à teoria antiga)” (BAKHTIN, 1979, p. 281). Foi somente “com o início dos estudos críticos da linguagem, especialmente no final do séc. XIX”, que o problema da metáfora “foi deslocado para um leque mais amplo” (MARCUSCHI, 2000, p. 80).

Em Genette (1975, *apud* Vereza, 2010) e em Ricoeur (2000), a visão da metáfora como uma figura de linguagem, com função meramente ornamental e literária é resultante de um processo reducionista a que a retórica foi submetida. Para Vereza e Ricoeur, da retórica desenvolvida por Aristóteles, apenas uma das três dimensões propostas pelo filósofo para caracterizá-la foi mantida na “Retórica reduzida”, a *elocutio*²⁶. Vereza (2010) afirma que o percurso da retórica em direção ao reducionismo representou um processo gradual de apagamento ou esvaziamento dos eixos mais diretamente relacionados aos aspectos lógico-discursivos da retórica, ou seja, a *inventio* e a *dispositio*.

Esse processo solidificou-se na Idade Média, dando centralidade à *elocutio*, que é justamente aquela dimensão que abarca o uso do léxico e, principalmente, das figuras da linguagem. Ou seja, a retórica reduzida é a retórica tropológica (dos tropos), e é por meio dela que a metáfora também se reduz ao seu nível puramente linguístico e decorativo (como o próprio termo “figura” parece sugerir). É nesse sentido que podemos concluir que a visão tradicional de metáfora não é aristotélica: o estatuto da metáfora acompanhou o declínio da retórica, e como esta, consolidou-se, por um longo período, em sua versão reduzida. (VEREZA, 2010, p. 203/204).

Conforme Ricoeur (2000, p. 78), desde os gregos, a retórica caminhou para a sua redução à teoria da elocução “por amputação” das partes que ele considera suas “mestras”, que são justamente a teoria da argumentação e a teoria da composição. O autor considera que, da mesma forma, a teoria da elocução (ou do estilo) reduziu-se à classificação das figuras, e essa classificação a uma teoria dos tropos. Portanto, essa teoria, por sua vez, teria voltado para a metáfora e para a metonímia, as quais continuariam a reduzir-se à semelhança e à contiguidade, respectivamente.

Ricoeur acredita ainda que os problemas de entendimento acerca da metáfora tradicional podem ser decorrentes do fato de a mesma estar vinculada à Poética e à Retórica ao mesmo tempo, apresentando-se com a mesma redação em ambos os campos. A metáfora uniu-se a esses dois domínios, “não em termos de discurso, mas em termos de um segmento do discurso, o nome” (RICOEUR, 2000, p. 25). Esse pesquisador considera esse primado da palavra como “erro” inicial, cuja consequência mais distante seria a redução da metáfora a um simples ornamento.

²⁶ “Os três níveis da retórica propostos por Aristóteles são: *inventio* (formular ideias, buscar as provas para o argumento), *dispositio* (a estrutura discursiva e organizacional do argumento) e a *elocutio* (o “por em palavras”, no eixo sintagmático e paradigmático)” (VOLLI, H. Manual de Semiótica. São Paulo: Loyolla, 2000. p. 233-236; *apud* VEREZA, 2010, p. 203, nota 9).

Compreender esse processo de redução da retórica ao longo de sua história é importante para o entendimento da representação linguística da metáfora e a disparidade existente entre as formas de interpretação que se faz a partir de uma conceituação clássica e moderna sobre a mesma. Esse conceito aristotélico de metáfora tornou-se bastante questionado somente no último século, sobretudo, dado ao caráter pressuposto da ausência de cognição e da determinação do significado (ZANOTTO, 1998; FOSSILE, 2011).

As teorias que sucedem à visão clássica, por sua vez, surgem ao longo do século XX e divergem entre si. Isso não ocorre necessariamente sobre a relevância da metáfora enquanto produção de sentido, mas, conforme observa Moura (2008, p. 181), “quanto aos papéis desempenhados pelo pensamento e pela linguagem na construção e interpretação de metáforas”. Essas teorias se dividem em duas direções, uma que tem os conceitos como matéria prima para a formação de metáfora e a outra que a toma como sendo inerente à estrutura conceptual do sujeito.

O primeiro caso diz respeito às teorias interacionistas, as quais têm origem dupla: a teoria literária e a filosofia analítica. Nessa situação, a interpretação de uma sentença metafórica é dada pela interação entre os elementos que compõem a sentença. Nela, a linguagem em si mesma não define “a forma que uma metáfora assumirá: a metáfora nasce no uso. E esse uso é regido pelo pensamento” (MOURA, 2008, p. 182). Enquanto que, do segundo caso, ocupam-se as teorias cognitivistas, fundadas, sobretudo, a partir do surgimento da Linguística Cognitiva, que “radicaliza as conclusões [...] da tradição da metáfora como instrumento cognitivo” (MOURA, 2008, p. 183).

Nos dois casos, tem-se a presença dos dois elementos, o literal e o tomado metaforicamente. Para designar esses dois elementos, os autores representativos de cada momento inauguraram uma terminologia própria, como (a) Tenor (Tópico) e Vehicle (Veículo), em Richards, (c) Frame e Foco, em Black, e, (d) Domínio Alvo e Domínio Fonte, em Lakoff e Johnson, conforme se observa nas seções a seguir. Porém, por uma questão de padronização, adota-se na análise deste trabalho apenas terminologia Tópico e Veículo.

2.2. A metáfora para além do ornamental: a Teoria Interacionista.

De acordo com os estudos bakhtinianos, a linguística do século XIX, sem negar a função comunicativa da linguagem, empenhou-se em relegá-la ao segundo plano, como se ela fosse algo acessório. No primeiro plano estava a função formadora sobre o pensamento, independente da comunicação. A função comunicativa acabava por resumir-se à expressão do universo individual do locutor, deduzindo a língua da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se. Para esse pensamento, apesar de variantes dessas funções, ainda no século XX, permanecia uma “estimativa errada das funções comunicativas da linguagem” (BAKHTIN, 1979, p. 290).

Nesse contexto, uma mudança conceitual introduzida aos estudos da metáfora linguística teria sido realizada pelo pesquisador inglês Ivor Armstrong Richards (1936). Suas pesquisas levaram a novas perspectivas de interpretação metafórica e serviu de base para a formulação da abordagem interacionista da metáfora. Esse estudioso, ainda que mantendo a metáfora vinculada à retórica, sustenta que o enunciado metafórico possui estrutura intrínseca, que a unidade semântica não é apenas a palavra, mas envolve toda a semântica da frase.

Adepto de uma linha de investigação literária, Richards dedica-se à definição de uma nova retórica, à qual se vincula a teoria da metáfora. Essa nova retórica, ao invés da preocupação com as técnicas de formular argumentos e conflitos, ela tende a ser reflexiva, ao se estudar o significado das partes do discurso, no intuito de compreender como a linguagem funciona. Para esse pesquisador, os significados (conotação e denotação) não são próprios da palavra, mas dados com base na percepção do ouvinte. É por meio de suas vivências, através da organização das palavras na frase, que o falante decide o significado na linguagem escrita ou falada.

Preocupado em tornar a crítica literária menos abstrata e entendida pela maioria dos leitores, Richards propôs que ela pudesse ser mais clara na comunicação de significados, e o fez examinando os processos psicológicos na escrita e leitura de textos literários, o que resultou no reconhecimento de uma semântica da frase, já que “situa a retórica no plano propriamente verbal da compreensão e comunicação” (RICOEUR, 2000, p. 124) e, posteriormente, na descoberta do atributo cognitivo da metáfora. Isso faz perceber a metáfora dentro das condições concretas de formação dos enunciados, já que estes se realizam no

curso da comunicação, sendo eles as “unidades reais da cadeia verbal” (BAKHTIN, 1929, 127).

Contemporâneo de Richards, Bakhtin (1929) defende que a significação da enunciação pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a compõem. Para ele, essa investigação pode orientar-se para duas direções: no primeiro caso, se refere à investigação da significação contextual de uma dada palavra nas condições de uma enunciação concreta (estágio superior); no segundo caso, é a investigação da significação da palavra no sistema da língua, ou seja, a investigação da palavra dicionarizada (estágio inferior). Richards (1936) menciona essas duas perspectivas como teoria do discurso e teoria da palavra, respectivamente.

Conforme Bakhtin (1979), o enunciado representa a instância ativa do locutor numa ou noutra esfera do objeto do sentido e se caracteriza acima de tudo pelo conteúdo preciso desse objeto. Nessa perspectiva é que o enunciado é dotado de tema, que constitui o estágio superior real de sua capacidade linguística de significar. “A significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto” (BAKHTIN, 1929, p. 134), logo, no interior de um enunciado.

Da mesma forma que Bakhtin, Richards prioriza o sentido do enunciado. E em nome de uma teoria contextual do sentido²⁷, revela uma compreensão dialógica ao mencionar as trocas que caracterizam as questões contextuais: “somos coisas que respondem a outras coisas” (RICHARDS, 1936, p. 29, *apud* RICOEUR, 2000, p. 125). Nesse sentido, Ricoeur (2000) observa que o próprio contexto do discurso, sustentado por esse pesquisador, é parte de um contexto maior, constituído pela situação de questão e resposta.

Richards rompe com a teoria da palavra, cuja definição de metáfora estava centrada na mudança de sentido da palavra, na forma da definição metafórica tradicional (definição nominal). Para ele, as palavras são uma parcela do discurso, que “não devem o seu sentido senão a um fenômeno de *eficácia delegada*”²⁸ (RICOEUR, 2000, p. 125). Assume, dessa maneira, a teoria do discurso, edificada

²⁷ Teoria resumida do “teorema contextual da significação” (RICHARDS, 1936, p. 40, *apud* RICOEUR, 2000, p. 124). Esse teorema permite “entender por contexto as partes ausentes do discurso implicado no sentido das palavras, mas também as situações representadas por esses termos ausentes” (RICOEUR, 2000, p. 132/133).

²⁸ Grifo acrescentado. Expressão do próprio Richards (1936, p. 35).

sobre a tese da interanimação de palavras na enunciação. Essa tese é base de sua teoria da interpenetração das partes do discurso²⁹, sobre a qual se edificou a teoria da interação semântica (COIMBRA, 1999; FOSSILE, 2011; AMARAL, 2009; RICOEUR, 2000).

Assim, para Richards, a metáfora não constitui um valor adicional, mas é ela uma forma de constituição da própria linguagem, pois a unidade semântica deixa de ser apenas a palavra, para tornar-se a frase toda. Conforme Ricoeur (2000 [1975], p.129), em Richards, a metáfora mantém dois pensamentos de coisas diferentes que estão “simultaneamente ativas no seio de uma palavra ou de uma expressão simples, cuja significação é resultante de sua interação”. Com ele, “tem início uma longa tradição que separa dois planos na metáfora: o plano conceptual (que relaciona conceitos) e o plano da expressão (as palavras que são usadas para exprimir esses conceitos)”, estabelecendo, assim, uma dicotomia entre pensamento e linguagem (MOURA, 2008, p. 182).

Amaral (2009) discute que Black (1993) e Vilela (2002) atribuem a Richards o reconhecimento da essencialidade da metáfora na própria língua, sobretudo, na própria definição de metáfora. Essa essencialidade apontada por Amaral diz respeito à nova explicação semântica dada ao funcionamento da metáfora, que ocorre a partir da interação, denominada base, que se dá entre os dois elementos: o literal e o tomado metaforicamente. Esses elementos, conforme já mencionado, são designados por Richards como sendo o tópico (teor), o termo literal do enunciado, e o veículo (vehicle), que é o termo figurado (a palavra tomada metaforicamente).

A linha de investigação literária defendida por Richards se funde com as pesquisas da filosofia analítica, e é Max Black (1962, 1993) o responsável pela ponte entre os dois campos, o que se dá postulando a metáfora enquanto instrumento cognitivo (MOURA, 2008). Esse pesquisador mantém a dualidade de referência entre dois sujeitos, o figurado e o literal, e sustenta que é da relação entre esses dois elementos que nasce o sentido metafórico do enunciado. A Teoria Interacionista, sustentada por Black (1962; 1993), considera que é a existência dos aspectos cognitivos em interação com os linguísticos que constitui a metáfora. Essa

²⁹ Essa interpenetração é inerente ao “grau de estabilidade das significações das palavras”, ou seja, “dos contextos que são abreviados” (RICOEUR, 2000, p. 126).

cooperação reflete a principal mudança no processo de interpretação metafórica, que é atribuída a essa teoria enquanto concepção alternativa à tradicional.

Para Black (1993) o significado de uma metáfora interessante é tipicamente novo ou criativo. O pesquisador demonstra grande interesse pelas designadas metáforas ativas ou fortes, cuja discriminação ocorre mediante a sua ênfase e ressonância³⁰. A notoriedade para esse tipo de metáfora está na questão de suas implicações serem ricas, porém, não declaradas, o que faz com que seus produtores precisem “da cooperação do receptor para perceber o que está por trás das palavras usadas” (BLACK, 1993, p. 23/ 26). Para esse autor, o falante emprega meios convencionais para produzir um efeito fora do padrão, durante a utilização apenas dos recursos sintáticos e semânticos. De fato, “ a linguagem é algo mais do que um simples cálculo. Criar, em linguagem, é algo mais do que produzir sentenças com base numa série de regras” (MARCUSCHI, 2000, p. 73).

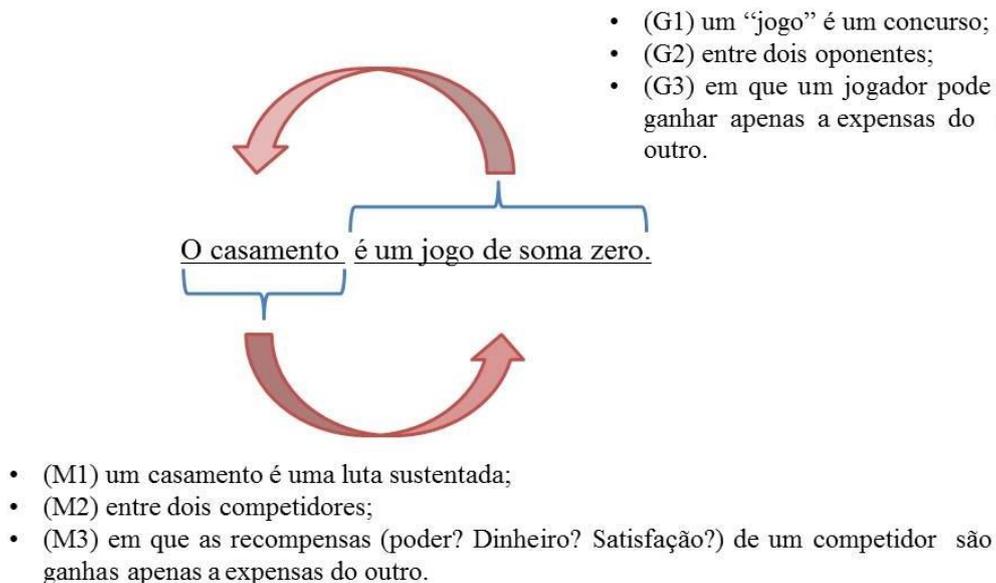
Um aspecto marcante dos estudos de Black é concernente ao próprio funcionamento da metáfora. Para essa explicação, o autor apresenta a noção de sistema de lugares comuns associados, que constitui um conjunto de opiniões e pressupostos. Estes, acrescidos pela comunidade linguística aos usos literais da palavra que governam as regras sintáticas e semânticas, formam um sistema de implicações associadas (convenções e estereótipos) do tema subsidiário ou veículo (e não a base de sua significação lexical corrente) que são projetados sobre o tema primário ou tópico.

Nesse sentido, Black (1993, p. 27/28) sugere alguns procedimentos para a construção de uma sentença metafórica. Estes implicam (i) identificar os dois assuntos distintos do enunciado , o tema "primário" e o tema "secundário", que ele chama de frame e focus, respectivamente; (ii) considerar o objeto secundário como um sistema, em vez de um coisa individual; (iii) projetar sobre o sujeito primário um conjunto de " implicações associadas ", compreendido no complexo implicativo, que são previsíveis do assunto secundário; (iv) selecionar, enfatizar , suprimir e organizar recursos do assunto principal, aplicando a ele declarações isomórficas (similares) aos membros do complexo implicativo do assunto secundário, e; (v) daí ter-se que,

³⁰ Black sugere os termos *ênfase* e *ressonância* para orientar o grau de vivacidade da metáfora. Propõe, de um lado, a riqueza das *implicações não declaradas* e, de outro, o *opcional, decorativo e ornamental*, estes característicos da metáfora tradicional. Segundo ele, esses são “opostos plausíveis” que asseguram as extremidades entre a metáfora viva e a tradicional (BLACK, 1993, p. 26).

no “contexto de uma instrução metafórica, em particular, os dois assuntos “interagem”, da seguinte forma: (a) a presença do assunto primário incita o ouvinte a selecionar algumas das propriedades do assunto secundário; e (b) convida-o a construir uma implicação complexa paralela que possa se ajustar ao assunto primário; e (c) reciprocamente induz mudanças paralelas no assunto secundário.

A visão da interação explicada dessa forma é, segundo Black (1993, p. 28), uma tentativa de explicação da imagem impressionante da interanimação de palavras inaugurada por Richards. O resultado dessa interação é naturalmente produzido na mente do falante e ouvinte: são eles que são levados a se envolverem na seleção, organização e projeção das propriedades ou implicações. Os mecanismos dessa “projeção” são discutidos e ilustrados pelo autor com o seguinte exemplo: “o casamento é um jogo de soma zero”, onde a interação a partir do complexo implicativo é construída passo a passo. Ilustração no esquema abaixo:



Esquema 2: Ilustração sobre interação metafórica, segundo Black (1993).
Fonte: Elaboração própria (2017).

Conforme a ilustração, a partir da visão do assunto secundário ou veículo enquanto sistema, possíveis conotações são encontradas para a expressão jogo³¹ (game), a qual constitui esse assunto secundário: (G1) um "jogo" é um concurso ;

³¹ As conotações para a expressão *jogo* são sinalizadas como G1, G2 e G3, pelo fato de se referirem à palavra “jogo” em Inglês: *game*.

(G2) entre dois oponentes e (G3) em que um jogador pode ganhar apenas a expensas do outro. Uma vez levantadas essas conotações, a enunciação metafórica funciona por "projetar sobre" o assunto primário esse conjunto de implicações previsíveis do tema secundário. O sistema correspondente de reivindicações imputadas sobre o casamento³² (marriage) depende crucialmente das interpretações dadas a "competição", "oponentes" e, especialmente, a "vencedor", e que pode ser: (M1) um casamento é uma luta sustentada; (M2) entre dois competidores e (M3) em que as recompensas (poder ? Dinheiro ? Satisfação?) de um competidor são ganhos apenas a expensas do outro.

A partir dessas associações e projeções, é que ocorre a interação propriamente dita, quando há o envolvimento do ouvinte no processo de compreensão dos sentidos gerados pela expressão metafórica. Pelo sistema de lugares comuns associados, uma leitura possível ou mais próxima sugerida por Black ao enunciado em questão (o casamento é um jogo de soma zero) é dada pelas relações entre os três membros do complexo implicativo (G1-3) e as suas correlacionadas demonstrações sobre o casamento (M1-3). Nesse ponto, o autor admite que o produtor da metáfora pode introduzir um novo, porém, não banal "complexo implicativo", que adéque ao contexto de uso metafórico.

Fonzi e Sancipriano (1975, *apud* Marcuschi, 2000) argumentam que a força da metáfora reside no próprio fato de nela se conciliarem pólos diferenciados, fazendo dela a um tempo mágica e lógica, subjetiva e objetiva, interior e comunicativa. Essa fusão de pólos diferenciados, que Marcuschi (2000) chama de fusão de campos semânticos diversos irreduzíveis a relações lógicas, constitui, segundo ele, a base da metáfora. Este autor argumenta que nesse modo de operação, as noções de transposição e comparação típicas da visão tradicional são substituídas pelas de composição e criação.

Black (1962, p. 287) acredita que o importante para a eficácia da metáfora não é que os lugares-comuns sejam verdadeiros, mas que eles sejam "fácil e livremente evocados". O autor considera que há certa dificuldade em se fazer julgamentos firmes e decisivos a respeito das relações entre os membros do complexo implicativo (atribuído ao veículo metafórico) e as suas correlacionadas

³² As demonstrações sobre o casamento são sinalizadas como *M1*, *M2* e *M3* pelo fato de se referirem à palavra "casamento" em Inglês: *marriage*.

demonstrações (elaboradas a partir do tópico). Para ele, essa dificuldade está presente em todos os casos de enunciado metafórico e não se pode estabelecer limites firmes para as interpretações admissíveis. A ambiguidade é um subproduto necessário na interpretação da metáfora, por isso é necessário que o ouvinte leia “por trás das palavras” empregadas (BLACK, 1993, p. 29).

Dessa maneira, ao mesmo tempo em que Black admite o sistema de lugares comuns associados, ele ressalta que as metáforas “podem” também ser apoiadas por sistemas de implicações especialmente construídos e de natureza não lexicais, determinadas pelas circunstâncias do enunciado, pensamento e intenções dos interlocutores. Assim, sustenta que a operação metafórica “requer que o leitor use um sistema de implicações (um sistema de "lugares comuns" ou um sistema especialmente criado para o efeito) como um meio para selecionar, enfatizar e organizar as relações de um modo diferente”³³ (BLACK, 1962, p. 293).

O pesquisador admite que há uma inescapável indeterminação na noção de um determinado enunciado metafórico. Por isso, qualquer tentativa em ser mais preciso sobre a identificação e individualização de critérios para interpretações metafóricas enfrenta-se dificuldades, pois uma mesma afirmação metafórica “pode receber adequadamente um número de diferentes e até mesmo leituras parcialmente conflitantes” (BLACK, 1993, p. 24/25).

Embora surja no âmbito da linguagem, a metáfora não permanece presa a ela ao criar uma realidade nova não puramente linguística. Não é possível, portanto, penetrar a metáfora com recursos apenas linguísticos, dado que ela se submete às categorias de denotação, conotação ou outras semelhantes (MARCUSCHI, 2000, p. 75).

A partir de uma visão interacionista, tanto da operação metafórica quanto da interação verbal, tomando a linguagem como fenômeno social, Marcuschi (2000) também admite a metáfora como algo mais do que um simples fenômeno linguístico de natureza semântica. Para ele, a metáfora deve ser entendida como algo inerente à área da teoria do conhecimento, e que considere a perspectiva histórica do tema. Assim, a metáfora não é apenas “um simples recurso linguístico catalogado entre os tropos ou figuras de linguagem”, mas, sobretudo, “um modo específico de conhecer

³³ [...] requires the reader to use a system of implications (a system of "common-places"-or a special system established for the purpose in hand) as a means for selecting, emphasizing, and organizing relations in a different Field.

o mundo, que, ao lado do conhecimento lógico-racional, tem sua razão de ser e instaura uma série de valores de outra maneira perdidos ou não-encontrados” (MARCUSCHI, 2000, p. 75).

Nessa perspectiva, a metáfora é, então, um modo novo de conhecer e comunicar o mundo já conhecido. De certa forma, é “um recurso reestruturador da realidade, criando novas áreas de experiência que fogem ao indivíduo restrito à realidade puramente factual” (MARCUSCHI, 2000, p. 76). Ela “cria uma categoria que junta coisas que, no mundo real, estão bem separadas” (MOURA, 2012, p. 25). Assim, a visão interacionista busca na própria linguagem os recursos e regras que permitem a criação de metáforas e “tem valor cognitivo por trazer à luz (ou mesmo criar) relações que mostrem como as coisas são” (MOURA, 2007, p.426).

2.3. A Teoria da Metáfora Conceptual (TMC): Lakoff e Johnson.

A identificação do aspecto cognitivo na leitura da metáfora e o surgimento de novos mecanismos de conhecimento sobre a cognição levam os norte-americanos Lakoff e Johnson (1980) a considerarem a metáfora como um mecanismo do pensamento e, por conseguinte, do raciocínio. Responsável pela criação de novos sentidos e de novas realidades, a metáfora é como uma projeção mental. Para eles, a metáfora tem como função estruturar o sistema conceptual formal, o qual determina a maneira como o homem pensa, raciocina e imagina o seu dia a dia. Para esses autores, as experiências individuais, a cultura, a história e a ideologia têm papel importante na produção das metáforas utilizadas.

De acordo com Moura (2009), a partir de Lakoff e Johnson (1980), foi possível uma distinção entre metáfora conceptual e metáfora linguística, dada a ruptura paradigmática³⁴ que vinha ocorrendo desde a década anterior e que colocou em questionamento o enfoque objetivista da metáfora. Esses autores são representativos da Teoria da Metáfora Conceptual, que surge a partir da década de 1980 e considera a metáfora um produto, primordialmente, cognitivo. Para Moura

³⁴ Ruptura paradigmática diz respeito à mudança paradigmática que coloca em questionamento o mito do objetivismo (caracterizado pela crença de que todo conhecimento científico deve ser objetivo) em favor de um paradigma novo, de um novo “modelo” de se fazer ciência, que provocou mudanças em todas as áreas do conhecimento. (ZANOTTO, 1998, p. 14 e nota nº 2, p. 33).

(2009, p. 155), em Lakoff e Johnson, a metáfora conceptual organiza o modo de representação e categorização do mundo, enquanto que na metáfora linguística ter-se-ia a materialização, em termos linguísticos, da estrutura conceptual subjacente. Ou seja, para esta teoria, a linguagem apenas externaliza as metáforas que são estruturadas na cognição.

Ao residir em imagens mentais, a metáfora conceptual estabelece projeções de um domínio fonte em um domínio alvo, permitindo em seguida, “a construção e o reconhecimento das expressões metafóricas explícitas linguisticamente” (COIMBRA, 1999, p. 50). Para ilustrar esses domínios, Lakoff e Johnson (1980) usam a metáfora DISCUSSÃO É GUERRA³⁵, em que DISCUSSÃO representa o domínio alvo e GUERRA representa o domínio fonte. Nesse caso, a projeção funciona por filtrar das propriedades do domínio fonte aquelas que mais se aproximam do domínio alvo, ao qual tais propriedades devem ser associadas. O domínio alvo e o domínio fonte correspondem ao que na Teoria Interacionista chama-se tópico e veículo, respectivamente.

Para mostrar como um conceito pode ser metafórico e pode estruturar a atividade cotidiana, Lakoff e Johnson (1980, p. 46) apontam o conceito de DISCUSSÃO e a metáfora conceptual DISCUSSÃO É GUERRA. Eles afirmam que essa metáfora está presente na linguagem cotidiana, por meio de uma variedade de expressões, como: “seus argumentos são indefensáveis”, “suas críticas foram direto ao alvo”, “você não concorda? Ok, atire! Ok, ataque!”, “ele derrubou todos seus argumentos”, “jamais ganhei uma discussão com ele”, etc. Com esses exemplos, os autores esclarecem que, embora não haja batalha física, há uma batalha verbal que reflete na estrutura de uma discussão. Isso sustenta que o sentido de DISCUSSÃO É GUERRA é uma metáfora vivenciada na nossa cultura e que estrutura as ações que são realizadas numa discussão.

Outro exemplo de metáforas estruturais bastante discutido por Lakoff e Johnson (1980, p. 54/55) é o caso da metáfora do canal³⁶, que “apresenta metaforicamente a língua como uma conduta que possibilita a transferência de

³⁵ Lakoff e Johnson (1980) sugerem que metáforas conceptuais devem ser grafadas com letras maiúsculas. Enquanto as expressões metafóricas que sustentam tais metáforas devem ser grafadas com letras minúsculas (FOSSILE, 2011, p. 50, nota 20).

³⁶ *Conduit metaphor* é fruto de pesquisas desenvolvidas por Michael Reddy, que documentou essa metáfora com mais de cem tipos de expressões em inglês, as quais representariam, para ele, 70% das expressões que usamos para falar sobre a linguagem (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p. 54).

elementos do repertório de um falante para outro” (COIMBRA, 1999, p. 46). Essa conduta é exemplo de como a linguagem sobre a própria linguagem é estruturada por metáforas mais complexas, como: IDEIAS (OU SIGNIFICADOS) SÃO OBJETOS, EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS SÃO RECIPIENTES e COMUNICAÇÃO É ENVIAR.

Essas metáforas mostram que, no ato da comunicação, o falante coloca ideias (objetos) dentro de palavras (recipientes) e as envia (por meio de um canal) para um ouvinte que retira as ideias-objetos das palavras recipientes. São representativas desse tipo de metáfora algumas das expressões que, comumente, são usadas para falar sobre linguagem, como: “é difícil passar aquela ideia para ele”, “eu lhe dei aquela ideia”, “é difícil pôr minhas ideias em palavras”, “a frase está sem sentido” etc. Esses exemplos apontam que a metáfora do canal é uma maneira “tão convencionalizada de se pensar sobre a linguagem que fica difícil imaginar que esse modo de pensar possa não corresponder à realidade” (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p. 55).

Lakoff e Johnson (1980) defendem que a metáfora é um fenômeno inerente à experiência e à ação humana, não é somente um recurso literário, mas é um recurso que exerce uma função primordial no nosso sistema conceitual e na linguagem diária. Esses pesquisadores sustentam que as expressões metafóricas³⁷ são utilizadas para externar os conceitos metafóricos, os quais são denominados metáforas conceptuais. Essas metáforas conceptuais são vistas pelos autores como imagens mentais (o pensamento metafórico propriamente dito) que apresentam diferentes formas de realização no nível linguístico.

Lakoff e Johnson (1980, p. 47/48) afirmam que “a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra”. Ao se pensar na metáfora DISCUSSÃO É GUERRA, vê-se que discussões e guerras são coisas totalmente diferentes e as suas ações correspondentes são igualmente diferentes, mas DISCUSSÃO é parcialmente estruturada, compreendida, realizada e tratada em termos de GUERRA. Dessa maneira, tanto o conceito, quanto a atividade e a linguagem são metaforicamente estruturados. Essa estruturação ajuda a compreender como as expressões metafóricas ocorrem sistematicamente, uma vez

³⁷ *Expressão metafórica* é o termo utilizado por Lakoff e Johnson para denominar as expressões linguísticas individuais, é “a expressão linguística (palavra, sintagma, frase), que realiza, na superfície textual, a projeção entre os domínios” (COIMBRA, 1999, p. 47).

que o conceito metafórico e a linguagem usada para falar sobre certos aspectos desse conceito também são sistemáticos.

Lakoff e Johnson (1980, p. 57) chamam a atenção para o fato de que, a estruturação metafórica, envolvida nesse processo, é apenas parcial e não total. Se fosse total, um conceito seria, de fato, o outro e não apenas entendido em termos do outro. Para esclarecer que os enunciados que constituem as expressões metafóricas são formas de pensar e de agir, e não apenas meios de dizer, os autores destacam três modalidades de metáforas: as estruturais, responsáveis por estruturar metafórica e parcialmente um conceito em termos de outro (conforme explicitado anteriormente); as orientacionais e as chamadas metáforas ontológicas.

As metáforas orientacionais são responsáveis por organizar todo um sistema de conceitos em relação a outro. São assim nomeados porque a maioria deles tem a ver com a orientação espacial do tipo: para cima – para baixo, dentro – fora, frente – trás, em cima de – fora de, fundo – raso, central – periférico. Essas orientações metafóricas têm uma base na nossa experiência física e cultural. Elas nos dão um conceito e uma orientação espacial, como por exemplo: FELIZ É PARA CIMA – TRISTE É PARA BAIXO. O fato de o conceito FELIZ ser orientado PARA CIMA e TRISTE ser orientado PARA BAIXO leva à compreensão de expressões como: “estou me sentindo para cima”, “meu astral subiu”, “estou me sentindo para baixo” ou “eu cai em depressão”, dentre muitas outras.

Lakoff e Johnson (1980) acreditam que cada metáfora de espacialização apresenta uma sistematicidade interna e quando se diz, por exemplo, FELIZ É PARA CIMA define-se um sistema coerente e não um simples conjunto de casos isolados e aleatórios. Da mesma forma que existe uma sistematicidade externa geral, ligando várias metáforas de espacialização, o que gera coerência entre elas. Eis as palavras de Lakoff e Johnson (1980):

Assim, BOM É PARA CIMA dá uma orientação PARA CIMA para o bem-estar geral, orientação coerente com casos especiais como FELICIDADE É PARA CIMA, SAUDE É PARA CIMA, VIDA É PARA CIMA, CONTROLE É PARA CIMA. ETATUS É PARA CIMA é coerente com CONTROLE É PARA CIMA. (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p. 65).

Dessa forma, as metáforas de espacialização estão enraizadas nesse tipo de experiência (física e cultural) e podem servir como um veículo para a compreensão de um conceito apenas em função de sua base experiencial. Para esses autores, essa experiência física e cultural proporciona muitas bases possíveis

para as metáforas de espacialização e, por isso, sua escolha e sua importância relativa podem variar de cultura para cultura.

O terceiro tipo de metáfora, de que trata a Teoria da Metáfora Conceptual, sustentada por Lakoff e Johnson, são as metáforas *ontológicas*, também chamadas de metáforas de entidade ou de substância. Estas permitem ao indivíduo lidar racionalmente com as suas experiências sobre o mundo, uma vez que compreender “experiências em termos de objetos e substâncias permite-nos selecionar partes de nossa experiência e tratá-las como entidades discretas ou substâncias de uma espécie uniforme” (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p. 75).

Esses autores afirmam que a experiência humana com substância e objetos físicos (especialmente com o próprio corpo) propicia outra base para a compreensão, que vai além da simples orientação. Elas fornecem a base para uma variedade muito ampla de metáforas ontológicas. Essa variedade resulta em formas de se conceber eventos, atividades, emoções, ideias, etc. como sendo entidades e substâncias.

Uma vez identificadas experiências como entidades ou substâncias, pode referir-se a elas, agrupá-las e qualificá-las, assim, raciocinar sobre elas. Dessa forma, “as metáforas ontológicas servem a vários propósitos e as diferenças que existem entre elas refletem os diferentes fins” (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p. 76). Os autores apresentam a metáfora ontológica INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE, gerada a partir da experiência do indivíduo com relação a preços. Essa experiência pode ser vista, metaforicamente, como uma entidade, por meio do substantivo *inflação*, gerando a metáfora em questão.

A metáfora INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE, por sua vez, fornece um meio de referir-se a experiências, como: “precisamos *combater a inflação*”, “a *inflação* está nos *colocando* num beco sem saída”, “comprar terra é a melhor maneira de se *lidar com a inflação*”, “a *inflação* está *abaixando* o nosso padrão de vida”, dentre muitas outras. “Conceber a inflação como uma entidade permite referirmo-nos a ela, quantificá-la, identificar um aspecto particular dela, vê-la como uma causa, agir em relação a ela, e talvez, até mesmo, acreditar que nós a compreendemos (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p. 77).

Lakoff e Johnson (1980) ressaltam que as metáforas ontológicas são naturais e onipresentes no pensamento, da mesma forma que as orientacionais, servem a uma variedade limitada de objetos – referir-se, quantificar, etc. Entretanto,

a maioria dessas expressões não é, sequer, percebida como sendo metafóricas. “Meramente conceber alguma coisa não física como uma entidade ou substância não permite ao indivíduo compreendê-la muito” (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p. 79). Entretanto, sugerem que essas metáforas podem ser melhor elaboradas.

As metáforas ilustradas aqui, de acordo com Lakoff e Johnson (1980, p. 80), especificam diferentes tipos de objetos e dão distintos modelos metafóricos de como o homem pensa, permitindo o enfoque de diferentes aspectos da experiência mental. A razão disso, segundo os autores, é que metáforas desse tipo são uma parte do modelo de mente que se tem em nossa cultura, um modelo em função do qual é possível pensar e agir. Para eles, a metáfora é como um dos cinco sentidos, só se pode decifrá-la por meio de outras metáforas, e por meio de metáforas “percebemos e experienciamos uma boa parte do mundo” (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p. 358).

Entretanto, de acordo com muitos estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre metáfora, principalmente no decorrer do último século, no intuito de conceituar e/ou problematizar o termo, dando-lhe enfoques sobre perspectivas de diferentes linhas do conhecimento, a ideia precursora sobre o assunto ainda é muito presente nos tempos modernos. Da mesma maneira, essa tradição conceitual também tem exercido importante influência nas abordagens metafóricas no decorrer dos anos, e, conseqüentemente, nos tratos dados ao assunto nas aulas de Língua Portuguesa. Algumas questões que norteiam a metáfora e o seu ensino nas salas de aula são apresentadas no capítulo III dessa dissertação, o qual versará sobre “Metáfora e Ensino”.

2.4. Algumas considerações sobre a metáfora

A material disponível sobre a metáfora mostram que, durante toda sua trajetória, foram muitos os estudos que contribuíram com importantes conceituações e/ou problematizações sobre o assunto, ao ponto que este passou a fazer parte do escopo de diferentes áreas do conhecimento. Isso contribuiu para que a metáfora se tornasse um assunto bastante estudado e discutido, principalmente, em questões psicolinguísticas, uma vez ela que constitui importante instrumento de cognição e linguístico, útil na captação e desenvolvimento do sentido.

Essas investigações acerca da metáfora, na área da Psicolinguística, representam um empreendimento científico que se tornou possível, sobretudo, a partir do último século, embora a indagação sobre o assunto remonte a Aristóteles. Ainda que o filósofo não tenha formulado uma teoria sobre metáforas, é reconhecida a supremacia que o mesmo atribuiu ao fenômeno, com sobreposição deste recurso a outros aspectos linguísticos, como a comparação e demais figuras de linguagem (AMARAL, 2009; FOSSILE, 2011; RICOEUR, 2000 [1975]).

Para que a metáfora pudesse deixar de ser entendida como uma extensão do sentido literal ou apenas como figura de linguagem e de retórica, e passasse a ser compreendida como fenômeno cognitivo, ou pertencesse ao lócus do pensamento e do discurso, foi necessário que a função comunicativa da linguagem, aliada à descoberta dos processos conceptuais e de categorização do conhecimento, tivesse espaço reconhecido. Isso foi possível graças ao início dos estudos críticos da linguagem, especialmente no final do século XIX, depois com a Filosofia Analítica (MARCUSCHI, 2000, p. 80) e, mais recentemente, com a Linguística Cognitiva e com a Linguística de texto.

À medida que a língua vai assumindo o seu caráter cultural, histórico, social e cognitivo, sensível ao seu contexto e manifestante no seu funcionamento (MARCUSCHI, 2008) ela vai revelando novas maneiras de construção de sentidos. Nesse espaço, a metáfora ganhou corpo enquanto fenômeno do pensamento e do discurso. Esses processos implicam o raciocínio inferencial, os quais não poderiam existir, se não à luz das Ciências Cognitivas³⁸ (GIBBS, 1994, 2008, *apud* AMARAL, 2009; GLUCKSBERG, 2001, 2008, *apud* AMARAL, 2009; LAKOFF e JOHNSON, 1980; VEREZA, 2010; ZANOTTO, 2014; LEEZEMBERG, 2015; MARCUSCHI, 2000, 2008; MOURA, 2008).

Foi possível perceber, ao longo desse estudo sobre metáfora, através das leituras realizadas sobre diferentes trabalhos acadêmicos a respeito desse tema, que alguns pensadores ou teorias dedicadas a explicar o fenômeno foram e são ainda questionados e/ou relativizados. Porém, todos eles trazem (em maior ou menor grau) contribuições, que são importantes e devem ser consideradas na busca

³⁸ Ciência Cognitiva é área interdisciplinar de estudo do conhecimento humano que abrange a filosofia, a psicologia e a neurociência. Essa Ciência surgiu entre as décadas de 1960 e 1970, e estuda aspectos da cognição humana que podem se relacionar ou sobrepor-se a essas disciplinas. Esse advento foi responsável pelo surgimento da Linguística Cognitiva, a partir da década de 1970 (MOSCHEM, 2011).

do conhecimento a respeito desse recurso linguístico. Visto que, a apreensão da metáfora, como a de qualquer outra forma de conhecimento, requer que os circunstanciamentos sejam considerados, conforme sugere a perspectiva linguística aqui adotada.

O pensamento está vivo em cada metáfora. Mas entre a habilidade cognitiva de identificar analogias metafóricas e a construção de um enunciado metafórico real, o usuário da metáfora leva em conta o meio expressivo de que dispõe e do qual não pode fugir: a sua própria língua. (MOURA, 2008, p. 198).

É sabido que existe uma oposição clássica entre as tradições de estudo da metáfora, no que diz respeito aos papéis desempenhados pelo pensamento e pela linguagem na construção e interpretação de metáforas. Sobre isso, Moura (2008) argumenta que essa dicotomia não deve ser encarada “como pólos excludentes, mas como relações entre os pólos” (p. 181). Com vista a esse aspecto é que se realizou essa caminhada pelas principais abordagens teóricas sobre a metáfora, a linguística, a interacionista e a cognitiva. O objetivo é destacar mudanças epistemológicas e entender a possibilidade de adequações e não necessariamente de rupturas. Assim, proceder a uma otimização da compreensão e interpretação de textos metafóricos a partir do *corpus*.

Zanotto (2014), ao desenvolver pesquisas que visam compreender como a metáfora contribui para elucidar os processos sociocognitivos que podem ocorrer na sua interpretação, sustenta que, em trabalhos empíricos que visam à construção dos sentidos, “é esperado que emergam múltiplas leituras, as quais exigirão um estudo de sua natureza semântico-pragmática” (ZANOTTO, 2014, p. 4). Essa pesquisadora sugere que diferentes estudos metafóricos devem contribuir para explicar dimensões da significação da metáfora também em uso. Assim, espera-se que a linguagem e, conseqüentemente, os sentidos possam funcionar “situadamente na relação dialógica” (MARCUSCHI, 2008, p. 240), que consubstancia a interação verbal, nos termos propostos por Bakhtin.

Com base em suas pesquisas, Zanotto (2014) adverte que o processo de construção de sentidos envolve um complexo processamento em cadeia de inferências, que são também metafóricas. Ela acredita que, do ponto de vista teórico, surgem inúmeras indagações que levam ao questionamento da própria natureza da metáfora. Enquanto que, “do ponto de vista aplicado, os resultados são relevantes para sugerir mudanças no ensino-aprendizagem de leitura” (ZANOTTO, 2014, p. 5),

pois estudos que observaram práticas de letramentos em contextos diferentes, apontam que falta ainda explicar como os sentidos são construídos.

Essa autora enfatiza que entre as capacidades exigidas nos exames de classificação e qualificação estudantis, estão as habilidades inferenciais contextualizadas, o que refuta a possibilidade de haver êxito em uma leitura que consista em repetir *literalmente* o *que o texto diz*. Isso reforça o entendimento de que muito ainda deve ser feito em termos de pesquisas que possibilitem um conhecimento mais estratégico sobre o funcionamento da metáfora. Esse conhecimento não deve ser, entretanto, uma prerrogativa da disciplina de Língua Portuguesa, mas inerente ao próprio processo de ensino. Com vista a isso, o capítulo a seguir busca discutir a relação que se estabelece entre a metáfora e as condições de ensino que lhes são próprias.

3. METÁFORA E ENSINO

O que pensávamos ser ‘uma metáfora’ se revelou um fenômeno complexo e híbrido [...] não é mais possível falar simplesmente em metáfora.

Zanotto (2014, p. 4/5).

Se os estudos da metáfora já vinham se deslanchando, graças aos avanços da Linguística Cognitiva (LC), no Brasil, novos espaços ou possibilidades de enquadre teórico sobre o assunto podem ser vislumbrados, sobretudo, nas questões referentes à leitura e à interpretação textual. A motivação para investigações voltadas a este aspecto se deve aos pressupostos teóricos e metodológicos adotados pelas diretrizes curriculares para a educação nacional, que orientam o trato das questões linguísticas sob o ponto de vista aplicado, e não apenas teórico.

As novas exigências que são incorporadas às questões de ensino e de aprendizagem dos aspectos linguísticos visam desenvolver as habilidades inferenciais contextualizadas, requeridas pela própria dinâmica social e pelos processos de conhecimentos inerentes a ela. As ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, conforme os PCN (2006),

[...] devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de

saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 2006, p. 18).

Essa visão se fundamenta na concepção dialógica da linguagem, segundo Bakhtin. Este pesquisador, conforme já visto, traz o entendimento de que os sentidos são construídos por meio da interconexão entre sujeito e linguagem, numa interação que envolve o contexto sócio-histórico e ideológico. Nesse propósito, as atividades de ensino dão ênfase às “situações de produção e leitura de textos” (BRASIL, 2006, p. 32) e o ensino da metáfora deve contribuir para desenvolver o “raciocínio inferencial do leitor” (ZANOTTO, 2014, p. 5) e combater práticas monótonas de leitura.

Por um ponto de vista mais conceitual, a metáfora pode ser definida como uma operação mental que elabora e organiza diferentes formas de conhecimento; um recurso de aquisição e de transmissão de conhecimento (AMARAL, 2009; FOSSILE 2011; RICOEUR, 2000 [1975]; SOUZA, 2004). Aplicada ao ensino da língua, a compreensão da metáfora, dos seus aspectos discursivos e processos didático-pedagógicos, está ligada a própria dinâmica do conhecimento humano, ao entendimento dessas questões (metacognição) e dos aspectos culturais que envolvem o seu fazer (ANDRADE, 2016; CIAPUSCIO, 2003; LEEZENBERG, 2015; MOSCHEM, 2011; SOUZA, 2004). Assim, o presente capítulo busca discutir a relação dessas questões com o ensino da metáfora.

3.1. Metáfora e Dinâmica do conhecimento

O fato de a metáfora ter sido um recurso da língua desprezado pela visão tradicional de racionalidade e de objetividade, requerida para os processos de construção do conhecimento científico, justifica a dicotomia existente nas suas formas de conceituação e da abordagem, ainda hoje encontradas nos materiais didáticos e propagadas no ensino da língua. Quando se trata de *estudo da metáfora*, é necessário que haja um entendimento razoável dessas questões.

Para Ciapuscio (2003), a valorização e a redefinição na maneira de apreciar a metáfora estão relacionadas com (i) o como têm sido interpretados os processos do conhecimento humano, os quais resultam nas diferentes maneiras de como a metáfora tem sido conceituada nas diferentes correntes filosófico-linguísticas, e, (ii) o

papel da Linguística Cognitiva, de construção de novos modelos de reflexão sobre a língua, suas categorizações e interface linguagem/pensamento.

Conforme estudado no capítulo anterior (sobre estudos metafóricos), há, na tradição clássica, um entendimento da metáfora enquanto categoria linguística de teor subjetivo ou literário apenas. Em oposição a isso, desenvolveu-se uma noção de racionalidade e de objetividade idealizadas sobre os processos de conhecimento, que deveriam ser interpretados literalmente. Esse pensamento prevaleceu até meados do século passado, quando se tornou consenso o reconhecimento da dimensão cognitiva da metáfora. Esta vem, ao longo das últimas décadas, servindo de munição para o empreendimento de muitas pesquisas sobre a construção dos sentidos e sobre a linguagem metafórica.

A metáfora, então, passa a ser vista sob diferentes perspectivas, e sua conceituação depende de qual abordagem teórica que se adote. As mudanças de conceituação, conforme Ciapuscio (2003), seguem algumas linhas de reflexão importantes para o processo de ensino e de aprendizagem dessas questões linguísticas, como (i) a metáfora na concepção do discurso clássico, (ii) a metáfora na concepção tradicional da ciência, (iii) a metáfora na linguística cognitiva: a concepção experiencial, e (iv) a metáfora nas novas concepções do discurso científico.

De acordo com essa pesquisadora, o fato de a metáfora se tornar, no discurso clássico, um recurso que supõe uma analogia implícita, em que os elementos relacionados metaforicamente apenas substituíam entre si, ajudou a instituir a concepção da metáfora como "ornamento linguístico" dos textos. Dessa forma, consolidou-se a ideia de que a metáfora era um recurso que não apresentava clareza de significado e por isso não se ajustava estritamente à realidade. Em função disso, também não servia à concepção tradicional da ciência, já que para esta, segundo Ciapuscio (2003), o mundo é constituído por objetos que possuem propriedades inerentes e independentes das pessoas que interagem com eles. Logo, a língua da ciência deveria encaminhar-se para o lado dos objetos e em oposição ao estilo tradicional, marcado pela retórica e sua por visão persuasiva.

Assim, estruturou-se a concepção de oposição radical à metáfora, como protótipo da potencialidade manipuladora da língua. Essa concepção precisava se fundamentar numa visão epistemológica da ciência e do conhecimento humano de raiz basicamente objetivista. Ciapuscio (2003) afirma que isso requeria um

instrumento linguístico que fosse transparente e que, na medida do possível, não fosse notado. Assim, a ideia de que as metáforas seriam conotações desnecessárias e interpretações subjetivas, e, por isso, não deviam ter lugar nos textos da ciência, ou nos textos argumentativos e informativos. Essa maneira de pensar perpetuou-se, consideravelmente, no ensino da metáfora ao longo dos séculos.

A autora afirma que foi com o advento da LC, “um paradigma de pesquisa que viu um extraordinário crescimento nas últimas três décadas” (LEEZENBERG, 2015, p. 03), que essa concepção de linguagem passa a ser desacreditada, e o valor cognitivo da metáfora ganha corpo. A partir desse período, diferentes escritos filosóficos e linguísticos passaram a compreender a metáfora, explicitamente, como um recurso que concebe conhecimento, ou como um instrumento de conhecimento. Vista dessa maneira, a principal mudança da concepção de metáfora é o reconhecimento do seu atributo cognitivo.

Ciapuscio (2003) defende que essa é uma concepção experiencial da metáfora, a qual sustenta que o pensamento metafórico pode apresentar novas realidades, ao destacar alguns traços e ocultar ou obscurecer outros. Essas são as metáforas criativas³⁹, que funcionam como instrumento indissociável não só da criação artística, mas também da atividade científica. São as metáforas esperadas nas novas concepções do discurso científico, que reconhece a estreita relação entre linguagem e dinâmica social. Essa dinâmica, por vez, é responsável pela alteração substancial das ideias sobre a língua e sobre os textos científicos, os quais exerceram papel importante nos estudos linguísticos sobre tal modalidade de discurso.

É importante lembrar que, de acordo com essa pesquisadora, o atributo cognitivo-criativo da metáfora permite à compreensão do conteúdo conceitual, ao estabelecer associações com a realidade contextual. Seu valor para a explicação de temas científicos vai além do estritamente verbal, possibilita também uma imagem mais precisa daquilo que é compreendido. Sobre essa questão, a autora sustenta que esse aspecto visual da metáfora se apresenta de maneira bastante didática no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que permite ao público não

³⁹ As metáforas criativas, na visão interacionista de Black (1962; 1993), também chamadas metáforas vivas, fortes ou ressonantes, são inerentes ao texto e não podem ser tratadas como crivo (Cf. Capítulo teórico desta dissertação, que versa sobre estudos metafóricos).

especializado conceituar fenômenos abstratos ou excessivamente técnicos mediante associações com objetos ou aspectos do mundo cotidiano.

Baseado em estudos de Van Besien (1989), Souza (2004) sustenta que as metáforas, além dessa função pedagógica, aspecto discutido por Ciapuscio (2003), como possibilidades de formação de imagens, apresentam também funções constitutivas. No primeiro caso, elas seriam empregadas no ensino ou na explicação de teorias que, não necessariamente, foram formuladas com metáforas ou que implicam novas visões teóricas; facilitariam a explanação acerca de construtos teóricos, ajudando na memorização da informação e tornando a compreensão mais intuitiva. No segundo caso, seriam, ainda que temporariamente, um aspecto inerente à explicação teórica; os seus traços relevantes explicam um domínio ainda desconhecido em termos de outro já supostamente conhecido pelo leitor. Nesse sentido:

Ela nos permite compreender essas questões em termos mais concretos [...] a metáfora é fundamental à aprendizagem de algo completamente novo, visto que não se pode aprender algo totalmente desconhecido sem ancorar o novo no conhecimento pré-construído. Isso implica possivelmente o processamento metafórico (SOUZA, 2004, p. 55).

Assim, a metáfora não somente facilita o processo de aprendizagem de questões linguísticas. Ela serve também de estratégia pedagógica ao ensino de outros conteúdos. Igualmente relevantes são as metáforas especialmente produzidas, que podem circular em outros campos menos especializados da comunicação científica, e sua potencialidade cognitivo-comunicativa as provê de multifuncionalidade, o que ocorre conforme seus destinatários e o contexto. Assim, as metáforas criativas possibilitam interpretação e conceituações adequadas aos diversos tipos de situações, da mesma forma que podem também receber diferentes leituras, as quais podem, até mesmo, ser (parcialmente) divergentes (BLACK, 1993, p. 25).

3.2. Metáfora, Cognição e Cultura

A LC surge com o intuito de explicar os fenômenos linguísticos, relacionando os conhecimentos dessa área com os processos cognitivos. Segundo Moschem (2011), a LC é de abrangência da Ciência Cognitiva, uma área interdisciplinar do

conhecimento que envolve também a Filosofia, a Psicologia e a Neurociência. Nessa abrangência, convergem-se interesses desses diferentes ramos do conhecimento.

Andrade (2016) argumenta que foi, a partir da Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (1980), que surgiu um novo paradigma da LC, o qual busca relacionar os conhecimentos linguísticos com os conhecimentos de mundo. Nessa perspectiva, a metáfora é entendida como fruto de motivação cognitiva e ganha corpo como mecanismo de construção e de compreensão de sentidos e, assim, vem contribuindo, significativamente, para os processos formativos. Para Andrade (2016, p. 84), a LC “reivindicou o papel do pensamento imaginativo e metafórico para o cerne dos estudos sobre cognição e linguagem” e, desde então, muitas pesquisas se desenvolvem no intuito de complementar a abordagem inicial de Lakoff e Johnson.

A partir dessas motivações, os estudos sobre metáfora vêm se popularizando e se diversificando. As novas concepções epistemológicas sobre o fazer científico, a influência das novas metodologias de ensino da língua e as pesquisas empreendidas nos diferentes campos da Linguística têm trazido mudanças substanciais sobre as concepções de metáfora e sobre sua importância para o ensino da língua, sobretudo, para os processos que envolvem a produção dos sentidos (ALMEIDA, 2005; ANDRADE, 2016; MOSCHEM, 2011; SOUZA, 2004).

Conforme Andrade (2016), a metáfora se presentifica na educação, sobretudo, (i) como mediadora do próprio conceito de educação e de suas mudanças por meio do tempo, (ii) como fenômeno constitutivo da linguagem, atualizada nos discursos que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem e, (iii) como conteúdo das aulas de língua. Para o autor, essas questões envolvem alguns questionamentos que vão desde o que se deve entender como conteúdo metafórico a ser ensinado a questões de reconhecimento das diferenças culturais. Considerando a amplitude de discussões inerentes a esses aspectos e a proposta da presente dissertação, apenas a última dimensão será discutida aqui. Ou seja, apenas as questões relativas à metáfora como conteúdo das aulas de língua.

Com base em estudos de Low (2008), Andrade (2016) sustenta ainda que as respostas aos referidos questionamentos devem considerar as posições teóricas, ideológicas e políticas constantes da proposta da escola e assumidas pelos professores em sua docência, considerando que:

[...] não é possível aplicar de maneira indiscriminada as recentes teorias cognitivas em sala de aula. É preciso refletir com cuidado sobre o quanto de metalinguagem os alunos podem e devem ser expostos e, também, considerar a metáfora num nível discursivo (e não apenas lexical). Ademais, é preciso ter clareza sobre o que queremos que os estudantes aprendam quando ensinamos metáforas, isto é, sobre quais são as concepções de ensino e quais são os objetivos envolvidos na prática de ensino-aprendizagem (ANDRADE, 2016, 88).

Essas observações devem ser entendidas como convidativas para uma nova perspectiva de trabalho com metáforas em sala de aula. Nessa perspectiva, a metáfora deve ser compreendida num nível discursivo de análise. Observa-se, nesse ponto, duas questões, um tanto desafiadoras: (i) a dificuldade em determinar o *objetivo discursivo* da metáfora usada e (ii) a dificuldade em verificar se os alunos, de fato, compreendem o trecho metaforicamente. O pesquisador sugere que o trabalho com essas questões deve ser norteado pelo entendimento dos aspectos culturais envolvidos tanto na realização, quanto na compreensão desse recurso linguístico.

Esse é um entendimento que se apoia numa visão *socioconstrucionista* da realidade, por acreditar que “o mundo social é, em grande medida, construído discursivamente” (ALMEIDA, 2005, p. 16). Sem pretensão de discordar de Lakoff e Johnson, de que as metáforas ajudam a construir a nossa *realidade social*, esse autor adverte que as relações entre realidade social e metáforas conceituais podem ser “descritas, metaforicamente, como via de mão dupla” (ALMEIDA, 2005, p. 17). Para o estudioso, a influência do social sobre a criação metafórica se justifica pelo fato de que algumas metáforas costumam cair em desuso, fruto de transformações sociais ao longo da história, enquanto outras mais adequadas aos novos tempos vão surgindo.

No entendimento de Leezenberg (2015), por sua vez, aspectos culturais são tomados como impacto das práticas sociais na cognição, ou seja, uma cognição que se processa a partir da influência de questões culturais e, não, o contrário. Esse é motivo de uma crítica relevante deste autor à Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson. Leezenberg (2015) adverte que “o conceito de cultura não possui grande papel explicativo no *framework* teórico [...], tampouco, é um elemento de suporte na arquitetura teórica da linguística cognitiva” (LEEZENBERG, 2015, p. 5/5).

Conforme esse pesquisador, a teoria de Lakoff e Johnson apenas “presume” uma noção substancial de cultura, pois (i) mesmo o conteúdo das metáforas

orientacionais e os valores atribuídos à “*para cima-para baixo*”, “*esquerda-direita*” etc. podendo variar culturalmente, é *universal* a estrutura dos mapeamentos metafóricos, por meio dos quais domínios abstratos são mapeados por experiências espaciais, (ii) assume que as culturas operam em termos de conceptualizações, de normas e de valores partilhados, e menciona os termos “*nossa cultura*” e “*nossa sociedade*”, sem informar como elas são delimitadas, se americanas, anglo-saxônicas, ocidentais ou outra.

Para Leezenberg (2015), esses autores continuam no “*framework cartesiano*” ao definirem a cognição em termos de processos mentais internos, como resultante do confronto entre um cérebro individual e o mundo externo, este não entendido como práticas linguísticas públicas e normativas. Nessa perspectiva, esse mundo seria, primeiramente, físico e natural; social e cultural apenas secundariamente. Assim, a Teoria da Metáfora Conceptual “reproduz acriticamente uma noção romântica e a-histórica de cultura enquanto atemporal e anônima, envolvendo normas e valores partilhados” (LEEZENBERG, 2015, p. 06).

Esse autor adverte também que não se deve insistir nas *limitações* e nos *problemas* existentes na perspectiva adotada por Lakoff e Johnson, mas, sim, encontrar caminhos para abordagens linguístico-cognitivas que podem ser estendidas ou modificadas para construir uma visão mais *sofisticada* das complexidades da sociedade e da cultura humana. Para esclarecer o que seria “uma descrição, baseada ou orientada pelas práticas, dos mapeamentos metafóricos e modelos cognitivos que enfatizam a prática pública sobre a representação privada” (LEEZENBERG, 2015, p. 21), ele esboça algumas considerações.

Primeiro, sugere o trato da *categorização* e do *significado literal* como atrelados a práticas letradas e orais, de maneira variável. Identifica-se a escrita como fator que contribui para a estabilização de significados literais das palavras, por meio de codificação em dicionários e em gramática. Nesse processo,

Foca-se na educação como uma variável crucial para a cognição, e sugere-se que tipos específicos de aprendizado – como, por exemplo, a educação moderna em oposição à transmissão oral de conhecimento ou a outras formas mais tradicionais de educação baseadas na aprendizagem mecânica – terão efeitos cognitivos diferenciados (LEEZENBERG, 2015, p. 21/22).

Segundo lugar, ele acredita que se deve abrir as análises cognitivas para questões de autoridade social e poder⁴⁰, considerando que a temática do poder na distinção entre figurativo e literal permanece virtualmente inexplorada. Leezenberg (2015) observa ainda que a definição bem-sucedida de significados literais em dicionários pressupõe uma autoridade que é legítima da linguística e cognitivamente.

No terceiro ponto, o autor sugere que se deve dar um lugar central às ideologias linguísticas sobre o que *são* as palavras e *como* elas funcionam no mundo social. Esse processo é semelhante aos *modelos cognitivos* da Metáfora Conceptual, com uma ressalva de que as ideologias linguísticas são representações públicas, não privadas como nestes. Elas são entidades linguísticas (primeiramente), culturais e indicativas de classe, *status* e poder.

Andrade (2016) corrobora com essa mesma perspectiva, ao reconhecer que os fenômenos linguísticos devem ser investigados sob a óptica de uma semântica de inspiração *sociocognitivista*. Nesse sentido, fomenta-se uma análise linguística que considere (i) que a linguagem não é uma faculdade cognitiva autônoma; (ii) que as estruturas gramaticais são resultado do processo de conceptualização, e (iii) que o conhecimento sobre a linguagem emerge do conhecimento da linguagem em uso (KÖVECSES, 2005, *apud* ANDRADE, 2016).

Nesse sentido é que Marcuschi (2008, p. 50) sustenta que “o ensino, seja lá qual for, é sempre o ensino de uma visão do objeto e de uma relação com ele”. Esse pensamento reflete a ideia do diálogo entre a prática conceitual da metáfora e o trato discursivo dado a mesma. É por meio dessa relação com a língua enquanto objeto, que a palavra “é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira. Ela não apresenta nenhum mistério” (BAKHTIN, 1929, p. 102). Esse ente vital estimula o caráter produtor e reflexivo da atividade humana, assim, a produção cultural e cognitiva (ou metacognitiva).

Ainda de acordo com o pensamento de Leezenberg (2015), a exploração do elo entre cognição e cultura deve ocorrer com a compreensão das questões sobre o processamento cognitivo e mapeamentos conceptuais por meio de uma abordagem

⁴⁰Leezenberg (2015, p. 26) sugere que, numa abordagem satisfatória das questões inerentes à relação entre cognição e cultura, as *práticas linguísticas* sejam “entendidas como inerentemente públicas, normativas e impregnadas de relações de poder”, o que pode ser tomado como uma reivindicação filosófica substancial ou como escolha metodológica.

mais propriamente semiótica, que deve tomar a cognição humana como *mediada*. Nesse processo, as práticas linguísticas tendem a ser entendidas como inerentemente públicas, normativas e impregnadas de relações de poder. Eis as palavras de Leezenberg (2015)

[...] tende-se a dar mais atenção às questões sociais de uso da linguagem, relações de poder e ideologias públicas do que à estrutura linguística, às relações conceptuais e modelos mentais. Questões sobre a estrutura linguística e conceptual desaparecem em prol de questões sobre o que os usuários da linguagem fazem – e acreditam – ao qualificar itens linguísticos ou gêneros do discurso enquanto, por exemplo, poéticos ou metafóricos (LEEZENBERG, 2015, p. 24).

Esse autor reconhece que há inegável progresso da LC, ocorrido a partir das últimas décadas. O que ele considera insatisfatório são algumas conceptualizações cognitivas de cultura, que carecem de uma “percepção empiricamente informada e teoricamente sofisticada sobre como a cultura é produzida, sustentada e contestada” (LEEZENBERG, 2015, p. 25). Assim, considera as concepções da LC à esfera das práticas culturais.

Com vista a essas questões, defende-se que há um nível semântico a ser perseguido com a prática de ensino da língua. Este, por sua vez, define a *competência metafórica* a ser desenvolvida em sala, a qual não pode acontecer de maneira desvinculada dos processos *cognitivos*, *culturais* e *pragmáticos*, considerando que estes se convergem na efetivação das questões didático-pedagógicas, sobretudo, voltadas ao ensino da língua (ANDRADE, 2016; LEEZENBERG, 2015).

É por meio da língua que o homem se comunica, constrói conhecimento e produz a sua cultura. Para a teoria enunciativo-discursiva proposta por Bakhtim (1929, 1979), a língua está presente na prática viva da interação social, por isso, ela é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. Nesse sentido é que “os aspectos textuais e discursivos, bem como as questões pragmáticas, sociais e cognitivas são muito relevantes” (MARCUSCHI, 2008, p. 57) e vincula as situações didáticas relacionadas aos múltiplos letramentos. Desses processos resulta a produção dos sentidos linguísticos, que são, assim, reconhecidos e orientados pelos PCN.

3.3. Inferências metafóricas e leitura: algumas considerações

A metáfora está presente nas mais variadas modalidades de texto e tem se tornado ferramenta semântica riquíssima para o ensino de língua na educação básica. Essa presença da metáfora é evidenciada, sobretudo, com o avanço dos estudos linguísticos, ocorridos nas últimas décadas, os quais vêm apontando para a importância e para a interferência dos processos sociais na cognição humana. Esses conhecimentos constam das orientações curriculares dadas pelos PCN, os quais tomam o texto como unidade de ensino e os gêneros discursivos como objeto desse ensino.

Frente a essas questões, percebem-se adaptações linguísticas que são requeridas pelas realidades comunicativas em jogo, e o quanto necessário é que se evitem padrões conceituais ou estruturais que fossilizam as explicações sobre as questões linguísticas e, conseqüentemente, sobre a metáfora. Mas que sejam adotados meios reflexivos que possibilitem o diálogo entre os saberes e entre estes e os sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, a metáfora é um instrumento de cognição e linguístico, que se constitui essencialmente de situações inferenciais, as quais oferecem bases conceituais e discursivas que motivam o ensino da língua. Se não adequada a cada situação comunicativa, a abordagem didática metafórica poderá surtir efeito contrário. Considere, a seguir, as palavras de Souza (2004):

A metáfora pode constituir um fator de interferência na leitura do texto, facilitando ou dificultando a construção do sentido, dependendo das suas próprias características relativas aos domínios envolvidos, à frequência e amplitude de uso, e da relação entre autor, leitor, conhecimento prévio, texto e situação de leitura (SOUZA, 2004, p. 52).

A metáfora abstrai o objeto a ser compreendido, por meio de *atributos* próprios do seu *veículo metafórico*. Sem o entendimento adequado desses atributos e de sua possível interação com a parte literal do enunciado (tópico), situação enunciativa ou com o contexto que o gerou, dificilmente haverá compreensão do sentido metafórico. O que Souza (2004) sugere é que a metáfora, como ferramenta linguística para o trabalho didático, seja contextualizada de acordo com os objetivos pedagógicos e com as realidades discursivas de sala de aula, de forma que os *atributos*, tanto literais quanto figurativos, sejam conhecidos ou compreensíveis pelos alunos.

As perspectivas teóricas adotadas para embasar o trabalho pedagógico com a metáfora tendem a ser aquelas que melhor se adéquam aos objetivos do trabalho e à realidade dos alunos. Elas devem trazer contribuições para uma discussão apropriada dos aspectos linguísticos, de modo que resulte em congruência das inferências metafóricas e consequente evolução do conhecimento. “Mesmo quando bem aceita nos círculos a que se destina, a metáfora nova tem de disputar espaço com as metáforas tradicionais” (ALMEIDA, 2005, p. 17). E se estas estiverem muito enraizadas na linguagem e nos procedimentos cotidianos, menos efeitos aquela terá.

Nesse sentido, espera-se que as novas reflexões sobre o processo de ensino e de aprendizagem da língua e o progresso da LC possam converter esse espaço de disputa entre o *ensino tradicional* da metáfora e o estudo da *metáfora nova* em espaço de discussão das questões linguísticas que priorizem a *interação sociocognitiva* da mesma. E que, diante desse cenário, a força da tradição, capaz de reduzir a metáfora ao meramente linguístico, possa se esvaír cada vez mais, dando lugar a esse potencial sociocognitivo, criativo e crítico de produção da linguagem.

O estudo desse quadro é o objeto do capítulo V desta dissertação, o qual toma o *corpus* como situado num período anterior e atual à atuação da comissão do PNLD, que avalia e delibera sobre os manuais didáticos aptos ao trabalho pedagógico na escola pública. A análise do *corpus*, relacionada a esse período, dirá como está o nível dessa *disputa* entre o tradicional e o novo no quesito *abordagem metafórica* em sala de aula. Para tanto, considerando as concepções de homem, de conhecimento e de linguagem, segundo a perspectiva sócio-histórico e interacionista dos estudos bakhtinianos.

PARTE II: MÉTODO E ANÁLISE DO CORPUS

4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

[...] tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades etc.
 [...] O princípio teórico fundamental, então, é considerar que há uma relação entre linguagem e exterioridade que é constitutiva.
 Orlandi (2012).

Antes da análise descritiva e das reflexões que este trabalho visa desenvolver acerca da abordagem metafórica nos manuais didáticos, julga-se necessário mostrar como se deu o percurso metodológico da pesquisa. Concernente ao pensamento de Minayo (2012), no trabalho do fazer ciência é necessária a conjugação da teoria, do método e das técnicas. Acrescido a estes, deve-se contar também com a criatividade e capacidade de aprofundamento do investigador no processo de análise, pois é ele “que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora” (MINEYO, 2012, p. 622).

Assim, as questões norteadoras, que possibilitaram compreender, a partir do material⁴¹ selecionado (os livros didáticos), como a metáfora vem sendo conceituada/abordada nos exemplares didáticos antes e após o PNLD, seguiram uma perspectiva de análise qualitativa do *corpus*, embasada em Bakhtin (1929, 1979), Flik (2009), Minayo (2012), Sá-Silva *et al* (2009) e Triviños (1987), principalmente. Assim, o presente capítulo segue com a caracterização da pesquisa, com a constituição do *corpus*, com os critérios adotados para a seleção do material e com os métodos e procedimentos de análise.

4.1. Caracterização da abordagem e do tipo de pesquisa

Ao considerar o estudo de textos e enunciados diversos na análise dos sentidos metafóricos, optou-se por uma abordagem na qual se importa os processos e os circunstanciamentos em que esses sentidos são construídos. Por conta disso, o quadro teórico-metodológico dessa investigação inscreve-se na linha sócio-histórico-

⁴¹Triviños (1987, p. 141) sugere que o termo “material” seja preferível ao termo “dado”, pois “dado” seria o que pode ser medido, quantificado, o que está aí, fora de nossa consciência, como uma coisa. A palavra “material”, por sua vez, seria mais ampla, menos comprometida com a quantificação e serviria, assim, melhor aos objetivos e características da pesquisa qualitativa.

discursiva da constituição da linguagem e do sujeito, com base nos trabalhos de Bakhtin e na sua concepção de linguagem, evidenciada por meio da interação verbal.

Por essa perspectiva, assume-se que o objeto de estudo, ou seja, a metáfora, é um fenômeno ideológico fruto de uma construção de sentidos que só se torna possível mediante a compreensão de conteúdos e contextos socioculturais vivenciados pelos interlocutores, materializado por meio de signos linguísticos. Para a concepção bakhtiniana, as formas do signo linguístico são condicionadas tanto pela organização social como pelas condições em que acontece a interação entre os sujeitos. A infra-estrutura (realidade) determina o signo, e este reflete e refrata a realidade em transformação.

De acordo com Bakhtin, todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (ou seja: se é falso, verdadeiro, correto, justificado, bom, etc.), e, como um produto ideológico, não existe apenas como parte de uma realidade (natural e social), como fragmento material dessa realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade. Nesse sentido, “o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos” e “tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN, 1929, p. 30). A especificidade desse ideológico reside no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo esse o meio de sua comunicação.

Os fenômenos ideológicos estão ligados às condições e às formas da comunicação social, que se materializa na existência do signo. Para Bakhtin (1929), é na linguagem que o papel da comunicação social como fator condicionante aparece de maneira mais clara e completa. Nesse processo, “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 1929, p. 34), porque ela é neutra em relação a qualquer função ideológica específica, toda a sua realidade é absorvida por sua função de signo. Logo, como signo ideológico, a palavra traz as marcas do horizonte social de determinada época e grupo social.

De fato, a forma linguística [...] sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1929, p. 96).

Expresso por meio das palavras, a metáfora, objeto de investigação dessa pesquisa, é estudada a partir dos princípios de Bakhtin, por isso, tomada como fenômeno sócio-histórico e ideológico. A esta perspectiva, intercala-se as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que toma como base os estudos bakhtinianos, e para os quais o texto constitui-se a unidade básica de ensino. Conceber a metáfora dentro dessa dupla perspectiva implica adotar a compreensão ativa e responsiva dos processos enunciativos, visto que, por esse viés, a multiplicidade das significações é o que caracteriza a palavra como tal.

Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. [...] Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação (BAKHTIN, 1929, p. 135).

Interessa a Bakhtin o estudo do discurso, este toma o enunciado como unidade. A significação das palavras é relevante para dotar o enunciado, em seu interior, de igual significação. Mas é o tema, ou sua unidade temática, que confere o sentido do enunciado, pois ele é determinado não só pelas formas linguísticas (as palavras com suas significações) que entram na composição, mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. São esses elementos que tornam concreto o instante de constituição do enunciado. Assim, o tema ou o sentido do enunciado resulta de palavra(s) organizada(s) em meio a elementos situacionais da interação entre os sujeitos.

Logo, a análise feita sobre a metáfora, no presente trabalho, partiu da consideração de que diferentes recortes, operados pelas tipologias textuais, imprimem aspectos sociais e históricos que são responsáveis pela produção dos sentidos. Com vistas à noção de enunciação mediante o contexto da interação social e a partir do pensamento de Bakhtin, foram verificadas, nos processos de construção metafórica analisados, as situações que possibilitaram a produção dos sentidos, estes alinhados à noção de gênero.

Os gêneros do discurso são interesse relevante da teoria bakhtiniana para os estudos da linguagem. Sua atenção não está no enunciado considerado isoladamente, individual, mas nos tipos relativamente estáveis de enunciados, que são elaborados por cada esfera de utilização da língua. Para Bakhtin (1979, p. 283),

qualquer trabalho de pesquisa acerca de um material linguístico concreto “lida inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais), que se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação”, e de onde “os pesquisadores extraem os fatos linguísticos de que necessitam”.

Essas situações linguísticas concretas ou gêneros do discurso, como já vistos, são tomados pelos PCN como objeto de ensino e se materializam na forma de textos diversos (as unidades de ensino). Embora não seja clara a distinção dada por Bakhtin entre texto e enunciado⁴², o autor aponta uma equivalência existente entre ambos, de maneira que o texto pode ser entendido enquanto enunciado: pelas suas relações dialógicas intertextuais e intratextuais e pelo seu caráter específico (extralinguístico).

A concepção social de linguagem e a relevância dada por Bakhtin ao texto como algo inerente ao objeto de estudo e de pensamento⁴³, em si, já orientam para a adoção de uma noção de texto como fenômeno sócio-histórico-discursivo. “Nos interessam acima de todas as formas concretas de textos e as condições concretas da vida dos textos, suas interrelações e interações”⁴⁴ (BAKHTIN, 1985, p. 306, *apud* RODRIGUES, 2001, p. 61).

De acordo com a teoria bakhtiniana, quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida deve ser sempre o texto. Para ele, nas ciências humanas, “a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro [...] se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de texto” (BAKHTIN, 1979, p. 331). Essa assertiva, aliada às orientações dadas pelos PCN para o estudo da língua, aponta para a importância de se adotar o texto como base para que os sentidos expressos pela metáfora sejam compreendidos, considerando que esta só pode ser entendida como tal a partir dos circunstanciamentos que a justificam. Assim, entende-se que o texto, na sua expressão semiótica (organização verbal e não verbal) manifesta esses circunstanciamentos.

⁴² Vale lembrar que, para Bakhtin, há distinção entre texto e enunciado. Fiorin (2016, p. 57) esclarece que, na perspectiva dos estudos bakhtinianos, “o enunciado é uma posição assumida por um enunciador, é um sentido. O texto é a manifestação do enunciado, é uma realidade imediata, dotada de materialidade que advém do fato de ser um conjunto de signos”.

⁴³ BAKHTIN, M. O problema do texto, in: *Estética da criação verbal*, p. 330.

⁴⁴ Nos interesan ante todo las formas concretas de los textos y las condiciones concretas de la vida de los textos, sus interrelaciones e interacciones (BAKHTIN, 1985, p. 306, *apud* RODRIGUES, 2001, p. 61).

Para a compreensão dos textos, recortes que comportam os sentidos metafóricos (*corpus* desta pesquisa) seguiu-se os estudos de Marcuschi (2008). Este pesquisador situa a noção de texto, compreensão e sentido na perspectiva da visão sociointeracionista da língua, observando o seu funcionamento social, cognitivo e histórico. Ele defende que todo o uso e todo o funcionamento significativo da linguagem se dão em textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas. O autor adverte que, compreender um texto não é simplesmente localizar informações, mas construir sentidos por meio de atividades inferenciais. “É no uso efetivo da língua e de modo especial no texto em sua relação com seu leitor ou ouvinte que o sentido se constitui” (MARCUSCHI, 2008, p. 234).

Feita a escolha dessa linha de estudo, ou seja, da linha sócio-histórico-discursiva de base bakhtiniana e da noção de texto segundo Marcuschi (2008), cabe esclarecer o tipo de pesquisa adotado para nortear os procedimentos de análise do material selecionado. Conforme Sá-Silva *et al* (2009, p. 02), “o direcionamento do tipo de pesquisa que será empreendido dependerá de fatores como a natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento que guia o pesquisador”. Assim, acreditando que, na modalidade de abordagem escolhida, tudo passa por uma questão de compreensão (compreensão dos sentidos e dos meios e processos que constituem os sentidos), o percurso metodológico dessa investigação seguiu os paradigmas do tipo de pesquisa qualitativa e documental.

Conforme Flik (2009), a flexibilidade do pesquisador e da pesquisa, variedade de abordagens e de métodos devem ser preliminares na pesquisa qualitativa. Para esse pensamento, os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem (i) na escolha adequada de métodos e teorias convenientes, (ii) no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, (iii) nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento, (iv) e na variedade de abordagens e métodos (FLIK, 2009).

De acordo com essa autora, boa parte dos fenômenos não pode ser explicada de forma isolada e isso é uma consequência da complexidade deles na realidade. Tal fato orientou a adoção do método, entendendo-o como aberto à complexidade do objeto de pesquisa, da metáfora, e da realidade multifacetada do documento que a comporta, o LD, visto que, os objetos só se constituem enquanto parte de uma totalidade. O olhar cuidadoso do investigador sobre a fonte do objeto (nesse caso, sobre os LD) apontou para a necessidade do enfoque documental. Ou,

com vista à estratégia documental, conforme Appolinário (2009, *apud* Sá-Silva *et al*, 2009, p. 05), o que se diz da pesquisa sempre que ela se utiliza apenas de fontes documentais, como livros, revistas, documentos legais e arquivos em mídia eletrônica, dentre outros.

A caracterização do documento livro, como a fonte que contém o objeto de estudo, a metáfora, justifica a adoção da análise documental como instrumento dessa pesquisa. Compreender como é processado o ensino da metáfora em épocas diferentes seria uma tarefa falha, se não por meio do estudo do LD. Pesquisas sobre ensino escolar têm mostrado que o LD ainda é uma das principais tecnologias utilizados em sala de aula. Isso faz dele importante vestígio sobre os conteúdos de ensino e orientações metodológicas dadas ao professor, assim, instrumento relevante de pesquisa.

Sá-Silva *et al*, (2009, p. 02) enfatizam que “o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado”. Para esses pesquisadores, o documento (i) possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural, e (ii) permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social, favorecendo a observação do processo evolutivo dos indivíduos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas.

Essa perspectiva contribui com a proposta de analisar a abordagem dada à metáfora em momentos diferentes, ou seja, antes e após o advento do PNLD. Possibilita também observar como o LD vem incorporando os resultados de estudos linguísticos e de metodologias de ensino da língua, realizados no decorrer das últimas décadas. Assim, compreender em que a avaliação do PNLD, a partir desses estudos, tem avançado ou não na compreensão sobre metáfora no LD.

Na perspectiva da interação verbal, o LD ganha corpo como um objeto complexo. Como recurso de ampla circulação nas escolas, ele constitui ferramenta importante na construção de identidades e na expressão de ideologias, pois trabalha a articulação entre diferentes conteúdos e formas de saber. Esse recurso está inserido em uma discussão ideológica, que responde, refuta, confirma e antecipa respostas. Nesse sentido, “podemos compreender que os livros didáticos, produzidos no início do século XXI, replicam as sugestões dos documentos oficiais e

as orientações teórico-metodológicas e editoriais da avaliação oficial dos livros didáticos”⁴⁵ (BUNZEN, 2009, p. 74).

Nesse sentido, os fatores que influenciam a produção do LD, ou que são *replicados* por ele, segundo uma ação responsiva, são partes de uma problemática levantada acerca dos fenômenos da globalização, das questões ambientais e econômicas, da crise do estado e da inversão e reversão de valores, etc. bem como da confluência entre estes. Assim, “a complexidade do objeto ‘livro didático’, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve” (CHOPPIN, 2004, p. 552) são incentivos que se tornam cada vez relevantes para a atividade científica. Isso, evidentemente, faz da investigação sobre LD fundamental nos estudos que envolvem a educação escolar e a articulação dos saberes.

A confluência desses elementos envolvidos na constituição do LD é que possibilita a ele expressar ideologias próprias. Essa integração sistêmica de fatores e elementos envolvidos na existência do LD une suas partes (unidades, capítulos, etc.) numa interação constante e dá identidade ao objeto. A compreensão dos sentidos constituídos por meio dessa interação envolve também a organização dispensada à elaboração desse material didático e de seu contexto.

4.2. Critérios para constituição do material de análise

O trabalho com o *corpus* ocorreu com vista ao objetivo de analisar e descrever como a metáfora foi e é conceituada/explicada e apresentada em exemplares didáticos. As sequências de enunciados ou fragmentos de textos que o compunham foram retiradas de quatro fontes, a saber, (A) Língua e Literatura, de autoria de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura, publicado pela Editora Ática, em 1990, (B) Português: Linguagens, dos autores William R. Cereja e Thereza C. Magalhães, publicado pela Editora Atual, em 1994, (C) Língua Portuguesa: Linguagem e Interação, dos autores Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José H. Maruxo Jr, publicado pela Editora Ática, em 2014, e (D) Português

⁴⁵ Sobre as questões que envolvem a políticas do LD, conferir o primeiro capítulo dessa dissertação, o qual versa sobre o *Panorama do LD no Brasil*.

Linguagens, dos autores William R. Cereja e Thereza C. Magalhães, publicado pela Editora Saraiva, em 2013⁴⁶.

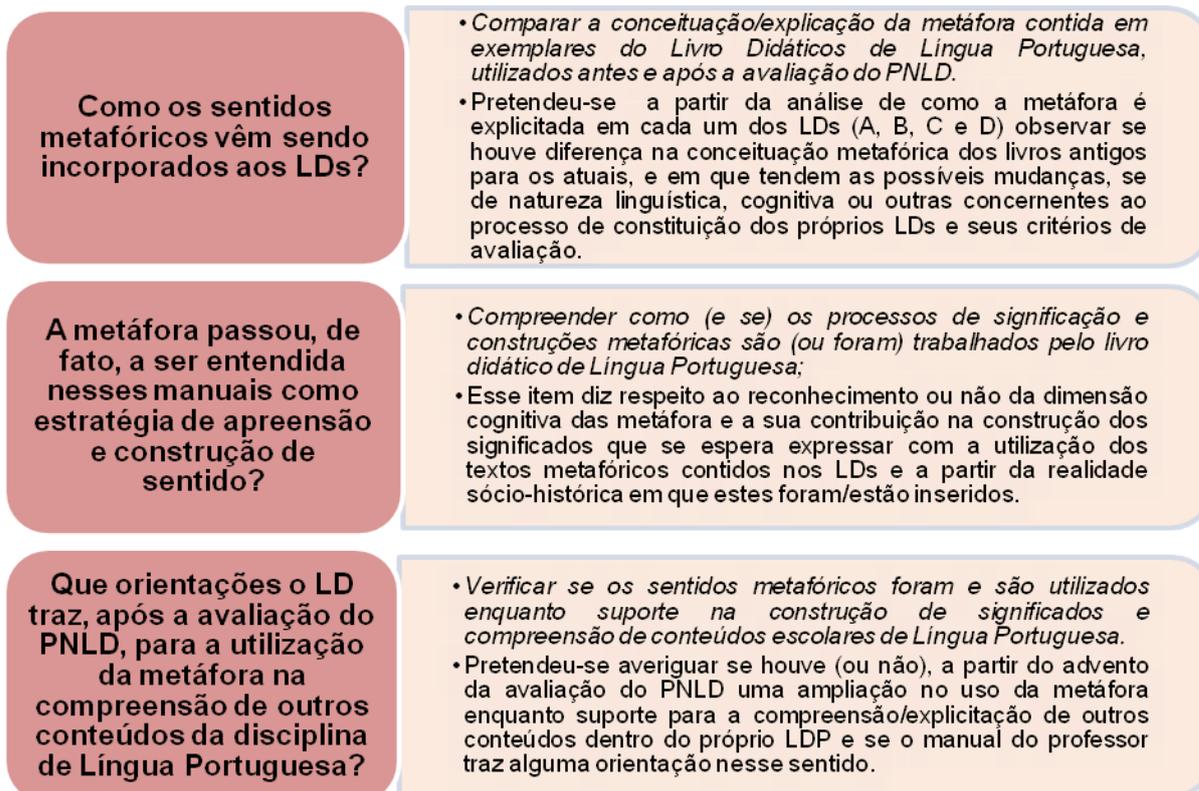
A partir do objetivo da investigação e do material selecionado, foi possível proceder-se à busca do suporte teórico para a análise do mesmo. Num segundo momento, o estudo do material se efetivou com a análise individual e depois comparativa da abordagem feita à metáfora nos referidos livros, utilizados antes (o caso dos dois primeiros) e após (os dois últimos) a avaliação do PNLD⁴⁷. O primeiro passo da pesquisa foi buscar LDs que foram trabalhados em um período anterior à Comissão de avaliação do PNLD, verificando manuais dentre aqueles mais adotados e que fizessem parte também da lista de aprovados na última versão do PNLD, ou seja, que tivessem sendo utilizados no triênio 2015-2017.

Dado o contexto dos PCN e as orientações metodológicas e curriculares que norteiam os critérios de avaliação do PNLD, fez-se a adoção da linha sócio-histórico e ideológica de base bakhtiniana, acreditando na hipótese de que, as mudanças ocorridas no trato da abordagem metafórica em manuais didáticos nos períodos anterior e posterior ao PNLD não devem ser apenas mudanças conceituais. Existe uma série de fatores de ordem sócio-histórico-cultural e didático-metodológica que produz mudanças significativas no processo de construção de sentidos, e que passa, inclusive, pelo questionamento de ‘o que ensinar’ e ‘que tipo de conhecimento pode ser significativo para o sujeito hoje’.

Assim, pensou-se um percurso metodológico que trouxesse consistência à análise da metáfora propriamente dita, de maneira a encontrar respostas aos seguintes questionamentos:

⁴⁶ No decorrer deste trabalho, será utilizada, para mencionar os referidos livros, as terminologias: livro A, livro B, livro C e livro D, respectivamente

⁴⁷ Os dois livros que foram utilizados no período anterior ao PNLD foram denominados nesse estudo de *livros antigos* e os dois em utilização nas escolas foram denominados de *livros atuais*.



Esquema 3: Problemas que nortearam a pesquisa e respectivos objetivos.

Fonte: Elaboração própria (2017).

Conforme explicitado no esquema acima, as reflexões sobre as questões conceituais e fatores contextuais de ordem epistemológica e metodológica acerca da metáfora fizeram-se elencar alguns questionamentos a respeito de como essas reflexões e informações metafóricas são expressas pelo LD. Tais questões resultam, principalmente, do fato de que muitos dos estudos linguísticos que se dedicaram à dimensão cognitiva da metafórica são contemporâneos às discussões que implementaram o PNLD. Discussões estas que não se pautam exclusivamente em estudos cognitivos. A consideração desse contexto resultou na preocupação que constituiu os questionamentos colocados em evidência na primeira coluna do esquema.

Na segunda coluna, o primeiro item diz respeito à ação específica (objetivo específico) que deve responder ao questionamento correspondente, enquanto o segundo item explicita a abrangência do referido problema, ou ainda, os motivos semânticos que levaram à consideração desses questionamentos como norteadores da pesquisa. Tais questionamentos, de acordo com Minayo (2012), devem nortear o investigador durante todo o percurso do trabalho, orientando-o para o delineamento adequado do objeto,

[...] que não deve ser tão amplo que permita apenas uma visão superficial e nem tão restrito que dificulte a compreensão de suas interconexões. A definição de um objeto não reside na indagação em si, mas no seu esclarecimento e contextualização por meio da teorização que o torna um fato científico construído (MINAYO, 2012, p. 623).

Com vista a essa assertiva, e considerando que o pesquisador qualitativo deve considerar a influência dos seres envolvidos na produção do material e do contexto sobre o qual ocorre tal produção, o foco desse estudo volta-se para o delineamento do seu objeto *metáfora*, a partir do que expressam os LDs analisados. Por meio desse procedimento, busca-se promover uma contextualização da abordagem feita à metáfora. Assim, alisou-se (i) a reflexão explícita proposta pelos LDs sobre a metáfora e (ii) o papel desempenhado pela metáfora na compreensão de significados e construção de novos sentidos, ainda que não reconhecido ou exposto explicitamente pelo livro.

Triviños (1987) salienta que o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas e estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica, retroalimentando e reformulando-se constantemente, de maneira que, em dado momento, a coleta do material deixa de ser tal, para seguir à análise do *corpus*, que, em seguida, poderá ser veículo para busca de novas informações. Além de que, conforme Minayo (2012), é preciso ter em mente que os instrumentos operacionais também contêm bases teóricas. Assim, algumas especificidades da leitura e da interpretação dos textos recortados foram explicitadas ou fundamentadas no próprio corpo da análise, ou em notas de rodapé.

A partir daí, buscou-se apoiar em técnicas e em métodos que reunissem traços inferenciais para a consideração das possibilidades interpretativas. A análise do material se deu de maneira que a realização da pesquisa significasse um trabalho simultâneo da teoria, dos métodos e técnicas. Acima de tudo, considerando, conforme Witzel (2002) que a interpretação do objeto é uma escuta discursiva que se dá por meio de uma mediação teórica permanente, o que possibilita ao pesquisador compreender “a manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos” (WITZEL, 2002, p. 59).

4.3. Panorama dos LD analisados nesta investigação e coautorias

O LD é um objeto complexo que se serve a uma realidade histórico-social específica, na qual está inserido. Ao mesmo tempo em que é fruto de uma esfera de produção que envolve diferentes elementos, desde os aspectos curriculares e didático-metodológicos aos editoriais e comerciais. Esse processo de produção e concepção do material é, por si, dinâmico e complexo, pois os atores envolvidos apresentam funções e papéis sociais bem definidos⁴⁸. Por considerar os coautores como os agentes responsáveis por mobilizar e organizar os saberes que definem os objetos de ensino, observa-se também a função e papéis sociais dos atores que assinam as edições didáticas em análise.

4.3.1. O tratamento às edições didáticas analisadas

Os quatro livros utilizados nesta investigação (A, B, C e D), conforme já mencionado, foram produzidos e adotados em momentos diferentes, os primeiros foram publicados em 1990 e 1994; os últimos datam de 2013 e 2014, respectivamente. Estes foram ambos avaliados no âmbito do PNLD 2015 e adotados para o triênio 2015-2017. Todos os exemplares são volume I, destinados ao trabalho com a 1ª série do Ensino Médio e foram, aqui, analisados em etapa única, ou seja, buscou-se ater apenas aos aspectos metafóricos, com o intuito de compreender como é abordado o estudo da metáfora, bem como observar se perpassam a revisão e orientação de aspectos metafóricos pelos estudos dos diferentes textos e pelos exercícios propostos sobre estes.

Foram adotados os mesmos critérios de análise, tanto para os exemplares antigos quanto para os atuais. Por meio dos conceitos, exemplos dados à metáfora e utilização da mesma nos procedimentos de interpretação textual e compreensão de outros conteúdos da disciplina Língua Portuguesa, foram observados os seguintes aspectos: (i) atualização teórico-metodológica, (ii) natureza da abordagem, (iii) diálogo entre conceito e ilustração, (iv) nível de reflexão sobre metáfora e produção dos sentidos no estudo de textos e, (v) utilização dos conceitos

⁴⁸ Conferir Chopper (2004) e Bunzen (2005).

metafóricos na compreensão de novos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa.

Embora o foco deste trabalho seja a descrição de como a metáfora se presentifica nos referidos LDs, foi necessário a tarefa de interpretação de outros aspectos (como literalidade, paráfrase e inferências culturais, ideológicas e contextuais) inerentes ao assunto, identificados no *corpus*, ainda que estes estivessem apenas subtendidos. Para Minayo (2012, p. 622), o modo de fazer ciência, em pesquisa qualitativa, “depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados. Nessa perspectiva, interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido, com o intuito de encontrar respostas para a indagação inicial, e qualquer tentativa de análise do material “apenas tecnicamente empobrece os resultados” (MINAYO, 2012, p. 622).

Nesse sentido, observou-se, durante a análise do material, além dos conceitos e exemplos dados à metáfora, os gêneros discursivos presentes nos textos metafóricos, exercícios de interpretação propostos e explanação de outros conteúdos expressos nos referidos LDs. O intuito foi perceber as inferências metafóricas de ordens diversas e se essas inferências são exploradas nas proporções sócio-históricas adotadas pelos PCN e consideradas pelos critérios do PLND, que norteiam a elaboração dos LDs. Interessa-se observar essa funcionalidade que se manifesta pela maneira como os livros em questão organizam e abordam o conhecimento, no caso da presente pesquisa, o conhecimento metafórico.

4.3.2. Os coautores do Livro Língua e Literatura⁴⁹ e do livro Língua Portuguesa: linguagem e interação

a) Carlos Emílio Faraco

Carlos Emílio Faraco possui licenciatura em Letras pela Universidade de

⁴⁹ Não foi possível acessar o currículo dos autores ou obter maiores informações acadêmicas a esse respeito, além das que já constam em seus escritos. Algumas das informações contidas aqui foram reunidas de *sites* não acadêmicos e confirmadas pelos próprios autores, por meio dos endereços: cefaraco@gmail.com e chicomartomoura@gmail.com

São Paulo - USP (1970). Foi consultor do MEC para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias⁵⁰, coordenador da obra PCN em Ação⁵¹ e PCN+, para a mesma área. É professor aposentado na rede particular de educação, na cidade de São Paulo, coautor de obras educacionais diversas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira para o Ensino Médio e autor de poesias e contos.

O professor Carlos Emílio Faraco realiza coautoria com Francisco Marto de Moura, desde 1981, com quem produziu o livro Língua e Literatura e o livro Portuguesa: linguagem e interação, ambos analisados nesta pesquisa (livro A e livro C), o primeiro conta com quase trinta edições e o segundo está em sua segunda edição, este em parceria também com o pesquisador Maruxo Júnior. Faraco e Moura desenvolvem também consultoria educacional da área de Língua Portuguesa.

b) Francisco Marto de Moura

Francisco Marto Moura é licenciado em Letras (Português e Francês) pela Universidade de São Paulo – USP. Ex-professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, de cursos pré-vestibulares e do Ensino Superior. Autor de livros didáticos em coautoria com Carlos Emílio Faraco.

Escreveu em coautoria com Wilma Moura o livro Tirando de letra – orientações simples e práticas para escrever bem, pela Companhia das Letras (no prelo). Atualmente prepara alunos para o concurso do Instituto Rio Branco, carreira diplomática.

c) José Hamilton Maruxo Júnior⁵²

O autor Maruxo Jr é Graduado em Letras - Francês e Português - pela Universidade de São Paulo – USP (1997). Fez mestrado e doutorado em língua e literatura francesa, também pela Universidade de São Paulo, tendo analisado a constituição irônica e seu papel argumentativo em gêneros da imprensa quotidiana, inicialmente, em publicações brasileiras e francesas, depois (na tese de

⁵⁰ <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/faraco.pdf>> Acesso em julho/2017.

⁵¹ <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002352.pdf>> acesso em julho/2017.

⁵² Informações obtidas por meio do *site* da Plataforma Lattes (atualizado em 06/2017) e do *site* do LinkedIn.

doutoramento), dando ênfase à análise dos textos de divulgação/vulgarização científica. O ano de obtenção dos títulos foi 2002 e 2012, respectivamente.

Maruxo Jr. atuou como professor de Língua Portuguesa e Língua Francesa, no Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede pública de ensino de São Paulo (2000 – 2012). Desenvolveu trabalhos de assessoria e consultoria na área de Língua Portuguesa e na produção de livros e manuais didáticos, foi professor adjunto da escola Santa Marcelina (2002 – 2009) e pesquisador do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC (2005 – 2010).

Atualmente, é professor adjunto na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), onde trabalha com Línguas Estrangeiras Modernas, Língua Portuguesa, Linguística Aplicada e Educação para o ensino superior. Atua com as linhas de pesquisa (i) Língua e Literatura - Interdisciplinaridade e Docência e (ii) Estratégias para a integração do ensino de línguas estrangeiras em seus múltiplos modos de expressão e literaturas estrangeiras.

Escreveu, em parceria com Faraco e Moura, o livro *Linguagem e Interação*, a primeira edição para o Ensino Fundamental em 2010 e o livro *Língua Portuguesa - Linguagem e Interação*, para o Ensino Médio, primeira edição em 2012 e a segunda edição em 2014. Possui experiência com orientações e supervisões de trabalhos acadêmicos, de conclusão de curso de graduação e de iniciação científica em Língua Portuguesa e Língua Francesa. Possui participação em organização de eventos, congressos, exposições e feiras, participação em bancas de trabalhos de conclusão de graduação em Letras, além de produção técnica e apresentações de trabalho e publicações científicas nas áreas de atuação.

4.3.3. Os coautores do livro *Português Linguagens*.

a) William Cereja⁵³

William Cereja é graduado em Português e Linguística pela Universidade de São Paulo - USP (1979). Foi professor do Ensino Médio, na rede particular de ensino

⁵³ Informações obtidas, principalmente, por meio de entrevista concedida ao pesquisador Clécio Bunzen (2005) e por meio do *site* da Plataforma Lattes (atualizado pelo autor em 01/2007).

de São Paulo. Lecionou gramática, produção de texto e literatura. Fez mestrado em Teoria Literária também na Universidade de São Paulo - USP (1994), com o título *O anjo caído: a prosa de ficção e Jorge de Lima*. Concluiu o doutoramento no programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, em 2004, com a tese “Uma proposta dialógica de ensino de literatura no Ensino Médio”.

O linguista William Cereja é professor desde 1978, quando ainda cursava a graduação e é autor de diversas obras didáticas. Tem experiência na área de Linguística e Teoria Literária, com atuação nos seguintes temas: ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, língua e enunciação, análise do discurso, gramática, texto e Bakhtin. Possui produção técnica; participação em eventos, congressos, exposições e feiras; bem como publicações diversas na área de Língua Portuguesa.

Iniciou seu contato com o mundo editorial ao prestar assessoria para a editora Moderna, fazendo leituras críticas das obras didáticas do escritor Douglas Tufano, nos anos 1980. Esse contato com a Editora Moderna possibilitou a experiência que o tornaria um dos responsáveis pela expansão do campo editorial de livros didáticos da Editora Atual. Neste espaço, foi apresentado à autora Thereza Cochar Magalhães, com quem formaria coautoria, já no momento do concurso para elaboração de um LDP “piloto” para o Ensino Médio. O LD Português Linguagens teve a primeira edição publicada em 1990, depois de quatro anos de elaboração; a segunda edição, exemplar analisado nesta pesquisa, saiu quatro anos após a primeira.

b) Thereza Cochar Magalhães⁵⁴

Thereza Cochar Magalhães é graduada em Português pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL de Araraquara/SP. Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista - Unesp de Araraquara/SP. Foi professora, desde a década de sessenta, da rede pública de ensino do estado de São Paulo. Assim como o professor William Cereja, iniciou seu primeiro contato com a produção de LDPs realizando leituras críticas de obras didáticas produzidas por outros

⁵⁴ Informações obtidas por meio do *site* da Editora Saraiva (<http://editorasaraiva.com.br/autor/thereza-cochar-magalhaes>) e por meio de entrevista concedida ao pesquisador Clécio Bunzen (2005).

autores.

A professora Magalhães iniciou-se no mundo editorial desde final dos anos de 1970, quando conviveu com alguns professores, colegas de trabalho, que já eram autores de livros didáticos, inclusive de Língua Portuguesa. O convite para ela se tornar autora de LDP para o Ensino Médio, pela Editora Atual, veio através da indicação de um parecerista do MEC. Foi já nesta editora que se iniciou o trabalho de coautoria entre ambos os autores, que produzem não só LDPs para o Ensino Médio, mas para o Ensino Fundamental I e II.

Vale lembrar que, de acordo com Bunzen (2005), esses dois autores atuaram, por muito tempo, em sala da educação básica, mas foram, aos poucos, deixando o trabalho em sala de aula, para melhor dedicarem-se à autoria de LDPs. Conforme salienta a própria autora, a atividade de autoria de livros didáticos no Brasil passaria a exigir, a partir da década de 1970, uma participação mais intensa do escritor, sobretudo, nos anos de 1990, quando esse profissional “participaria intensamente de uma série de atividades vinculadas à divulgação de seus livros, percorrendo todo o país” (MAGALHÃES, 2005, *apud* BUNZEN, 2005, p. 89/90).

Esse contexto coincide com o avanço das discussões sobre políticas do LD e com o advento do PNLD, o que, certamente, exigiu que os autores se esforçassem o bastante, em função de suas coleções didáticas. Essa atenção extra dedicada ao trabalho editorial incluía divulgação e atualização e/ou revisão das obras, de maneira que estas atendessem ao perfil exigido pelo MEC, assim, mantendo-se em condições de concorrência. Esse novo perfil do escritor de LD, certamente, foi necessário para imprimir, no material produzido, a qualidade exigida pelos critérios de avaliação do PNLD. Logo, serão também considerados no estudo dos achados sobre cada um dos livros analisados nesta pesquisa.

5. ANÁLISE DA METÁFORA NOS LIVROS DIDÁTICOS

A metáfora não se esgota, pois, nos limites da linguagem nem no âmbito das relações lógicas. [...] tudo indica que o conhecimento por ela gerado tem estruturas que as usuais teorias do conhecimento ainda desconhecem.

Marcuschi (2000).

Posto o posicionamento teórico para a pesquisa, cumpre apresentar o estudo do *corpus* propriamente dito. Vale lembrar, conforme já explicitado no percurso metodológico, que o presente capítulo se encontra dividido em duas partes: (1) livros antigos (livros A e livro B) e (2) livros atuais (livro C e livro D). Além de seguir a concepção de língua e de linguagem socialmente construídas e respaldada nos princípios de Bakhtin, adere-se também à noção de texto segundo Marcuschi (2008), que o considera um processo, cuja leitura e compreensão exigem habilidade, interação e trabalho. Eis o pensamento do autor:

Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido (MARCUSCHI, 2008, p. 233).

O ato de compreender, para Marcuschi (2008), não é uma ação apenas linguística ou cognitiva, mas, sobretudo, inferencial. É inserção no mundo e um modo de relacionar-se com o outro dentro de uma cultura e de uma sociedade. Ou, “um exercício de convivência sociocultural” (MARCUSCHI, 2008, p. 231) entre *autor-texto-leitor*. Sobre esse aspecto sócio-histórico, é coerente lembrar que a concepção de texto e de linguagem predominante no contexto de produção dos livros atuais diverge, em parte, daquele predominante nos anos de 1980 e 1990, que constituiu o contexto de produção dos livros antigos.

Kleiman (2004, *apud* MARCUSCHI, 2008), aponta dois modelos de leitura historicamente desenvolvidos, que coincide com os momentos de produção mencionados, ou seja, o das décadas de 1980/1990 e o atual. Segundo essa autora, o primeiro modelo é dominado pelas teorias da psicologia cognitiva e pela linguística de texto, enquanto no contexto atual predomina a concepção de leitura como prática social, e substituída teoricamente pelos estudos do letramento, na Linguística Aplicada. “Os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram [...] pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social” (KLEIMAN, 2004, p. 14, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 231).

O contexto do primeiro modelo, mencionado pela autora, já buscava, entretanto, construir uma compreensão mais efetiva acerca das relações entre as dimensões que interferem e orientam a produção e a recepção de um texto.

Segundo os estudos empreendidos pelos PCN, o desenvolvimento no campo da Linguística levou, nos anos 1980, ao entendimento de que a variação dos usos da língua só seria efetivamente compreendida se considerada na materialidade do texto e em relação ao contexto de produção de sentido, ou seja, incluindo tanto o contexto em que se dá a interação quanto a esfera social em que ela acontece. Esse período foi “marcado, junto à comunidade acadêmica, por um relativo consenso sobre o fato de que entender os usos da língua significa considerar os recursos e os arranjos pelos quais se constrói um texto, num dado contexto” (BRASIL, 2006, p. 22)

Assim, considerando que já havia, naquele momento, o interesse pela construção da configuração textual (com atenção voltada para os fatores contextuais), pelos elementos que concorrem para a coerência textual e pela variedade de gêneros, os quatro livros foram aqui analisados sob os mesmos critérios. Ou seja, foram observados os seguintes itens a respeito da metáfora (i) atualização teórico-metodológica dos conceitos e exemplificações, (ii) natureza da abordagem, (iii) diálogo entre conceito dado e ilustrações, (iv) nível de reflexão sobre metáfora e produção dos sentidos no estudo de textos, e (v) utilização dos conceitos metafóricos na compreensão de novos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa.

Julga-se esse posicionamento necessário para perceber eventuais diferenças ou variações no processo de construção e recepção dos textos, não apenas nas dimensões linguísticas e textuais, como também no que se refere a questões sociopragmáticas, discursivas e cognitivo-conceitual. Essas dimensões podem concorrer para possíveis variações na construção dos sentidos do texto como um todo, e, conseqüentemente, para a construção dos sentidos metafóricos que os textos expressam. Conforme já mencionado, fez-se um levantamento de como é tratada a metáfora, a partir de sua conceituação e exemplificações, no decorrer das unidades e conteúdos apresentados pelo livro. O presente capítulo procede, assim, à análise do *corpus*.

5.1.A abordagem da metáfora nos exemplares didáticos antigos

5.1.1. Análise sobre a abordagem da metáfora no exemplar didático Língua e Literatura - Livro A

O livro Língua e Literatura divide-se em quinze unidades⁵⁵ e 284 páginas. As quatro primeiras unidades vão até a página 73 e são subdivididas em quatro itens⁵⁶ cada uma: (i) Texto, com atividade(s) interpretativa(s), que serve(m) de pretexto para iniciar a abordagem do conteúdo central da unidade; (ii) Comunicação, contendo informações introdutórias ao processo de comunicação e linguagem, (iii) Gramática e, (iv) Redação, onde são retomados os conteúdos abordados no item sobre Comunicação, sob a perspectiva da produção textual. Nas demais unidades, os conteúdos de Comunicação são substituídos por conteúdos de Literatura, de forma que a estrutura das unidades se mantém.

A menção direta à metáfora aparece na última unidade referente à Comunicação, Unidade 4 (cujo tema são as chamadas figuras de estilo), e precedendo o estudo da Literatura. Como temática das unidades anteriores, são trabalhados conceitos básicos sobre linguagem e comunicação (unidade 1), funções da linguagem (unidade 2) e noções fundamentais sobre a palavra: significante/significado e conotação/denotação (unidade 3).

A aparição da metáfora, dentro dessa sequência didática, leva-se a pensá-la enquanto competência comunicativa, ao mesmo tempo em que pode ser base para o estudo da literatura. Neste último caso, ter-se-ia uma forma linguística que não se assenta muito no campo da teoria da significação, mas que oferece possibilidades estilísticas à produção literária. Como competência comunicativa⁵⁷, pensada a partir da concepção de linguagem aqui adotada, a metáfora seria, assim, compreendida como termo linguístico cuja significação e/ou função poderia ser alternativa e correlacionada ao uso, dado em situações diferentes.

Conforme Travaglia (2010), a análise linguística, pensando na competência comunicativa nesses termos, centra-se “na significação nos planos semântico e

⁵⁵ O termo “unidade” é tomado como divisão, ou seja, como sendo Capítulos, os autores não utilizam o termo *Capítulo* e sim, *Unidade*.

⁵⁶ Item é a terminologia que se adotou, nessa análise, para referir-se às seções que subdividem cada unidade.

⁵⁷ A competência comunicativa é definida por Travaglia como sendo “a capacidade do usuário da língua de produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos de sentido desejados em situações específicas e concretas de interação comunicativa”. In. Glossário Ceale. www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/.../competencia-comunicativa

pragmático da língua e no nível textual-discursivo” (TRAVAGLIA, 2010, p. 2). Logo, o ensino, para desenvolvimento de tal competência, prioriza atividades de uso na produção e compreensão de textos, mas que trazem também uma análise linguística ou uma reflexão linguística. Este afirma que, no ensino de Língua Portuguesa, existem duas possibilidades de operacionalização de análise linguística:

- a) a primeira é uma análise linguística classificatória e/ou explicativa com foco em uma terminologia linguística ou em regras propostas e explicitadas por uma metalinguagem técnica;
- b) a segunda é uma análise linguística que enfoca a significação e as funções dos elementos constitutivos da língua, dos recursos da língua e suas possibilidades de funcionamento textual-discursivo.

Conceituada e apresentada na sequência dada, a metáfora pode ser pensada como possibilidade para o desenvolvimento da competência comunicativa, como base para o estudo das questões textuais e discursivas. Nesses termos, a análise linguística seria responsável por tornar o aluno “progressivamente mais consciente e capaz de usar os recursos da língua para produzir efeitos de sentido desejados” (TRAVAGLIA, 2010, p. 6), o que pode ser possibilitado, no LD em análise, pelas informações conceituais básicas apresentadas de forma sequenciada ou gradativa.

A unidade 4 do livro, que contém o estudo das “figuras de estilo” e, dentro destas, a metáfora, inicia-se na página 51, e traz como introdução, na página 52, o estudo do texto *A margarida enlatada*⁵⁸, de Caio Fernando Abreu. A linguagem metafórica desse texto serve aos autores na ilustração do conceito de metáfora, no item seguinte. Observe os dois recortes do texto, figura 1a e figura 1b, a seguir:

⁵⁸ ABREU, Caio Fernando. *A margarida enlatada*. In: *O novo conto brasileiro*. Rio de Janeiro, INL 1985, p. 194 - 197.

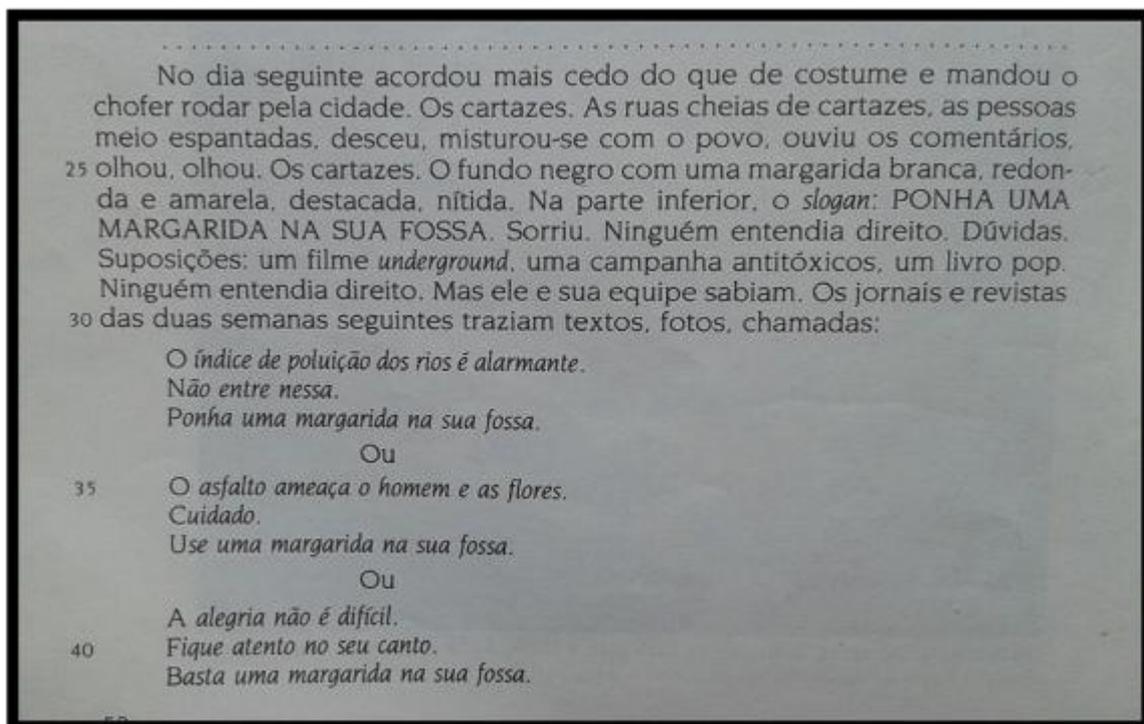


Figura 1a: Texto introdutório à *Unidade 4*, sobre o conteúdo metáfora. (FARACO, Carlos E. de. MOURA, Francisco M. de. *Língua e Literatura*. 1ª série do Ensino Médio. Editora Ática: São Paulo, 1990, p.52).

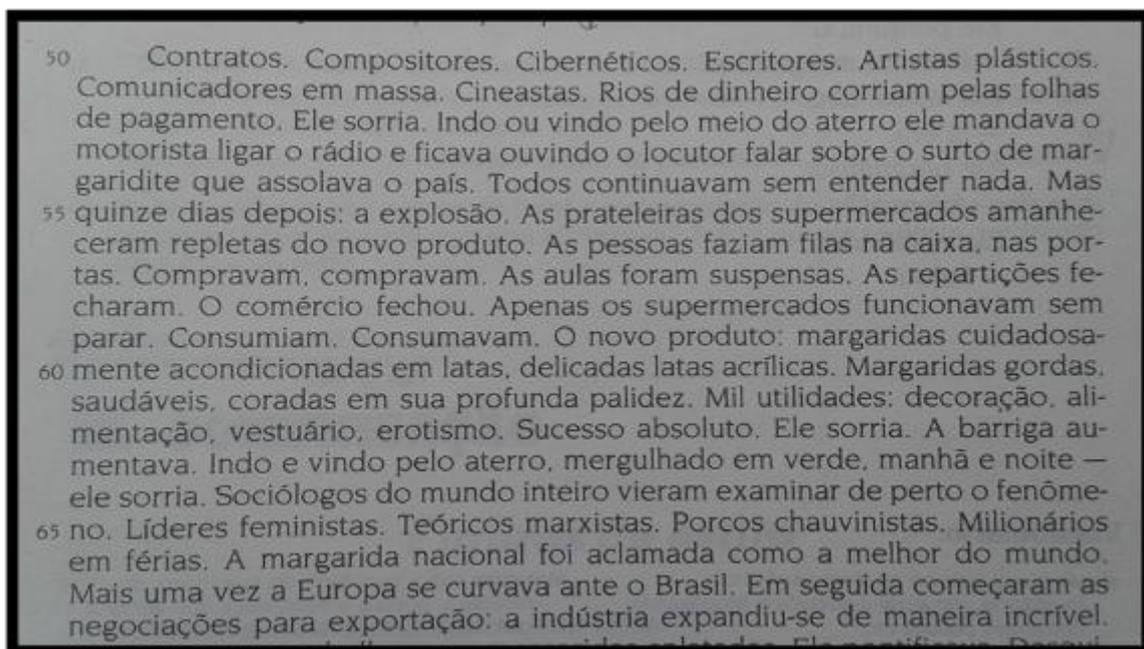


Figura 1b: Texto introdutório à *Unidade 4*, sobre metáfora. (FARACO, Carlos E. de. MOURA, Francisco M. de. *Língua e Literatura*. 1ª série do Ensino Médio. Editora Ática: São Paulo, 1990, p.53).

Como se pode observar, o texto trata do poder de manipulação que tem a publicidade sobre o seu público. Os autores buscam esclarecer essa questão, com a

interpretação do texto, explorando o sentido metafórico de algumas expressões, o que ocorre de maneira sutil, ao mesmo tempo persuasiva, sem afirmar ainda que se trata de expressões metafóricas. Isso se dá por meio da seleção de enunciados que são representativos das diferentes etapas de construção dos sentidos expressos pelo texto. Esses sentidos são construídos de maneira gradativa, como ilustram os referidos enunciados contidos no exercício. Veja o trecho da atividade abaixo:

ESTUDO DO TEXTO

1. Explique o objetivo do *slogan* proposto na campanha publicitária de que trata o texto. *O objetivo era a venda de margaridas como uma solução para a depressão.*
2. Transcreva uma frase do terceiro parágrafo que expressa o bom resultado da campanha. *“Procura desvairada de margaridas pelas praças.” (linhas 42 e 43)*
3. *“Mas quinze dias depois: a explosão.”* Explique essa frase. *O narrador relata o sucesso da campanha.*
4. *“Ele sorria. A barriga aumentava. Indo e vindo pelo aterro...”* (linhas 62 e 63) *“Foi no mesmo dia que pegou a mania de caminhar a pé pelo aterro, as mãos para trás, rugas na testa.”* (linhas 91 a 93)
Explique a mudança no comportamento do publicitário. *O final melancólico da campanha das margaridas entristecia e preocupava o autor da propaganda.*

O tema do texto é a manipulação do público feita pela pro...

Figura 1c: Questões sobre Texto introdutório à *Unidade 4*, sobre metáfora. (FARACO, Carlos E. de. MOURA, Francisco M. de. *Língua e Literatura*. 1ª série do Ensino Médio. Editora Ática: São Paulo, 1990, p.55).

O slogan *Ponha uma margarida na sua fossa*, colocado sob a cor preta ou “fundo negro”, linha 26/27 (figura 1a), é metafórico e objetiva persuadir o público para o consumo de margaridas, estas enquanto uma espécie de remédio para possíveis situações difíceis ou obscuras, interpretadas como depressão na questão 01 do exercício (figura 1c). O dicionário Michaelis⁵⁹ traz, além acepções usuais para o termo fossa, também o seu sentido figurado ou coloquial “estado de quem se encontra muito triste ou deprimido”, de onde se depreende que o termo, usado figurativamente, refere-se a algo que é ruim.

Percebe-se que o valor publicitário do referido slogan nasceu do intuito de se amenizar ou neutralizar essa situação de mal estar (fossa) por meio da presença de algo que traga prazer visual e alegria, a margarida. Esse é um sentido novo, que acontece a partir da interação entre a parte literal da frase do slogan, *Ponha uma*

⁵⁹ <<http://michaelis.uol.com.br>> Acesso em agosto/2017.

margarida, e o veículo metafórico desse enunciado, *sua fossa*, que é a parte não literal da frase, ou tomada metaforicamente⁶⁰. Vale lembrar que o termo “fossa”, tomado figurativamente, já tem (em si) um sentido metafórico, conforme mostra o dicionário Michaelis.

Nesse processo de interação, o novo sentido nasce da relação que se estabelece entre as convenções e estereótipos próprios da palavra tomada metaforicamente e o restante do enunciado. A persuasão do público ao consumo de margaridas é reforçada por outros anúncios, que são propagados por outros meios, revistas e jornais, empenhados também em disseminar tal propaganda. Estes buscam conduzir a percepção do público acerca da relação estabelecida entre margarida e fossa, que é o sentido novo dado pela metáfora em jogo.

A repetição desse sentido novo ou da metáfora “ponha uma margarida na sua fossa”, durante as duas semanas de chamadas nesses meios de comunicação (linhas 29/30, figura 1a), cumpre um objetivo primordial da publicidade, que é usar os recursos da língua para entusiasmar e seduzir o interlocutor. Situações desagradáveis e/ou frutos da ação impensante do homem como “o índice de poluição dos rios”, “o asfalto” que “ameaça o homem e as flores” e uma possível ausência de “alegria” (linhas 29 a 41, figura 1a), produzem as implicações pretendidas para o termo fossa. Este passa a ser associado à depressão e a dificuldades (quesito 01, figura 1c). As margaridas, por sua vez, são o remédio infalível, oferecido para a solução ou cura.

A partir desse slogan, os autores do livro chamam a atenção para a construção semântica da seguinte sentença: Mas quinze dias depois: a explosão, também observada na proposta de atividade. Essas duas sentenças, (a) *Ponha uma margarida na sua fossa* e (b) *Mas quinze dias depois: a explosão*, expressas no slogan e questão três do exercício, respectivamente, são utilizadas para ilustrar a explicação dada sobre figuras de estilo e metáfora, no item seguinte, o da Comunicação (página 55). Os autores apresentam uma definição para figura de estilo. Veja a figura abaixo:

⁶⁰ Interpretação feita a partir da perspectiva interacionista de Black (1962; 1993).

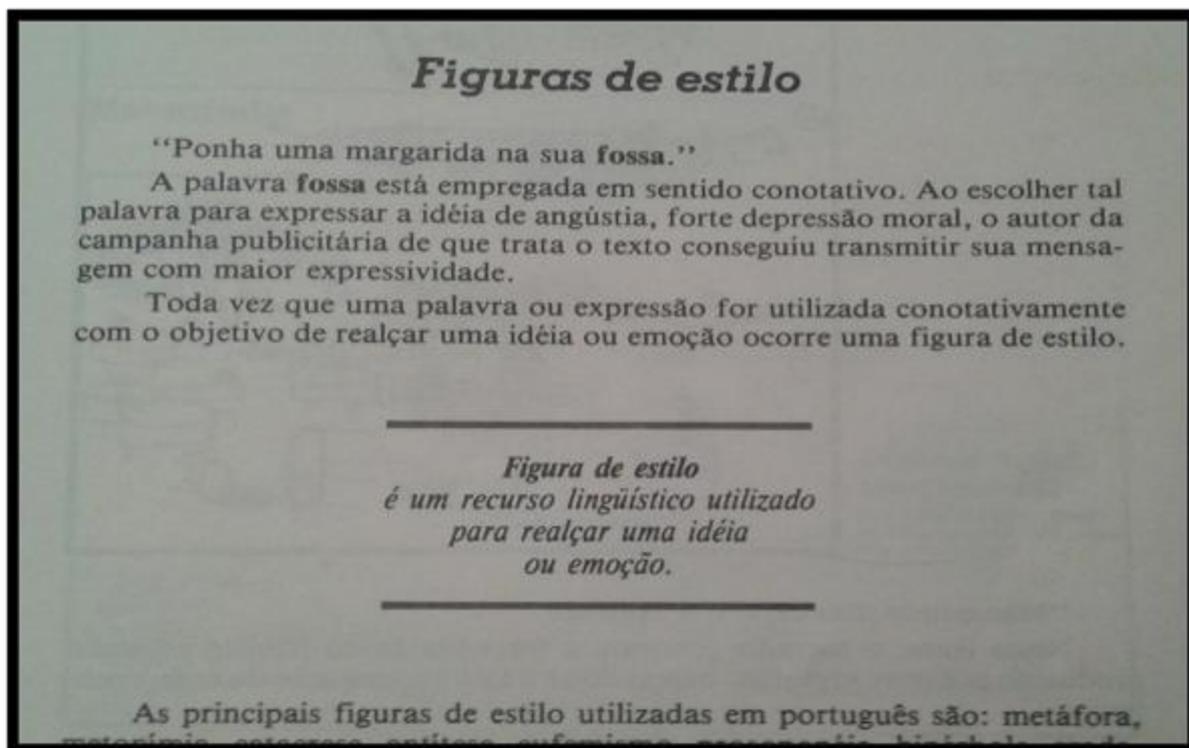


Figura 2: Explicação sobre figura de estilo. (FARACO, Carlos E. de. MOURA, Francisco M. de. Língua e Literatura. 1ª série do Ensino Médio. Editora Ática: São Paulo, 1990, p.55).

Nesse item, os autores trazem a expressão “Figuras de estilo” como conteúdo genérico. A partir do slogan: *Ponha uma margarida na sua fossa*, explicam a expressão *fossa*, no contexto da sentença, como sendo figura de estilo, utilizada no intuito de expressividade, assim, um sentido conotativo, conforme se observa nesse trecho acima (figura 02). Os autores afirmam ainda que uma das principais figuras de estilo é a metáfora. Porém, não apontam a sentença do slogan acima como sendo um caso de metáfora, pois não foi dito ainda o que venha a ser metáfora. Todavia, constrói a ponte que mantém o leitor atento para a explicação posterior, sobre metáfora. Essa explicação é dada na página 57 do livro, após os exemplos introdutórios à metáfora, contidos na página 56, *figuras 3a e 3b*, a seguir:



Figura 3a: Exemplo introdutório ao conteúdo metáfora. **Cartum de Claudius.**

Fonte: Antologia brasileira de humor. 2 v. Porto Alegre, L & PM, 1976, p. 124. v. 1. . In: **Língua e Literatura** (FARACO, Carlos E. de. MOURA, Francisco M. de. Língua e Literatura. 1ª série do Ensino Médio. Editora Ática: São Paulo, 1990, p.56).

Na *figura 3a*, a escolha da imagem (Cartum) é bastante plausível, pois ilustra bem o sentido metafórico da expressão “Isto é um assalto”, utilizado pelo cliente ao receber a comanda (com o valor a pagar) do restaurante, entregue pelo garçom. O cartum mostra que o efeito de sentido, que gera a expressividade do emissor e causa impacto ao público, é próprio dessa metáfora. Se substituísse o veículo metafórico (assalto) dessa sentença por uma expressão equivalente, certamente, não se teria o mesmo efeito.

O sentido novo da sentença, que é o sentido metafórico, é gerado pela inter-relação dessa palavra (assalto) com o restante da frase, o isto. Este termo, enquanto pronome demonstrativo, que faz menção a algo (situação, ação, objeto) que se encontra próximo do emissor e/ou tem relação com ele, quando relacionado a assalto ou qualquer outro tipo de violência, parece intensificar o sentimento de medo/susto, pois mostra que este referente e sujeito dele está ali próximo.

Nesse caso, se substituisse o pronome demonstrativo “isto” (tópico metafórico da sentença) ou o termo assalto (veículo metafórico) por quaisquer outros termos, não geraria o mesmo impacto nas pessoas ou resultaria em outros sentidos, que não o expresso no cartum. Embora não conste no livro uma descrição e análise da imagem, que leve o público leitor a uma compreensão mais nítida a respeito dessas questões. Observe outro exemplo introdutório:

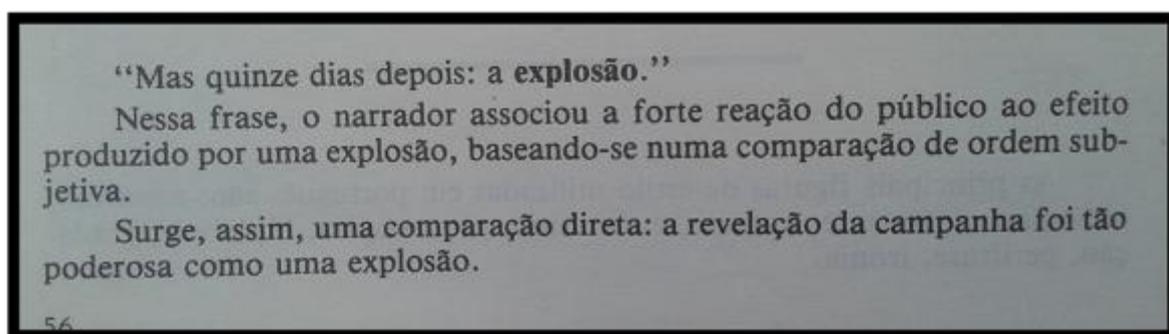


Figura 3b: Exemplo introdutório ao conteúdo metáfora. (FARACO, Carlos E. de. MOURA, Francisco M. de. *Língua e Literatura*. 1ª série do Ensino Médio. Editora Ática: São Paulo, 1990, p.56).

Após o cartum, os autores apresentam, em evidência, a frase: Mas quinze dias depois: a explosão (*figura 3b* acima), retirada do texto “A margarida enlatada” (*linha 54/55*, p. 52). Em seguida, uma explicação que busca associar a reação do público ao efeito produzido por uma explosão. Observe que a expressão *reação do público* refere-se ao aumento instantâneo do consumo de margaridas, conforme o texto introdutório ao tema *figuras de estilo*, embora o referido texto não tenha sido claramente retomado nesse ponto. Essa associação é explicada, como “baseando-se numa comparação de ordem subjetiva”. Em seguida, o esclarecimento “surge, assim, uma comparação direta”. Essa explicação corrobora com a definição de metáfora, dada na página seguinte. Veja:

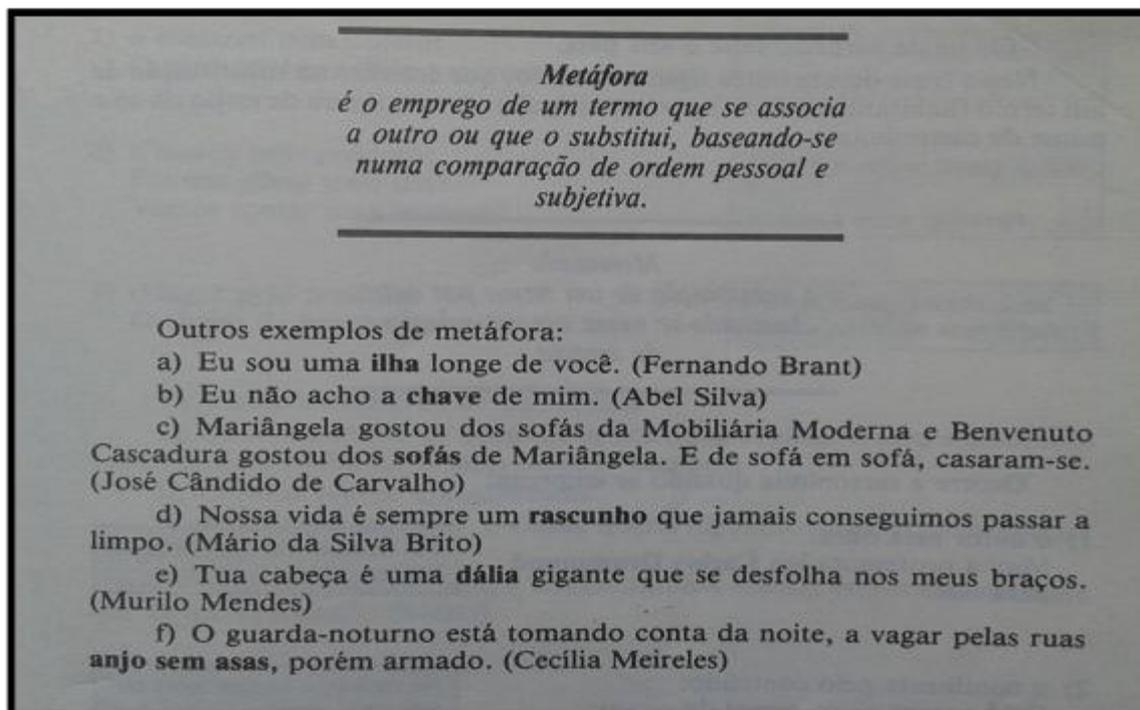


Figura 3c: Conceito de metáfora e exemplificação. (FARACO, Carlos E. de. MOURA, Francisco M. de. Língua e Literatura. 1ª série do Ensino Médio. Editora Ática: São Paulo, 1990, p.57).

Com base nesse recorte (*figura 3c*), observa-se que essa definição: “o emprego de um termo que se **associa** a outro ou que o **substitui**, baseando-se numa **comparação de ordem pessoal e subjetiva**”, privilegia um enfoque tradicional, pois expressa a utilização de um termo ou expressão no lugar de outro, mantendo ainda a visão aristotélica, a qual considera a metáfora com uma única estrutura, que pode ser definida como *transporte* ou transferência do nome de uma coisa para outra (RICOER, 2000). Colocada nesses termos da definição acima, a metáfora parece representar uma transferência de sentido de um termo para outro, sugerindo uma aplicabilidade restrita ao nível da linguagem.

Porém, ao afirmar que a metáfora é um termo que se associa a outro, os autores chamam a atenção para a interação entre os termos que compõem a sentença metafórica, não é apenas a substituição de itens lexicais, mas obedece-se a critérios que estabelecem relações semânticas (associações). No caso da sentença “Eu sou uma **ilha** longe de você”, não poderia ser qualquer item lexical que serviria para predicar a ideia de solidão e incompatibilidade social, se não o termo *ilha*. Nesse caso, conforme Moura (2012), a metáfora institui um mundo imaginário, mas ela se alimenta do sentido literal.

Situação semelhante acontece nos demais casos. A sentença “Eu não acho a **chave** de mim” não seria tão expressiva, se não por meio da associação entre

coisas tão díspares: chave/porta e chave de mim. Nesse caso, a metáfora cumpre a função de aproximar coisas muito diferentes, ela “reorganiza as categorias e classes através das quais percebemos o mundo” (MOURA, 2012, p. 25). Assim, estão as demais sentenças exemplificadas “Mariângela gostou dos sofás de mobília moderna e Bevenuto Cascadura gostou dos **sofás** de Mariângela ...” “Nossa vida é sempre um **rascunho** que jamais conseguimos passar a limpo” “Tua cabeça é uma **dália** gigante que jamais conseguimos passar a limpo” e “O guarda-noturno está tomando conta da noite, a vagar pelas ruas **anjo sem asas**, porém armado”.

Vale observar que as exemplificações colocadas reforçam, também, a ideia de comparação de ordem *pessoal* e *subjetiva*, sugerida na definição de metáfora, uma vez que as sentenças colocadas (*figura 3c*) são trechos ou versos de composições de grande valor literário e de escritores bastante reconhecidos. Nesse sentido, tais ilustrações contemplam também a consideração aristotélica de metáfora, a de que há uma prerrogativa dos poetas na capacidade de intuir ou perceber similaridades, e “ainda que nem sempre as palavras sejam as apropriadas para a substituição, o procedimento mantém-se através da adequação da palavra de uma situação a outra situação, desde que a analogia se verifique” (AMARAL, 2009, p. 213).

É importante salientar que, conforme Ricoeur (2000), o fato de a analogia ser tomada como base na metáfora de Aristóteles, não quer dizer que, para o filósofo, a comparação seja superior ou mais importante que a metáfora. O LD aproxima metáfora e comparação, dando a entender com “baseando-se numa comparação de ordem pessoal e subjetiva”, que a comparação de ordem *pessoal* e *subjetiva* é fundamental na construção da metáfora, mas que são coisas diferentes. Embora nem a definição e nem a exemplificação esclareça como se dá essa relação entre ambas.

Ricoeur (2000) chama a atenção, também, para o fato de que, na metáfora aristotélica, mesmo o termo de comparação não se fazendo presente, não significa que a metáfora seja uma comparação abreviada, mas que se dirá o contrário: a comparação é uma metáfora desenvolvida. Para Aristóteles, a metáfora é mais interessante, pelo fato da mesma “ser entendida e julgada como sendo mais agradável, mais elegante e predicativa ao ser equiparada à comparação” (FOSSILE, 2011, p. 33).

Mesmo não havendo uma explicitação ou comentários a respeito das exemplificações sobre metáfora, colocadas pelas figuras em análise, é possível afirmar que tal conceito não contempla apenas a ideia de metáfora vinculada aos domínios da poética e da Literatura, mas oferece abertura para entendê-la como produção de sentidos que são socialmente construídos. Observa-se que há consideração da dimensão cognitiva, representativa da metáfora no âmbito da Teoria Interacionista. Para esta teoria, a interpretação do sentido metafórico se dá por meio tanto de fatores linguísticos como cognitivos, prevalecendo, nesse processo, a interação entre os termos que compõem a sentença⁶¹ e entre estes e seu contexto.

Além da correlação linguístico-cognitivo observada na construção dos sentidos metafóricos presentes nas sentenças da *figura 3c* e nos recortes utilizados para introdução ao assunto (*figuras 3a* e *3b*), é possível perceber que as condições sociolinguísticas e culturais de produção semântica dos referidos textos/sentenças contribuem para a consolidação do sentido metafórico presente neles. Sem a correlação com o significado literal da palavra, por exemplo, e com suas implicações no meio sócio-histórico, não haveria a atribuição de um novo significado aos termos utilizados metaforicamente e selecionados para ilustrar a definição de metáfora dada pelo livro.

Os exemplos introdutórios ao conteúdo metáfora, o cartum e o fragmento do conto “A margarida enlatada”, ilustrados nas *figuras 3a* e *3b*, permitem uma visão bastante discursiva da metáfora. Isso se justifica por satisfazer a uma diversidade de gêneros textuais, que atendem melhor as necessidades comunicativas e contextuais, que os versos poéticos da *figura 3c*; embora não tenha havido aí uma contextualização maior, que contemplasse os aspectos pragmáticos e cognitivos das metáforas e respectivas situações em que as mesmas são produzidas.

Com uma apresentação de exemplos que estivessem acompanhados de comentários (diferente do observado na *figura 3a* e *3c*) e recortes devidamente correlacionados ao texto (diferente do observado na *figura 3b*), talvez houvesse

⁶¹ Conforme exposto no capítulo sobre a metáfora, a consideração da dimensão cognitiva da metáfora levou o enunciado metafórico a dividir-se em dois termos que se relacionam na constituição do sentido metafórico: um literal e o outro figurativo. Na terminologia da Teoria Interacionista, tópico e veículo, respectivamente.

melhor contextualização do conceito trabalhado. Dessa maneira, o leitor aluno seria levado a vislumbrar a interpretação das metáforas em jogo, isso possibilitaria a ele compreender melhor a construção do sentido, fruto dos efeitos produzidos no e pelo contexto maior, no caso, o texto. O contexto, nesses casos, cumpre função importante, ele “constitui o critério essencial a aplicar para que a compreensão- interpretação da metáfora se concretize, porque é em contexto que o receptor da mensagem infere o significado intencionado”. (AMARAL, 2009, p. 226).

Outro ponto que se observa na *figura 3b*, além do fragmento que exemplifica a metáfora “Mas quinze dias depois: a *explosão*”, é que há no esclarecimento sobre ele “a revelação da campanha foi tão poderosa como uma explosão” uma explicação de base comparativa, feita por meio de uma paráfrase sobre o sentido metafórico da sentença. Sobre essa explicação dos autores do livro, vale analisar dois pontos: a comparação colocada como base para compreender a metáfora e o uso da paráfrase metafórica também como suporte explicativo.

Na concepção de linguagem socialmente construída, os sentidos inferidos metaforicamente, em qualquer forma de comunicação, são, principalmente, intuições produzidas por meio da interação ou correlação entre fatores contextuais e elementos da realidade comunicativa. Marcuschi (2000, p. 77) adverte que esses sentidos não podem ser comparados ou traduzidos, pois não dependem de *cálculos lógicos*, mas servem para “aferir a capacidade criativa natural do homem”. Este estudioso defende que a qualidade da metáfora baseia-se no seu *efeito-surpresa*, e que o seu sentido não exige compreensão definida, pois ele é sugerido pelo contexto.

O conhecimento novo que ela nos sugere é fornecido por uma intuição e por um pensamento que não se baseia em comparação alguma e foge à explicação lógica. Neste sentido a metáfora como que produz a comparação e não a formula simplesmente: a comparação é, no máximo, um resultado da metáfora e não o contrário (MARCUSCHI, 2000, p. 85).

Nesse sentido, o autor sugere o não uso da paráfrase interpretativa, considerando que a metáfora não pode ser traduzida em termos literais, uma vez que, assim, “perderia toda sua força cognoscitiva, trivializando-se” (MARCUSCHI, 2000, p. 85). Como defensor da metáfora interacionista, Black (1993) também sustenta que parafrasear uma metáfora suprime-lhe parte do seu valor cognitivo. Este autor afirma que o sentido da metáfora é produzido por meio de um *insight*. Tal

insight resulta da interação e projeção entre os termos do enunciado metafórico, em dada situação, e constitui “uma operação intelectual irreduzível, que informa e esclarece como nenhuma paráfrase poderia fazer” (RICOEUR, 2000, p. 139/140).

Para Black, durante o processo de interpretação, a estrutura metafórica deve ser mantida, pois, conforme Moura e Pereira (2008, p. 83), a metáfora “implica sempre uma inovação, uma mutação semântica e conceptual” situada. Nessa estrutura metafórica, evidentemente, se inclui o contexto linguístico imediato em que ela ocorre, o texto. Assim, traduzir a expressão metafórica para o sentido literal, pode não trazer uma compreensão maior daquilo que se pretende, pois “o sentido é um efeito do funcionamento da língua e não uma simples propriedade imanente ao item lexical como tal” (MARCUSCHI, 2008, p. 235).

Segundo Marcuschi (2008), para atender a uma noção de língua como atividade sociointerativa e cognitiva, a compreensão deve ser uma atividade inferencial, que toma o texto como evento e o sentido sempre situado. Quanto ao sentido não literal, este autor afirma que ele não é automático, mas opcional e marcado dentro da situação que o produziu. Nesse sentido, os recursos linguísticos, a exemplo da metáfora, são *opções paradigmáticas*⁶² que orientam a produção de efeitos específicos dentro da materialidade textual.

Com vista a essas questões, Travaglia (2010) afirma que a análise linguística ou o texto deve centrar-se na significação nos planos semântico e pragmático, operacionalizando-se em atividades que indagam o que significam os elementos linguísticos dentro dos textos, ao mesmo tempo, comparando-os com a significação de recursos linguísticos alternativos e verificando se seus significados e/ou funções mudam em decorrência de uso em situações diferentes.

A figura a seguir traz um recorte de exercício sobre a metáfora (página 67/68), observa-se em que e se essas questões são operacionalizadas no referido exercício:

⁶² TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Que análise linguística operacionalizar no ensino de Língua Portuguesa? Rio Grande, RS: FURG, 2010.



Figura 3d: Atividade sobre metáfora. (FARACO, Carlos E. de. MOURA, Francisco M. de. *Língua e Literatura*. 1ª série do Ensino Médio. Editora Ática: São Paulo, 1990, p.68).

Nessa questão, mais uma vez, os autores fizeram uma escolha textual plausível. Observa-se que a tira é repleta de metáforas, construídas de forma rica em aspectos contextuais, não só de ordem *linguística*, como também *cultural*: “hoje em dia, uma **vaca** não pode vir à praia sozinha”, e *histórica*: “que logo um **porco chauvinista** vem dar uma de gavião”. Entretanto, como se observa, o estudo da questão se limitou à identificação da figura de estilo *metáfora*. O LD pede apenas que se identifique a *figura* encontrada no emprego das palavras **gato** e **rato**, contidas nas sentenças do segundo quadrinho da tira: (a) *E aí, **gata**? Que tal um cachorro-quente?*, (b) *Não, seu **rato** de praia.*

Nesse sentido, a referida atividade contempla apenas análise linguística classificatória e/ou explicativa, com foco na terminologia linguística (TRAVAGLIA, 2010). O enunciado da questão leva à interpretação de que o seu objetivo maior é a “extração de informações objetivas” (MARCUSCHI, 2008, p. 231), em que predomina a ideia de texto como *continente*. Entender o texto como *continente* era um procedimento de análise comum para a linguística de texto, que ainda predominava até a década de 1990 (KLEIMAN, 2004; *apud* MARCUSCHI, 2008). No recorte dessa questão, ainda que o exercício tenha pretendido uma situação mais concreta de uso da língua, o que se observa por meio da escolha do gênero tira, o enunciado da questão não vislumbra uma análise discursiva da atividade, configurando um ensino da metáfora mais teórico que situado.

Para Zanotto (2014), diferentes processos sociocognitivos podem ocorrer na interpretação da metáfora. Segundo essa autora, o processo de construção de

sentidos envolve um complexo processamento em cadeia de inferências, que são também metafóricas. Dessa maneira, poderia ter havido uma proposta de interpretação metafórica mais ampla no referido exercício, que levasse em consideração não apenas fatores linguísticos, mas também mecanismos cognitivos, históricos e culturais. Estes, inclusive, considerados na exemplificação sobre a metáfora. A supressão desses fatores, no trato da questão, acabou por desvalorizar as possibilidades de inferência que o texto intui, bem como, as construções de sentido resultantes dessas questões.

O livro retoma a noção de metáfora no item sobre *Redação*, no final da mesma Unidade/Capítulo, imprimindo a ela uma abordagem um pouco mais discursiva que a observada nos recortes anteriores. Observe nas três figuras seguintes:

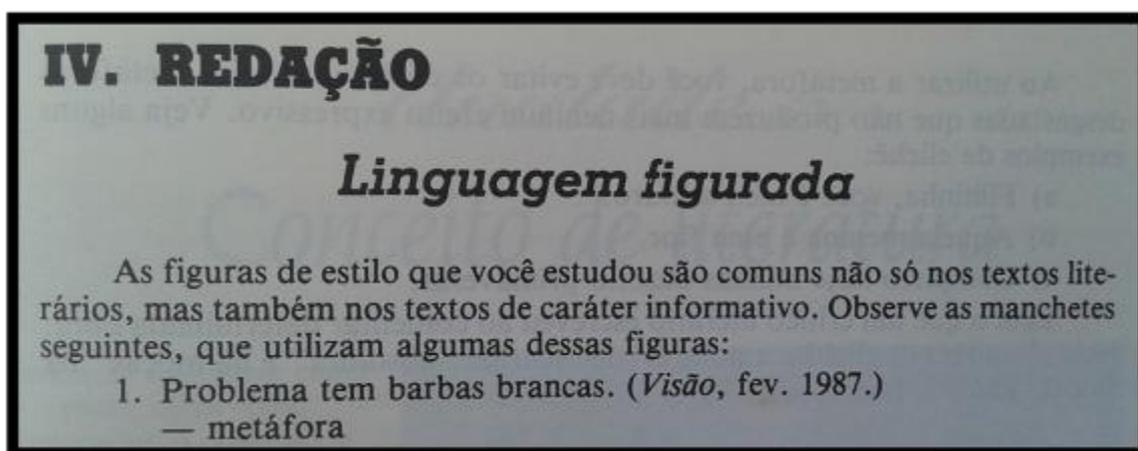


Figura 4a: Explicação sobre produção de texto, envolvendo metáforas. (FARACO, Carlos E. de. MOURA, Francisco M. de. *Língua e Literatura*. 1ª série do Ensino Médio. Editora Ática: São Paulo, 1990, p.73).

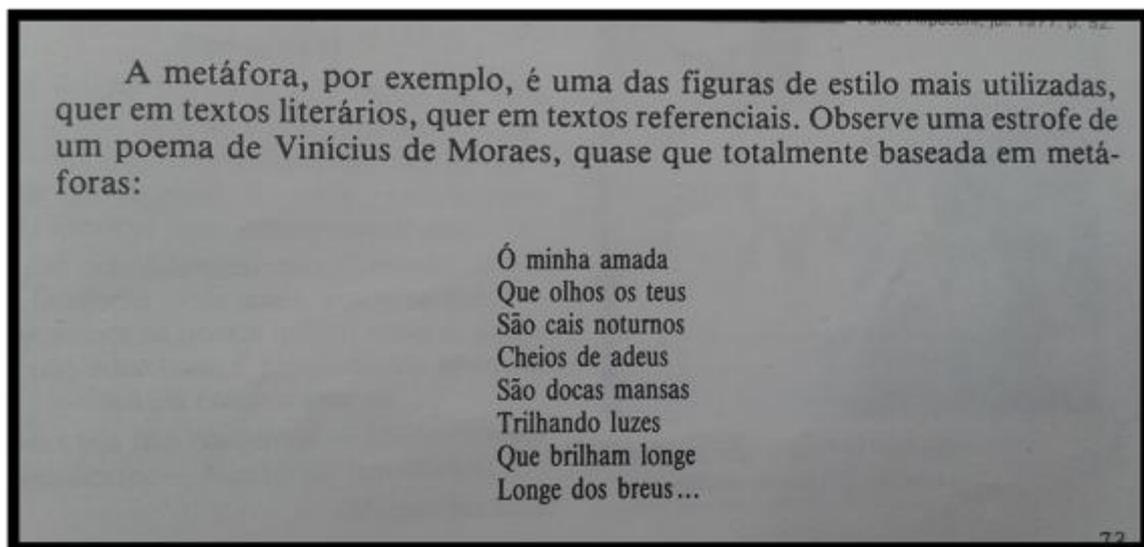


Figura 4b: Explicação sobre produção de texto, envolvendo metáforas. (FARACO, Carlos E. de. MOURA, Francisco M. de. *Língua e Literatura*. 1ª série do Ensino Médio. Editora Ática: São Paulo, 1990, p.73).

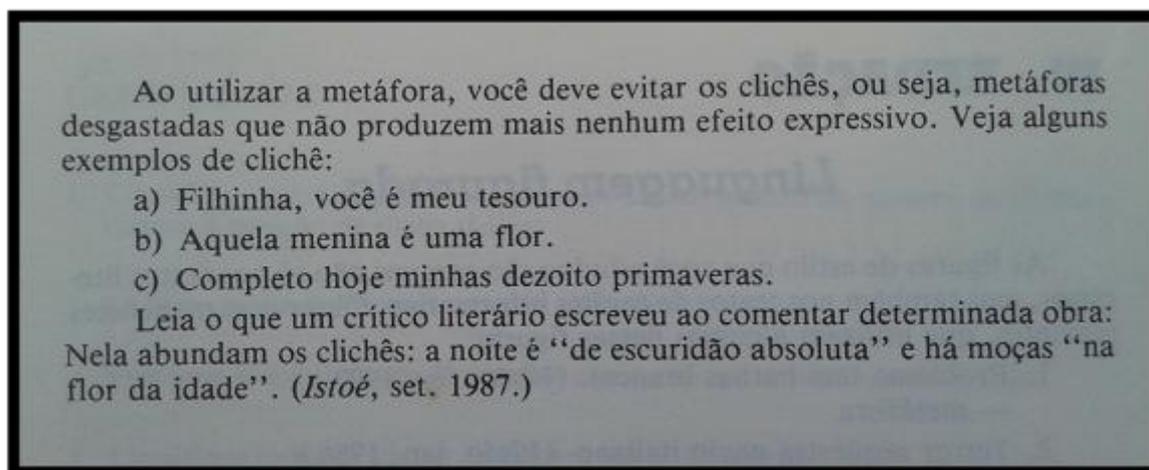


Figura 4c: Explicação sobre produção de texto, envolvendo metáforas. (FARACO, Carlos E. de. MOURA, Francisco M. de. *Língua e Literatura*. 1ª série do Ensino Médio. Editora Ática: São Paulo, 1990, p.74).

Nessa parte, os autores intencionam discutir a metáfora, não mais como prerrogativa literária, mas como atributo comunicativo e de construção de conhecimento. Observe que estes afirmam serem as *Figuras de estilo* comuns a todas as modalidades de textos (literários e informativos), sendo a metáfora uma das mais utilizadas. Isso é um reconhecimento de que a metáfora é um recurso linguístico que vai além da função de substituir termo, uma vez que também constitui atividade de cognição.

Observa-se com o exemplo: *Problema tem barbas brancas* (figura 4a), que se trata de uma metáfora *conceptual ontológica*. Nesse caso, tem-se uma

modalidade específica desse tipo de metáfora, a *ontológica de personificação*⁶³. Essa metáfora é uma extensão da metáfora ontológica e permite dar sentido a fenômenos do mundo em termos humanos, permite “compreender uma grande variedade de experiências concernentes a entidades não-humanas em termos de motivações, características e atividades humanas” (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p. 87).

No segundo trecho desse recorte (*figura 4b*), os autores do livro reforçam a informação de que a metáfora constitui um recurso comunicativo, ao afirmarem que: “a metáfora, por exemplo, é uma das figuras de estilo mais utilizadas, quer em textos literários, quer em textos referenciais”. A exemplificação dada, entretanto, não reforça essa informação, observa-se um fragmento de texto poético ilustrando essa explicação, quando caberia um exemplo de texto com predominância de aspectos referenciais, que melhor exemplificasse tal afirmação.

Ao finalizar a explicação sobre metáfora nesse item, os autores chamam a atenção para a importância de se “evitar os *clichês*, ou seja, metáforas desgastadas que não produzem mais nenhum efeito expressivo” (*figura 4c*). Aqui, os autores tocam em uma questão importante e bastante discutida por estudiosos que concebem a metáfora como recurso capaz de produzir conhecimento. Essa questão diz respeito à admissão da metáfora enquanto geradora de novos significados, que vai além de sua focalização em âmbito linguístico, ou de utilização apenas literária.

Sobre essa questão, Black (1993) afirma que o significado de uma metáfora interessante é tipicamente novo ou “criativo”. Esse autor mostra uma notoriedade para as metáforas vitais, ativas ou fortes, as quais trazem implicações ricas, porém, não declaradas. Essas implicações estão em uma série de fatores (históricos, culturais, sociais e filosóficos) que vão além da sentença linguística, cuja interpretação necessita da “cooperação do receptor em perceber o que está por trás das palavras usadas” (BLACK, 1993, p. 26).

No que diz respeito aos exemplos: (i) Filhinha, você é meu tesouro, (ii) Aquela menina é uma flor, e (iii) Completo hoje minhas dezoito primaveras, citados no recorte da *figura 5c* como exemplos de metáforas desgastadas, verifica-se que

⁶³ Lakoff e Johnson, (1980) sustentam que existem três tipos de metáforas conceptuais: as *estruturais*, as *orientacionais* e as *metáforas ontológicas*, sendo que as metáforas de *personificação* constituem uma modalidade especial dessas últimas. Sobre metáforas conceptuais, conferir capítulo II dessa dissertação, o dos estudos metafóricos.

essas expressões já caíram no uso comum e perderam a sensação de novidade, e assim, a sua expressividade. Dada a estabilidade de sentido que apresentam, já bastante convencionalizados, entende-se tais clichês como expressões idiomáticas.

Sobre isso, Moura (2012) discute que as expressões idiomáticas suscitam questões importantes, porém, considera interessante um *rastreamento* de sua origem para uma melhor compreensão de seu significado. Como essas expressões têm a metáfora como base importante, esse pesquisador explica que o fato de a metáfora normalmente selecionar “uma situação bem definida e marcante, com várias associações psicológicas e sociais” e aplicar a um contexto específico, leva tais expressões a variarem muito de uma língua para outra (MOURA, 2012, p. 72).

Conforme esse autor, não é aconselhável arriscar interpretações superficiais para essas expressões prontas, uma vez que estas podem ser advindas de realidades mais surpreendentes possíveis e requererem, por isso, um estudo mais aprofundado. Assim, os clichês devem ser evitados, conforme orientado pelo manual didático em análise, uma vez que não nos oferecem uma interpretação nova ou criativa e, buscar essa expressividade na sua origem, pode ser uma atividade perigosa, dado o risco de interpretações equivocadas.

Após esse trecho explicativo sobre metáfora (*figura 4a, 4b e 4c*), o LD em questão apresenta, no final da página 74, um exercício ou proposta de redação. Veja na figura abaixo:

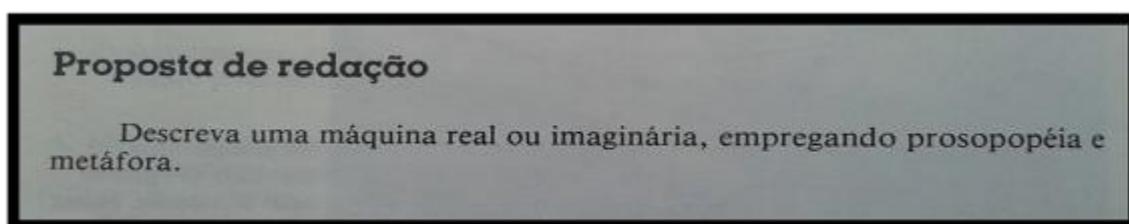


Figura 4d: Proposta de redação, envolvendo linguagem metafórica. (FARACO, Carlos E. de. MOURA, Francisco M. de. *Língua e Literatura*. 1ª série do Ensino Médio. Editora Ática: São Paulo, 1990, p.74).

Com esse exercício, os autores remetem-se a outra questão importante da metáfora, que é o poder que a mesma tem de construir imagens. Conforme Moura (2016), a interpretação de uma instância metafórica é determinado por variações, não apenas lexicais e contextuais, mas também imagéticas. O estudioso afirma que

estas últimas são impostas pelos esquemas imagéticos associados ao veículo⁶⁴ das metáforas. Esses esquemas, numa perspectiva cognitivista, são estruturas mentais, compostas pelas informações que se armazenam, fruto das experiências sensório-motoras do dia a dia. Assim, a linguagem figurativa é também um instrumento de reconstrução imagética na situação interacional, “permitindo uma reelaboração conceitual de experiências pessoais marcantes e mesmo traumáticas” (KUPFERBERG, 2007, *apud* MOURA, 2016, p. 10).

Nesse sentido, a questão do referido exercício, poderia ser mais esclarecedora, no sentido de explicitar uma proposta de atividade que demonstrasse maior preocupação com esses aspectos imagéticos da metáfora. Porém, mesmo a atividade não explorando tanto esse potencial cognitivo oferecido pela metáfora, os autores orientam para a possibilidade de elaboração de um texto que traga uma descrição de um objeto *real*, uma “máquina”, através de linguagem metafórica (*figura 4d*).

Da mesma forma que o observado nos fragmentos anteriores (*figura 4a, 4b e 4c*), os autores do livro, sem menosprezar a concepção linguística da metáfora, propõem, na *figura 5d*, uma visão mais ampla acerca da mesma. Isso pode ser percebido por meio da admissão de alguns de seus atributos comunicativos, ainda que muito aquém do que poderia ser uma valorização mais efetiva dessas questões, nos termos propostos por Moura (2016).

Com essa proposta de redação, os autores encerram essa unidade do livro sobre *figuras de estilo* e iniciam a Unidade 5 (página 75), onde trabalham o conceito de Literatura. Essa Unidade apresenta, como introdução, alguns textos que evidenciam a diferença entre a linguagem referencial e a linguagem literária. Predomina nos apontamentos sobre esses textos a ideia de literatura como reprodução da realidade.

A metáfora não é citada nesse item, isso desfaz a hipótese colocada no início desta seção, a de que, trabalhada no capítulo que sucede o conceito de literatura, a metáfora poderia estar sendo expressa pelo livro como recurso de natureza literária apenas. Isso corrobora com o exposto no item sobre *redação*, na unidade anterior, o pensamento de que a metáfora está presente em todas as

⁶⁴ Conforme já explicitado, veículo metafórico é o termo predicado da sentença metafórica que, tomado figurativamente, interage com o restante da frase, a parte tomada literalmente. Sobre essas questões, conferir capítulo II dessa dissertação.

modalidades de texto, dando a entender que a mesma não é apenas uma prerrogativa dos literatas.

O último dos textos, apresentados no primeiro item dessa unidade, refere-se a um fragmento do livro *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, e chama a atenção pelo arranjo linguístico e efeito imagético que as palavras assumem. Assim, o fragmento vem recheado de algumas expressivas metáforas, já que “metáfora é uma excelente forma de pensar com imagens” (MOURA, 2012, p. 36). Observe uma ilustração disso, com o trecho da *figura 6a*, abaixo:

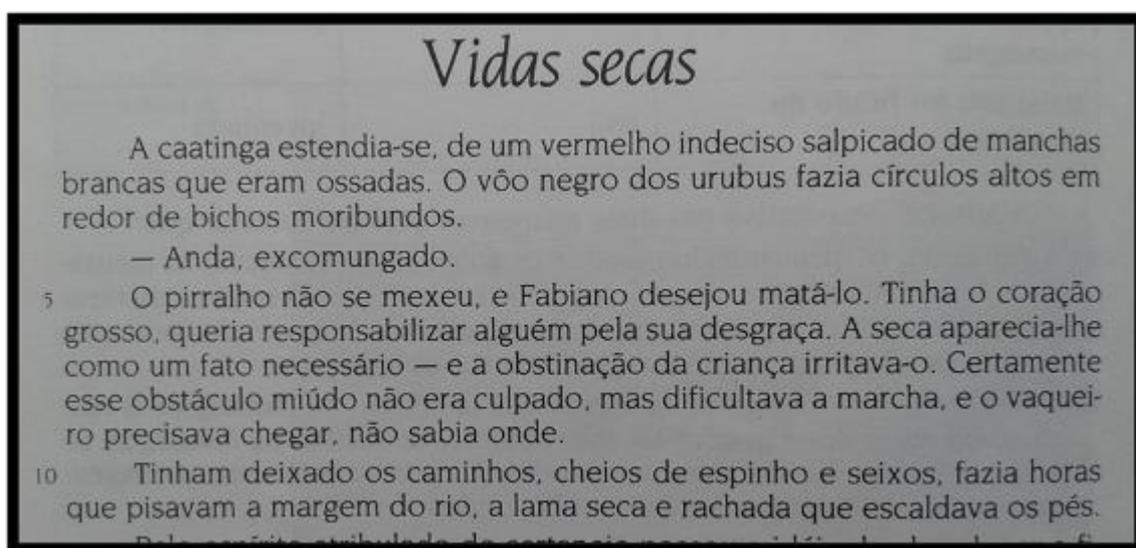


Figura 5a: fragmento de *Vidas secas*, Graciliano Ramos. (FARACO, Carlos E. de. MOURA, Francisco M. de. *Língua e Literatura*. 1ª série do Ensino Médio. Editora Ática: São Paulo, 1990, p.78).

Zanotto e Moura (2009, *apud* Fossile, 2011) discutem, com base em estudos de Black (1993), que a metáfora possui um aspecto que estaria vinculado ao *mostrar*, o qual corresponderia à *manipulação conceitual* que a mesma realiza, o “como vemos uma coisa como a outra” (ZANOTTO e MOURA, 2009, p. 19, *apud* FOSSILE, 2011, p. 60). Dessa maneira, conforme Black (1993), o pensamento metafórico e expressão vocal, às vezes, incorporam visões exprimíveis como em nenhuma outra forma. Esses aspectos podem ser bem ilustrados com o recorte acima. Este mostra que as metáforas contidas nele são fundamentais para a descrição do lugar e de seus elementos, como se pode verificar com as expressões: “vermelho indeciso salpicado de manchas brancas que eram ossadas”, “vôo negro dos urubus”, “coração grosso”, “obstáculo miúdo”, “lama seca e rachada que escaldava os pés”.

É possível perceber, com o recorte, que as metáforas destacadas realizam um *insight* no pensamento do leitor; mostram, de forma chocante, os horrores da seca e o drama dos personagens. Entretanto, o referido texto não vem seguido de apontamentos que reforce essa reflexão ou que mencionam diretamente a metáfora como recurso fundamental na construção dos significados imagéticos presentes no texto. Também não há consideração clara desse fato no estudo do texto, na página 79, conforme ilustra o fragmento abaixo:

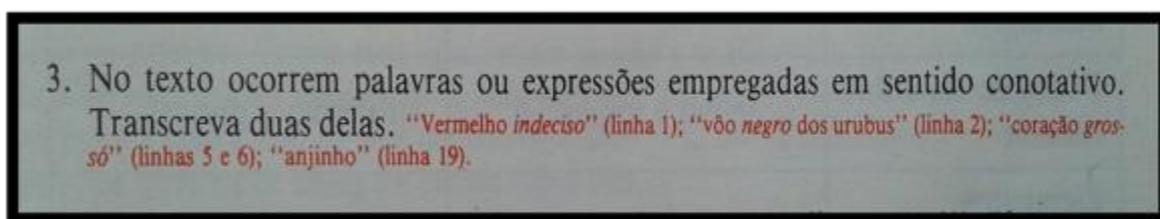


Figura 5b: Questão sobre *linguagem figurada* no texto *Vidas secas*. (FARACO, Carlos E. de. MOURA, Francisco M. de. *Língua e Literatura*. 1ª série do Ensino Médio. Editora Ática: São Paulo, 1990, p.79).

Observe que o quesito acima é bem genérico e pede apenas que se identifique as expressões empregadas no *sentido conotativo*, todas as expressões que são citadas como possíveis respostas são exemplos de metáforas. A maioria dessas expressões são bons exemplos de metáforas *vivas*:⁶⁵ *vermelho indeciso*, *vão negro dos urubus* e *coração grosso*. Entretanto, a questão objetiva apenas localizar expressões empregadas no texto em “sentido conotativo” e não joga com a construção dos sentidos que tais expressões possibilitam, neste e em contexto diferente, ou correlacionando-os com similares.

Outro exemplo semelhante está no estudo do texto *Erro de português*, de Oswald de Andrade, na *Unidade 13* do livro (página 223), o qual cabe questionamento quanto à ausência de uma discussão mais contundente a respeito do papel da metáfora enquanto produtora de sentidos e enriquecedora da expressividade do texto. O conteúdo central dessa unidade é a *Literatura de informação* ou *literatura dos jesuítas*. O texto *Erro de português* aparece no item sobre estudo de texto, que introduz o conteúdo da unidade (*figura 6a*), seguido de algumas questões de interpretação (*figura 6b*) e um breve apontamento sobre seu autor e contexto de produção (*figura 6c*).

⁶⁵Metáforas vivas, para Black (1993), são metáforas ricas em implicações.

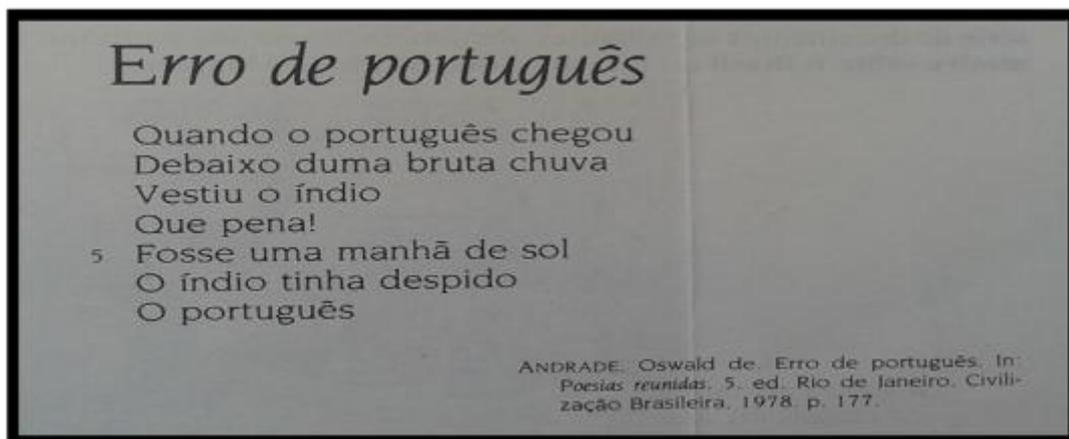


Figura 6a: Texto “Erro de português”. Oswald de Andrade. (FARACO, Carlos E. de. MOURA, Francisco M. de. *Língua e Literatura*. 1ª série do Ensino Médio. Editora Ática: São Paulo, 1990, p.223).

O texto exemplificado é construído com base em inferências de diferentes naturezas: linguísticas, históricas e culturais. A interpretação do sentido figurativo, nesse caso, deve proceder a uma espécie de teste das informações que são intuídas pelo texto, utilizando o que Amaral (2009, p. 226) chama de *cálculo de significados alternativos* para as expressões figurativas, o que, no referido texto, poderia ser realizado desde o título. Sobre essa questão, Searle (1993) afirma que as condições de verdade aplicáveis ao significado e a primazia do sentido literal sobre a linguagem figurativa deve ser priorizados na interpretação da metáfora. Este autor parte da noção de atos de fala em detrimento da função descritiva da linguagem para se posicionar relativamente à metáfora. De acordo com estudos realizados por este pesquisador, eis o que diz Amaral (2009):

O processo de compreensão inicia-se com a computação do significado literal; seguidamente o receptor do acto ilocutório reconhece a sua inadequação, procedendo ao cálculo de significados alternativos que possam ser intencionados e finalizando com a determinação do significado mais adequado ao contexto. Assim, o contexto constitui o critério essencial a aplicar para que a compreensão-interpretação da metáfora se concretize, porque é em contexto que o receptor da mensagem infere o significado intencionado (AMARAL, 2009, p. 226).

Nesse sentido, observa-se que o título “Erro de português” sugere uma ampla discussão linguística, filosófica, histórica e cultural quanto (i) a questão da variedade linguística e a gramática normativa, (ii) a maneira como se deu a colonização portuguesa sobre o Brasil e o conseqüente silenciamento, quase que

total, da cultura indígena brasileira e, (iii) o *desvio* da esquadra comandada por Pedro Álvares Cabral, em 1500, que buscava a rota para o Oriente e acabou chegando ao Brasil.

Vê-se que a escolha do léxico não é o maior responsável pelos efeitos de sentido expresso pelo texto em questão, também não seria necessário. Para Black (1993, p. 23), “uma metáfora bem-sucedida é realizado no discurso, está consagrado no *texto*, e não precisa ser tratada como um crivo”. Segundo esse pesquisador, o escritor pode empregar meios convencionais para produzir um efeito fora do padrão, com a utilização apenas de recursos sintáticos e semânticos padrões de sua comunidade de fala. Assim, uma mesma afirmação metafórica pode receber um número de diferentes leituras, as quais podem até mesmo aparecerem conflitantes (BLACK, 1993).

Black (1993) afirma ainda que a ambiguidade é ingrediente necessário à leitura metafórica, a qual cabe apenas ao contexto resolver. Nesse sentido, Searle (1993) sustenta que é necessário uma troca comunicativa, capaz de extrair dos conhecimentos de mundo, tanto do falante quanto do ouvinte, aspectos que possam fornecer os valores possíveis para o significado intencionado pelo falante. Assim, a determinação do sentido mais próximo, nessa situação, acontece à medida que vai sendo realizada a leitura do texto e identificadas as metáforas presentes nele, a partir do seu contexto. Observe no trecho abaixo a leitura sugerida pelo livro:

1. Leia um trecho da Carta de Pero Vaz de Caminha, texto que você provavelmente já conhece e que foi o primeiro documento escrito no Brasil: “Na noite seguinte ventou tanto sueste com chuvaceiros que as naus desviaram-se do rumo, e especialmente a capitaina”.
 - a) Em que verso o poeta Oswald de Andrade retoma essa informação da Carta? *No segundo verso.*
 - b) Que adjetivo o poeta utiliza para “modernizar” a linguagem da Carta de Caminha? *Bruta.*
2. De acordo com o poema, o tempo meteorológico determinou a relação de oposição entre o português e o índio. Através de que elementos da natureza se manifesta essa oposição? *Sol e chuva.*
3. Considerando os elementos **colonizador** (português) e **colonizado** (índio), que conotação assumem no poema os verbos **vestir** e **despir**? *Vestir = sobrepor uma cultura a outra; despir = fazer perder as características culturais.*
4. Há um verso do poema em que a predominância da função emotiva da linguagem sintetiza o ponto de vista do autor sobre a relação português—índio. De que verso se trata? *“Que pena!”*

Figura 6b: interpretação do texto “Erro de português”. (FARACO, Carlos E. de. MOURA, Francisco M. de. *Língua e Literatura*. 1ª série do Ensino Médio. Editora Ática: São Paulo, 1990, p.223).

Conforme observado (*figura 6a*), o recurso *metáfora* é o principal responsável pela construção da comunicação textual, embora não tenha sido mencionada diretamente no processo de interpretação. Nesse caso, a leitura é conduzida a partir dos efeitos de sentido presentes nas dualidades metafóricas *vestir/despir*, *chuva/sol* e *manhã/noite*, esta última implícita em *bruta chuva*, com a menção feita à da Carta de Caminha⁶⁶. Paralelo a isso, a consideração do contexto (i) o referente, dos anos de 1500, retratado no texto e (ii) o do autor, século XX, representando o momento de tomada de consciência com relação ao passado histórico e as tradições culturais, bem como o desejo de redescoberta do Brasil ou de reconstrução de sua cultura, como queriam os escritores da época. Observe a menção feita pelos autores ao contexto, *figura 6c* a seguir:

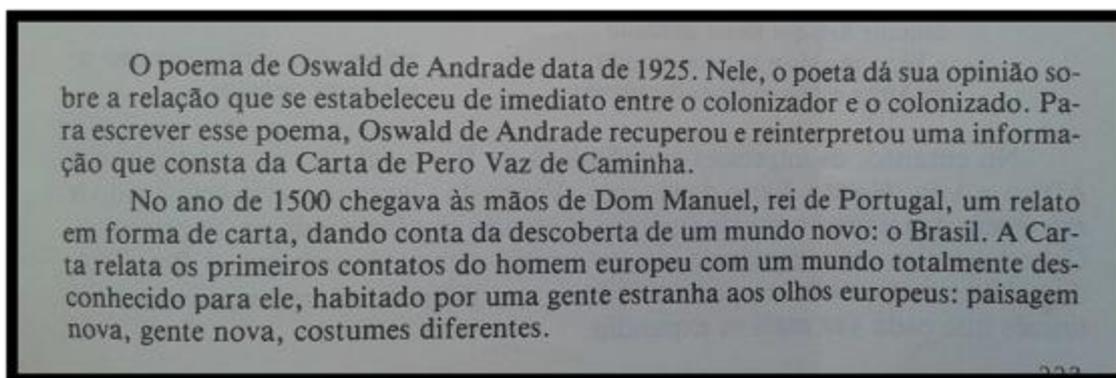


Figura 6c: explicações sobre o contexto referenciado do texto “Erro de português”. (FARACO, Carlos E. de. MOURA, Francisco M. de. *Língua e Literatura*. 1ª série do Ensino Médio. Editora Ática: São Paulo, 1990, p. 223).

Observa-se que ao esclarecer o referido poema, o livro traz uma reflexão, sugerida por meio do enfoque dado à intertextualidade⁶⁷ realizada por Oswald de

⁶⁶ [...] e ao sol posto, obra de seis léguas da terra, surgimos âncoras, em dezenove braços -- ancoragem limpa. Ali permanecemos toda **aquela noite**. E à **quinta-feira, pela manhã**, fizemos vela e seguimos. [...] lançamos âncoras em frente à boca de um rio. E chegaríamos a esta ancoragem **às dez horas** pouco mais ou menos. Na **noite seguinte**, ventou tanto sueste com **chuvaceiros** que fez caçar as naus, e especialmente a capitânia. E **sexta pela manhã**, às oito horas, pouco mais ou menos, por conselho dos pilotos, mandou o Capitão levantar âncoras e fazer vela. (Pero Vaz de Caminha). Disponível em: <www.biblio.com.br>

⁶⁷ Na *intertextualidade*, os diferentes textos ou gêneros textuais dialogam, de maneira a adquirir uma funcionalidade tal, que justifica a construção do conhecimento multi e transdisciplinar. Essa perspectiva de conhecimento parte do princípio de que a disciplina “nasce não apenas de um conhecimento e de uma reflexão interna sobre si mesma, mas também de um conhecimento externo”

Andrade, através da menção feita à Carta de Caminha e à “relação de oposição entre o português e o índio” (questão 2 da *figura 6b*). Como pode se observar, isso explica apenas parcialmente as escolhas metafóricas do texto, pois não menciona o contexto do autor. O segundo contexto, o do escritor (seu papel literário e social) é fundamental para se ler o texto com os *olhos do autor*, ou seja, para que a sua intencionalidade seja compreendida. Dessa maneira, entender-se-ia, não só a situação focada com a intertextualidade realizada, mas a crítica que o texto faz ao processo de colonização, como um todo.

Vale mencionar que a questão 3 do referido recorte, propõe correlacionar a conotação dos verbos *vestir* e *despir* com o contexto, a partir da consideração do elementos colonizador e índio. De forma semelhante, a questão 4 do mesmo exercício propõe o entendimento da síntese sobre tais informações, ou seja, sobre o ponto de vista do autor do texto a respeito da relação colonizador e índio. Assim, este recorte mostra que essas duas questões (3 e 4) visam o desenvolvimento da competência comunicativa do leitor aluno, buscando uma abordagem que situa as expressões conotativas “vestir” e “despir” e não apenas as localiza no texto, como o faz os quesitos 1 e 2 com as metáforas *chuva bruta* e *manhã de sol*, igualmente importante para os efeitos de sentidos que são produzidos pelo texto.

Na *Unidade 14* do livro (página 250), na explicitação sobre o conteúdo *Barroco*, os autores mencionam a metáfora como “um recurso que procura traduzir, através dos sentidos, a emoção na percepção da realidade”, e que, “através dela, o poeta revela semelhanças profundas que descobre na realidade” (*figura 7a*). Isso remete ao poder que tem certas metáforas de construir ou perceber imagens, e muitas vezes uma “imagem marcante de algo que já conhecemos” (MOURA, 2012, p. 55), ou, “um modo novo de conhecer e comunicar o mundo assim conhecido” (MARCUSCHI, 2000, p. 76). Observe o fragmento, a partir da figura abaixo:

(MORIN, [1999], 2003, p. 105), que é construído por partes que se relacionam em etapas. Assim, faz progredir a ciência “pela constituição de concepções organizadoras que permitam articular os domínios disciplinares em um sistema teórico comum” (p. 112).

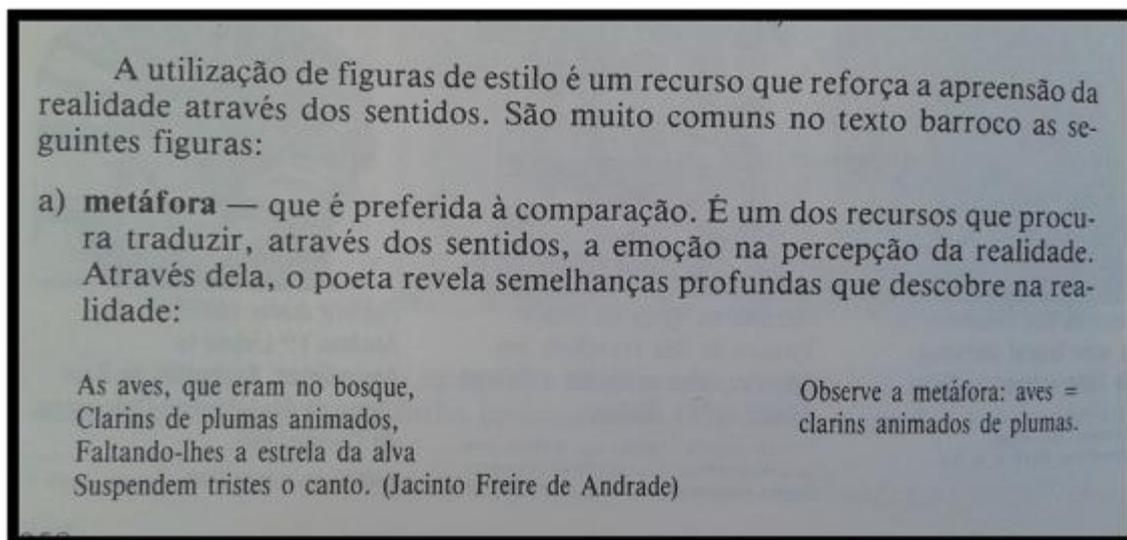


Figura 7a: Referência à metáfora, como *figura de estilo* comum em textos do barroco. (FARACO, Carlos E. de. MOURA, Francisco M. de. *Língua e Literatura*. 1ª série do Ensino Médio. Editora Ática: São Paulo, 1990, p. 250).

Nessa definição, a princípio, o livro traz uma perspectiva mais interacionista das questões linguísticas e cognitivas, pois corrobora com a ideia de que algumas metáforas permitem ao leitor ver aspectos da realidade, que não seriam tão expressivos se observados por imagens cinéticas e visuais ou por outras formulações (BLACK, 1993). Porém, é preciso verificar qual a relação entre os sentidos e a emoção, na referida definição. Questiona-se também, que tipo de realidade a metáfora busca traduzir: “através dela, o poeta revela semelhanças profundas que descobre na realidade”.

Com esse conceito, em correspondência com o fragmento exemplificado, percebe-se que a abordagem da metáfora realizada nesse ponto do livro é mais linguística que cognitiva. Ou seja, o termo traduzir remete à substituição, enquanto a emoção leva à subjetividade, “através dela, o poeta revela semelhanças”. Por essa definição, seria possível falar de uma realidade literária, que utiliza de um conceito aristotélico, o qual considera que a metáfora apresentaria uma transferência de sentido de um termo para outro, cabendo aos poetas a prerrogativa na capacidade de intuir ou perceber similaridades (AMARAL, 2009).

Verifica-se que a definição de metáfora, colocada nesse fragmento, muito se aproxima daquela definida por Aristóteles, conforme se observa também no trecho “é preferida à comparação”. Segundo Ricoeur ([1975], 2000), existe em Aristóteles uma aproximação entre metáfora e comparação, feita em benefício da metáfora. Para esse pesquisador, Aristóteles considerou a metáfora responsável pela percepção

das semelhanças, enquanto a comparação apenas as enuncia. A comparação, para o filósofo, deveria ser explicada através da metáfora, à qual estaria subordinada.

Viu-se que o exemplo dado pelo livro a essa definição aristotélica de metáfora ilustra a abordagem tradicional. Observa-se que em “as aves, que eram no bosque, Clarins de plumas animados”, opera uma substituição de termos, com o intuito de embelezamento da linguagem, a partir de uma percepção de similaridade entre “aves” e “clarins”. Porém, essa mesma definição não é suficiente para esclarecer a construção metafórica do fragmento de texto utilizado no primeiro quesito do exercício, no qual prevalece a utilização de fatores cognitivos (como a reflexão sobre a existência humana e a utilização de conhecimentos prévios sobre o homem e sobre sua relação com o mundo), conforme se observa no recorte abaixo.

1. Leia com atenção o fragmento seguinte:

Goza, goza da flor da mocidade
Que o tempo trata a toda ligeireza
E imprime em toda a flor sua pisada.

Oh não aguardes que a madura idade
Te converta essa flor, essa beleza,
Em terra, em cinza, em pó, em sombra, em nada.

(Gregório de Matos)

a) Além da função poética, que outra função da linguagem aparece com evidência no texto? *Função conativa.*

b) Identifique as figuras de estilo que ocorrem nos seguintes versos:
— verso 1; *metáfora*

Figura 7b: Exemplo de metáfora no texto barroco. (FARACO, Carlos E. de. MOURA, Francisco M. de. *Língua e Literatura*. 1ª série do Ensino Médio. Editora Ática: São Paulo, 1990, p. 258).

Verifica-se que, nesse exemplo, o tempo é personalizado metaforicamente ao longo do texto, no intuito de construir a reflexão intencionada pelo autor, de maneira a evidenciar a oposição inevitável entre a mocidade e a velhice, ou a fugacidade do tempo e da beleza. Observa-se que “o tempo trata a toda a ligeireza”, “imprime [...] sua pisada”, “[...] que a madura idade te converta”. A interpretação desse trecho permite retomar a metáfora ontológica de personificação, teorizada por Lakoff e Johnson (1980), para os quais, esta permite dar sentido a fenômenos do

mundo em termos humanos, com base em nossas próprias experiências, motivações e objetivos.

Outro aspecto a ser observado no texto é que a analogia estabelecida entre os conceitos de flor, tomado metaforicamente, e de tempo vai sendo explorada no decorrer dos versos. Segundo Moura (2012), essa é uma técnica denominada metáfora estendida, muito usada para alongar a metáfora, o que permite averiguar, nesse ponto do exemplo dado, não só as semelhanças entre os dois conceitos (o de flor e o de tempo), mas também as diferenças entre eles. Assim, o autor do referido texto, Gregório de Matos, explora os aspectos inerentes ao conceito de flor, criando a metáfora baseada nessa analogia: a mocidade é uma flor⁶⁸, suscitando a reflexão de como a mocidade, assim como a flor, vai tomando imperfeições com o andar do tempo e perdendo a sua beleza, tem a terra como destino final e acaba por resultar-se em nada.

Observe que a mesma metáfora de base “flor” se alonga em diferentes aspectos que são metaforizados. O autor do texto mostra que os estágios de existência da flor podem ser observados também na existência do homem. Primeiro o frescor de sua beleza, “que o tempo trata a toda ligeireza” (verso 2); depois lhe faz envelhecer, murchar “e imprime em toda a flor sua pisada”; após à “madura idade” (verso 3), o estágio irreversível “não aguardes que a madura idade te converta em flor” (versos 4 e 5) da morte e a decomposição “Em terra, em cinza, em pó, em sombra, em nada” (último verso).

Esse percurso semântico do texto, entretanto, não instiga uma interpretação que priorize um nível mais textual-discursivo. No que diz respeito à metáfora, a atividade objetiva apenas a localização da informação dentro do texto (MARCUSCHI, 2008) já pede apenas para identificar a figura *metáfora* entre as demais.

5.1.1.1. Considerações sobre a abordagem da metáfora no exemplar didático Língua e Literatura – Livro A

⁶⁸ Na sentença em questão, *mocidade* é o termo que predica, do qual se fala, tomado literalmente (tópico), e *flor* é o predicado, tomado metaforicamente (veículo).

Com base na análise desse *corpus*, ou seja, dos recortes realizados sobre o livro *Língua e Literatura*, verifica-se que a abordagem dada à metáfora, nesse exemplar didático, não está vinculada apenas a uma questão conceitual, de forma a se filiar a um ou outro estudo teórico sobre o tema. Embora use a terminologia *Figuras de estilo*, que a remete a uma definição literária, a qual considera a metáfora um suporte linguístico de embelezamento dos textos, os autores parecem caminhar em direção a uma metodologia de leitura que leve em conta a interação, quer seja linguística, na correlação entre elementos textuais, quer seja social, no diálogo entre os sujeitos.

Pelas explicações verificadas sobre a metáfora no livro e analisadas ao longo dessa seção, percebe-se que é prevalecte a definição inicial que o LD traz sobre o assunto. Essa definição considera que a metáfora é uma figura de estilo que consiste no “emprego de um termo que se associa a outro ou que o substitui, baseando-se numa comparação de ordem pessoal e subjetiva” (p. 57). Essa definição é retomada na Unidade 14, página 250 (conforme *figuras 7a e 7b*), quando os autores afirmam que, através da metáfora, “o poeta revela semelhanças profundas que descobre na realidade”. Esse retorno à definição inicial dá a ideia de conclusão ou confirmação a respeito da abordagem colocada na página 57 e desenvolvida no decorrer do livro.

Observe que, por esse conceito dado pelos autores do referido livro ao recurso metáfora, a base de sua efetivação é o processo de substituição e comparação. Amaral (2009) argumenta que, na metáfora aristotélica, o processo de substituição ocorre apenas no nível da palavra, através da transferência de um termo para o lugar de outro. Para essa concepção, na “construção da metáfora é, fundamentalmente, valorizado o processo típico da símile ou comparação que está subjacente na transposição ou transferência” (AMARAL, 2009, p.213).

Entretanto, é fundamental lembrar que um item recorrente nas discussões sobre a metáfora aristotélica é o fato de que, a metáfora é considerada superior à comparação, esta deve ser explicada a partir da metáfora e não o inverso (AMARAL, 2009; FOSSILE, 2011; RICOEUR, 2005). O exemplar didático *Língua e Literatura*, entretanto, ao definir a metáfora como sendo baseada “numa comparação de ordem pessoal e subjetiva”, parece contrariar esse pressuposto. Nesses termos, compreende-se que a metáfora é explicada a partir da comparação, como se ela

estivesse subordinada a esta. Embora, os autores afirmem na página 250 que a metáfora “é preferida à comparação” (*figura 7a*).

Amaral (2009) defende que três pressupostos influenciam a abordagem tradicional da metáfora: (i) o primeiro situa-a no nível das palavras, pelo seu envolvimento na transferência de sentidos, (ii) o segundo consiste na concepção de metáfora como um ornamento ou desvio, e (iii) o terceiro decorre da noção de similaridade subjacente à transferência ocorrida entre termos, pelo que uma metáfora é definida como uma símile/comparação subtendida. Verifica-se que esses pressupostos estão implícitos nas duas conceituações feitas à metáfora, também em parte das respectivas exemplificações. Isso ocorre tanto na definição central dada ao tema, na página 57 do livro (*figura 3c*), como na segunda definição, a da página 250, quando os autores retomam o assunto (*figura 7a*).

Essa visão, essencialmente linguística, prevalece apenas nos pontos em que a metáfora é definida. Vale mencionar que, em dado momento da abordagem, os autores intencionam explicar a metáfora enquanto recurso interacional e discursivo, capaz de produzir conhecimento. Nesses casos, afirmam que as figuras de estilo são comuns “também nos textos de caráter informativo [...], sendo a metáfora uma das “mais utilizadas, quer em textos literários, quer em textos referenciais” (p. 73). Isso comprova que Faraco e Moura, nessa obra, compreendem a metáfora como recurso do conhecimento. Porém, da maneira como tal conceituação é realizada no referido LD, não é possível vislumbrar, claramente, os atributos cognitivos desse recurso linguístico na leitura dos textos.

É possível observar, em alguns pontos da abordagem, certo descompasso entre o teor da explicação e o ilustrado nos exemplos dados, o que pode ser comprovado com o exemplo da página 73 (*figura 4b*). Nesse caso, acredita-se que há intenção de desmistificar a ideia de que a metáfora é um recurso essencialmente literário. Entretanto, o exemplo dado, logo abaixo dessa definição (na mesma figura 4b), reforça exatamente a ideia de figura de linguagem e prerrogativa literária, conforme se verifica pela predominante função emotiva dos versos exemplificados.

Os autores trazem, no decorrer do livro, uma série de textos ricos em implicações metafóricas, que são postos e interpretados mais a título de ilustrações para outros conteúdos, a exemplo das *figuras 5a* e *6a*. Nesse processo, quando muito, são mencionadas e/ou identificadas palavras conotativas, que justificam a construção de alguns significados expressos pelos textos. Percebeu-se, com essa

investigação, que essas palavras são, na maioria das vezes, expressões metafóricas, como ocorre nos fragmentos exemplificados com as *figuras 5b e 6b*.

Conforme mencionado em análise, esses textos constituem oportunidades para que se possa (i) compreender a metáfora como recurso cognitivo, capaz de criar conexões entre diferentes sentidos, (ii) perceber a relevância do contexto na construção metafórica e compreensão desses sentidos, (iii) desconstruir a ideia de paráfrase perfeita, uma vez que, com a paráfrase, ter-se-ia a construção de outras conexões semânticas e não mais as originais, e (iv) desmistificar a ideia de que a metáfora é uma figura de estilo ou figura de linguagem, que funciona como ornamento da fala, que está restrito ao âmbito linguístico e, assim, desprovida de valor cognitivo.

O exemplar didático Língua e Literatura considera a metáfora numa visão, ora tradicional (aristotélica), visto que a conceitua como uma figura de estilo, ora numa visão interacionista, considerando os sentidos linguísticos como socialmente construídos. As metáforas de base cognitiva⁶⁹ raramente se presentificam nesse percurso, apenas o recorte da *figura 4a* é um exemplo disso.

A seleção de textos, entretanto, contempla uma variedade de gêneros discursivos. São disponibilizados textos bastante convidativos à exploração de aspectos predominantemente inferenciais, que possibilitam compreender a produção de sentidos, por meio da linguagem em uso. Os exercícios que os acompanham, por sua vez, priorizam mais um estudo teórico ou de classificação e identificação de elementos, por meio de questões bastante direcionadas.

O livro é fruto de um percurso de transformações no enfoque da disciplina de Língua Portuguesa (1970 a 1990), que trouxe a consideração de que a variação dos usos da língua seria efetivamente compreendida, se considerada na materialidade do texto e em relação ao contexto de produção de sentido (BRASIL, 2006). Porém, conforme adverte os PCN, não foi possível, naquela ocasião, se obter condições efetivas para que as variações encontradas no processo de produção e/ou recepção dos textos, em suas múltiplas dimensões, fossem plenamente compreendidas.

Acredita-se ser comum, nesse período, posicionamentos linguísticos mesclarem-se, como, de fato, se observa por meio dessa análise. No que diz

⁶⁹ Os estudos da metáfora cognitiva se baseiam na Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (1980).

respeito às questões textuais, de compreensão e construção de sentidos metafóricos, é possível afirmar que, ora o livro contempla uma visão de língua como atividade sociointerativa, ora conduz as atividades sob uma visão de língua como instrumento. No primeiro caso, traz a ideia de que o sentido é produzido situadamente, observado no livro, principalmente, por meio da seleção dos textos. No último caso, o texto seria um transmissor de informações e a compreensão do mesmo seria algo objetivo, que não possibilitaria a abstração em um nível razoável (MARCUSCHI, 2008). Esta segunda perspectiva se verifica no livro, sobretudo, por meio dos exercícios que são propostos sobre os sentidos metafóricos ou sobre metáforas.

O livro não apresenta Manual do professor, apenas sugere respostas aos exercícios, ou seja, tem-se apenas um exemplar do professor, com atividades respondidas. Não se observa orientações teórico-metodológicas direcionadas especificamente ao professor, como os objetivos a serem atingidos por meio das atividades propostas, nem encaminhamentos necessários para isso. Acredita-se que qualquer pretensão a abordagens, que fossem diferentes daquelas conduzidas pelo livro, deveria ser de iniciativa do professor apenas. Vale salientar que a inclusão do Manual do professor ao LD é uma exigência que se deu a partir dos anos de 1990, ou seja, é exigido pelo edital que normatiza o processo de avaliação dos livros inscritos no PNL D.

5.1.2. Análise sobre a abordagem da metáfora no exemplar didático Português: linguagens – Livro B

O LD Português: Linguagens divide-se em quatro unidades e vinte e dois capítulos (dos quais um capítulo versa sobre introdução à teoria da linguagem, seis capítulos sobre gramática e os demais versam sobre a literatura). Estes se agrupam em tópicos afins, cujos conteúdos se relacionam e se complementam. A primeira unidade aborda a Comunicação, Literatura e Linguagem, e se divide em três capítulos, que trazem os temas: Introdução à Teoria da Linguagem, Introdução à Literatura e As linguagens da Literatura, respectivamente.

A aparição da metáfora se dá no segundo capítulo, o qual se inicia com o estudo da denotação e conotação, depois com o conceito de Literatura e os Gêneros literários, e, termina com as Figuras de Linguagem. Para abordar a metáfora, os

autores utilizam a terminologia *Figura de Linguagem*. Estas, por sua vez, são definidas como recurso utilizado com frequência “para fazer literatura”, conforme se observa no recorte (figura 1) a seguir:

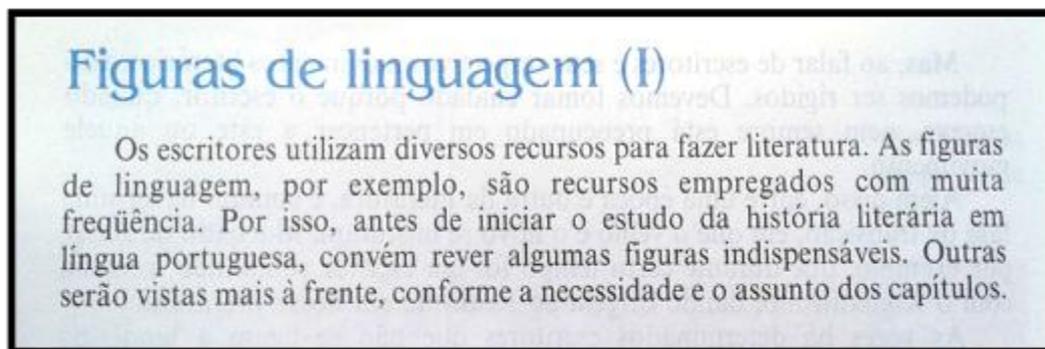


Figura 1: Conceito de Figuras de linguagem. (CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 2ª ed., Editora Atual, S. Paulo, 1994, p. 36)

Com base na definição de Figuras de linguagem colocada acima, é possível considerar tais figuras como sendo de caráter predominantemente literário. Além de entendê-las como “recurso para fazer literatura”, o livro expõe o propósito de abordagem dessas figuras em etapas, “conforme a necessidade e o assunto dos capítulos”. A metáfora é umas das primeiras figuras a serem abordadas (conforme se observa no próximo recorte), entendida numa categoria que o livro chama de “figuras indispensáveis” nesse primeiro momento, conforme se depreende do que diz o recorte acima e da sequência didática utilizada.

O manual didático parece destacar o caráter subjetivo das figuras de linguagem, ao colocá-las como indispensável ao prosseguimento dos estudos sobre o conteúdo de literatura. Verifica-se, por meio dessa definição, que os autores partem de uma visão aristotélica sobre linguagem figurada, e sobre a metáfora, que a considera um ornamento linguístico para uso em situações específicas, ou de produção literária.

Essa tradição acaba por distanciar o uso da linguagem figurativa do falar ordinário do indivíduo. Esse tipo de abordagem leva-se a acreditar na crença da incompatibilidade entre o uso de tais figuras, dentre elas a metáfora, e os discursos que permeiam as diversas situações comunicativas da vida do sujeito, que não sejam as formas de expressão literária. Observe o que diz o recorte abaixo sobre a metáfora em específico:

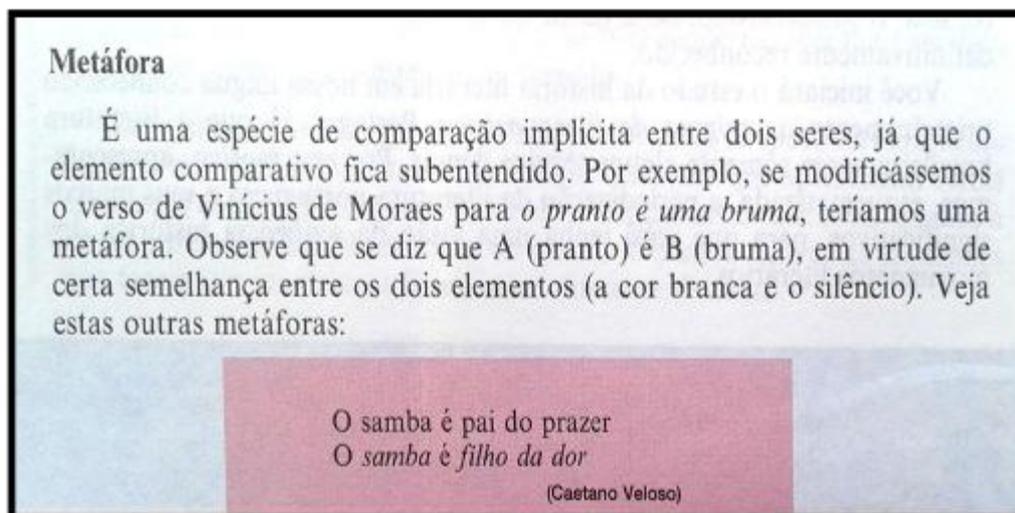


Figura 2a: Conceito de metáfora. (CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 2ª ed., Editora Atual, S. Paulo, 1994, p. 36).

Nessa definição, os autores apontam o caráter comparativo que veem na metáfora, aproximando os dois fenômenos linguísticos, metáfora e comparação. Ao afirmarem que a metáfora “é uma espécie de comparação implícita entre dois seres” e que “o elemento comparativo fica subtendido”, o livro parece acreditar que os dois fenômenos têm o mesmo valor linguístico, cuja diferença entre eles seria apenas a presença ou não do termo comparativo. Dessa maneira, não haveria conhecimento novo ou atividade cognitiva na criação de metáforas e estas seriam consideradas somente no nível linguístico.

Os autores utilizam, nesse ponto, o mesmo exemplo que usaram para explicar a comparação, os seguintes versos de Vinícius de Moraes: “De repente do rio fez-se o pranto, silencioso e branco como a bruma”. Ou seja, recuperaram o contexto da explicação dada sobre comparação, criando a sentença metafórica (que considera sua correspondente): “o pranto é uma bruma”. Essa maneira de abordar a metáfora a partir da comparação, como se o conectivo característico desta fosse a única diferença entre ambas, limita a explicação sobre metáfora. Conforme aponta Andrade (2016, p. 94), essa forma de tratamento encerra “a metáfora numa superfície frasal, como resultado de omissão lexical [...] A metáfora é, assim, encarada como desvio”.

A partir da observação feita pelos autores “observe que se diz A (pranto) é B (bruma)” e dos exemplos apresentados nesse recorte (*figura 2a*), percebe-se também que os autores do livro consideram o caráter binário da sentença metafórica. Nas frases exemplificadas “o pranto é uma bruma”, “O samba é pai do

prazer” e “O samba é filho da dor”, o primeiro elemento (a parte literal da sentença) é o tópico, e o segundo elemento (aquele tomado metaforicamente) é o veículo.

Nesses três exemplos dados, *figura 2a*, a atribuição do sentido metafórico tem uma analogia como base e se efetiva por meio do que Black (1962, 1993) chama de sistema de lugares comuns associados, em que o novo sentido (o sentido metafórico) nasce da interação entre os atributos ou estereótipos do elemento A e do elemento B. Esse conceito, entretanto, não respalda a ilustração abaixo, exemplo dado na sequência.



Figura 2b: Ilustração sobre conceito de metáfora. (CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 2ª ed., Editora Atual, S. Paulo, 1994, p. 36).

No cartum acima, o sentido figurativo da sentença “Calma, calma, crianças! isso é apenas o cinema brasileiro” constitui uma metáfora que parece estar apoiada no que Black denomina de *sistema de implicações especialmente construídas*. Nesse caso, as implicações de que resulta o sentido novo são construídas a partir de uma interação dos sujeitos com o contexto e com as condições de produção, envolvendo diferentes níveis de informações. A metáfora criada, nessas condições,

apresenta-se mais ressonante⁷⁰ que as dos exemplos anteriores. O sentido dos termos utilizados na sentença não apresenta nada de extraordinário em si, se não de maneira situada, a partir da gravura apresentada, de seu referente e do momento histórico de sua produção.

O referido cartum não apresenta legenda, apenas uma faixa ao lado, com uma afirmação literal, que busca esclarecer o propósito da ilustração, conforme recorte abaixo (*figura 2c*):

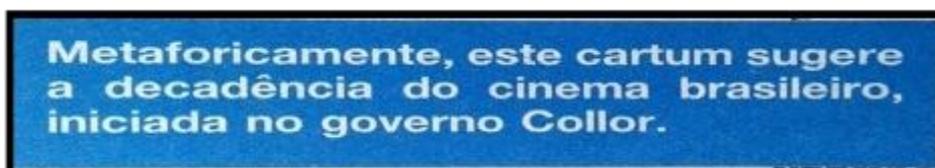


Figura 2c: Comentário sobre ilustração de metáfora. (CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 2ª ed., Editora Atual, S. Paulo, 1994, p. 36).

Esta figura traduz, de forma literal, a metáfora observada na sentença “Clama, calma, crianças! isso é apenas o cinema brasileiro”, contida no Cartum acima. Observa-se que essa sentença só se torna metafórica se relacionada ao contexto histórico, ilustrado no humor do cartum. Para compreender essa correlação, é necessário acessar algumas informações básicas, como a extinção pelo ex-presidente Fernando Collor, em 1990, da Fundação do Cinema Brasileiro, da Empresa Brasileira de filmes – Embrafilme, do Conselho Nacional de Cinema – Concine, do Ministério da Cultura e leis de incentivo à produção artística⁷¹. Esses fatos marcaram o início da “decadência do cinema brasileiro”, de tal modo que, em 1992, o Festival de Brasília foi adiado pela falta de filmes concorrentes, apenas *A Grande Arte*, de Walter Salles, (co-produzido com os EUA) foi inscrito⁷².

Observe que, nesse caso, a metáfora só faz sentido se o ouvinte atribuir algum significado ao que o falante está dizendo (MOURA, 2012). Esse significado, é claro, não se dá de forma aleatória, mas pautado nas pistas que o texto oferece, ou sustentado pelas inferências que ele traz. Para Marcuschi (2008), a compreensão não é um ato simples e individual de identificação de informações, mas uma

⁷⁰ Conforme a teoria de Black (1993), metáforas *ressonantes* ou *enfáticas* são aquelas ricas em implicações não declaradas.

⁷¹ <http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu_n15_Caetano.pdf> Acesso agosto/2017.

⁷² <<http://www.cineplayers.com/artigo/a-retomada-do-cinema-brasileiro>> Acesso agosto/2017.

construção colaborativa de sentidos, com base em atividades inferenciais; logo, uma ação que exige trabalho e interação. Este pesquisador afirma ser o monitoramento do leitor pelo texto “um aspecto notável quanto à produção de sentido” (MARCUSCHI, 2008, 233). Para esse monitoramento entende-se o texto em uso, considerando os seus contextos.

Sobre esse aspecto, Bakhtin (1929) sustenta que a expressão comporta duas facetas, o conteúdo interior e sua objetivação exterior para outrem. Segundo este estudioso, “toda teoria da expressão, por mais refinadas e complexas que sejam as formas que ela pode assumir, deve levar em conta, inevitavelmente, essas duas facetas” e “todo o ato expressivo move-se entre elas” (BAKHTIN, 1929, 113). Nesse sentido, este autor adverte que, quando não se identifica um interlocutor real, de maneira que se possa situar o enunciado entre os dois indivíduos (o locutor e seu interlocutor), este “pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 1929, 114).

Entende-se que este interlocutor, na situação do cartum, possa ser o contexto factual ou social que mais se aproxima da situação inferida pelo enunciado da sentença “Calma, calma, crianças! Isso é apenas o cinema brasileiro” (tomada metaforicamente). A realidade inferida por esta sentença (*figura 2b*) em interação com os estereótipos expressos pela gravura, a qual não foi possível decifrar claramente⁷³ (vê-se apenas um adulto conduzindo três crianças assustadas diante de um/uns ser(es) que se afundam, numa espécie de acidente geográfico), acaba por construir o sentido novo, que a sentença intui.

Na página seguinte (p. 37), os autores continuam a explanação sobre metáfora, apontando para outro aspecto constitutivo da metáfora no nível do texto escrito, que ocorre com a supressão do elemento A (tópico). Observe na *figura 2d*, abaixo, como essa construção semântica é explicada pelo livro.

⁷³ Vale lembrar que, dada a ilegibilidade da gravura, a associação feita entre essa metáfora e o contexto do cinema brasileiro, na década de 1990, só foi possível graças à pista dada pelo próprio livro, a da faixa contida na *figura 2c*, que traz uma espécie de tradução literal dessa metáfora.

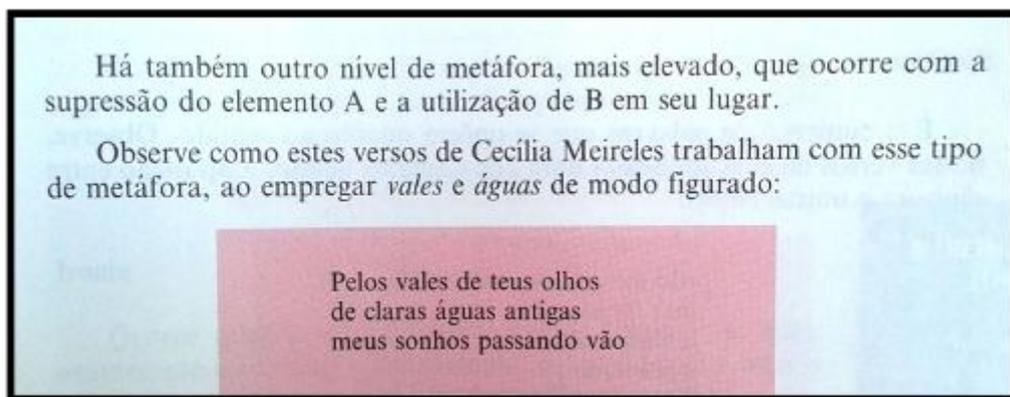


Figura 2d: Conceito sobre metáfora. (CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 2ª ed., Editora Atual, S. Paulo, 1994, p. 36).

Neste ponto, os autores chamam a atenção para “outro nível de metáfora”, em que os elementos tópico e veículo (elementos A e B, conforme sugerido na figura acima) não aparecem como forma de predicação, ou seja, a correlação entre eles não está explícita e somente o veículo metafórico fica visível. No exemplo dado, por meio da sentença “pelos vales de teus olhos de claras águas antigas meus sonhos passando vão”, uma leitura possível para os veículos metafóricos “vales” e “águas”, considerando a estrutura predicativa, seria “campos visuais são vales” e “lembranças/recordações são águas”, respectivamente.

Finalizada a explicação sobre metáfora (*figuras 1 e 2a-d*), os autores encerram este capítulo com exercícios (apenas quatro questões) acerca da conotação/denotação, bem como sobre possíveis ambiguidades geradas no uso da linguagem. Nenhum quesito versa sobre metáfora. No capítulo seguinte, que traz a temática ‘As linguagens da literatura’, a metáfora aparece como recurso imagético, dentro do item “a linguagem do poema”. Veja o que diz a figura abaixo sobre essa questão:

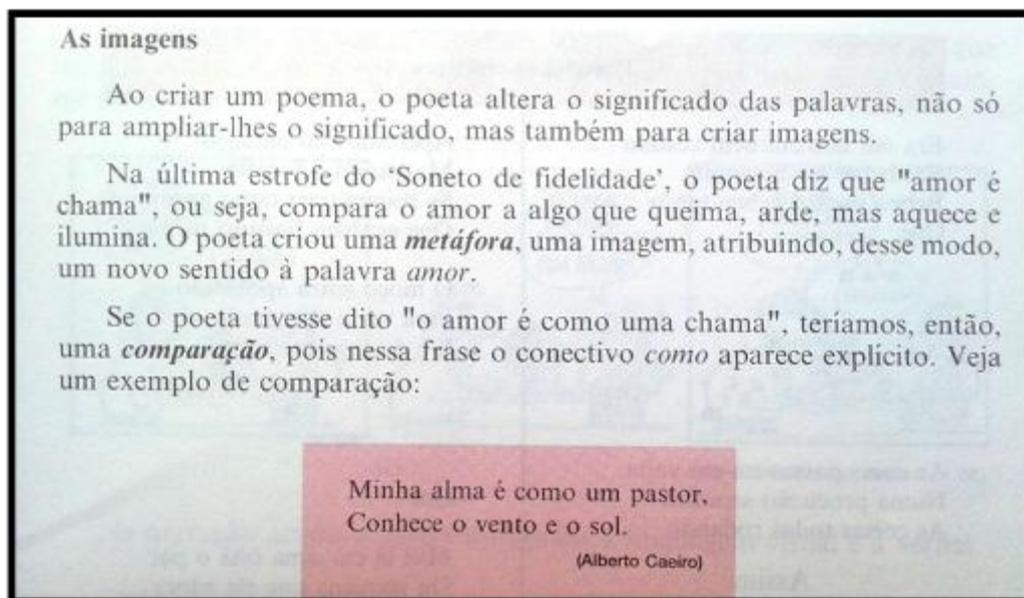


Figura 3: A metáfora como recurso imagético. (CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 2ª ed., Editora Atual, S. Paulo, 1994, p. 47).

Observe que, por meio do trecho acima, os autores do livro destacam o potencial imagético da metáfora, ao afirmarem que esta serve para dar um novo sentido às palavras (no exemplo destacado, a palavra “amor”), alterando-lhes o sentido, “não só para ampliar-lhes o significado, mas para criar imagens”. Com a sentença “amor é chama”, o livro exemplifica como a metáfora imagética, não necessariamente cumpre o papel de ancorar uma explicação ou, nas palavras de Souza (2004, p. 55), um “novo conhecimento”, mas opera como uma possibilidade de formação de imagens, conforme salienta Ciapuscio (2003). Nessa perspectiva, a metáfora mostra valor visual relevante, nas palavras de Moura (2012, p. 55), “uma imagem marcante de algo que já conhecemos”, nesse exemplo do livro: o amor.

Nesse ponto, novamente, o livro chama a atenção para a aproximação entre metáfora e comparação. Ao fazer esta aproximação, conforme já dito, o livro acaba por reduzir a metáfora a uma dimensão linguística e comparativa, afirmando ser apenas o conectivo *como* a diferença entre os dois fenômenos linguísticos, metáfora e comparação. De acordo o pensamento de Moura (2012), ambos os fenômenos podem até se configurarem como próximos, mas, para ele, isso é mais uma questão de grau. Este autor considera que a metáfora se assenta num mundo imaginário, enquanto a comparação tende a respeitar os limites do mundo real.

A metáfora funde coisas claramente distintas; a comparação também pode juntar coisas diferentes (como um bordel e uma pessoa) [...] mas o faz sem

pretender a fusão semântica visada pela metáfora. A metáfora cria um novo conceito e reorganiza a nossa forma de ver o mundo, ligando conceitos díspares, numa nova percepção do real (MOURA, 2012, p. 28-30).

Para este pesquisador, por meio da metáfora, pode-se comparar o incomparável, de modo que a similitude percebida pareça bem real. Para ele, a utilização dessa similitude no plano linguístico realiza a *símile*, uma figura intermediária entre a metáfora e a comparação. Esta figura tem estrutura comparativa, mas cumpre a função de comparar termos de sentidos diferentes, como no exemplo dado no recorte da *figura 3*: “minha alma é como um pastor, conhece o vento e o sol”. Para o autor, a *símile* pode funcionar como a atenuação de uma metáfora, que, no exemplo dado, seria “minha alma é um pastor, conhece o vento e o sol”.

Embora o livro tenha advertido, conforme esse recorte (*figura 3*), sobre um aspecto relevante da metáfora, que é a possibilidade de criação de imagens ou de agregação de valor visual à expressividade da linguagem metafórica, o faz com ênfase na expressão literária. A explanação recortada mostra que, para a metáfora visual (exemplificada com a sentença “amor é chama”), há um correspondente comparativo (exemplificado com a sentença “o amor é como uma chama”).

Vale lembrar que essa aproximação entre metáfora e comparação acontece em benefício do texto literário ou da poesia, como se comprova com o trecho “ao criar um poema, o poeta altera o significado das palavras [...] mas também para criar imagens” e com os versos exemplificados. Conforme já visto, essa forma de abordagem da metáfora pauta-se numa visão aristotélica, que a considera um recurso literário. Sobre isto, Amaral (2009, p. 212) salienta que, para Aristóteles, “a capacidade em criar/fazer metáforas distingue os seres eloquentes dos seres banais, pelo que só está acessível aos homens que possuem um talento especial”, nesse caso, aos literatas.

Procedimento semelhante ao apontado no recorte analisado pode ser observado também na página 120/121, unidade 2 e capítulo 7, que versa sobre Renascimento. Neste ponto, os autores trabalham um exercício sobre a Descrição. Observe, por meio das figuras que se seguem (*figura 4a* e *4b*), como a metáfora se relaciona com o texto descritivo.

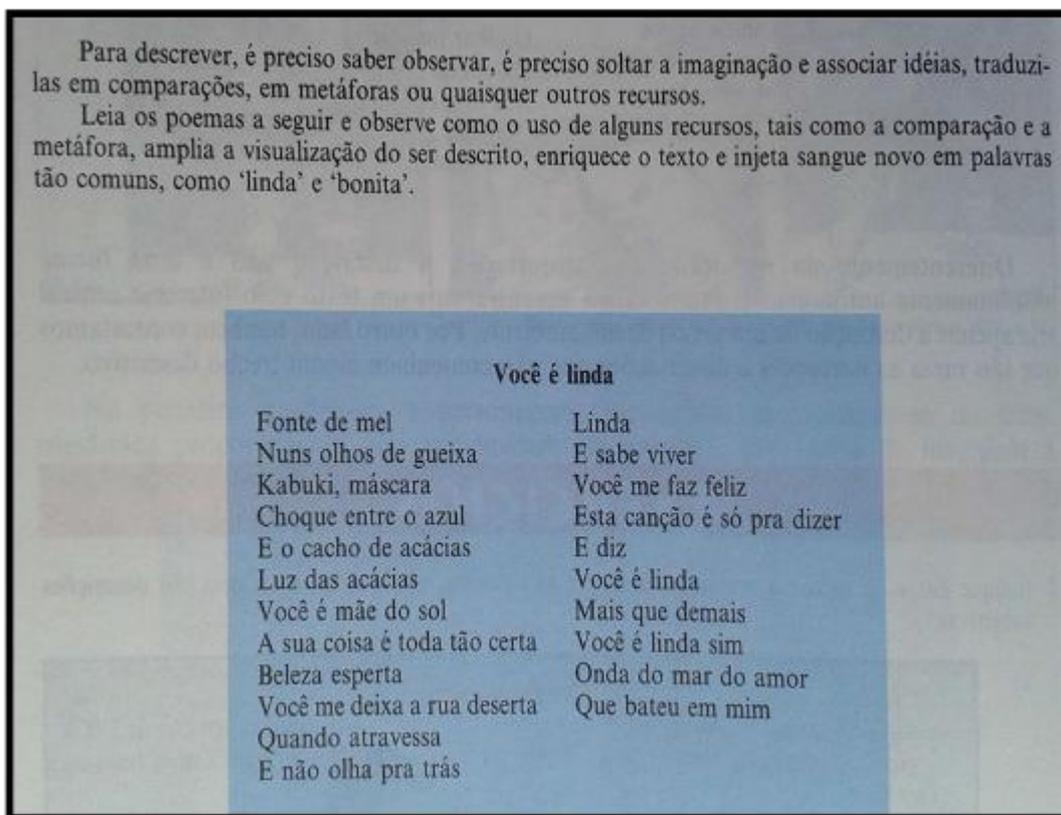


Figura 4a: A metáfora a serviço da descrição. (CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 2ª ed., Editora Atual, S. Paulo, 1994, p. 120).

Nessa figura, a metáfora é vista também como um recurso imagético que traduz as associações de ideias. Um recurso que, assim como a comparação, “amplia a visualização do ser descrito, enriquece o texto e injeta sangue novo em palavras tão comuns”, como as que os textos exemplificados trazem “linda” (*figura 4a*) e “bonita” (*figura 4b*, abaixo). Nessa explanação introdutória ao exercício, os autores não relacionam esse potencial imagético da metáfora diretamente com o texto literário, mas trazem dois textos literários para ilustrar o que afirmam: a letra da música “Você é linda”, de Caetano Veloso (destacado, aqui, apenas um fragmento), e o poema “Cantada”, de Ferreira Gullar.

Nos versos apontados no recorte da figura acima, observa-se que algumas expressões estão sendo metaforizadas em termos da palavra linda. Essas expressões vão desde predicativos “fonte de mel [...], mãe do sol” ao jeito de alguém ser “A sua coisa é toda certa [...] Quando atravessa e não olha para trás”. Tais expressões, realizando a imaginação artística do autor, traduzem a sequência de ideias que resulta na descrição de algo, cuja síntese é inferida por meio do adjetivo

linda, como se observa no trecho: “Esta canção é só pra dizer; e diz; você é linda” (versos 16-18).

A *figura 4b*, a seguir, traz o segundo texto desse exercício, “cantada”, de Ferreira Gullar, seguido por uma proposta de produção textual. De maneira semelhante ao anterior, diferentes expressões são metaforizadas em termos de “bonita”, conforme se observa.

Cantada

Você é mais bonita que uma bola prateada
de papel de cigarro
Você é mais bonita que uma poça d'água
limpida
Você é mais bonita que uma zebra
que um filhote de onça
que um Boeing 707 em pleno ar
Você é mais bonita que um jardim florido
em frente ao mar em Ipanema
Você é mais bonita que uma refinaria da Petrobrás
de noite
mais bonita que Ursula Andress
que o Palácio da Alvorada
que o mar azul-safira da República Dominicana

Olha,
você é tão bonita quanto o Rio de Janeiro
em maio
e quase tão bonita
quanto a Revolução Cubana.

(Ferreira Gullar)

Escolha uma das sugestões abaixo e redija uma descrição, em prosa ou em verso, procurando utilizar-se dos mesmos recursos expressivos observados nos poemas lidos:

- a) Meu bem, amor meu
- b) Meu melhor amigo
- c) Uma pessoa inesquecível
- d) Um operário

Figura 4b: A metáfora a serviço da descrição. (CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 2ª ed., Editora Atual, S. Paulo, 1994, p. 121).

O texto utilizado nesta ilustração é um exemplo claro da necessidade de se ‘sair do texto’ para compreender os diferentes sentidos inferidos por ele (MARCUSCHI, 2008) e como esses sentidos se organizam na constituição de um significado maior ou do efeito pretendido. Percebe-se que as expressões que são tomadas metaforicamente trazem implicações de ordens diversas, como históricas, geográficas e culturais: “você é mais bonita que uma bola prateada de papel de

cigarro”, “que um Boeing 707 em pleno ar”, “que o palácio da Alvorada”, “que o mar azul-safira da República Dominicana”.

Apesar da riqueza histórico-cultural dessas implicações, o exercício não trabalha a construção de sentidos a partir da associação entre elas, ou, não recupera o contexto inferido pelas construções metafóricas, de maneira que o aluno possa recriar esse cenário. Motta-Roth (2010) adverte que o aluno precisa ser ensinado a agir em diversas situações de interação social, sobretudo, quando a interação se dá por intermédio do texto escrito, como é o caso do recorte acima.

Ambos os textos (*figura 4a e 4b*) são utilizados apenas como ilustração para a atividade de produção do texto descritivo. Percebe-se uma aparente dificuldade em levar o aluno a acessar os contextos do(s) texto(s) exemplificados, no intuito de clarear sobre que “recursos expressivos” ele precisa utilizar. O exercício sugere apenas que se utilize dos mesmos recursos expressivos, utilizados pelos referidos textos, para redigir uma descrição sobre (i) Meu bem, amor meu, (ii) Meu melhor amigo, (iii) uma pessoa inesquecível, ou (iv) um operário.

Ademais, para ensinar a produção de texto, é necessária a “desconstrução e análise do contexto, da situação comunicativa, para que o aluno possa perceber a configuração social de um momento e como a língua como sistema sócio-semiótico constitui esse momento” (MOTTA-ROTH, 2010, p. 503). Esse diálogo entre diferentes linguagens que atuam no universo cultural e linguístico do aluno, de acordo o manual do professor, contido no referido LD, é um objetivo que o livro busca alcançar por meio do trabalho com redação.

Os autores salientam, por meio desse suporte didático-metodológico, que a produção de texto deve buscar um diálogo entre a linguagem verbal e extra verbal, sempre objetivando suscitar a imaginação, a reflexão e as indagações. Propõem apresentar a técnica de redação, a partir da leitura de texto, “por meio do qual se depreendem a estrutura, os componentes, dos recursos utilizados para atrair a atenção do leitor” (CEREJA e MAGALHÃES, 1994b, p. 4). Talvez fosse esse o propósito do livro ao sugerir ao interlocutor “utilizar-se dos mesmos recursos expressivos observados nos poemas lidos” (*figura 4b*, acima). Entretanto, este exercício não promove uma reflexão sobre essas questões, de maneira a possibilitar ao aluno situar as inferências oferecidas pelos referidos textos, para compreender o funcionamento de tais recursos expressivos.

Uma observação interessante a fazer, neste ponto, é que este manual didático, pelos recortes analisados até este ponto, coloca a metáfora como figura linguística de uso, predominantemente, literário. Porém, observa-se que, na figura acima, ao explicarem como a metáfora “amplia a visualização do ser descrito” e “enriquece o texto”, os autores o fazem afirmando que ela “injeta sangue novo em palavras tão comuns”. A sentença “a metáfora injeta sangue novo em palavras”, depreendida da própria explicação dos autores, é, por excelência, metafórica. Essa constatação ilustra o como a metáfora pode funcionar como instrumento indissociável da linguagem, de maneira a situar-se na relação entre linguagem e dinâmica social (Ciapuscio, 2003).

Vale ressaltar, conforme discutido no capítulo 3 desta dissertação, o qual versa sobre a relação Metáfora e Ensino, que, de acordo com Souza (2004), as metáforas apresentam função constitutiva e pedagógica. Estas seriam, ainda que temporariamente, um aspecto inerente à explicação teórica, de maneira a possibilitar a explicação de um domínio, ainda desconhecido, em termos de outro já supostamente conhecido pelo leitor. Nesse caso, facilitariam a explanação acerca de construtos teóricos, ajudando na memorização da informação e tornando a compreensão mais intuitiva, pois estariam ancorando a informação nova em algo pré-conhecido (SOUZA, 2004). Dessa maneira, a metáfora é também “um modelo cognitivo pelo qual entendemos um domínio, tomando por base atributos de outro domínio” (ANDRADE, 2016, p. 91).

Sobre tal constatação, vale lembrar ainda que, segundo a Teoria da Metáfora Conceptual, de Lakoff e Johnson (1980), muitos conceitos são metafóricos por natureza e podem estruturar a atividade cotidiana. Esses conceitos, conforme já visto, formariam as chamadas metáforas conceptuais, que estariam presentes na linguagem cotidiana, por meio de uma variedade de expressões. Nesse sentido, ousar-se-ia dizer que a metáfora conceptual que orientou uso da expressão metafórica “a metáfora injeta sangue novo em palavras” pelos autores do presente LD seria INOVAÇÃO É INJEÇÃO⁷⁴. De acordo com o pensamento de Lakoff e Johnson (1980), esta metáfora conceptual justificaria o uso de expressões como: injeção de ânimo; injetar sangue novo; injetar dinheiro na empresa, dentre outras.

⁷⁴ Conforme a terminologia sugerida pela Teoria da Metáfora Conceptual, as metáforas conceptuais devem ser grafadas em maiúsculo.

Além de recurso expressivo na construção do texto descritivo, este manual didático retoma a metáfora também na página 183, dessa vez, para explicar o movimento barroco e as características de sua linguagem. Veja o recorte (figura 5) abaixo.

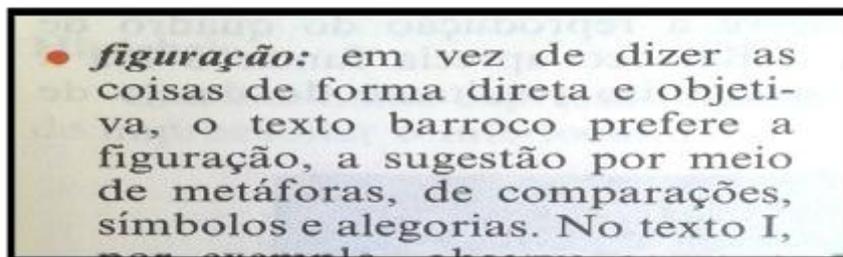


Figura 5: Metáfora e figuração no movimento barroco. (CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 2ª ed., Editora Atual, S. Paulo, 1994, p. 183).

O recorte acima mostra que o uso de algumas figuras de linguagem, dentre elas, a metáfora possibilita uma linguagem propícia à figuração excessiva que caracteriza os textos barrocos. Este é um recurso bastante usado nesses textos, para descrever as manifestações que representam a forma humana e elementos da natureza. As *figuras 6a e 6b*, a seguir, trazem um trecho de um exercício que explora a construção de sentidos nessa modalidade de texto, por meio da metáfora. Veja como o livro trata essa questão:

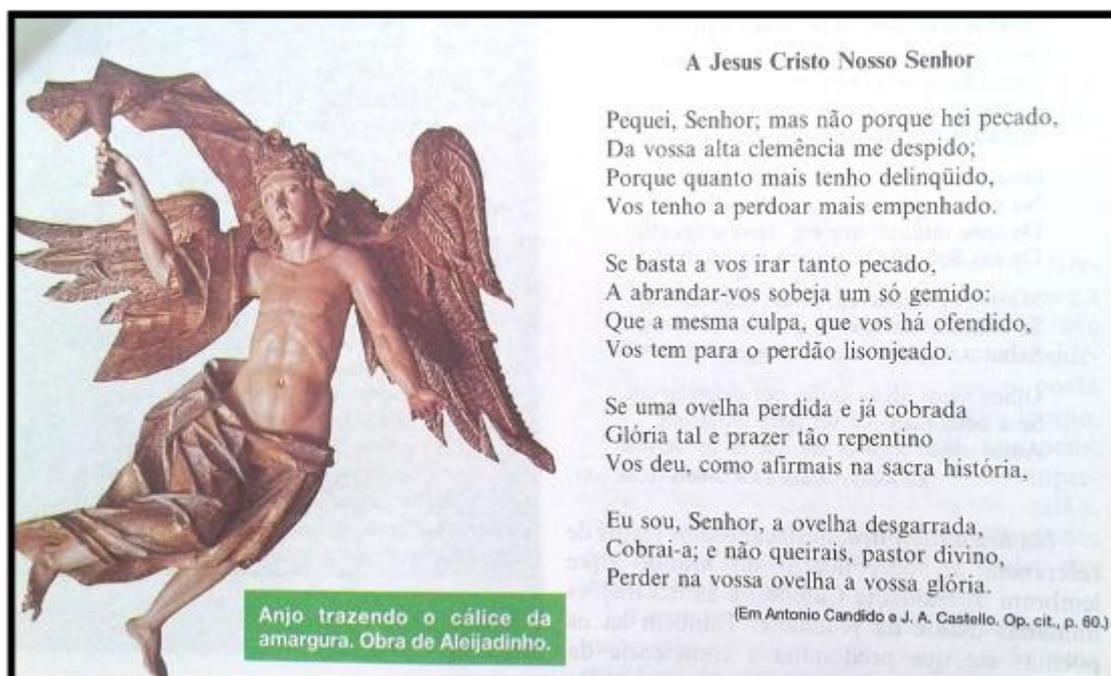


Figura 6a: A metáfora no movimento barroco. (CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 2ª ed., Editora Atual, S. Paulo, 1994, p. 218).

O poema é organizado a partir das oposições entre Deus e o pecador e da intenção demonstrada pelo eu - lírico (pecador) em jogar para obter o perdão. Essa demonstração ocorre por meio do jogo de palavras, que privilegia, não só a forma e a estrutura do texto, mas a função poética da linguagem e a figuração intensa que essa linguagem produz. A sentença metafórica “Eu sou, Senhor, a ovelha desgarrada” exerce papel importante nessa construção, pois ela remete-se a uma parábola do texto bíblico: *Lucas 15, 1 a 6*. Nessa parábola, Jesus, esclarecendo aos fariseus o porquê de se reunir e realizar refeições com pecadores, havia dito:

Se algum de vocês tem cem ovelhas e perde uma, por acaso, não vão procurá-la? Assim, deixa no campo as outras noventa e nove e vai procurar a ovelha perdida até achá-la. Quando a encontra, fica muito contente e volta com ela nos ombros. Chegando à sua casa, chama os amigos e vizinhos e diz: “Alegrem-se comigo, pois achei a ovelha perdida”. [...] assim também vai haver mais alegria no céu por um pecador que se arrepende dos seus pecados do que por noventa e nove pessoas boas que não precisam se arrepender (BÍBLIA, Lucas 15, 1 a 6)⁷⁵.

Observa-se que, da mesma forma que Jesus faz na parábola, o autor do texto, Gregório de Matos, faz em seu poema, utiliza-se de um jogo de conceitos (conceptismo) e da construção de uma parábola para metaforizar a ovelha em termos do ser humano em geral. O eu - lírico, equivalendo à ovelha perdida, que deseja ser recuperada por Deus, aplica a parábola bíblica a sua própria situação e metaforiza o pastor em termos de Deus (“pastor divino”) e a ovelha em termos de si próprio.

Esse jogo de conceitos, ou associação de ideias, vai dando suporte a produção do texto, por meio das correlações entre os elementos envolvidos, estabelecidas no decorrer dos versos. Percebe-se que, nesse processo, as semelhanças entre os elementos da situação metaforizada e os da situação bíblica vão sendo acentuadas, alongando a metáfora⁷⁶, de forma a reforçar os argumentos

⁷⁵ BÍBLIA. N. T. Lucas. In: BÍBLIA. Português. Bíblia sagrada: contendo o antigo e o novo testamento. Tradução de Sociedades Bíblicas Unidas. Editoras Paulinas. São Paulo, 2005.

⁷⁶ Para lembrar, a técnica de produção metafórica que consiste em alongar a metáfora, para extrair as semelhanças ou diferenças entre os seres correlacionados no processo, é teorizada por Moura (2012), que a designa *metáfora estendida*.

de que precisa o eu - lírico pra obter o perdão divino. Observe, no enunciado do exercício recortado abaixo, como o LD avalia o entendimento desse processo:

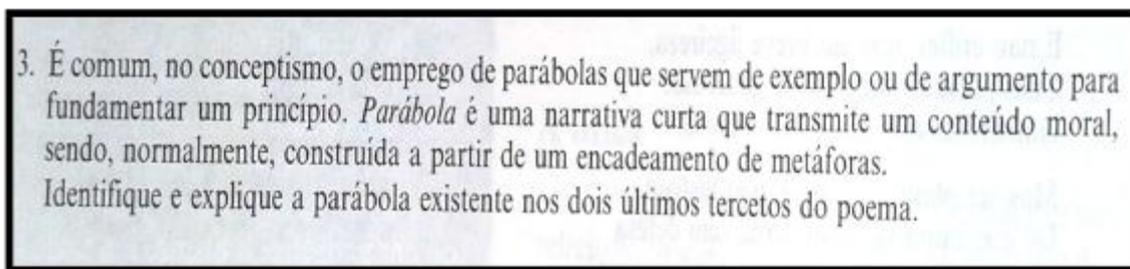


Figura 6b: A metáfora no texto barroco - Exercício. (CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 2ª ed., Editora Atual, S. Paulo, 1994, p. 219).

Observe que o enunciado da questão é bastante esclarecedor quanto ao processo de construção da parábola por meio de “encadeamento de metáforas”, mas limita a tarefa do interlocutor, no que diz respeito ao exercício, a apenas identificar e explicar a parábola. Além de que o LD também não recupera, neste trecho (nem em outros pontos desse mesmo capítulo III), o conceito ou funções da metáfora, trabalhado no primeiro capítulo, sobre introdução à literatura.

A recuperação de tal conceito permitiria fazer ressalvas e complementações quanto ao emprego desse recurso linguístico. Se analisada a relação figuração e metáfora (figura 5) e o exercício acima (figura 6b), nesse capítulo sobre Barroco, parece ficar claro que a metáfora vai além da função meramente linguística, que opera a substituição de termos, próprios do texto literário. No entanto, sem as devidas complementações acerca desse conceito, pesa sobre a interpretação a abordagem inicial, a visão de metáfora como figura de linguagem, um “recurso para fazer literatura” (figura 1).

5.1.2.1. Considerações sobre a abordagem da metáfora no exemplar didático **Português: linguagens – Livro B**

O livro *Português: linguagens* traz a literatura como critério organizador dos conteúdos, de forma que o volume I apresente, em suas 4 unidades (cada unidade corresponde a um bimestre escolar), as respectivas temáticas: (1) Literatura medieval, (2) Classicismo português e Quinhentismo brasileiro, (3) Barroco e, (4) Arcadismo. A metáfora é trabalhada, na primeira unidade, nos capítulos sobre *introdução à literatura* (explicação e exemplificação) e em *linguagens da literatura*

(metáfora imagética); na segunda unidade, é trabalhada dentro da seção sobre *redação/descrição*; e, na terceira unidade, dentro do conteúdo *Barroco*.

Com base na análise deste *corpus*, recortes realizados sobre o livro Português: linguagens, verifica-se que a abordagem dada à metáfora, nesse exemplar didático, prioriza a definição de metáfora literária. Nesses termos, a metáfora é uma figura de linguagem, e estas são recursos dos quais os escritores utilizam “para fazer literatura” (figura 1). A sequência didática do livro e a disposição da metáfora dentro dela reforçam essa ideia, pois a explanação sobre o assunto ocorre dentro do capítulo sobre introdução à literatura e linguagens da literatura, além de ser colocada como uma das figuras “indispensáveis” ao prosseguimento do estudo sobre os conteúdos da literatura (figura 1).

Vale observar que o assunto é ilustrado, no livro, através de textos ou fragmentos poéticos, ou ainda é mencionado na compreensão de textos dessa mesma modalidade (demais figuras), salvo a ilustração da *figura 2b*, que traz um exemplo mais pragmático de construção de sentidos, com implicações de natureza histórico, político e ideológica. O capítulo que traz as figuras de linguagem apresenta um pequeno exercício, e nenhum quesito versa sobre metáfora. Essas questões podem apontar certo desprestígio com relação a esse recurso semântico e reforçar o imaginário de que a metáfora não serve a todas as modalidades de discurso, mas somente à prerrogativa literária.

Observa-se ainda que o livro parece tangenciar a Teoria Interacionista de Black (1962, 1993) nas duas modalidades de funcionamento metafórico teorizadas pelo autor. Primeiro, quando admitem o caráter binário da metáfora, evidenciado pela presença do elemento A (tópico) e do elemento B (veículo), conforme as *figuras 2a* e *2d*, o que implica em um *sistema de lugares comuns associados*. Segundo, quando reconhecem haver metáforas, cujas implicações não estão declaradas, mas que são construídas a partir de uma interação dos sujeitos com o contexto de produção e com os diferentes níveis de informações envolvidos (figura 2b), resultando em um *sistema de implicações especialmente construídas*. Entretanto, observa-se uma prioridade explícita para o texto literário, com exceção do exemplo contido na *figura 2b*.

Ao afirmar que a metáfora “é uma espécie de comparação implícita entre dois seres” (figura 2a), o livro aponta para uma diferença apenas de ordem lexical entre ambos os recursos, implicada na presença ou não do elemento comparativo.

Dessa maneira, o exemplar didático parece negar o sentido novo que a metáfora traz ou as associações e categorias que ela cria, ao aproximar coisas muito distintas. Mesmo quando o livro chama a atenção para o caráter imagético (na seção sobre texto descritivo) ou para a possibilidade que tem a metáfora de jogar com conceitos (metáfora estendida, conceptismo) e produzir a figuração (linguagem barroca), o faz com ênfase na construção do texto poético.

Esse posicionamento é condizente com a metodologia sugerida pelo manual do professor, o de que “a abordagem da literatura” e, evidentemente, dos aspectos que os autores consideram ser inerentes a ela, como a metáfora, “se faz priorizando a leitura e a análise do texto literário” (CEREJA e MAGALHÃES, 1994b, p. 3). Nessa perspectiva, a leitura “busca compreender de que forma cada movimento ou cada autor literário organizam seus textos (tanto na forma quanto no conteúdo)” (CEREJA e MAGALHÃES, 1994b, p. 3).

Entretanto, no tocante à construção de sentidos por meio da metáfora, não se observa no livro atividades que, efetivamente, promovem a “leitura comparada, relações intertextuais” por meio de suportes como “a música, o cinema, os movimentos culturais alternativos, a moda, a televisão, etc” (CEREJA e MAGALHÃES, 1994b, p. 3). Isso implicaria uma presença maior de gêneros discursivos, que melhor representasse o universo de formação sócio-discursiva desse interlocutor, ou seja, desse aluno de 1º ano do Ensino Médio. Embora essa passa a ser uma exigência na organização do material didático somente com o advento dos PCN's, em 1998, isto é: quatro anos após a publicação desse exemplar.

Observa-se, conforme reza o manual do professor, que “em todos os capítulos, há um esforço no sentido de estabelecer relações entre” a “história da literatura e a cultura de que fazemos parte” (CEREJA e MAGALHÃES, 1994b, p. 3). Esse intuito do livro em priorizar a explicitação da metáfora como recurso de produção de sentidos que concorre para a construção do texto literário parece ter implicação bastante pragmática. Isso pode ser uma decorrência da própria realidade acadêmica de seus coautores, considerando que Cereja e Magalhães são pós-graduados em Teoria Literária e Estudos Literários, respectivamente.

O livro segue os pressupostos de uma abordagem linguística e tradicional de metáfora, conforme discute Amaral (2009), (i) situa-se no nível da palavra, (ii) é visto como ornamento da linguagem literária, e (iii) decorre da noção de similaridade, ou seja, é definida diretamente em termos do fenômeno comparação. Assim, a metáfora

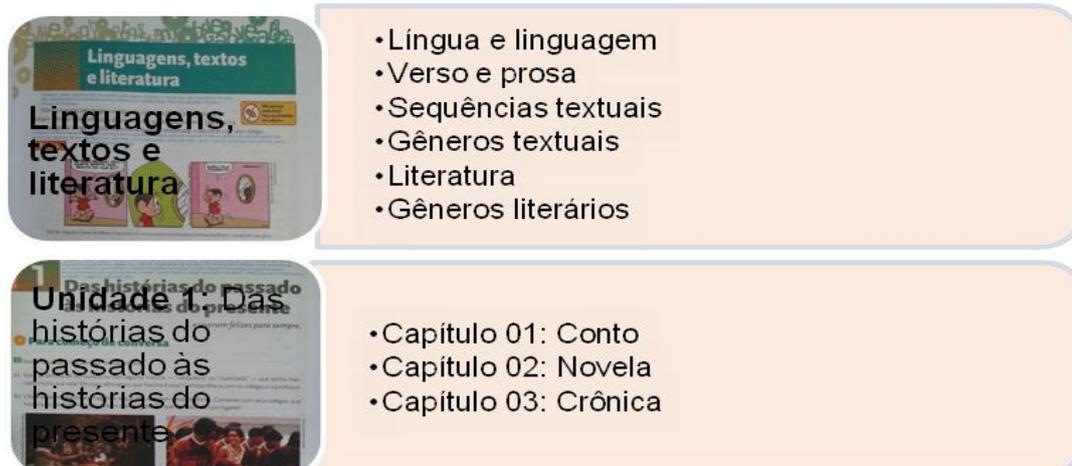
é concebida como figura de linguagem, e definida partir da comparação. Essa concepção, em si, não atribui à metáfora a produção de nenhum sentido novo, seria, portanto, um recurso dispensável, já que pode ser substituído pela sentença comparativa, apenas com acréscimo do conectivo de valor comparativo.

5.2. Abordagem da metáfora nos exemplares didáticos atuais

5.2.1. Análise sobre a abordagem da metáfora no exemplar didático

Língua Portuguesa: linguagem e interação – livro C

O livro Língua Portuguesa: linguagem e interação se organiza em torno de doze capítulos, que são distribuídos em quatro unidades. Cada uma dessas unidades objetiva a construção de um *projeto coletivo* de leitura e escrita. Além destes, há, no início, um capítulo introdutório às quatro unidades, onde são apresentadas noções e conceitos de caráter genérico, como conceito de texto, de gêneros textuais e de literatura. Esses são retomados progressivamente ao longo do livro e dos conteúdos em que aparecem. O quadro abaixo mostra como se dá a organização das unidades.





Esquema 4: Distribuição de capítulos por unidades – Livro C

Fonte: FARACO, Carlos E. MOURA, Francisco M. MARUXO JR, Hamilton. Língua Portuguesa: linguagem e interação. Volume 1. Editora Ática: São Paulo, 2014.

O esquema acima mostra como se dá a distribuição das unidades e dos capítulos do livro. Percebe-se que o capítulo introdutório não faz parte de nenhuma unidade, mas é apresentado como ponto de partida para um trabalho reflexivo sobre as práticas de linguagem e de comunicação. As atividades desse capítulo “são baseadas na leitura, na análise, na produção de texto e em discussões variadas” (FARACO *et al*, 2014b, p. 365) que o livro sugere para acompanhar o desenvolvimento das temáticas propostas pelos capítulos.

Conforme o esquema mostra, as unidades se estruturam em torno de (i) título, remetendo sempre ao tema ou projeto proposto pela unidade, (ii) uma epígrafe, cuja discussão serve como breve ‘aquecimento’ para dialogar com o tema da unidade, (iii) uma seção de abertura, intitulada “Para começo de conversa”, que fornece pistas do trabalho que será desenvolvido nos capítulos, (iv) três capítulos, (iii) uma seção intitulada “Agora é com você”, com sugestões de livros, filmes músicas, sites, museus, etc., para extrapolação temática, e (v) uma seção de

encerramento, intitulada “E a conversa chega ao fim”, com atividades estratégicas que possibilitam retomar as discussões desenvolvidas nos três capítulos.

Conforme orienta o Manual do Professor, esse percurso interno possibilita desenvolver um plano de trabalho que seja capaz de articular as dimensões do ensino da língua entre si e com a(s) temática(s) enfocada(s) pela unidade. As seções internas fixas são organizadas sempre na mesma ordem e cada unidade está centrada no estudo de gênero em que predomina um modo de organização do discurso⁷⁷. Os textos (em número de três a dezessete por capítulo) são, assim, responsáveis por introduzir a temática de cada seção. Essas seções são intituladas como: Para entender o texto, As palavras no contexto, Gramática textual, Literatura: teoria e história, Linguagem oral, Língua – análise e reflexão, Prática de linguagem, Produção escrita e, Para ir mais longe. Eis o que dizem os autores:

Essa forma de organização tem por objetivo assegurar a rigorosa progressão de aprendizagem que poderá ser observada no interior de cada volume e ao longo dos volumes da coleção. Essa organização permite também que as capacidades de linguagem sejam desenvolvidas também de forma progressiva ao longo do estudo dos gêneros selecionados. [...] A seleção dos gêneros textuais de cada capítulo baseou-se igualmente numa rigorosa progressão: levou-se em conta a aquisição progressiva de estruturas linguísticas e discursivas e procurou-se dar sentido à prática de leitura e da produção de textos em sala de aula (FARACO *et al*, 2014b, p. 366).

Nessa perspectiva de organização dos conteúdos adotada pelo livro, as capacidades de linguagem mobilizadas no trabalho com os gêneros e tipos textuais estudados devem acontecer progressivamente ao longo de todo o Ensino Médio. Para compreender a expressão *capacidade de linguagem*, os autores consideram os estudos de Bronckart (1999), para quem há três possibilidades de capacidades de linguagem: as capacidades de ação (ou pragmáticas), as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas. Os autores do livro esclarecem, assim, a necessidade de se considerar, nos demais volumes de sua coleção, os modos de organização do discurso, observados nas quatro unidades deste exemplar didático.

Na sequência didática apresentada, a metáfora é colocada na quarta unidade, capítulo onze, mais especificamente na seção “As palavras no contexto”. O conceito de figuras de linguagem, por sua vez, é abordado no capítulo introdutório,

⁷⁷ A seleção dos gêneros e seu agrupamento se fizeram a partir dos modos de organização do discurso.

página 26, também dentro da seção “As palavras no contexto” (que sucede sempre o estudo de um texto) e precedidas de um conceito importante para o processo de interpretação textual e para a construção dos sentidos metafóricos, que é o conceito de *sentido e efeito de sentidos*.

Os autores chamam a atenção para a importância do contexto em que a palavra ou expressão é utilizada. Esse contexto, muitas vezes, conta para a compreensão de uma palavra ou expressão mais que o enunciado ou a frase em que ela ocorre, pois leva tal expressão a produzir um efeito especial no texto, ou seja, a produzir um efeito de sentido. O livro lembra que, “ao provocar efeitos de sentido não esperados”, “o produtor de um texto usa uma forma de linguagem figurada” (FARACO *et all*, 2014, p. 26). Observe como é conceituada a expressão figuras de linguagem, na *figura 01* abaixo:

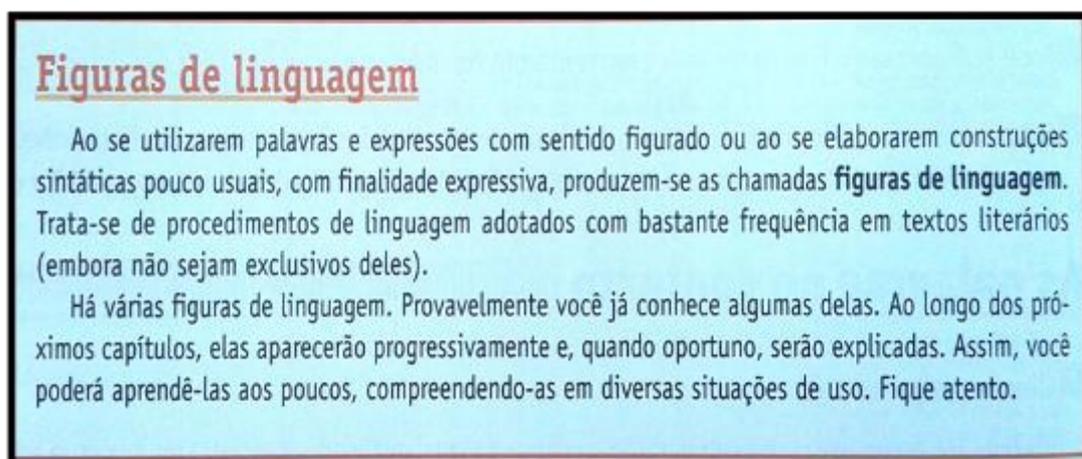


Figura 1: Conceito de Figuras de linguagem. (FARACO, Carlos E. MOURA, Francisco M. MARUXO JR, Hamilton. Língua Portuguesa: linguagem e interação. Volume 1. Editora Ática: São Paulo, 2014. p. 26)

Nesse recorte, observe que os autores, ao afirmarem que as chamadas figuras de linguagem são produzidas “ao se utilizarem palavras e expressões com sentido figurado ou ao se elaborarem construções sintáticas pouco usuais, com finalidade expressiva”, reconhecem que as figuras de linguagem não acontecem apenas com a linguagem figurativa, mas são componentes da construção dos sentidos do texto. Evidenciam também o entendimento acerca da função social da linguagem, alertando o leitor para a necessidade de estudar essas figuras “aos poucos”, “compreendendo-as em diversas situações de uso” (*figura 01*). Observe um exemplo de texto metafórico, a seguir, e como o elemento metáfora é mencionado na atividade de leitura:



Figura 2a: Texto barroco. (FARACO, Carlos E. MOURA, Francisco M. MARUXO JR, Hamilton. Língua Portuguesa: linguagem e interação. Volume 1. Editora Ática: São Paulo, 2014. p. 277).

Nesse ponto do livro, ainda não houve a explanação sobre a metáfora, Nele, os autores já fazem a introdução ao movimento Barroco, trabalhando a vida e obra de Gregório de Matos⁷⁸. Com o objetivo de proporcionar ao interlocutor (ao aluno) o desenvolvimento de capacidades de leitura, o livro adota uma estratégia mais flexível de sequência dos conteúdos de literatura. Essa estratégia combina a seleção das obras de acordo com os períodos históricos nos quais foram produzidas com o estudo dos autores, os quais aparecem como representantes de determinados estilos de época. Essa forma de abordagem prevê que os alunos possam “perceber que a literatura é uma manifestação artística multifacetada, enfeixando componentes linguísticos, culturais, históricos e estéticos variados” (FARACO *et all*, 2014b, p. 386).

A *figura 2a* ilustra a produção literária de Gregório de Matos. O poema “Pica-Flor” seria uma sátira a uma freira, que o teria chamado de “pica-flor” (termo em desuso, substituído por “beija-flor”), em alusão a semelhança entre o seu rosto delgado (nariz saliente) e o pássaro “beija-flor”. O poeta, aludindo à sexualidade, recebe a expressão em termos metafóricos, e toma o órgão genital masculino em

⁷⁸ Ao invés de iniciar o conteúdo Barroco pelo contexto geral e autores portugueses, Faraco *et all* (2014) preferem introduzi-lo pelo contexto brasileiro, destacando a obra e características de Gregório de Matos.

termos de *pica* (terceira pessoa do verbo picar) e o órgão genital feminino em termos de *flor*.

Por meio dessa analogia, Matos produz uma *metáfora estendida*⁷⁹, ao mesmo tempo em que segue a uma união de elementos antagônicos, em observância a uma característica da estética barroca. Assim, o texto é construído a partir da correlação entre os seres metaforizados. Observe de que forma a metáfora é mencionada no recorte abaixo:

11 Leia a questão que o vestibular da UFU/Paies-MG formulou sobre o poema. Com a ajuda do professor, analise as alternativas.

Gregório de Matos, valendo-se do deboche, do riso e da extroversão, faz no poema acima um jogo com as palavras e as ideias.

Após a leitura do poema, marque para as afirmativas abaixo (V) verdadeira ou (F) falsa.

a) A começar pelo título, que menciona a expressão "delgada fisionomia", o contexto do poema aponta Pica-Flor como sinônimo de beija-flor.

b) *Pica* e *flor* são termos empregados para sugerir, respectivamente, os órgãos genitais masculino e feminino.

c) O poeta aceita o apelido de Pica-Flor e exalta a pureza da freira, chamando-a de "flor", metáfora usada para as moças bondosas e puras.

d) O verso "se me dais este favor" refere-se ao apelido criativo que a freira dá ao poeta pois, de fato, sua fisionomia lembra a de um beija-flor.

Professor, comente com os alunos esta questão. A alternativa a é verdadeira. Mesmo sem conhecer o termo, hoje em desuso, é possível deduzir seu significado. No nome do pássaro, a palavra pica — 3ª pessoa do singular do verbo picar — refere-se ao movimento do bico do pássaro em direção ao centro da flor. No poema, trata-se de um substantivo, sinônimo de pena. É considerado termo chulo. A alternativa b é verdadeira. Na linguagem atual, o termo passarinha parece ter substituído passarinho, com a conotação que tem no poema. A alternativa c é falsa, pois o termo flor tem o significado já analisado e não o proposto na alternativa. Depois de analisar o poema seguinte, compare o emprego do termo flor nos dois textos. A alternativa d é falsa, porque a expressão apresentada foi utilizada ironicamente.

Artigo de opinião – CAPÍTULO 10 **277**

Figura 2b: Atividade sobre texto barroco. (FARACO, Carlos E. MOURA, Francisco M. MARUXO JR, Hamilton. Língua Portuguesa: linguagem e interação. Volume 1. Editora Ática: São Paulo, 2014. p. 277).

O exercício recortado acima sugere, por meio das alternativas de respostas oferecidas, a possibilidade de se ampliar a leitura do texto, agregando (ou excluindo) ações que possam ser associadas a ele. Para Dionísio (2014, p. 44), "a abordagem de um texto extrapola os recursos linguísticos escritos estáticos, ou seja, as escolhas linguístico-discursivas". Assim, sugerir que o professor comente com os alunos cada uma das referidas alternativas (*figura 2b*) é possibilitar o desenvolvimento de capacidades de linguagem⁸⁰, tanto em nível discursivo quanto

⁷⁹ MOURA, Heronides Murilo. Vamos pensar em Metáforas? Editora Unisinos, São Leopoldo, 2012.

⁸⁰ Bronckart (1999, *apud* FARACO *et al*, 2014).

linguístico-discursivo. Nesse caso, há o reconhecimento do texto como processo e coprodução (MARCUSCHI, 2008). Dessa maneira,

O acontecimento na vida do texto, seu ser autêntico, sempre sucede nas fronteiras de duas consciências, de dois sujeitos. O estenograma do pensamento humano é sempre o estenograma de um diálogo de tipo especial: a complexa interdependência que se estabelece entre o texto (objeto de análise e de reflexão) e o contexto que o elabora e o envolve (contexto interrogativo, contestatório, etc.) através do qual se realiza o pensamento do sujeito que pratica ato de cognição e de juízo. [...] O texto não é um objeto, sendo por esta razão impossível eliminar ou neutralizar nele a segunda consciência, a consciência de quem toma conhecimento dele (BAKHTIN, 1979, p. 333).

Nesse sentido, há, na compreensão de um texto, o encontro de dois textos, do que está concluído e do que está sendo elaborado pelo interlocutor em reação ao primeiro. Esse segundo texto, que replica o anterior, só é possível graças ao contexto que o envolve, que oferece implicações e inferências para que o leitor possa contestar, interrogar e praticar atos de juízo (BAKHTIN, 1979). Todas as alternativas do exercício requerem análise acerca de tais implicações e inferências, já que são direcionadas ao sentido situado de determinadas expressões, como a expressão “pica-flor” no título (alternativa *a*) e no corpo do poema (alternativas *b* e *c*).

A metáfora é mencionada somente na alternativa *c*, usada em sentido adverso ao que se refere, ou seja, ao termo “flor” no contexto do poema. Nesse caso, a alternativa é *falsa*, mas, para contestá-la, o professor precisará discutir com os alunos algumas noções linguísticas, inclusive, o próprio conceito de metáfora, até então, não trabalhado pelo livro. A alternativa *d* também é falsa, e precisa ser contestada tomando como base elementos presentes no texto, como a ironia e o contexto que o produziu.

A metáfora, por sua vez, é explicitada na seção “As palavras no contexto”, no capítulo onze, que traz o tema “Editorial”. Esta seção dá sequência ao estudo do segundo texto deste capítulo: “Felizes para sempre? Quem dera...”, de Gláucia Leal (página 290). A explicação dada sobre metáfora leva em consideração expressões metafóricas encontradas no texto, como “funcionar” e “vida líquida”. As figuras *3a* e *3b*, a seguir, trazem trechos do texto, e mostram a situação em que essas expressões foram utilizadas.

Um dos pesos que nos impõe a vida líquida (repleta de relações igualmente líquidas, efêmeras), como escreve o sociólogo Zygmunt Bauman, é a possibilidade de tomarmos decisões (e arcar com elas). Filhos ou dependência econômica já não prendem homens e mulheres uns aos outros, e cada vez mais nos resta descobrir onde moram, de fato, nossos desejos. E não falo aqui do desejo sexual, embora seja um aspecto a ser considerado, mas do que realmente ansiamos, aspiramos para nossa vida. Mas para isso é preciso, primeiro, localizar quais são nossas faltas. E nos relacionamentos a dois elas parecem ecoar por todos os cantos.

Dividir corpos, planos, sonhos, experiências, espaços físicos e talvez o mais precioso, o próprio tempo, acorda nos seres humanos sentimentos complexos e contraditórios. Passados os primeiros 18 ou 24 meses da paixão intensa (um período de maciças projeções), nos quais a criatura amada parece funcionar como bálsamo às nossas dores mais inusitadas, passamos a ver o parceiro como ele realmente é: um outro. E essa alteração às vezes agride, como se ele (ou ela) fosse di-

Figura 3a: Texto introdutório à metáfora. (FARACO, Carlos E. MOURA, Francisco M. MARUXO JR, Hamilton. Língua Portuguesa: linguagem e interação. Volume 1. Editora Ática: São Paulo, 2014. p. 290).

ferente de nós apenas para nos irritar. Surge então a dúvida, nem sempre formulada: continuar ou desistir?

Figura 3b: Texto introdutório à metáfora. (FARACO, Carlos E. MOURA, Francisco M. MARUXO JR, Hamilton. Língua Portuguesa: linguagem e interação. Volume 1. Editora Ática: São Paulo, 2014. p. 291)

Observe que o texto em questão é de natureza argumentativa, mas nem por isso o efeito de sentido metafórico deixa de ser relevante para a construção dos sentidos que se pretende expressar. O texto defende a tese de que 'a manutenção dos relacionamentos amorosos não é fácil, embora seja algo muito desejado pelas pessoas'. Os recortes acima (*figura 3a* e *3b*) ilustram os parágrafos 2 e 3 do texto, ou seja, os parágrafos de desenvolvimento da argumentação. Observe que a

expressão metafórica “vida líquida” tem papel relevante no entendimento dos conflitos e indecisões que tanto pesam na tomada de decisões pessoais, pois se impõe a consideração de que tudo é passageiro, efêmero (l. 17 e 18).

Conforme o texto ilustrado, o breve correr do tempo pode tornar os sentimentos complexos e contraditórios, já que passado o período de “maciças projeções” (l. 34), “nos quais a criatura amada parece *funcionar como bálsamo* às nossas dores mais inusitadas, passamos a ver o parceiro como ele realmente é: um outro” (l. 34-37). Observe que a expressão “maciças projeções” ilustra a intensidade dos “primeiros 18 ou 24 meses da paixão” (l. 33), como nenhum pronome de intensidade ou expressão similar poderia fazer. Quanto à expressão “funcionar como bálsamo”, veja na figura abaixo a interpretação que os autores orientam a respeito:

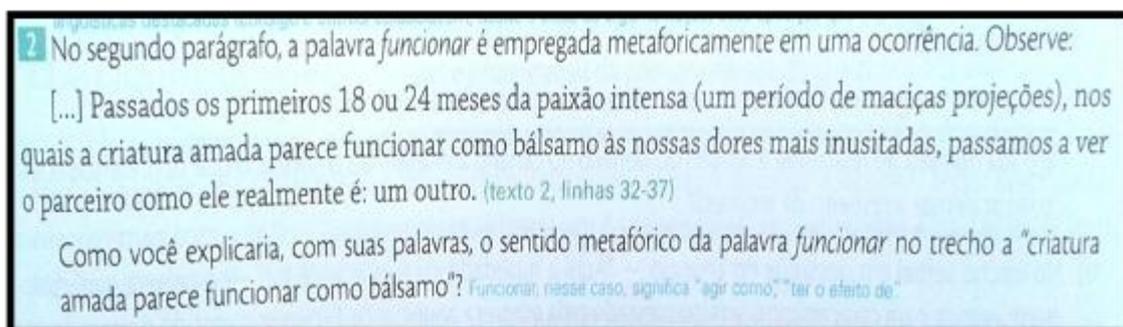


Figura 3c: Exercício sobre texto introdutório à metáfora. (FARACO, Carlos E. MOURA, Francisco M. MARUXO JR, Hamilton. Língua Portuguesa: linguagem e interação. Volume 1. Editora Ática: São Paulo, 2014. p. 291).

Observa-se, nesse trecho, que os autores chamam a atenção para o sentido metafórico do verbo *funcionar*, na sentença “a criatura amada parece funcionar como bálsamo às nossas dores mais inusitadas”, sugerindo como leitura possível para tal verbo as expressões “agir como” e “ter efeito de”. Interessa-se observar que, se a criatura amada é vista e entendida em termos de um bálsamo, pelos seus efeitos medicinais e atributos fitoterápicos, tem-se aí uma segunda metáfora. Vale lembrar que o dicionário Michaelis⁸¹ traz a acepção figurativa “alívio” e “consolo” para a palavra bálsamo.

Interessante observar que, considerando o conjunto da sentença, ter-se-ia uma símile, nos termos de Moura (2012), figura de linguagem intermediária entre a

⁸¹ MICHAELIS: Dicionário de Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 3ª edição - 2010

metáfora e a comparação. Isto por considerar a presença do elemento comparativo “como”, na referida sentença, ao mesmo tempo em que “criatura amada” e “bálsamo” são seres muito diferentes, e isso, de acordo esse pesquisador, tornaria a comparação incabível. Observe, na *figura 4a*, a seguir, como o livro define metáfora:

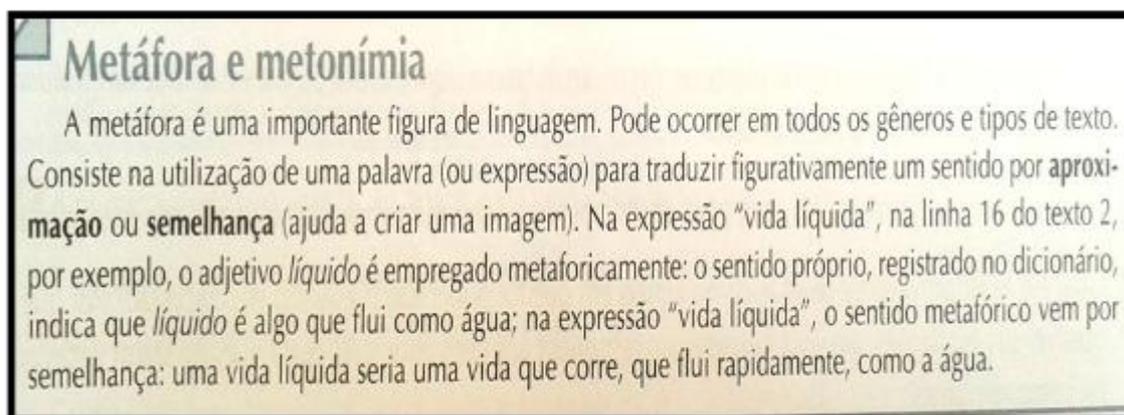


Figura 4a: Conceito de metáfora. (FARACO, Carlos E. MOURA, Francisco M. MARUXO JR, Hamilton. Língua Portuguesa: linguagem e interação. Volume 1. Editora Ática: São Paulo, 2014. p. 291).

Percebe-se que o livro conceitua a metáfora como *figura de linguagem*, que “consiste na utilização de uma palavra (ou expressão) para traduzir figurativamente um sentido por **aproximação** ou **semelhança** (ajuda a criar uma imagem)”. O destaque para as expressões “aproximação” e “semelhança” faz-se pensar a ocorrência da metáfora em duas modalidades: (i) as metáforas vivas⁸², cujas implicações seriam percebidas por aproximação ao contexto ou situações de produção, e (ii) as metáforas que possuem uma analogia por base, as quais poderiam ser interpretadas a partir de um *sistema de lugares comuns associados* (BLACK, 1962;1993).

Neste segundo caso, a metáfora ajudaria “a criar uma imagem” (*figura 4a*), estariam relacionadas ao *mostrar* (ZANOTTO e MOURA, 2009, *apud* FOSILE, 2011), com ênfase para o aspecto visual da mesma. Ao afirmar que a metáfora pode ocorrer em todos os gêneros e tipos de texto, os autores dão a entender que a concebem como recurso linguístico, capaz de promover as capacidade de linguagem. Esta entendida nos termos de Bronckart (1999), ou seja, nos níveis pragmático, discursivo e linguístico-discursivo.

⁸² Ou metáforas ressonantes e enfáticas, conforme a Teoria Interacionista de Black (1962, 1993).

No caso da expressão “vida líquida”, o livro traz uma interpretação que se baseia numa semelhança com o sentido dicionarizado do adjetivo *líquida*, este sendo “algo que flui como água”. Assim, “uma vida líquida seria uma vida que corre, que flui rapidamente, como a água” (*figura 4a*). A construção desse sentido produz o efeito que sustenta a problemática discutida no texto, isto é: como tomar decisões tão pessoais em prol de relações que se tornarão tão efêmeras? O trecho, a seguir (*figura 4b*), traz uma questão de interpretação sobre esses sentidos no texto, ilustrado pelas *figura 3a* e *3b*. Observe o que se pede:

que se torna leitor e produtor proficiente de textos de diferentes gêneros, mais importante do que saber classificar um processo figurativo como "metáfora" ou como "metonímia" é saber que esses dois processos existem e que atuam na construção dos sentidos dos textos: com isso, ele será capaz de perceber e de construir figurativamente significados nos textos.

3 Outras palavras do texto também são empregadas por metáfora ou metonímia. Observe:

Um dos **pesos** que nos impõe a vida líquida [...]. (texto 2, linha 16)

[...] um período de **maciças** projeções [...]. (texto 2, linhas 33-34)

Reescreva esses trechos, substituindo os termos em destaque por um sinônimo, com sentido próprio.

Figura 4b: Exercício sobre metáfora. (FARACO, Carlos E. MOURA, Francisco M. MARUXO JR, Hamilton. Língua Portuguesa: linguagem e interação. Volume 1. Editora Ática: São Paulo, 2014. p. 292).

Para a resolução desse exercício, os autores orientam o professor, por meio da observação colocada acima da questão, para priorizar o entendimento da metáfora como recurso que atua na construção dos sentidos, de maneira que os alunos se tornem capazes de perceber e de construir figurativamente significados nos textos. O exercício sugere apenas parafrasear as expressões metafóricas “pesos” e “maciças”, de forma a substituí-las “por um sinônimo, com sentido próprio”. Observe que os autores utilizam a expressão “sentido próprio” em termos de um sentido dicionarizado e não por oposição ao sentido da metáfora.

Vale lembrar que, num estudo conceitual sobre o assunto, essa expressão sugeriria uma visão aristotélica acerca da metáfora, considerando que, para Aristóteles, o sentido figurado tornar-se-ia impróprio já que ocorreria por oposição ao sentido próprio. Nessa perspectiva, Ricoeur (2000) afirma que o postulado do *próprio* e do *impróprio*, nos estudos da metáfora, resulta em uma série de pressuposições sobre a mesma, desvio, empréstimo, substituição e informação nula, o que implica em um tratamento puramente retórico acerca da metáfora. O que não parece ser a intenção do LD em análise. Observe o que pede o exercício a seguir:

4 Metáfora e metonímia podem manifestar-se tanto em textos verbais como em textos icônico-verbais, que combinam a linguagem verbal com as linguagens visuais (como o desenho e a fotografia).

No texto a seguir, anúncio publicitário de uma empresa de telefonia celular, observe especialmente a relação entre os elementos visuais e verbais.

4d. Professor, ajude os alunos a fazer a leitura e a interpretação desse texto, sobretudo auxiliando-os a perceber a manifestação da metáfora e da metonímia. A palavra *qualidade* está empregada por metonímia, pois no contexto equivale ao serviço prestado pela operadora de telefonia celular — segundo o anúncio, uma das características do serviço é a sua qualidade, e por essa razão a relação entre “serviço” e “qualidade” é de contiguidade. Quanto à logomarca, ela representa visualmente o sinal de telefone da empresa anunciante, capaz de atravessar até mesmo uma montanha e chegar “aonde você for”, de acordo com o que anuncia o slogan. A metáfora surge da relação de semelhança que se estabelece entre “sinal de telefonia” e serviço prestado pela empresa anunciante. A metonímia ocorre porque a logomarca da empresa é usada para representar a empresa como um todo.

Reprodução/Vivo

Texto 3

Aqui a qualidade vai aonde você for.

Ninguém faz mais do que a Vivo para você ter a maior cobertura 3G Plus para falar e se conectar de onde estiver. São mais de 2.800 municípios cobertos, número maior do que o de todas as outras operadoras juntas. Se você já é cliente, aproveite. Se ainda não é, venha ser Vivo.

www.vivo.com.br
 Mais cobertura. Mais serviços de qualidade. Escolha como preferir. Vivo.com.br de 01/10/2012.

RECEBIMOS SEUS VOTOS NA SELEÇÃO SIMPLICÍSSIMA

Vivo Conectando diversos mundos

Revista Veja, São Paulo, 24 out. 2012, p. 66-67.

Figura 4c: Exercício sobre metáfora. (FARACO, Carlos E. MOURA, Francisco M. MARUXO JR, Hamilton. Língua Portuguesa: linguagem e interação. Volume 1. Editora Ática: São Paulo, 2014. p. 292).

No recorte acima, como se observa, os autores do livro utilizam um texto publicitário icônico-verbal, ou seja, um texto que combina a linguagem verbal com linguagens visuais, para provocar efeitos especiais. Observe que, pelas orientações que são colocadas para o professor, há um propósito de realização da leitura mediada, de maneira a perceber, nesse anúncio publicitário, a manifestação da metáfora, que “surge da relação de semelhança que se estabelece entre “sinal de telefonia” e serviço prestado pela empresa anunciante” (*figura 4c*). Assim, o serviço da empresa anunciante é tomado em termos de “sinal de telefonia”, ou seja, ele alcança a abrangência de um “sinal de telefonia”.

Ou, poder-se-ia fazer um trocadilho com o nome da referida empresa e acrescentar que ‘onde há vida humana, chegarão os serviços da empresa’. Ou ainda, fazer associação entre o nome da empresa e a *vivacidade*, *sabedoria* ou *inteligência* de quem opta por esses serviços. Enfim, as orientações ao professor, dadas pelo livro, quanto às manifestações da metáfora nos efeitos de sentido que o texto produz, possibilitam a realização de leituras bastante produtivas.

Essas leituras são possíveis, graças ao caráter *multimodal*⁸³ do texto e do gênero que ele representa. Percebe-se que, nessa materialidade do gênero *anúncio publicitário*, convergem os modos *imagens, escrita, cores, ângulos, etc.*, para os efeitos produzidos, e privilegia as contextualizações disto na vida social do interlocutor. O recorte abaixo traz um trecho de exercício acerca do referido texto. Observe o que pede:

a) A imagem do boneco escavado na rocha corresponde à logomarca da empresa que encomendou a propaganda. Então reflita:

- O que essa imagem do boneco na rocha representa no cenário do anúncio?
Resposta possível: Ela representa o túnel por onde teria passado o ônibus que vemos na foto.
- Em sua opinião, ao relacionar a função do boneco no cenário à imagem da empresa, o que se pretende fazer o leitor pensar a respeito da empresa?
Resposta possível: Que a empresa abre caminhos, permite ao cliente também ultrapassar barreiras.

b) No trecho verbal em destaque no anúncio — “Aqui a qualidade vai aonde você for” —, a palavra *qualidade* é empregada para caracterizar o serviço prestado pela empresa anunciante. Explique o sentido dessa palavra no texto.
A palavra é usada no sentido de característica positiva, ainda que, nos dicionários, seja definida sobretudo como “propriedade que determina a essência ou a natureza de um ser ou coisa.”

c) Que relação o produtor do anúncio parece ter a intenção de fazer o leitor estabelecer entre o sentido de *qualidade* e a logomarca da empresa nesse cenário?
Resposta possível: O produtor do anúncio parece ter a intenção de fazer o leitor relacionar o sentido positivo da palavra qualidade com a empresa, que seria, segundo a propaganda, capaz de fornecer seus serviços em qualquer situação, vencendo obstáculos.

d) Por que o uso da logomarca, no caso, pode ser entendido, ao mesmo tempo, como metáfora e metonímia?

e) Qual é o leitor provável de revistas como aquela em que foi publicado o anúncio em discussão? Por que é possível que as relações que você percebeu ao responder aos itens anteriores desta questão sejam vistas por ele como relevantes?

Professor, o importante é os alunos perceberem que os leitores de revistas de circulação nacional em geral são adultos, usuários de telefonia celular; entre eles, há os cidadãos que viajam e que podem procurar serviços de telefonia celular eficientes em diversos pontos do país. Comente com eles que há uma preocupação em mostrar a eficiência para algo que costuma ser um quesito frágil dos fornecedores de um serviço ou de um produto, pois esse é um argumento de peso em qualquer argumentação.

UNIDADE 4 – Eu acho que sim, e você?

Figura 4d: Exercício sobre metáfora. (FARACO, Carlos E. MOURA, Francisco M. MARUXO JR, Hamilton. Língua Portuguesa: linguagem e interação. Volume 1. Editora Ática: São Paulo, 2014. p. 292

O exercício acima busca avaliar o entendimento de como as combinações de modos, na organização do texto, são importantes e operam como “escolhas e possibilidades de arranjos” (DIONÍSIO, 2014, p. 42) para produzir sentidos. Ou seja, trata-se de um texto de circulação *sociointerativa* e *discursiva*, tomado como um evento comunicativo, no qual convergem ações linguísticas cognitivas e sociais (MARCUSCHI, 2008). Por apresentar enorme riqueza de implicações e inferências, os elementos do referido texto (*figura 4c*) se tornam indissociáveis, os quais requerem uma interpretação conjunta, conforme objetiva o exercício (*figura 4d*).

⁸³ Dionísio (2014) e Marcuschi (2008).

Não é difícil perceber que todas as questões podem ser respondidas, satisfatoriamente, a partir de um entendimento razoável acerca da metáfora apreendida da relação estabelecida entre “sinal de telefonia” e os serviços prestados pela empresa anunciante. Essa metáfora aponta para o alcance a que a “qualidade” contida nesses serviços pode chegar. Daí, a imagem do boneco (logomarca) escavado na rocha, como espécie de túnel, abrindo caminhos para o ônibus (que simboliza o interlocutor), e, conseqüentemente, para que a “qualidade” dos referidos serviços possa acompanhá-lo (*questão a*).

Além desses efeitos produzidos, por meio da articulação entre slogan e logomarca e dos demais elementos icônico-textuais envolvidos, o exercício instiga a percepção do interlocutor a respeito de outros sentidos. Ao mencionar o sentido situado do termo “qualidade”, aponta também para a importância da relação entre significado da palavra e o contexto de uso (*questão b*). Observe que, neste caso, os autores advertem para a diferença entre o sentido de uso (situado) e sentido apresentado pelo dicionário. Assim, corroboram com o pensamento de Lipps (1958, *apud* MARCUSCHI, 2000), para quem o significado se plenifica apenas no contexto de uso. Para este estudioso, não há “significado originário”, mas “origem de um significado” (LIPPS, 1958, *apud* MARCUSCHI, 2000, p. 80).

O exercício trabalha também a relação entre sentidos, como a relação entre a referida metáfora e a metonímia, observada na relação de contigüidade qualidade/serviço da empresa anunciante, expressa pelo slogan “aqui a qualidade vai aonde você for”. Da relação entre a metáfora mencionada e o slogan surgem respostas aos questionamentos do exercício (*questão c e d*). O quesito “e”, por sua vez, explora os sentidos resultantes da relação entre condições de produção, texto e leitor. Sobre esta questão, Marcuschi (2008) sustenta que o sentido do texto se dá como um efeito das relações entre leitor, texto e autor. Nesse sentido, o exercício sonda o interlocutor a respeito de qual seria o perfil esperado para o leitor dessa relação, orientando-o para as pistas que o próprio texto traz a esse respeito (*questão d*).

Este exercício mostra o quanto os recursos linguísticos estão interligados, no evento comunicativo texto. Nele, não é interessante falar simplesmente em metáforas, mas da sua funcionalidade e dos efeitos de sentido criados por meio da sua correlação com outros elementos, o que concorre para a efetivação do texto como tal. Para Marcuschi (2008), o texto é também um evento *interativo* e, uma vez

que se compõe de elementos que são *multifuncionais*, “deve ser processado com esta multifuncionalidade” (MARCUSCHI, 2008, p. 80).

5.2.1.1. Considerações sobre a abordagem da metáfora no exemplar didático Língua Portuguesa: linguagem e interação – livro C.

A análise do *corpus*, constituído a partir de recortes do livro Língua Portuguesa: linguagem e interação, possibilitou verificar que a abordagem à metáfora, nesse manual didático, não se desenvolve com base no aspecto conceitual, mas atende aos pressupostos teóricos e metodológicos das diretrizes curriculares para o ensino da língua. Estas diretrizes tomam os gêneros textuais como objeto de ensino, e este livro os seleciona e os agrupa a partir dos modos de *organização do discurso*.

O livro traz um capítulo introdutório que objetiva trabalhar algumas noções elementares sobre linguagens, textos e literatura, que se baseiam na leitura, na análise, na produção de texto e em discussões variadas. Tais noções possibilitam ao professor articular as dimensões do ensino da língua entre si com a(s) temática(s) enfocada(s) em cada unidade. Essa perspectiva metodológica aponta para uso da interação social e do diálogo entre os sujeitos e considera, sobretudo, os pressupostos colocados pelos PCN, os de que os conhecimentos são elaborados por formas de linguagem, na prática de “atividades coletivas, pelas quais as ações dos sujeitos são reguladas por outros sujeitos” (BRASIL, 2006, p. 24).

É coerente observar que o livro, conforme princípios preestabelecidos por seus autores: (i) busca assegurar a progressão de aprendizagem, de maneira a permitir o desenvolvimento de *capacidades de linguagem*, por meio da leitura, da análise e da (re)produção de texto (*figuras 2a, 2b, 4c e 4d*), (ii) baseia a seleção dos gêneros textuais de cada capítulo em igual progressão (*figuras 2a e 4c*), e (iii) leva conta a aquisição progressiva de estruturas linguísticas e discursivas, de maneira a dar sentido à prática de leitura e da produção de textos (*figuras 1, 2b, 4c e 4d*).

Esses procedimentos decorrem das orientações legais postas para a produção do material didático, atendem à preocupação para com o desenvolvimento de proficiências orais e escritas socialmente relevantes, como a continuidade necessária do ensino de leitura, escuta crítica e produção de textos; à retomada e aprofundamento das capacidades de reflexão sobre a língua e a linguagem, e; à

sistematização progressiva dos conhecimentos metalinguísticos decorrentes dessa reflexão (BRASIL, 2013, p. 44).

Percebe-se que, no tratamento didático dado à metáfora, há consideração da perspectiva interdisciplinar que privilegia os quatro eixos de ensino: leitura (*figuras 2a, 2b, 3a, 3b, 4c e 4d*) produção de texto (*figura 2b*), oralidade (*figura 2b, 4c e 4d*) e conhecimentos linguísticos (todos os recortes ilustram este eixo). Neste quesito, observa-se que o referido LD busca “promover formas eficazes de articular o ensino-aprendizagem de leitura, escrita, práticas orais de produção e recepção, análise e reflexão sobre a língua e a linguagem” e “estabelecer relações pertinentes entre a língua (oral e escrita), linguagens não verbais e artes” (BRASIL, 2013, p. 46).

Esse tratamento didático observado no uso da metáfora no processo de compreensão textual (exemplificação e interpretação) é condizente com a definição dada, pelo livro, a este fenômeno. Ao dizer que a metáfora “pode ocorrer em todos os gêneros e tipos de texto” e que “consiste na utilização de uma palavra (ou expressão) para traduzir figurativamente um sentido”, o livro a concebe como um recurso inerente à linguagem, que possibilita, sobretudo, a produção de efeitos de sentido (*figura 4c*). Assim, uma possibilidade para desenvolver capacidades de linguagem nos níveis pragmático, discursivo e linguístico-discursivos⁸⁴.

Vale observar que o livro propõe que as figuras de linguagem (como a metáfora) sejam trabalhadas “progressivamente e, quando oportuno”, “explicadas” (*figura 1*). A explicação sobre o conceito de figuras de linguagem ocorre na primeira unidade do livro, enquanto o conceito de metáfora é explicitado somente na última unidade desse material didático. É possível que essa sequência didático-metodológica tenha relação com o entendimento sobre o nível de abstração próprio da metáfora.

Com relação isto, Moura (2012, p. 26) adverte que “a metáfora é uma capacidade que adquirimos um pouco mais tarde, por volta dos dez anos de idade”. Essa afirmação corrobora com o pensamento de Jean Piaget, o qual sustenta que o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre em fases. De acordo com este pesquisador, por volta dos onze a doze anos, a criança estaria vencendo o estágio de Operações Concretas e entrando na fase de Operações Formais.

⁸⁴ Bronckart (1999, *apud* FARACO *et all*, 2014).

Conforme Cavicchia (2010)⁸⁵, são de natureza concreta tanto as operações como as estruturas que se constroem até os onze anos (aproximadamente) permanecem ligadas indissoluvelmente à ação da criança sobre os objetos. Segundo este pesquisador, a partir dos onze anos, até os quinze ou dezesseis anos, as operações se desligam progressivamente do plano da manipulação concreta. Essa é a fase em que,

[...] o adolescente consegue agrupar representações de representações em estruturas equilibradas (ocorrendo, portanto, uma nova mudança na natureza dos esquemas) e tem acesso a um raciocínio hipotético-dedutivo. Agora, poderá chegar a conclusões a partir de hipóteses, sem ter necessidade de observação e manipulação reais. Esta possibilidade de operar com operações caracteriza o período das operações formais, com o aparecimento de novas estruturas intelectuais e, conseqüentemente, de novos invariantes cognitivos (CAVICCHIA, 2010, p. 12).

Nessa perspectiva, a capacidade de organizar e estruturar o conhecimento vem do próprio funcionamento das estruturas mentais que ordenam, classificam e estabelecem relações. Logo, a possibilidade de encontrar formas novas e originais de organizar tais esquemas (que ocorre, progressivamente, no período das Operações Formais – onze a dezesseis anos) poderá ser também a possibilidade de ocorrer uma assimilação mais efetiva acerca de conteúdos que requerem implicações e associações diferenciadas, como é o caso da metáfora.

Assim, a disposição do conteúdo metáfora no livro em análise obedece a uma sequência didático-metodológica que leva em conta a aquisição progressiva das estruturas linguísticas e discursivas. Se se levar em consideração as noções de funcionamento das estruturas mentais relacionado com as etapas de desenvolvimento cognitivo da criança/adolescente e a idade com que os alunos costumam ingressar na 1ª série do Ensino Médio (muitos aos treze anos), é compreensível que a explanação do conteúdo metáfora ocorra mais no final do LD. Isto, considerando ser a metáfora um fenômeno linguístico que, dadas as implicações e interconexões que envolve, carrega um nível razoável de abstração.

5.2.2. Análise sobre a abordagem da metáfora no exemplar didático

⁸⁵ CAVICCHIA, Durléi de Carvalho. O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida. Acervo digital UNESP. São Paulo. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01>> Acesso em setembro/2017.

Português Linguagens – livro D

O manual didático Português Linguagens está organizado em quatro unidades. O critério de organização é dado pela literatura, de modo que em cada unidade é estudado um movimento literário ou parte dele. Dos trinta e sete capítulos que compõem o livro, doze versam sobre “Literatura”, onze sobre Produção de Texto, dez sobre “Língua: Uso e Reflexão”, e, quatro sobre “Interpretação de Texto”. Essas temáticas obedecem aos eixos: Literatura, Produção Oral e Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Leitura, respectivamente. Constam ao final de cada unidade duas seções à parte, que integram e sintetizam os conteúdos trabalhados ao longo dos capítulos, intituladas “Em dia com o ENEM e o Vestibular” e “Vivências” (esta última é também citada no início da unidade). O esquema abaixo ilustra essa distribuição.

 <p>Unidade 1 A literatura na Baixa Idade Média</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vivências: Projeto - Palavra em cena. • Fique ligado! Pesquise! • Cap. 1: Literatura - O que é Literatura? • Cap. 2: Produção de texto - Introdução aos gêneros do discurso. • Cap. 3: Língua: uso e reflexão - Língua comunicação e interação. • Cap. 4: Produção de texto - O poema. • [...]
 <p>Unidade 2 História social do Classicismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vivências: Projeto - Da espada à vela: o mundo em mudança. • Fique ligado! Pesquise! • Cap. 1: Literatura - A linguagem do Classicismo renascentista. • Cap. 2: Produção de texto - O relato pessoal. • Cap. 3: Língua: uso e reflexão. • Cap. 4: Literatura - O Classicismo em Portugal. • [...]
 <p>Unidade 3 Barroco: a arte da indisciplina</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vivências: Projeto - Feira de inclusão digital. • Fique ligado! Pesquise! • Cap. 1: Literatura - A linguagem do Barroco. • Cap. 2: Produção de texto - Os gêneros unstrucionais. • Cap. 3: Língua: uso e reflexão - Sons e letras. • Cap. 4: Literatura - O Barroco em Portugal. • [...]
 <p>Unidade 4 História social do Arcadismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vivências: Projeto - A arte brasileira no período colonial. • Fique ligado! Pesquise! • Cap. 1: Literatura - A linguagem do Aecadismo. • Cap. 2: Produção de texto - O debate regrado político. • Cap. 3: Língua: uso e reflexão - Estrutura de palavras. • Cap. 4: Literatura - O Arcadismo em Portugal. • [...]

Esquema 5: Distribuição de seções e capítulos por unidades – Livro D

Fonte: CEREJA, Willian R. Magalhães, Thereza C. Português *Linguagens*. 1ª série do Ensino Médio. Editora Saraiva: São Paulo, 2013.

O esquema acima ilustra a distribuição dos capítulos e conteúdos do referido LD, a partir dos eixos: Literatura, Produção Oral e Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Leitura. A primeira coluna mostra as imagens que ilustram a primeira página de cada unidade do livro, e que servem de introdução ao tema abordado nas respectivas unidades. Logo abaixo de cada figura, o livro traz um pequeno texto verbal, uma contextualização, que também serve como ilustração ao tema da respectiva unidade. Conforme o manual do professor, o papel desses textos, é o de aquecimento e estímulo para os estudos que serão realizados na unidade.

Na segunda coluna, a sequência que se observa é a mesma que aparece no início das quatro unidades, as seções: (i) “Vivências”, trazendo o título do projeto a ser desenvolvido ao final de cada unidade, (ii) “Fique ligado! Pesquise!”, com

indicações de filmes, leituras, músicas e sites, relacionados com os temas a serem abordados, e (iii) "A imagem em foco", na qual são estudadas pinturas representativas da corrente artística que tem relação com o movimento literário da unidade e que objetiva "estimular o estudo da linguagem do movimento literário referido" (CEREJA e MAGALHÃES, 2013b, p. 437)

O início de cada unidade apresenta sempre uma distribuição padronizada, onde há a imagem e respectiva contextualização (primeira coluna), seguidas dos itens ilustrados na segunda coluna, as seções já mencionadas e os capítulos. O primeiro capítulo de cada unidade versa sobre Literatura, o segundo sobre Produção de texto e o terceiro sobre Língua: uso e reflexão. Essa sequência se diversifica somente a partir do quarto capítulo. No final, é retomado o projeto proposto em "Vivências", no intuito de efetivá-lo.

A metáfora começa a ser discutida no final da primeira unidade (página 101), dentro do conteúdo Figuras de linguagem, no capítulo 09, designado "Língua: Uso e Reflexão", o qual faz parte do eixo de Conhecimentos Linguísticos. Nos capítulos anteriores, o LD trabalha a introdução à Literatura e conceitos básicos (capítulos 1, 5 e 8); a produção de texto, com introdução ao estudo dos gêneros textuais (capítulos 2, 4 e 6), e; conhecimentos linguísticos, com propostas de estudo da Língua: uso e reflexão, onde apresenta a introdução ao estudo da linguagem, comunicação e variedades linguísticas (capítulos 3 e 7).

A proposta dos autores é que esses conteúdos apresentem um nível de complexidade gradativo, propenso a abrir espaço para uma leitura ampla e proficiente acerca de textos diversos. Essa perspectiva busca atender aos pressupostos requisitados pelos PCN, que sugerem à escola organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, estes entendidos como unidades de ensino.

Esses pressupostos fundamentam-se no "princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, [...] à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem" (BRASIL, 2006, p. 36), de maneira que dê sentido a diferentes construções de significação. Assim, servindo de base para a reflexão e entendimento sobre a metáfora, que também é parte desse processo. Veja como a metáfora é introduzida nesse manual:

Figura de linguagem é uma forma de expressão que consiste no emprego de palavras em sentido figurado, isto é, em um sentido diferente daquele em que convencionalmente são empregadas.

As figuras de linguagem são normalmente utilizadas para tornar mais expressivo o que queremos dizer. Empregadas tanto na língua escrita quanto na língua falada, ampliam o significado de uma palavra, suprem a falta de termos adequados, criam significados diferentes.

Veja, a seguir, um grupo de figuras de linguagem relacionadas ao sentido.

Comparação e metáfora

Leia estes versos, de Fernando Pessoa:

Minha alma é como um pastor,
 Conhece o vento e o sol
 E anda pela mão das Estações
 A seguir e a olhar.

(Obra poética. Rio de Janeiro:
 Aguilar, 1965. p. 203.)



Figura 1a: Figuras de linguagem: Comparação e Metáfora. (CEREJA, Willian R. Magalhães, Thereza C. Português *Linguagens*. 1ª série do Ensino Médio. Editora Saraiva: São Paulo, 2013, p. 101).

Observa-se a definição de Figuras de linguagem como sendo o emprego de palavras “em um sentido diferente daquele em que convencionalmente são empregadas”, “que ampliam o significado de uma palavra” e que “criam significados diferentes”. Nesse caso, a significação é o ponto central que caracteriza as *figuras de linguagem*. Esse fato em si orienta a consideração da metáfora como figura que faz parte, essencialmente, de “um grupo de figuras de linguagem relacionadas ao sentido”. Abaixo, a definição dada à metáfora:

Observe que o eu lírico compara o termo *alma* a *pastor*, aproximando-os pela sua semelhança, de modo que as características de *pastor* sejam atribuídas a *alma*. Note também que nos versos há uma comparação feita de modo explícito, por meio de um elemento comparativo expresso, que é *como*.

Eliminando a comparação e empregando o segundo termo (*pastor*) com o valor do primeiro (*alma*), temos uma **metáfora**:

Minha alma é um pastor.

Nessa construção, há uma comparação implícita entre os dois seres, pois o elemento comparativo fica subentendido. Alma é pastor em virtude de certa semelhança entre os dois elementos: na situação dos versos, relacionada ao fato de ambos conhecerem o sol e o vento e andarem em todas as estações, a seguir e a olhar.

Há também outro tipo de metáfora: o que ocorre com a supressão de um termo e o emprego de outro no lugar dele. Observe nos seguintes versos a presença desse tipo de metáfora, constituída pelo emprego da expressão *mar azul* em sentido figurado.

Beber a água
do mar azul
dos teus olhos.
Taí uma coisa difícil.

(João Claudio Arendt. In: Vera Aguiar, coord. *Poesia fora da estante*. Porto Alegre: Projeto, 2002. v. 2, p. 80.)

Comparação é a figura de linguagem que consiste em aproximar dois seres em razão de alguma semelhança existente entre eles, de modo que as características de um sejam atribuídas ao outro, e sempre por meio de um elemento comparativo expresso: *como, tal qual, semelhante a, que nem, etc.*

Metáfora é a figura de linguagem que consiste no emprego de uma palavra em um sentido que não lhe é comum ou próprio, sendo esse novo sentido resultante de uma relação de *semelhança, de intersecção* entre dois termos.

Figura 1b: Figuras de linguagem: Comparação e Metáfora. (CEREJA, Willian R. Magalhães, Thereza C. Português *Linguagens*. 1ª série do Ensino Médio. Editora Saraiva: São Paulo, 2013, p. 102).

Há, no recorte acima, uma concepção de metáfora como recurso pertencente a “um grupo de figuras de linguagem relacionadas ao sentido” (*figura 11a*), e que “consiste no emprego de uma palavra em um sentido que não lhe é comum ou próprio, sendo esse novo sentido resultante de uma relação de semelhança, de intersecção entre dois termos”. Com base nessa definição, o livro parece admitir a metáfora como produtora de novos sentidos. Entretanto, vale mencionar, conforme observa Andrade (2016), que definir a metáfora como emprego de uma palavra em sentido que não lhe é próprio seria admitir a existência de sentidos apriorísticos, inerentes aos itens lexicais. Para Andrade (2016, p. 91), encarar a metáfora nesses termos seria acreditar que “a atividade de significar é linear, direta e apenas linguística”.

Outra questão a ser mencionada é o fato de a comparação ser utilizada para explicar a metáfora. Observe que o livro trata a figura de linguagem comparação

como uma “comparação feita de modo explícito” e a metáfora como “comparação implícita”. Assim, esse exemplar didático parece acreditar que comparação e metáfora são a mesma coisa, e se diferem apenas pela presença ou não do termo comparativo, o que se comprova pelo exemplo utilizado, o mesmo para ambos os casos.

O recorte (*figura 1b*) mostra que o livro exemplifica essas duas figuras de linguagem com o verso poético “minha alma é como um pastor”, de valor comparativo, do qual subtraindo o termo “como” ter-se-ia a metáfora “minha alma é um pastor”. Nesse caso, não parece haver ação relevante na construção da metáfora, nem sentido novo, apenas a relação de semelhança entre os dois termos, a mesma já estabelecida pelo enunciado da comparação. Logo, não haveria trabalho cognitivo e a metáfora ocorreria apenas no nível do léxico⁸⁶.

Dentro de uma concepção interacionista da metáfora, essa estrutura poderia ser entendida a partir do *sistema de lugares comuns associados* de Black (1962, 1993). Para este pesquisador, no contexto de uma situação metafórica, os dois termos, tópico e veículo (no exemplo do livro: minha alma e um pastor, respectivamente) “interagem”, de maneira que os atributos e estereótipos de um termo são projetados no outro, acontecendo dessa dupla projeção um efeito de sentido novo.

Observe que os autores do livro mencionam dois tipos de metáfora, a que dizem ocorrer por meio da comparação e a “que ocorre com a supressão de um termo e o emprego de outro no lugar dele” (*figura 1b*). Ou seja, uma construção com estrutura predicativa (que pode ser explicada a partir do *sistema de lugares comuns associados* de Black) e outra não predicativa. Esta segunda seria aquela que, a partir de uma relação de semelhança entre os dois seres, ocorreria a metáfora: uma intersecção entre esses dois seres. No exemplo do livro “beber a água do mar azul dos teus olhos”.

Nesse caso, a metáfora refletiria uma articulação de informações que não seriam apenas de ordem linguística, mas, sobretudo, cognitiva. Ou seja, há “um ponto de intersecção entre os significados” (MOURA e PEREIRA, 2008, p. 02), que mescla alguns atributos ou estereótipos de um termo com os do outro, na

⁸⁶ ANDRADE, Adriano. **As metáforas em manuais didáticos do Ensino Médio**. Revista Veredas, v. 9, n. 2. 2016. Disponível em: <www.veredas.favip.edu.br/ojs/index.php/veredas1/article/view/350> Acesso em fevereiro/2016.

constituição de um novo significado. Essa modalidade contemplaria uma visão interacionista da metáfora, ao entender que o sentido metafórico resulta da cooperação entre questões de ordem linguística e cognitiva. Esta dimensão permite perceber, no enunciado metafórico, conexões que possibilitam novos significados.

Após essa conceituação a respeito da metáfora, o livro traz, nas páginas 107 e 108, uma atividade norteada por dois textos (tiras), ambos metafóricos, conforme se observa na *figuras 2 (a, b)* e *figura 3 (a, b)*.



Figura 2a: Texto I para exercício sobre o conteúdo Metáfora. (CEREJA, Willian R. Magalhães, Thereza C. Português *Linguagens*. 1ª série do Ensino Médio. Editora Saraiva: São Paulo, 2013, p. 107).

No texto da *figura 2a*, o ratinho usa o proferimento metafórico “meu amor é uma caravana de rosas vagando num deserto inefável de paixão” para atender ao pedido de sua namorada (segundo quadrinho da tira). No terceiro quadro, encontra-se o aspecto central da questão, ao ser solicitado que traduza tal declaração, o interlocutor profere: “Aí você está querendo demais!”. Esse segundo proferimento remete-se a diferentes leituras no contexto da tira. Entretanto, para efeito deste trabalho, considera-se uma leitura que envolva apenas aspectos inerentes à metáfora. Nesse caso, a transcrição ou a paráfrase da metáfora proferida no quadrinho 02.

Trata-se de um texto rico em inferências que possibilitam uma análise bastante discursiva sobre metáfora. A respeito desta tira pode-se discutir: (i) a questão estrutural, com foco na interação estabelecida entre a parte literal do enunciado “o meu amor é [...]” e a parte metafórica desse mesmo enunciado “uma caravana de rosas vagando num deserto inefável de paixão”, evidenciando a cooperação entre linguagem e cognição e, (ii) a paráfrase metafórica, ou a

dificuldade (nesse caso, impossibilidade) de se parafrasear enunciados metafóricos, evidenciando a existência de sentidos que só podem ser apreendidos por meio da metáfora. Veja o que pede o exercício correspondente:

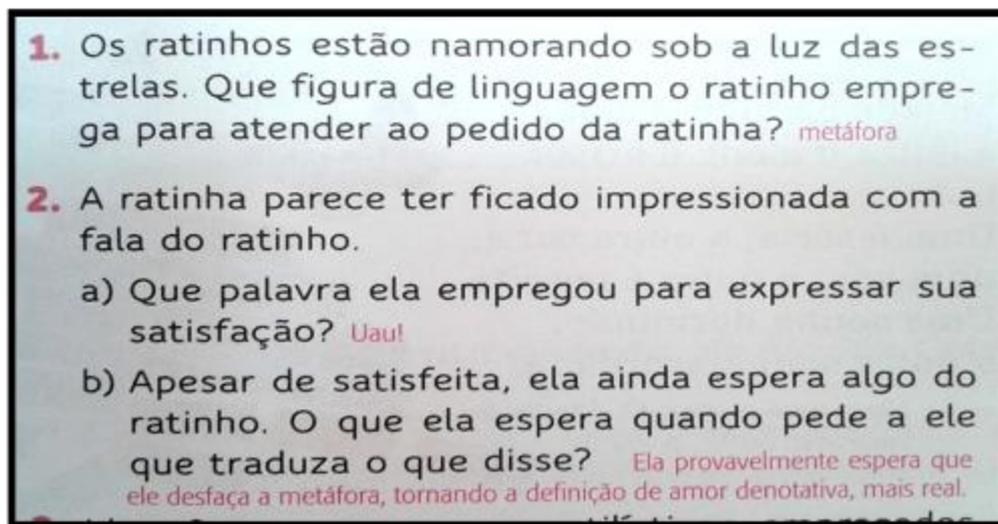


Figura 2b: Exercício sobre texto I - conteúdo Metáfora. (CEREJA, Willian R. Magalhães, Thereza C. Português *Linguagens*. 1ª série do Ensino Médio. Editora Saraiva: São Paulo, 2013, p. 107).

Verifica-se, nessa figura, que o exercício pede (quesito 1) apenas a identificação da figura de linguagem empregada no proferimento do segundo quadrinho, a metáfora, nesse caso. Depois solicita que se identifique a intencionalidade da ratinha, ao pedir que seu namorado traduza tal proferimento (quesito 2b). A leitura a respeito do impacto que esse segundo pedido causa ao namorado (terceiro quadrinho), ou os efeitos de sentido contidos nessa sentença como um todo, não chega a ser solicitada ou mencionada nas referidas questões. Este exercício parece limitar a compreensão do texto à localização de informações verbais, não considerando a multimodalidade presente no gênero textual, a tira.

Conforme Dionísio (2014), a competência genérica do sujeito se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam as formas de produzir textos. Para ela, a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros, os quais têm no texto a sua materialidade. Nesse sentido, Marcuschi (2008) corrobora ao advertir que os textos compõem-se de elementos que são multimodais e devem ser processados com esta mesma multimodalidade. Para Dionísio,

O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Ou seja, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas

com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais (DIONÍSIO, 2014, p. 42).

Nesse caso, as questões propostas pelo exercício não investem nesses modos, como a postura corporal e fisionomia dos personagens, o que parece inferir formas razoáveis de entendimento. Observe que a questão 2b, pergunta o que a ratinha espera quando pede ao amado que traduza a declaração de amor, feita por meio de metáfora. A sugestão do livro é que ela (a ratinha) esperava que ele (o ratinho) desfizesse a metáfora, tornando a definição de amor denotativa, mais real.

Esta sugestão de resposta parece bastante discursiva, mas o enunciado desse exercício não parece possibilitar a discussão nesse nível. Dificilmente o aluno de primeiro ano entenderia que esta questão visa uma discussão sobre literalidade ou expressividade da metáfora. Também não há, nesse ponto, orientação específica dada ao professor para conduzir a discussão nesse sentido, somente uma sugestão de resposta. Vale observar ainda que esses aspectos (literalidade e expressividade) também não foram mencionados pelo livro ao definir a metáfora (*figura 1b*).

Nesse sentido, Dionísio (2014) afirma que, dentro da perspectiva dos gêneros textuais, se as atividades de leitura forem guiadas de forma a “dar, movimento, textura e perfume aos textos”, certamente se “estará fomentando estratégias cognitivas que possibilitam aos aprendizes perceberem a vida dos gêneros textuais, favorecendo assim a construção do conhecimento” (DIONÍSIO, 2014, p. 42). Se os modos que dão sentido ao texto não são considerados claramente nas questões de interpretação ou se seus arranjos não são percebidos durante a leitura, dificilmente, a escolha do gênero textual trará os resultados esperados.

De maneira semelhante ao caso da *figura 2a*, se observa na *figura 3a*, a leitura das informações não verbais ou dos diferentes modos que criam os sentidos do texto é imprescindível para a compreensão do que se propõe. Observe atira, abaixo:



Figura 3a: Texto II para exercício sobre o conteúdo Metáfora. (CEREJA, Willian R. Magalhães, Thereza C. Português *Linguagens*. 1ª série do Ensino Médio. Editora Saraiva: São Paulo, 2013, p. 107).

No texto, observam-se duas cobrinhas pegando sol, a discussão intencionada pelo texto é gerada a partir do 2º quadrinho da tira. No enunciado “mas por melhor que esteja o sol, sempre aparece uma nuvem no horizonte”, a expressão nuvem no horizonte, é tomada, não no sentido de chover mais tarde, como usualmente poderia ser interpretada, mas no sentido de criar desagrado/empecilho, de gerar o clima metafórico, que o interlocutor diz odiar (no 3º quadrinho). Observe como essa leitura é solicitada no exercício abaixo:

5b. antes: conjunto visível de partículas de água ou de gelo em suspensão na atmosfera; depois: tunção, tristeza, pesar

4. As cobras estão tomando sol.

a) Que fato se opõe ao desfrute desse prazer?
Uma nuvem sobre o sol.

b) Que palavra da fala do 2º quadrinho indica essa oposição? A palavra *mas*.

5. O humor da tira está no 3º quadrinho. Depois que o lemos, a frase do 2º quadrinho adquire duplo significado.

a) Que palavra do 2º quadrinho é responsável por isso? A palavra *nuvem*.

b) Qual é o significado dessa palavra antes e depois da leitura do 3º quadrinho?

6. O humor da fala do 3º quadrinho se sustenta também na dupla significação de uma palavra.

a) Que palavra é essa? A palavra *clima*.

b) Que significado ela tem, considerando-se apenas o contexto do 2º quadrinho? É no contexto do 3º quadrinho? conjunto de condições meteorológicas (temperatura, pressão e ventos, umidade e chuvas) / o meio, o próprio contexto

c) Em qual dos contextos essa palavra é tomada no sentido metafórico?
No contexto do 3º quadrinho.

Figura 3b: Exercício sobre texto II - conteúdo Metáfora. (CEREJA, Willian R. Magalhães, Thereza C. Português *Linguagens*. 1ª série do Ensino Médio. Editora Saraiva: São Paulo, 2013, p. 108).

Nesse exercício (figura 3b), percebe-se que há, melhor que nas questões da figura 2b, uma preocupação mais evidente no que diz respeito a uma análise mais aprofundada sobre os sentidos produzidos pela situação enunciativa do texto. Embora a questão 4 se atenha à identificação de termos e fatos, verifica-se o intuito

em se perceber que há um jogo de sentidos que gera certa ambiguidade (questão 5a). Essa ambiguidade somente se desfaz com a consideração ou não das inferências contidas na fala precedente, conforme apontado na questão 5b.

Apesar do exercício não trazer uma reflexão clara acerca do papel da metáfora na construção dos sentidos do texto, possibilita ao leitor compreender que há um jogo de sentidos, formulado intencionalmente. Essa operação ocorre com vista à construção de determinado significado, cuja expressividade não seria possível se não por meio da metáfora. As questões não mencionam as inferências de ordem não-verbal contidas no texto, mas a própria disposição dos termos envolvidos na articulação dos sentidos, dentro do texto, já apontam para a presença dessas inferências, neste caso: a base ensombrada no segundo e terceiro quadrinho do referido texto (*figura 3a*), o qual precisa ser lido também.

No fragmento da *figura 3a*, a expressão “nuvem no horizonte” se remete a dois significados, um literal (chuva) e outro que pode ser igualmente literal ou metafórico (sombra), cuja ambiguidade gera certo desconforto cognitivo, que o interlocutor do texto chama de “clima metafórico” (3º quadrinho). Nesse caso, a expressão “nuvem no horizonte” se apresenta de maneira metafórica no contexto da tira, após a leitura do último quadrinho, sem necessariamente haver uma mudança de acepção desse termo. A expressão metafórica se refere não ao clima/tempo, mas ao clima/situação: um clima tempo (nublado) tomado em termos de um clima ambiente (situação).

Essas questões, se esclarecidas para o aluno, revelam como a linguagem se apresenta repleta de metáforas, ao mesmo tempo em que possibilita compreender que estas vão além da função de expressividade ou de embelezamento do texto. Dessa maneira, a exploração da metáfora deve ocorrer, também, em situações em que o texto é utilizado com enfoque específico, ou voltado para um determinado conteúdo que não seja o conteúdo metáfora. Se o entendimento do texto é necessário para determinado fim, o estudo das metáforas que produz os seus sentidos também o será.

Veja o fragmento a seguir, retirado do segundo capítulo da Unidade 2, sobre Produção de Texto. Os dois recortes (*figura 4a e 4b*) pertencem um mesmo texto, a saber, e mostram que a metáfora cumpre, nele, papel relevante na descrição dos elementos que o compõem e na construção dos efeitos de sentido pretendidos.

Em casa dos Maheu, no número dezesseis do segundo grupo de casas, tudo era sossego. O único quarto do primeiro andar estava imerso nas trevas, como se estas quisessem esmagar com seu peso o sono das pessoas que se pressentiam lá, amontoadas, boca aberta, mortas de cansaço. Apesar do frio mordente do exterior, o ar pesado desse quarto tinha um calor vivo, esse calor rançoso dos dormitórios, que, mesmo asseados, cheirava a gado humano.

O cuco da sala do rés do chão deu quatro horas, mas ninguém se moveu. As respirações fracas continuaram a soprar, acompanhadas de dois roncões sonoros. Bruscamente Catherine levantou-se. No seu cansaço ela tinha, pela força do hábito, contado as quatro badaladas que atravessaram o soalho, mas continuara sem ânimo necessário para acordar de todo. Depois, com as pernas fora das cobertas, apalpou, riscou um fósforo e acendeu a vela. Mas continuou sentada, a cabeça tão pesada que tombava nos ombros, cedendo ao desejo invencível de voltar ao travesseiro.

Figura 4a: Fragmento I de texto descritivo com presença de metáforas. (CEREJA, Willian R. Magalhães, Thereza C. Português Linguagens. 1ª série do Ensino Médio. Editora Saraiva: São Paulo, 2013, p. 141).

Entretanto, Catherine fez um esforço desesperado. Espreguiçava-se, crispava as mãos nos cabelos ruivos que se emaranhavam na testa e na nuca. Franzina para os seus quinze anos, não mostrava dos membros senão uns pés azulados, como tatuados com carvão, que saíam para fora da camisola estreita, e braços delicados, alvos como leite, contrastando com a cor macilenta do rosto, já estragado pelas contínuas lavagens com sabão preto. Um último bocejo abriu-lhe a boca um pouco grande, com dentes magníficos incrustados na palidez clorótica das gengivas, enquanto seus olhos cinzentos choravam de tanto combater o sono. Era uma expressão dolorosa e abatida que parecia encher de cansaço toda a sua nudez.

(São Paulo: Abril Cultural, 1972. p. 21-3.)

Figura 4b: Fragmento II de texto descritivo com presença de metáforas. (CEREJA, Willian R. Magalhães, Thereza C. Português Linguagens. 1ª série do Ensino Médio. Editora Saraiva: São Paulo, 2013, p. 141).

O texto acima (*figura 4a e 4b*) é um fragmento descritivo do romance *O germinal*, de Émile Zola⁸⁷. Os referidos fragmentos foram destacados para ilustrar algumas das metáforas do texto que se sobressaem por serem ricas em inferências, vitais ou fortes (BLACK, 1993): “frio mordente do exterior”, “ar pesado desse quarto”, “dormitórios que [...] cheirava a gado humano” (*figura 4a*) e “dentes magníficos incrustados na palidez clorótica das gengivas” (*figura 4b*). Observa-se que essas metáforas não só suscitam sensações fortes ao serem interpretadas como fazem emergir imagens.

As metáforas imagéticas são de grande valia na construção do texto descritivo. Elas ajudam a intensificar as características psicológicas daquilo que se

⁸⁷ Émile Zola (1840-1902) foi um escritor e jornalista francês, o criador do romance experimental, conforme biografia disponível em: <https://www.ebiografia.com/emile_zola/> Acesso em agosto/2017.

pretende apresentar, reforçando as suas dimensões e as sensações de quem as observa ou descreve. Nesse sentido, vê-se que as metáforas do exemplo (figura 4a e 4b) são fundamentais para intensificar a percepção (i) do ambiente: “ar pesado” e “cheirava a gado humano”, evidenciando tensão e desconforto, (ii) dos personagens: “dentes magníficos incrustados na palidez clorótica das gengivas”, mostrando o estado moribundo da personagem Catherine, cuja vivacidade permanece apenas nos dentes, que se contrastam com o desgastado das gengivas, e, (iii) das sensações: “frio mordente”, que agride e causa desconforto ou mal estar físico.

Nessa perspectiva, tais exemplos foram pensados como sendo interessantes para produzir alguma discussão a respeito de determinados aspectos de natureza metafórica, (a) pela relevância de algumas dessas inferências metafóricas no entendimento do texto e (b) pelo peso, nessas metáforas, de valor imagético ou do aspecto metafórico mostrar⁸⁸, o qual corresponderia à manipulação conceitual que a metáfora realiza, o como vemos uma coisa como a outra (ZANOTTO e MOURA, 2009, *apud* FOSSILE, 2011).

O entendimento desses aspectos possibilita verificar se há no exercício proposto pelo livro (*figura 4c*) o espaço adequado e/ou suficiente a essas reflexões. Veja, no fragmento abaixo, os quesitos do exercício que se referem a essas questões:

⁸⁸ O aspecto mostrar da interpretação metafórica está ligado aos esquemas imagéticos da cognição. Para Moura (2016), esse processo de interpretação envolve um percurso cognitivo regido por três restrições: imagéticas, semânticas e contextuais. Afirma ainda que um significado pode ser evocado e eliciado por meio de elementos de natureza tanto verbal como não verbal. As estruturas não verbais, nesse caso, funcionam como os esquemas imagéticos.

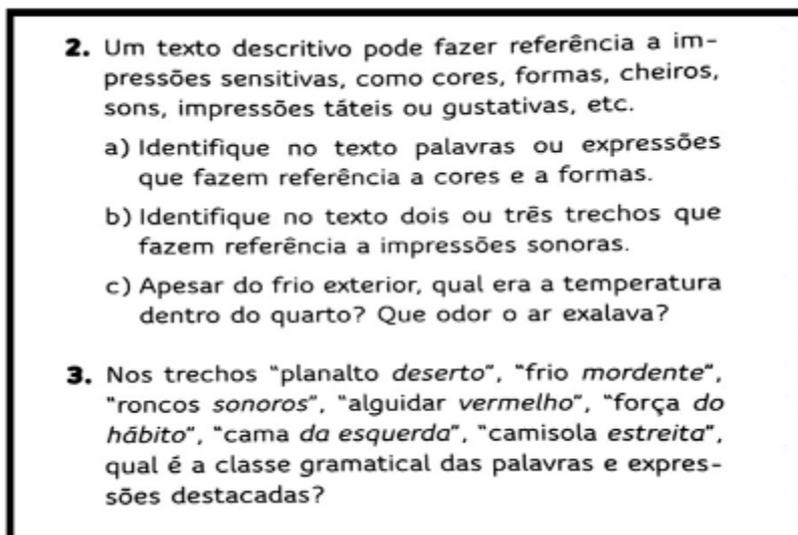


Figura 4c: Fragmento de exercício sobre texto descritivo com presença de metáforas. (CEREJA, Willian R. Magalhães, Thereza C. Português Linguagens. 1ª série do Ensino Médio. Editora Saraiva: São Paulo, 2013, p. 142).

Observa-se que o quesito 2 se restringe à identificação de itens que fazem referência a expressões sensitivas, não há uma preocupação maior sobre como as palavras se articulam para formar tais sensações. O quesito 3 diz respeito a algumas expressões figuradas e chega a citar "frio ardente", porém, voltado para a gramática tradicional, já que solicitado apenas identificar a sua "classe gramatical". Isso configura uma abordagem um tanto superficial, já que apenas identifica as expressões metafóricas sensitivas e não atenta para as construções desses sentidos e nem para a relevância das metáforas imagéticas na produção do texto descritivo. O exercício é mais de caráter gramatical que semântico.

Outro caso de texto metafórico interessante a ser analisado está na página 156, *figura 5a*, abaixo. Trata-se de um anúncio, que opera a combinação de modos (escrita, cores, imagem, ângulos, efeitos visuais, etc.) e de textos diferentes (intertextualidade) para a produção de efeitos. O recorte ilustra também a combinação gêneros textuais, com funções sociais bem reais (placa, anúncio, lei), os quais se interagem, de maneira a permitir a efetivação dos sentidos, fruto dessa relação situacional.



Figura 5a: Texto metafórico (anúncio). (CEREJA, Willian R. Magalhães, Thereza C. Português Linguagens. 1ª série do Ensino Médio. Editora Saraiva: São Paulo, 2013, p. 156).

Observe que o anúncio (*figura 5a*) utiliza o enunciado filosófico “toma conselhos com o vinho, mas toma decisões com água”, expresso numa placa fixada no fundo de um caminhão. Tal enunciado denota o pensamento de que (a) se pode receber conselhos e pensar em inúmeros ideias, sem muito compromisso ou clareza sobre elas, interpretando tais conselhos como quiser, mas (b) decisões devem ser tomadas com inteligência, de maneira lúcida e clara.

Assim, ao utilizar o referido enunciado, o autor do anúncio parece orientar o seu interlocutor para a tomada de decisões inteligentes, relacionando-o, primeiramente, com o ato de dirigir, depois com a decisão de consumir Diesel Esso. A relação entre o vinho e a água também é interessante, se pensar que o vinho é uma bebida alcoólica e, por assim ser, requer a cautela de que se tome bastante água após o seu consumo, no intuito de manter o equilíbrio da saúde.

Observa-se que o entendimento desse enunciado, posto na traseira de um caminhão, é de fundamental relevância para se chegar à intencionalidade expressa pelo anúncio em questão. Isso passa pela compreensão dos sentidos que se articulam para expressar o significado pretendido: (i) não se pode ingerir bebidas alcoólicas ao dirigir, (ii) motoristas precisam estar lúcidos e, assim, (iii) aptos a tomarem decisões inteligentes. No canto inferior esquerdo do anúncio, vê-se a expressão “Diesel Garantido Esso. Para motoristas inteligentes”. Ou seja, motoristas

que estão lúcidos e são coerentes tomam a decisão inteligente de consumir Diesel Esso. Veja como essas questões aparecem no exercício:

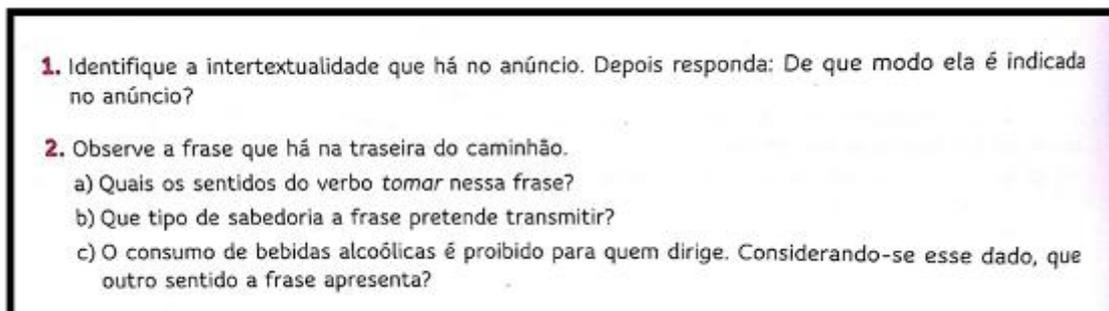


Figura 5b: Exercício sobre texto metafórico (anúncio). (CEREJA, Willian R. Magalhães, Thereza C. Português Linguagens. 1ª série do Ensino Médio. Editora Saraiva: São Paulo, 2013, p. 156).

No exercício acima, percebe-se o trato da intertextualidade utilizada no anúncio (quesito 1), com orientação apenas para a identificação dos elementos gráficos do texto, que apontam a citação presente nele: as aspas e o nome do autor citado. No mesmo estilo, segue o quesito 2, a primeira pergunta pede que se identifique os sentidos assumidos pelo verbo *tomar* no dado enunciado (o sentido denotativo e o sentido metafórico). Percebe-se que os autores tocam a questão semântica, mas tratam apenas de identificação dos sentidos, não enfocam o processo de construção desses sentidos ou o que os faz ser denotativo ou figurado.

A pergunta 2b, por sua vez, sugere que se indique a sabedoria que o enunciado pretende transmitir, “a sabedoria de que é preciso tomar decisões importantes com serenidade e total consciência”, ou seja, o exercício sugere uma paráfrase do enunciado metafórico e filosófico da placa. Enquanto isso, a pergunta 2c faz uma intertextualidade com a proibição do consumo de bebida alcoólica para quem dirige⁸⁹, e sugere relacionar essa informação com os demais sentidos da frase. A resposta sugerida destaca apenas a inteligência de quem busca dirigir com lucidez, não trabalha o jogo de sentidos criado pelo autor do anúncio entre o não uso de bebidas alcoólicas ao dirigir, lucidez ao tomar decisões e inteligência na escolha do “Diesel Esso”.

⁸⁹ Lei nº 11.705, de 19 de junho de 2008 - Lei Seca. Altera a Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997, que institui o Código de Trânsito Brasileiro, e a Lei nº 9.294, de 15 de julho de 1996, que dispõe sobre as restrições ao uso e à propaganda de produtos fumíferos, bebidas alcoólicas, medicamentos, terapias e defensivos agrícolas, nos termos do § 4º do art. 220 da Constituição Federal, para inibir o consumo de bebida alcoólica por condutor de veículo automotor, e dá outras providências. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11705.htm> Acesso em fevereiro/2017.

Percebe-se que, apesar de trazer certo questionamento quanto aos sentidos presentes na frase “toma conselhos com o vinho, mas toma decisões com a água”, a qual é tomada como suporte para a construção dos sentidos pretendidos no anúncio, tais perguntas poderiam ser mais reflexivas. Isso no sentido de destacar a relação existente entre esse enunciado e a multimodalidade e intertextualidade expressa pelo gênero anúncio, de maneira a evitar que o foco deste fique sendo, simplesmente, o referido enunciado. Tal fato se deve à consideração de que tal enunciado é bastante filosófico e, por si, já traz muitas inferências.

Dessa maneira, as perguntas 1 e 2c possibilitam uma análise mais aprofundada acerca dos sentidos envolvidos na sentença em questão, embora as respostas sugeridas são mais superficiais e não contemplam tais possibilidades. O quesito 2 (a e b) é mais restrito, pede apenas identificar o sentido situado do verbo “tomar” e a sabedoria que a frase em análise pretende transmitir. Percebe-se que o exercício não chama a atenção para o papel da metáfora nesse jogo de sentidos, no intuito de construção dos efeitos pretendidos.

O livro, nesse ponto, trabalha a interpretação do texto metafórico, sem dizer que os termos mencionados constituem-se casos de metáforas. A devida identificação desse recurso não deixa de ser interessante para o entendimento do leitor aluno. Este, abstraindo a metáfora enquanto recurso de construção e apreensão de sentidos, certamente, ampliará as possibilidades de leituras bem sucedidas, já que (assim) estas tendem a ser realizadas num processo metacognitivo, no sentido de gestão da própria leitura e da construção dos sentidos que almeja. A figura, a seguir, ilustra outro exemplo semelhante.

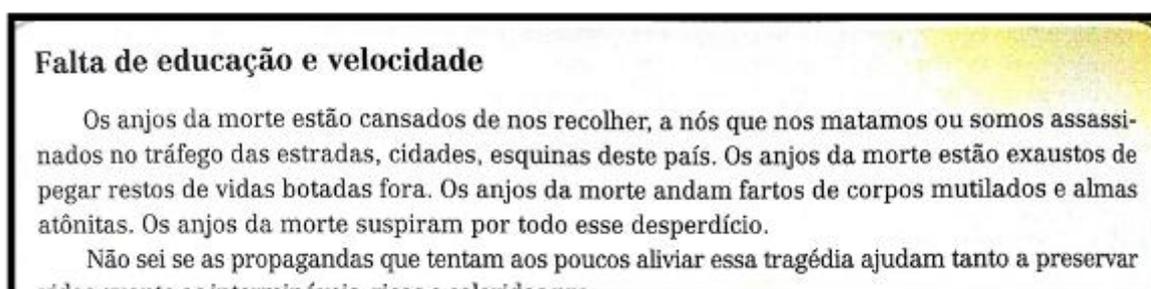


Figura 6a: Texto argumentativo com presença de metáforas. (CEREJA, Willian R. Magalhães, Thereza C. Português Linguagens. 1ª série do Ensino Médio. Editora Saraiva: São Paulo, 2013, p. 180).

O fragmento acima, de autoria de Lya Luft⁹⁰, é um texto argumentativo que relaciona a violência no trânsito à educação dos motoristas. Entende-se esse texto como exemplo a contribuir com o intuito de compreender como o livro em estudo discute a metáfora, uma vez que os sentidos que são construídos no texto têm em vista a metáfora base “anjos da morte”. A partir dessa expressão, a autora discorre sobre a situação trágica do trânsito brasileiro e dos ocorridos que ceifam vidas e chocam a sociedade.

Essa metáfora, apresentada logo do início do texto, tem função importante na construção dos sentidos expressos pela autora, para a sensibilização do leitor em compreender e convencer-se dos argumentos que serão apresentados no decorrer do texto. Verifique de que forma o exercício abaixo, correspondente ao referido texto, provoca as reflexões acerca dessa questão.

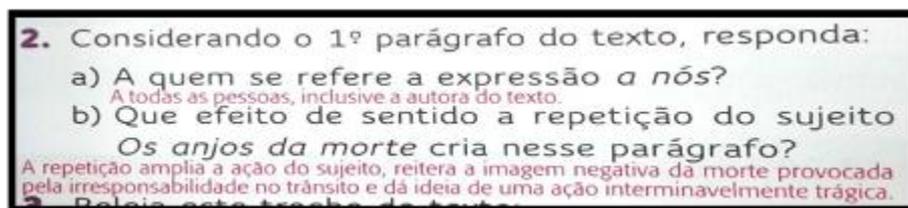


Figura 6b: Exercício sobre texto argumentativo com presença de metáforas. (CEREJA, Willian R. Magalhães, Thereza C. Português Linguagens. 1ª série do Ensino Médio. Editora Saraiva: São Paulo, 2013, p. 181).

Verifica-se que o recorte acima chama a atenção apenas para o efeito de sentidos que é produzido a partir da repetição da metáfora “anjos da morte”, na pergunta 2b. Essa pergunta almeja a construção do sentido por meio dessa metáfora, que é a intensidade e frequência com que os acidentes de trânsito acontecem. Porém, o quesito gera questionamentos quando dá a essa expressão metafórica um enfoque gramatical, denominando-a “sujeito” e não metáfora ou qualquer outro termo que denote ênfase semântica ao invés de sintático-morfológica, uma vez que o conteúdo central deste capítulo 5 é Construção Textual e não Estudos Gramaticais ou Estudos Linguísticos.

⁹⁰ Lya Luft (1938) é uma escritora brasileira. Sua produção literária reúne poesias, ensaios, contos, literatura infantil, crônicas e romances. Em paralelo desenvolve atividades jornalísticas, como colunista da Revista Veja e do Correio do Povo, conforme biografia disponível em: <https://www.ebiografia.com/lya_luft/> Acesso em setembro/2017.

A próxima ilustração discutida são os textos I e II, da página 344, capítulo 3 da unidade 4. Os textos são abundantes em metáfora criativas, as quais refletem o estilo individual de seu autor, Bocage⁹¹, um dos mais expressivos escritores da literatura portuguesa. Esse poeta é conhecido pela sua retórica e eloquência aguçada, e pela riqueza de imagens com que produz seus textos. Como se vê, há presença marcante de metáforas nesses exemplos selecionados, o que pode ser verificado a partir dos fragmentos abaixo.

TEXTO I

Já o Inverno, espremendo as cãs nevosas,
 Geme, de horrendas nuvens carregado;
 Luz o aéreo fuzil, e o mar inchado
 Investe ao Polo em serras escumosas;

Oh benignas manhãs! Tardes saudosas,
 Em que folga o pastor, medrando o gado,
 Em que brincam no ervoso e fértil prado
 Ninfas e Amores, Zéfiros e Rosas!

Voltai, retrocedei, formosos dias:
 Ou antes vem, vem tu, doce beleza
 Que noutros campos mil prazeres crias;



Thinkstock/Getty Images

E ao ver-te sentirá minh'alma acesa
 Os perfumes, o encanto, as alegrias
 Da estação, que remoça a Natureza.

(Bocage. *Sonetos completos*. São Paulo: Núcleo, 1989. p. 22.)

cãs: cabelos brancos. medrar: crescer, fazer crescer, desenvolver.
 ervoso: recoberto de erva. nevoso: coberto de neve.

Figura 7a: Soneto I de Bocage, com presença de metáforas. (CEREJA, Willian R. Magalhães, Thereza C. Português Linguagens. 1ª série do Ensino Médio. Editora Saraiva: São Paulo, 2013, p. 344).

⁹¹ José Manuel Maria Barbosa Du Bocage (1765 – 1805) é um escritor do Arcadismo Português, considerado um dos maiores nomes da Literatura Portuguesa (CEREJA e MAGALHÃES, 2013, p. 345).

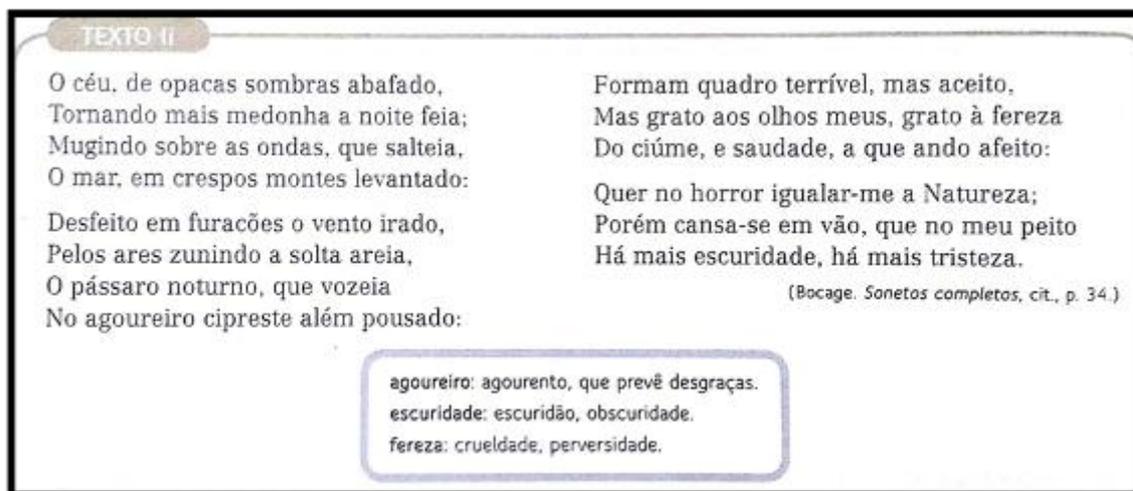


Figura 7b: Soneto II de Bocage, com presença de metáforas. (CEREJA, Willian R. Magalhães, Thereza C. Português Linguagens. 1ª série do Ensino Médio. Editora Saraiva: São Paulo, 2013, p. 344).

Observa-se, nesses textos, a presença marcante de metáforas como “cãs nevosas”, “aéreo fuzil”, “mar inchado”, “serras escumosas”, “benignas manhãs” (texto I) e “crespas ondas”, “vento irado”, “agoureiro cipreste”, “no meu peito [...] mais escuridade” (texto II). Estes são termos predicativos, que qualificam os sentimentos à natureza, esplendorosa e suave (texto I), ou que são tomados numa percepção de angústia e tristeza que metaforiza com as sensações advindas de certa crise existencial (texto II). Esse sentimento de tristeza existencial é característico do estilo individual do autor e da vertente pré-romântica que o poeta representou.

As expressões destacadas acima são bastante salientes no aspecto metafórico mostrar. Vale mencionar que esse aspecto não é contemplado pela definição de metáfora, dada pelo livro (*figura 1b*). Seus efeitos estão ligados ao caráter descritivo do texto e, além de possuir forte expressividade, dão à construção textual uma criatividade semântica que lhe é única. Por conta disso, as possibilidades de sentido oferecidas por essas metáforas são inerentes à leitura do texto, ou seja, a identificação dessas e de seu sentido ocorre durante o processo de interpretação do texto como um todo, considerando o seu contexto.

Assim, o propósito com o emprego das expressões metafóricas contidas nos referidos textos (*figura 7a* e *figura 7b*) ultrapassa a simples descrição de uma natureza esplendorosa e alegre ou sombria e melancólica. Esse propósito é, antes, o retrato dos sentimentos do eu - lírico, são as inferências filosóficas, culturais e do momento histórico e literário da produção textual. Veja de que maneira essas

construções semânticas dos referidos textos são consideradas pelo livro, no exercício abaixo:

1. Os dois sonetos se iniciam fazendo referências semelhantes ao céu e ao mar.

a) Como o céu e o mar são retratados na primeira estrofe desses textos?
O céu retratado é encoberto por nuvens, e o mar, revoltoso.

b) Em qual dos textos o cenário se modifica a partir da segunda estrofe?
No texto I.

2. A natureza está presente nos dois textos.

a) Em qual deles o ambiente retratado na primeira estrofe se mantém?
No texto II.

b) No outro texto, como a natureza passa a ser retratada?
No texto I, a natureza passa a ser retratada como benevolente, proporcionadora de um ambiente agradável, bucólico e diurno.

c) Em qual dos sonetos a natureza é apresentada de acordo com a convenção *árcade*? Justifique sua resposta.
No texto I, pois nele o ambiente é bucólico (campestre) e pastoril (de pastores).

Figura 7c: Exercícios sobre sonetos I e II de Bocage. (CEREJA, Willian R. Magalhães, Thereza C. Português Linguagens. 1ª série do Ensino Médio. Editora Saraiva: São Paulo, 2013, p. 345).

Observa-se que o exercício, conforme ilustrado acima, visa (i) a compreensão do fato de que os textos caracterizam a natureza de maneira diferente e que isso se deve à dualidade de vertentes assumida pelo poeta, a *árcade* e a *pré-romântica* (questões 1a e 2c), e (ii) a percepção de que o céu e o mar, retratados no texto I, se mostram mais ativos (porém, não violentos) na primeira estrofe do texto e seguem suaves nas demais estrofes, enquanto que, no texto II, ambos (céu e mar) permanecem hostis e sombrios no texto todo (questões 1b, 2a e 2b).

O referido exercício não relaciona diretamente os sentidos que busca investigar (a exemplo do quesito 2a e 2b) com a dualidade de vertentes literárias assumidas pelo poeta, de maneira que o aluno possa intuir o percurso semântico que levou aos efeitos expressos pelo texto. Não se percebe também no referido recorte, questões mais específicas sobre o uso de expressões que são responsáveis por esses sentidos, a exemplo de metáforas. Sobre a relação entre texto, discurso e contexto, Marcuschi (2008, p. 82), salienta que o contexto é fonte de sentido, e ao mesmo tempo em que o texto deve ser inserido no contexto das práticas discursivas, ele está também atrelado à sua historicidade e às suas condições de produção.

Tais orientações parecem ser as mesmas propostas ao professor deste manual didático. Este propõe considerar uma perspectiva dialógica no estudo dos textos literários, de maneira a “perseguir os diálogos realizados por nossa literatura no interior dela mesma ou com outras literaturas” (CEREJA e MAGALHÃES, 2013b,

p.414). Acredita-se que essa perspectiva sociointerativa sugerida para o trato com a literatura, faça concretizar, no estudo dos textos, “a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno incorporado e não abstrato” (MARCUSCHI, 2008, p. 60).

Dessa maneira, tem-se textos (*figuras 7a e 7b*) com possibilidade ampla de discussão sobre seus processos de construção dos sentidos por meio da metáfora, cuja reflexão não chega a ser realizada pelo exercício de interpretação desses textos, de forma que este corresponda ao trabalho cognitivo observado na construção do referido texto. A caracterização dos elementos da natureza, responsáveis pelos efeitos que os textos produzem, é feita por meio de metáforas, mas a metáfora não chega a ser mencionada pelas questões que compõem o referido exercício, conforme se pode depreender no recorte acima (*figura 7c*).

Outro exemplo interessante a ser analisado, que ilustra uma perspectiva de construção de sentidos semelhante, encontra-se no capítulo 7 desta mesma Unidade 4 do livro (página 366), o texto da *figura 8*, abaixo. Assim como os exemplos das *figuras 7a e 7b*, este se assenta na metaforização do espaço físico, entendido em termos da realidade interior do eu – lírico. Nesse caso, a metaforização é fruto do momento de transição literária em que o autor esteve inserido, que foi o pós-barroco.

Que inflexível se mostra, que constante
Se vê este penhasco! já ferido
Do proceloso vento e já batido
Do mar, que nele quebra a cada instante!

Não vi; nem hei de ver mais semelhante,
Retrato dessa ingrata, a que o gemido
Jamais pode fazer que, enternecido,
Seu peito atenda às queixas de um amante.

Tal és, ingrata Nise: a rebeldia,
Que vês nesse penhasco, essa dureza
Há de ceder aos golpes algum dia:

Mas que diversa é tua natureza!
Dos contínuos excessos da porfia,
Recobras novo estímulo à fereza.

(In: Luiz Roncari. Literatura brasileira – Dos primeiros cronistas aos últimos românticos. 2. ed. São Paulo: Edusp/FDE, 1995. p. 237-8.)



fereza: crueldade.
porfia: insistência, tenacidade, disputa.
proceloso: agitado, tempestuoso.

Figura 8a: Soneto de Cláudio M. da Costa, com presença de metáforas. (CEREJA, Willian R. Magalhães, Thereza C. Português Linguagens. 1ª série do Ensino Médio. Editora Saraiva: São Paulo, 2013, p. 366).

Observe-se que a interpretação das expressões metafóricas apresentadas: “penhasco [...] ferido”, “amante enternecido”, “mar, que [...] quebra”, “tu és, [...] Nise: essa dureza, a rebeldia, que vês nesse penhasco”, “o mar [...] quebra a cada instante”, “ceder aos golpes”, “[...] estímulo à fereza dos contínuos excessos da porfia”, “diversa é a tua natureza”, etc. ocorre ao texto. Ou seja, não se é possível compreender o jogo de sentido intencionado com elas, se não, dentro do próprio texto, uma vez que somente neste se consegue verificar a diversidade de fatores que justificam a sua construção. Isso permite que se retome as contribuições de alguns pesquisadores que valorizam a interpretação metafórica mediante ao contexto em que as mesmas ocorrem.

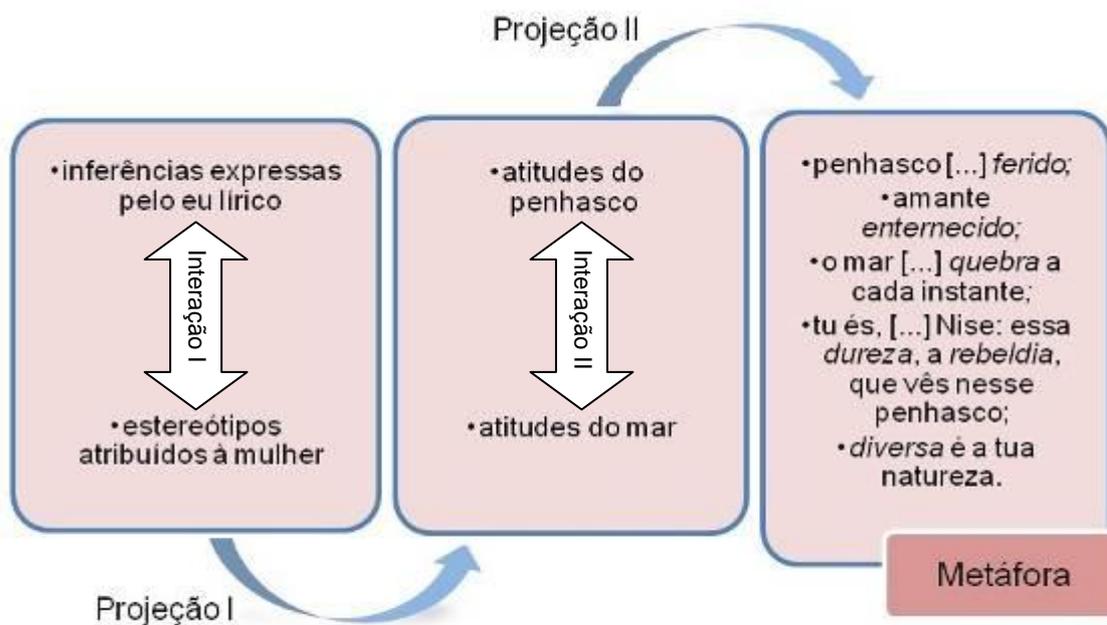
Black (1993, p. 21) sustenta que as metáforas têm o poder para apresentar, de forma distinta e insubstituível, uma introspecção de "como são as coisas". Esse autor afirma que há uma indeterminação inescapável na noção de certos enunciados metafóricos e, por isso, não se pode determinar uma ou outra interpretação para os sentidos da metáfora, é preciso ler “o que está por trás das palavras” ou dos enunciados do texto como um todo (BLACK, 1993, p. 26). Em outras palavras, Black sugere que o texto deve ser entendido como totalidade, que o seu significado depende da interação das partes, as quais também precisam ser lidas.

Sobre essa questão, Searle (1993) adverte que para compreender o sentido metafórico, é necessária uma metodologia, que ele elaborou com base em alguns princípios, segundo os quais as metáforas são produzidas e compreendidas. Sobre tais princípios, Amaral (2009, p.226) afirma que, impreterivelmente, a compreensão dos sentidos expressos pela metáfora passa pela “computação do significado literal; seguidamente o receptor do ato ilocutório reconhece a sua inadequação, procedendo ao cálculo de significados alternativos que possam ser intencionados e finalizando com a determinação do significado mais adequado ao contexto”.

Com base em estudos de Kintsch e Bowles (2002) e Kintsch (2000), a estudiosa enfatiza ainda que as metáforas literárias, por serem menos transparentes, provocam um esforço cognitivo a mais, durante o processo de interpretação, “podendo mesmo obrigar a uma análise mais controlada em termos de raciocínio analógico [...]” (AMARAL, 2009, p. 225). Assim, acredita-se que as inferências contextuais presentes no texto acima (seja linguística, cultural, histórica ou mitológica) precisam ser compreendidas (vista e indagadas pelo LD) para que os

sentidos produzidos, por ocasião das expressões metáforas, se consubstanciem. E com eles, a compreensão dos significados que são expressos pelo texto como um todo.

Outro aspecto interessante a ser observado no referido texto é que seu eu – lírico projeta na natureza não só as suas angústias e sofrimentos resultantes de um amor não correspondido, mas também a ingratidão e rebeldia de sua amada. A relação entre os dois elementos: o penhasco, constante e “já ferido” do vento e “batido do mar”, e o mar, “que nele quebra a cada instante”, é o resultado da metaforização da relação estabelecida entre os sentimentos e atitudes do eu - poético e os da mulher amada. Assim, os sentidos expressos nesse texto são construídos multidimensionalmente, no sentido de haver uma projeção, não apenas entre sujeitos, mas entre interações também. Observe a ilustração disso no esquema abaixo.



Esquema 6: Relação multidimensional da metáfora no soneto de Cláudio M. da Costa.
Fonte: Elaboração própria (2017).

O esquema ilustra a construção dos sentidos metafóricos, contidos no soneto de Cláudio M. da Costa (*figura 8a*), que resultam nas expressões destacadas. Essas metáforas são resultantes da metaforização da interação estabelecida entre estereótipos atribuídos à mulher e as inferências expressas pelo eu - lírico (1º quadrinho do esquema). O produto semântico dessa interação é projetado na natureza (projeção I) e acaba por incitar a relação estabelecida entre seus elementos, o mar e o penhasco, observada na interação II (2º quadrinho do esquema). Essa segunda interação, por sua vez, é projetada no texto (projeção II) e resulta nas expressões metafóricas que compõem o último quadrinho do esquema.

Dessa maneira, a interação entre as atitudes do penhasco e as atitudes do mar é a metaforização da interação entre as atitudes da mulher e as atitudes de seu amante. Essa analogia é explorada no decorrer de todo o texto, em termos da relação entre o emissor ou o eu - lírico e a sua amada. Nesse aspecto, se observa a presença de uma metáfora estendida⁹², cuja relação entre os dois seres ou os dois conceitos (penhasco e mar) é explorada até o final do texto.

Para verificar de que maneira tais questões são consideradas pelo LD (objeto desse estudo), verifica-se o trecho do exercício de interpretação (abaixo) sobre o soneto em discussão (*figura 8a*, acima). Veja como as informações discutidas são solicitadas pelo referido exercício:

<p>1. O soneto é construído a partir de relações de semelhança entre a paisagem observada pelo eu lírico e as atitudes da mulher amada. No primeiro quarteto:</p> <p>a) Como é caracterizada a natureza? Trata-se de uma paisagem amena, de acordo com a tradição <i>ârcade</i>, ou uma paisagem hostil, <i>desarmônica</i>? É uma paisagem <i>hostil, desarmônica</i>.</p> <p>b) Qual elemento dessa paisagem é caracterizado como "inflexível", "constante"? O <i>penhasco</i>.</p> <p>2. No segundo quarteto, o eu lírico faz uma analogia entre a natureza e o comportamento feminino.</p> <p>a) Pela perspectiva do eu lírico, a quem se assemelha o rochedo? O rochedo é "<i>retrato dessa ingrata</i>", a mulher que o eu lírico ama.</p> <p>b) Que ações do eu lírico em relação à amada</p> <p>4. Professor: Comente com os alunos que tanto os sentimentos do eu lírico quanto os de Nise são apresentados de forma superficial e artificial; e que não se notam nem pessoas reais nem paixão nessa relação. Esses traços são próprios do convencionalismo amoroso clássico ou neoclássico.</p>	<p>correspondem às ações do vento e do mar contra o rochedo? <small>As ações de gemer e se queixar. O penhasco é "ferido do proceloso vento" e "batido do mar", enquanto a amada é alvo do gemido e das queixas do amante.</small></p> <p>c) Em que aspecto a amada se assemelha ao rochedo? <small>Na dureza, pois ela permanece inflexível, constante em não ceder aos apelos do eu lírico.</small></p> <p>3. Nos tercetos, o eu lírico nomeia a mulher amada e continua a fazer uma analogia entre ela e a paisagem natural.</p> <p>a) No primeiro terceto, que constatação do eu lírico reacende sua esperança de conseguir a atenção de Nise? <small>A constatação de que, um dia, a rebeldia e a dureza do penhasco irão ceder aos golpes do vento e do mar.</small></p> <p>b) Essa esperança se mantém no último terceto? <small>Não, pois, quanto mais assediada, mais cruel e insensível Nise se mostra aos apelos do eu lírico.</small></p> <p>4. O poema, apesar de apresentar uma paisagem hostil e desarmônica, marcada pela influência barroca, é representativo do Arcadismo. Aponte nele elementos da estética <i>ârcade</i>. <small>Figura feminina distante e inatingível, Nise ausente (ela é apenas um nome), uso do soneto e do decassílabo.</small></p>
--	---

⁹² MOURA, Heronides Murílio de Melo. Vamos pensar em Metáforas? Editora Unisinos, São Leopoldo, 2012, p. 128.

Figura 8b: Exercício sobre soneto de Cláudio M. da Costa, com presença de metáforas. (CEREJA, Willian R. Magalhães, Thereza C. Português Linguagens. 1ª série do Ensino Médio. Editora Saraiva: São Paulo, 2013, p. 367).

Verifica-se, no exercício acima, que há referência feita à projeção das atitudes da mulher amada na natureza, como sendo “relações de semelhança” entre ambos, expressa, no quesito 1, por meio de “paisagem observada”. Essa observação é retomada na questão 2 (itens a e c); mas não se observa que essas atitudes ocorrem em interação com as atitudes ou estereótipos do eu – lírico, apenas que “as ações do eu lírico em relação à amada correspondem às ações do vento e do mar contra o rochedo” (item b). Também não há percepção, neste quesito 2, de que essa “paisagem observada” revela uma interação entre os elementos destacados no texto (o penhasco e o mar), a partir da qual, se dá a construção das expressões metafóricas.

A questão 3 reforça a projeção I, destacada no quesito 1, e observa a extensão da analogia entre mulher amada e a “paisagem natural”, que corre pelas estrofes do soneto. A projeção das atitudes da mulher amada à natureza é considerada e explorada pelo exercício (ainda que aquém de uma percepção mais efetiva acerca dessa interação) na descrição e análise da paisagem natural e de seus elementos (quesitos 1, 2 e 3), enquanto as atitudes do eu - lírico só são mencionadas no quesito 2b.

A última questão do exercício diz respeito a informações sobre estética literária apenas. Assim, verifica-se que a fertilidade das metáforas presentes no texto, em termos de efeitos de sentido, não foi efetivamente trabalhada pelo exercício, mas apenas a identificação ou descrição de alguns elementos metaforizados, como mar, vento, rochedo e o comportamento feminino implícito no conjunto.

5.2.2.1. Considerações sobre a abordagem da metáfora no exemplar didático Português Linguagens – livro D

A apresentação da metáfora no livro didático Português Linguagens se dá numa abordagem que, ora prioriza o aspecto literário desse recurso linguístico (*figura 1b*), ora mescla a utilização do aspecto cognitivo com o linguístico (*figura 1a*,

2, 3) ou utiliza dos efeitos de sentido produzidos pela metáfora, por meio dos textos selecionados (*figuras 4 a 8*).

Na conceituação dada à metáfora, os autores do livro deixam claro que é o sentido novo ou “diferente” das palavras que faz com que elas se constituam figuras de linguagem (*figura 1a*). Considera que existem figuras de linguagem que são, especialmente, “relacionadas ao sentido”, dentre as quais se encontra a metáfora. Esta, por sua vez, vem definida como o “emprego de uma palavra em um sentido que não lhe é comum ou próprio, sendo esse novo sentido resultante de uma *relação de semelhança*, de *intersecção* entre dois termos”⁹³ (*figura 1b*).

Verificou-se que, por meio dessa definição, há uma menção aos pressupostos da Abordagem Interacionista da metáfora, uma vez que os autores consideram a semântica do enunciado, ao invés de tomar a palavra isoladamente. Também não mencionam a substituição de termos, mas sim, a relação entre conceitos, que resulta “de uma relação de semelhança” ou “de intersecção”. A mesma perspectiva é observada na seleção dos textos que são apresentados nas propostas de exercício (*figura 2 e 3*).

Entretanto, essa mesma definição aponta para um aspecto meramente linguístico (literário), ao considerar que a metáfora e a comparação expressam a mesma coisa, ou que o sentido expresso pela metáfora é não próprio (*figura 1b*). Vale lembrar que essa ideia é reforçada, no livro, pelo uso de textos poéticos, os recortes utilizados para ilustrar a explicitação são os mesmos, tanto para metáfora como para a comparação. A explicitação da metáfora acontece apenas no capítulo 09 do livro, intitulado Língua: uso e reflexão.

Percebeu-se que os textos selecionados pelo livro suscitam reflexões relevantes no que diz respeito ao papel da metáfora na produção de efeitos que possibilitam a criação de sentidos. No entanto, essa riqueza de inferências não é explorada na mesma proporção pelos exercícios que acompanham esses textos. Essa é uma observação coincidente com as que são feitas pela avaliação do PNLD para o referido LD, a qual considera que “nem sempre a materialidade do texto, as convenções e os modos de ler próprios de determinado gênero são explorados” (BRASIL, 2014, p. 57/58).

⁹³ Grifos acrescentados ao texto original.

No que diz respeito a esses exercícios, o livro traz, em determinados quesitos, reflexões que são importantes para se entender a contribuição da metáfora na efetivação de diferentes situações enunciativas, voltam-se à construção e/ou reconstrução dos sentidos e (re)leituras dos textos que são apresentados. Isto se verifica nas questões 5a e b (*figura 3b*), 1 e 2c (*figura 5b*), 2b (*figura 6b*), 1, 2 e 3 (*figura 8b*). As questões 1, 2b (*figura 2b*), 4 (*figura 3b*), 2 (*figura 4c*), 2a (*figura 5b*), 1b, 2a e 2b (*figura 7c*), por sua vez, limitam-se à identificação de conceitos e expressões ou de um significado maior em que resulta do jogo de sentidos, sem, portanto, considerar a articulação entre esses sentidos, ou os efeitos que os produzem.

Verificou-se também que, mesmo nos exercícios voltados a uma reflexão mais condizente com os aspectos metafóricos, algumas questões fazem abordagem gramatical dos termos, como os quesitos 3 (*figura 4c*) e 2b (*figura 6b*). Além disso, boa parte dos exercícios que trabalham os efeitos de sentido existentes na construção dos significados enunciados o faz sem mencionar o termo metáfora, sem esclarecer ao leitor aluno que esses são atributos inerentes à metáfora, como se observa nos quesitos 1 e 2c (*figura 5b*), 2b (*figura 6b*), 1, 2 e 3 (*figura 8b*). Somente os exercícios das páginas 107 e 108 (*figuras 2 e 3*), referentes ao conteúdo metáfora, é que mencionam tais atributos como sendo casos de metáfora, já que o assunto central do capítulo são as figuras de linguagem.

Vale mencionar ainda que, conforme apontado no decorrer desta análise, o LD Português Linguagens traz uma tipologia textual bastante diversificada, de maneira que atende a diferentes perspectivas linguísticas (culturais, históricas, filosóficas e literárias) requisitadas pelos PCN, para a seleção dos gêneros textuais. Porém, as reflexões que esses textos oportunizam sobre as questões linguísticas que envolvem a metáfora nem sempre são efetivadas.

Essa questão é observada também pela comissão avaliadora do MEC, na avaliação do PNLD, cujo ponto negativo apontado, na análise deste LD, foi exatamente o “trabalho com conhecimentos linguísticos com poucas oportunidades de reflexão” (BRASIL, 2014, p. 55). Observa-se que o livro, “no geral, caracteriza-se, principalmente, pela transmissão antes que pela reflexão. Há um visível investimento na exposição de informações”, porém, mais “com ênfase na gramática normativa” (BRASIL, 2015, p. 57).

Entretanto, é importante deixar claro que não se encontrou, no referido livro, elementos suficientes para caracterizar uma abordagem meramente linguística ou tradicional da metáfora. Na explicitação da mesma, no capítulo 8, apesar de mencionar o sentido “não próprio” desse fenômeno e de aproximá-lo da comparação, sugerindo equiparação semântica entre ambos, em todo o livro, prevalece a abordagem interacionista, ou seja, no decorrer dos capítulos, o livro oferece espaço ao diálogo entre cognição e linguagem. Mesmo a metáfora não sendo citada, em boa parte das vezes, em si, ela é ilustrada de maneira abundante e os efeitos que ela produz são utilizados na compreensão de textos, ainda que aquém de uma reflexão mais efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lição de pintura

Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além de outro quadro

que, feito a partir de tal forma,
tem na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva a outra e a muitas outras.

João Cabral de Melo Neto

Este trabalho descreveu e analisou a abordagem da metáfora no LD, antes e após a avaliação do PNLD. Para tanto, seguiu a concepção de língua e de linguagem socialmente construídas, segundo os princípios de Bakhtin, e a concepção de texto como construção de sentidos, baseada em atividades inferenciais, segundo Marcuschi (2008). Essa análise levou em consideração as especificidades dos gêneros do discurso, materializados em textos diversos, conforme os PCN. Em observação a esses princípios, o texto foi tomado como unidade de análise, o que se deu por meio de diversos recortes.

Com relação ao problema levantado na elaboração dessa pesquisa, cabem algumas considerações acerca dos questionamentos que foram suscitados, de maneira a dar respostas aos itens: (i) como os sentidos metafóricos foram e vem sendo incorporados aos LDs, (ii) se a metáfora passou, de fato, a ser entendida nesses manuais, tanto nos antigos quanto os atuais, como estratégia de apreensão e construção de sentido, e (iii) que orientações o LD traz, após a avaliação do PNLD, para a utilização dos conceitos metafóricos na compreensão de novos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa.

A metáfora é vista, segundo considerações a respeito da análise sobre os respectivos LDs (conferir capítulo Análise da metáfora nos Livros Didáticos), como uma figura de construção da expressividade linguística. Embora o livro A use a terminologia figuras de estilo, os demais (livros B, C e D) utilizam a terminologia figuras de linguagem. Estes mostram que é o sentido novo e expressivo das palavras que faz com que elas se constituam figuras de linguagem. Nessa

perspectiva, as metáforas são consideradas figuras de linguagem, especialmente relacionadas ao sentido (livros C e D).

Essas questões são observadas em um espaço que mescla uma abordagem interacionista, onde se verifica uma cooperação entre fatores cognitivos e linguísticos (observado mais nos livros atuais, sobretudo, no livro C) com alguns traços predominantes de uma abordagem linguística tradicional, com foco nos estudos da literatura (livro B) ou que considera também teorizações modernas sobre o assunto, embora as utilize de forma confusa (livro A).

Conforme mencionado, foi observado também o emprego de gêneros textuais nos referidos LDs, no sentido de perceber se as inferências metafóricas são trabalhadas pelos exercícios de interpretação textual propostos em proporções condizentes com o que os textos oferecem e com a abordagem dada à conceituação da metáfora pelo respectivo livro. Assim, por meio da análise dos conceitos e exemplos dados à metáfora e da forma de utilização da mesma nos procedimentos de interpretação textual e compreensão de outros conteúdos, foi possível perceber que as mudanças na abordagem à metáfora, ocorridas no período antes e após a constituição do PNLD, não são apenas conceituais, mas resultam de diferentes fatores.

Existe, no Brasil, uma série de fatores de ordem sócio-histórico-cultural e didático-metodológica que produziram mudanças significativas no fazer pedagógico da escola e nos processos de ensino-aprendizagem da língua, conseqüentemente, na elaboração do material didático. Essas mudanças, conforme visto⁹⁴, são fruto de discussões sobre diferentes dimensões da política educacional, inclusive, relativa à política do LD, que se intensificaram a partir da década de 1980 e resultaram no advento do PNLD.

Essas discussões foram acompanhadas pela defesa de descobertas científicas sobre estudos linguísticos, especificamente, no sentido de promover o debate sobre variedades linguísticas. Para o processo de ensino-aprendizagem da língua “assumia-se que era necessário trazer à sala de aula textos que circulassem na sociedade, não apenas os literários” (BRASIL, 2006, p. 20). Conforme os PCN, essa variedade de uso da língua e das situações de interação, para ser

⁹⁴ Conferir capítulo desta dissertação, intitulado Estudo sobre o Livro Didático.

compreendida, precisaria se materializar no texto e em relação ao contexto de produção de sentido.

Esse fator *pesquisas linguísticas* ou *estudos da língua* também produziu efeitos nos pontos de vista que são impressos no material didático. Ou seja, a linha de estudo ou formação dos atores envolvidos na elaboração do LD exerce influência na maneira como determinado conteúdo é abordado ou como determinados sentidos são produzidos e/ou compreendidos; ou ainda, pode justificar o fato de certos aspectos serem priorizados ou não, em dada abordagem.

Assim, as mudanças didático-metodológicas e conceituais, expressas pelo material didático analisado, resultam de um processo de construção que envolve um amplo contexto. As situações de construção do LD fazem produzir, inclusive, os significados que determinados aspectos linguísticos ou conteúdos podem representar para a formação do aluno. No intuito de compreender as formas de abordagem dadas à metáfora, pelos livros analisados, e o que as influenciaram, fez-se uma leitura comparativa acerca das respectivas considerações, a partir dos critérios utilizados na análise. Observe os quadros comparativos a seguir:

Leitura comparativa sobre metáfora nos livros A e C – mesmos autores			
Critérios de análise		Livro A	Livro C
Atualização teórico-metodológica	Conceitos	Não	Sim
	Exemplos	Não	Sim
Natureza da abordagem		Há mesclagem da <i>abordagem tradicional</i> (linguística), com a <i>abordagem interacionista</i> , o que se observa tanto na conceituação como nas ilustrações disponibilizadas.	Predominância da <i>abordagem interacionista</i> , prevalecendo o diálogo entre linguagem e cognição, com observação para o contexto e para as situações de produção dos aspectos textuais e discursivos.
Diálogo entre conceito dado e ilustrações		Não	Sim
Nível de reflexão sobre metáfora e produção dos		Insuficiente. O livro apresenta uma série de textos ricos em	Suficiente. A escolha dos textos busca atender à diversidade de

sentidos no estudo de textos	implicações metafóricas, mas são postos e interpretados apenas a título de ilustrações para outros conteúdos. Apesar de presente neles, a metáfora não é mencionada.	gêneros discursivos que circula no dia a dia do aluno e à realidade de diferentes escalas da comunicação social. As informações metafóricas são tomadas de forma gradativa dentro do LD, e as reflexões a esse respeito voltam-se para as inferências, que produz nos textos os efeitos de sentido, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades de linguagem.
Utilização dos conceitos metafóricos na compreensão de novos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa.	Os conceitos metafóricos são retomados apenas ao explicar o conteúdo “Barroco” (<i>figura 17</i>).	O livro utiliza de informações metafóricas apenas no trato do conteúdo “Barroco” (<i>figura 2b</i>), embora o conceito “metáfora” seja trabalhado após esse ponto, e o livro propunha desenvolvê-lo de forma gradativa nos volumes subsequentes.

Quadro 1: Síntese comparativa sobre a abordagem metafórica nos livros A e C.
Fonte: Elaboração própria (2017).

Leitura comparativa sobre metáfora nos livros B e C – mesmos autores			
Critérios de análise		Livro B	Livro D
Atualização teórico-metodológica	Conceitos	Não	Sim
	Exemplos	Não	Sim
Natureza da abordagem		Predominância da abordagem <i>tradicional</i> , com ênfase em aspectos meramente linguísticos tanto na conceituação como nos exemplos dados. Nos exercícios sobre as <i>figuras de linguagem</i> , nenhum quesito versa sobre metáfora.	Há mesclagem da abordagem <i>tradicional</i> (linguística) com a abordagem <i>interacionista</i> , com rápida predominância do aspecto literário sobre o aspecto semântico e cognitivo, tanto na conceituação e exemplos dados como no estudo de textos.
Diálogo entre conceito		Não	Sim

dado e ilustrações		
Nível de reflexão sobre metáfora e produção dos sentidos no estudo de textos	Insuficiente. O livro apresenta textos ricos em implicações metafóricas, mas, ao interpretá-los, prioriza apenas a localização de informações.	Insuficiente. Apresenta gêneros discursivos diversificados. No entanto, não é explorada a riqueza de inferências que eles trazem, prioriza a localização de informações e a abordagem da gramática normativa. Quando muito, menciona “efeito de sentido” (<i>figura 6b</i>) ou o sentido situado (<i>figura 5b</i>), e não o termo <i>metáfora</i> .
Utilização dos conceitos metafóricos na compreensão de novos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa.	Os conceitos metafóricos são retomados apenas ao explicar o conteúdo “Barroco” (<i>figuras 5 e 6b</i>).	O livro não menciona a metáfora para explicar outros conteúdos.

Quadro 2: Síntese comparativa sobre a abordagem metafórica nos livros C e D.

Fonte: Elaboração própria (2017).

Leitura comparativa entre os livros antigos (A e B) e os atuais (C e D)			
Critérios		Livros antigos	Livros atuais
Atualização teórico-metodológica	Conceitos	Não	Sim
	Exemplos	Não	Sim
Natureza da abordagem		Predominância de uma abordagem <i>linguística</i> , em que sobressaem os aspectos literários sobre os cognitivos (sobretudo, no livro B). Entretanto, em dado momento, essa abordagem parece tangenciar a metáfora como recurso discursivo, capaz de produzir conhecimento. Nesse	Predominância da abordagem <i>interacionista</i> , com ênfase para as questões semânticas e para a interação entre os aspectos linguísticos e cognitivos. Entretanto, em dados momentos, observa-se ainda uma mesclagem do fator interacionista com o literário, com ênfase para este (caso do livro D).

	sentido, caminha em direção a uma metodologia que leva em conta a interação entre os sujeitos (caso do livro A).	
Diálogo entre conceito dado e ilustrações	Não	Sim
Nível de reflexão sobre metáfora e produção dos sentidos no estudo de textos	Insuficiente. Embora estes livros (antigos) já realizem uma seleção textual capaz de contemplar diferentes esferas de produção social e níveis de análise, não possibilitam uma compreensão mais efetiva acerca do processo de produção/recepção desses textos em suas variações e dimensões. Ou seja, os estudos interpretativos estão aquém dessas reflexões.	Os livros C e D trabalham com textos multimodais, enfatizando os processos de construção de sentidos, com menção à metáfora (livro C), nesse caso, a reflexão se mostra suficiente. Em outros casos essas reflexões não contemplam aquelas possibilitadas pelos referidos textos (livro D), Nesse caso, a reflexão é insuficiente; além de não mencionar a metáfora como recurso responsável pela constituição de determinados efeitos.
Utilização dos conceitos metafóricos na compreensão de novos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa.	Os conceitos metafóricos, nos dois livros antigos observados, são retomados apenas ao explicar o conteúdo “Barroco”.	Apenas o livro C utiliza a metáfora no estudo de outro conteúdo, e somente no estudo do conteúdo “Barroco”. Enquanto que, no livro D, esse item se mostra insuficiente.

Quadro 3: Síntese comparativa sobre a abordagem metafórica nos livros antigos e atuais.
Fonte: Elaboração própria (2017).

Os três quadros acima sintetizam a análise sobre o *corpus*, com vistas aos critérios: *atualização teórico-metodológica*, *natureza da abordagem*, *diálogo entre conceito e ilustração*, *nível de reflexão sobre metáfora e produção dos sentidos no estudo de textos* e *utilização dos conceitos metafóricos na compreensão de novos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa*. Nos quadros 1 e 2, a comparação é feita entre o livro antigo e o atual de mesma autoria, no intuito de, no primeiro momento, isolar esta variante e observar apenas as possíveis mudanças advindas

das questões metodológicas e contextuais, que resultaram das políticas educacionais e políticas do LD.

No segundo momento, os quadros (1 e 2) mostram possíveis mudanças advindas do fator *pesquisas científicas* sobre o uso e ensino da língua; nesse caso, comparando, entre as duas autorias, a natureza de tais mudanças. Sob essa perspectiva, é possível afirmar que a leitura comparativa entre os livros A e C aponta mudanças mais significativas, no quesito *abordagem à metáfora no LD*, que as observados entre os livros B e D. Este fato considera, primordialmente, a concepção de linguagem e de sujeito socialmente construídos, como princípio que respalda o uso dos PCN, cujo objeto de ensino se materializa no texto e na construção de seus sentidos.

Da mesma forma, é possível afirmar que a *abordagem à metáfora*, nos livros B e D, permaneceu mais presa aos estudos da literatura, encarando a metáfora mais como um recurso linguístico que um fenômeno semântico e cognitivo; logo, assumindo uma visão mais tradicional que interacionista. Acredita-se que esta questão se deve ao fato de os autores desses livros (B e D), os professores Cereja e Magalhães, serem pós-graduados em Teoria Literária e Estudos Literários, respectivamente, ambos tendo se dedicado à autoria e divulgação de seus LDPs, como atividade principal⁹⁵.

Quanto aos autores dos livros A e C, o professor Faraco foi consultor do MEC para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e coordenador das obras PCN em Ação e PCN+, para a mesma área; além de atuar em consultoria educacional de Língua Portuguesa, em parceria com o professor Moura. O terceiro coautor do livro C, o professor Maruxo Jr, atua na docência do Ensino Superior, lecionando, inclusive, a disciplina de Linguística Aplicada. Tais fatores, certamente, tenham possibilitado uma escuta mais efetiva, por parte destes autores, das questões que permeiam os processos de compreensão textual e de produção de sentidos, conforme os PCN; assim, produzindo mudanças mais significativas na abordagem da metáfora, como produtora de efeitos de sentido.

O quadro 3, por sua vez, volta-se para questões mais amplas da produção dos LDs, que abrange diferentes variantes, observado o contexto dos PCN e as orientações metodológicas e curriculares que norteiam os critérios de avaliação do

⁹⁵ Conferir informações biográficas sobre os autores no capítulo 4 desta dissertação.

PNLD. É possível verificar, a partir da análise realizada, que o a avaliação do PNLD trouxe progresso para os estudos metafóricos. Há, no LD, um entendimento da metáfora como estratégia de apreensão e construção de sentidos, o que vem sendo incorporado às formas de conceituação e exemplificação da mesma.

A relação entre sentidos, que faz suscitar o significado metafórico, por sua vez, carece de maior reflexão, no sentido de que a metáfora precisa ser percebida e entendida como produtora de efeitos e como suporte para as atividades de produção e de interpretação dos textos. Estas questões possibilitariam “abordar efetivamente os modos de ler e de escrever característicos dos textos multimodais [...], promovendo os diferentes letramentos envolvidos em sua leitura e produção” (BRASIL, 2013, p. 45).

Nesse quesito, a abordagem à metáfora ainda é insuficiente. Embora ocorra, nos livros analisados, a seleção de textos com caráter de multimodalidade, observa-se que, somente no livro C é enfatizada a construção de efeitos de sentido, com atenção para a metáfora enquanto recurso responsável por produzir determinados efeitos. Ademais, faltam ainda reflexões que contemplem as possibilidades inferidas pelos textos ou que ampliem os modos de leitura, no sentido de que os textos multimodais sejam lidos com a mesma multimodalidade em que foram produzidos (MARCUSCHI, 2008).

Outra questão igualmente importante, porém carente de observância por parte desses exemplares didáticos, é o esclarecimento quanto à utilização do fator cognitivo da metáfora para estabelecer novas conexões entre significados. Esse aspecto da metáfora possibilita explicar um domínio ainda desconhecido em termos de outro já supostamente conhecido pelo aluno, uma estratégia pedagógica para ancorar o entendimento de novos conhecimentos⁹⁶.

Sobre essa questão, a análise do *corpus* não apresentou progresso quanto à preocupação explícita ou orientações metodológicas dadas ao professor, que pudesse levar o aluno a esse tipo de processamento cognitivo. Sobre esse ponto, observou-se o contrário, os dois livros antigos utilizam a metáfora como um dos recursos suportes para o estudo do conteúdo “Barroco” ou para o estudo de textos desse estilo; enquanto que os livros atuais, apenas o livro C o fez.

⁹⁶ Essa prática cumpre uma função *constitutiva* da metáfora, enquanto recurso linguístico (SOUZA, 2004, p. 55). Sobre esse esclarecimento, conferir o capítulo 3 desta dissertação, o qual versa sobre *Metáfora e Ensino*.

Essas questões observadas refletem a complexidade dessa tecnologia de ensino, que é o LD. Mesmo esse recurso didático estando atrelado aos critérios do PNLD, ele envolve, em sua elaboração, variantes que permitem essa dispersão, já que resulta também da experiência social e acadêmica de seus agentes, que, inclusive, pode trazer concepções de leitura diferentes. Nesse sentido, as insuficiências apontadas por esta análise no que diz respeito à abordagem da metáfora, no sentido de adequação às exigências curriculares, podem ser mais uma questão de didatização.

Sobre esses aspectos, é coerente dizer que, nem sempre, as mudanças conceituais observadas no livro implicam em melhorias nos quesitos leitura, interpretação e comunicação, trabalhadas em sala de aula. A autonomia do professor em operacionalizar esses conhecimentos é fundamental para que as orientações dadas pelos PCN e reivindicadas pelos critérios do PNLD, por meio da avaliação do LD, resultem em melhorias no processo de ensino e de aprendizagem. Estas questões apontam para algumas reflexões, que podem ser melhor contempladas se por meio de pesquisas mais direcionadas.

Por meio da presente pesquisa, verifica-se que as exigências avaliativas do PNLD, guiadas pelos pressupostos metodológicos dos PNC, trouxeram atualização teórico-metodológica para a conceituação e ilustrações dadas à metáfora no LD (ainda que a abordagem literária prevaleça em determinados pontos desse material). Mas que, esse recurso semântico carece ainda de uma reflexão mais contundente, no intuito de perceber e utilizar os processos de interpretação e de produção de inferências metafóricas dentro do texto. O mesmo se diz a respeito das conexões que se estabelecem entre conteúdos, entendendo ser a metáfora útil para ancorar a compreensão de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira. A educação formal e as metáforas do conhecimento: a busca de transformações nas concepções e práticas pedagógicas. *Revista Ciência e Cognição*, v. 6, p. 12-25. Disponível em: <www.cienciasecognicao.org> Acesso em setembro/2016.

ALMEIDA, Núbia Régia. **Prova Brasil: instrumento (re)orientador da prática de leitura**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins UFT. Araguaína - Tocantins, 2014.

AMARAL, Rosa Maria Baptista. **A metáfora na compreensão e interpretação do texto literário**. 2009. Tese (Doutorado em Psicolinguística). – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19276>> Acesso em dezembro/2015.

ANDRADE, Adriano. **As metáforas em manuais didáticos do Ensino Médio**. *Revista Veredas*, v. 9, n. 2. 2016. Disponível em: <www.veredas.favip.edu.br/ojs/index.php/veredas1/article/view/350> Acesso em fevereiro/2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês, por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução Marina Appenzellerl. São Paulo Martins Fontes, 1997 [1979].

_____/VOLOCHÍNOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª Edição – 2006 [1929]. Disponível em: <[http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM.pdf](http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUAGEM.pdf)> Acesso em março/2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Edital De Convocação 04/2015** – CGPLI Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?...pnld-2018-edital> Acesso em junho/2016.

_____. **Guia Livros Didáticos: PNLD 2012**. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2011. Disponível em: <www.fnde.gov.br/.../livro-didatico/guias-do-pnld> Acesso em abril/2016.

_____. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015**. Apresentação: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2014. Disponível em: <www.fnde.gov.br/.../livro-didatico/guias-do-pnld> Acesso em abril/2016.

_____. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2016**. Ensino Fundamental, séries iniciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2015. Disponível em: <www.fnde.gov.br/.../livro-didatico/guias-do-pnld> Acesso em abril/2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em junho/2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em junho/2016.

_____. **Lei nº 7.091/83, de 18 de abril de 1983.** Altera a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar e amplia suas finalidades. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7091.htm> Acesso em junho/2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em junho/2016.>

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em julho/2016.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 (Lei Complementar).** Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em julho/2016.

_____. **Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937.** Cria o Instituto Nacional do Livro INL. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1093.htm> Acesso em junho/2016.

_____. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938.** Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei>> Acesso em junho/2016.

_____. **Decreto-Lei nº 53.583, de 21 de fevereiro de 1964.** Dispõe sobre edição de livros didáticos. Disponível em: <www.camara.gov.br/.../decreto-53583-21-fevereiro-1964-393853-publicac> Acesso em junho/2016.

_____. **Decreto-Lei nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976.** Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/.../Decreto/D7107.htm> Acesso em junho/2016.

_____. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985.** Institui o Programa Nacional do Livro Didático PNLD. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/199754>> Acesso em junho/2016.

_____. **Decreto nº. 7.084, de 27/01/2010.** Dispõe sobre os programas de material didático. Disponível em: <www.fnde.gov.br/fnde/.../decretos> Acesso em abril/2016.

_____. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília: Mec, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>

_____. **Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Disponível em: <www.fnde.gov.br/.../3360-resolucao-cd-fnde> Acesso em abril/2016.

_____. **Resolução CD FNDE 18, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/fndelegis>> Acesso em abril/2016.

_____. **Resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009.** Dispõe sobre O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Disponível em: <www.fnde.gov.br/fnde/legislacao> Acesso em outubro/2015.

_____. **Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003.** Institui o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio PNLEM. Disponível em: <www.fnde.gov.br/fnde/.../4256> Acesso em abril/2016.

CEREJA, Willian R. Magalhães, Thereza C. **Português Linguagens.** 1ª série do Ensino Médio. Editora Saraiva: São Paulo, 2013

_____. **Português: linguagens.** 2ª ed., Editora Atual, S. Paulo, 1994

BEZERRA, Maria A. REINALDO, Maria A. Conceitos de análise linguística associados a teorias de gênero. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Maria%20Augusta>> Acesso em abril/2017.

BLACK, Max. **More about Metaphor.** In: ORTONY, Andrew. (Ed). Metaphor and thought. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. **Metaphor.** In: __. Models and metaphor. Ithaca: Cornell University Press, 1962, cap. 3. Disponível em: <<https://books.google.com.br/>> Acesso em: 10-2015. Acesso em setembro/2015.

BUNZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio.** Editora Parábola, São Paulo, 2013.

BUNZEN, Clécio dos Santos. **Dinâmicas discursivas na aula de Português: os usos do Livro Didático e projetos didáticos autorais.** 2009. Tese (Doutoramento em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document> Acesso em maio/2016.

_____. Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br>>. Acesso em março/2016

_____. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. Unicamp, 2005b. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/>> Acesso em junho/2016

CAMINHA, P. Vaz. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. In: Biblioteca Virtual - Literatura. Disponível em: <www.biblio.com.br/>. Acesso em maio/2016.

CAVALCANTI, Lana de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566>>. Acesso em março/2017.

CEREJA, William R; *et al.* **Português Linguagens**. 9ª ed. Editora Saraiva. São Paulo, 2013.

_____. **Português: linguagens**. 2ª ed., Editora Atual. São Paulo, 1994.

CIAPUSCIO, Guiomar E. **Metáforas e ciência**. Revista *Ciencia Hoy*, volume 13, nº 76, ago/set 2003, pp. 60-66. Trad. Lourdes Grzybowski. Disponível em: <www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/fisica/0005.html> Acesso em outubro/2016.

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Em: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COIMBRA, R. L. **A linguagem metafórica**. 1999. 603 f. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Letras/Linguística, Universidade de Aveiro, Aveiro, 1999. Disponível em: <www.sweet.ua.pt/r/coimbra/documentos/1999_RLCoimbra.pdf> Acesso em outubro/2015.

DIONÍSIO, Ângela P. **Multimodalidades e Leituras: Funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Pipa Comunicação, Recife, 2014. Disponível em: <<http://www.pipacomunica.com.br/livrariadapipa/produto/multimodalidades-e-leituras>> Acesso em abril/2017.

FARACO, Carlos E; MOURA, Francisco A. **Língua e Literatura**. Editora Ática. São Paulo, 1990.

_____. MARUXO JR, Hamilton. **Língua Portuguesa: linguagem e interação**. Volume 1. Editora Ática: São Paulo, 2014.

FERREIRA, Helena Maria. VIEIRA, M. Silva de Paula. Gêneros textuais e discursivos, Guia de Estudos. Universidade Federal de Lavras. Lavras/MG, 2013. <www.dired.ufla.br/portal/wp-content/upload> Acesso em março/2017.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2ª edição, Editora Contexto. São Paulo, 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3ª Ed. Porto Alegre. Artmed, 2009.

FOSSILE, Dieysa Kanyela. **O significado aspectual na interpretação de metáforas verbais**. 2011b. Tese (Doutorado em Letras/Linguística). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95998>> Acesso em junho/2015.

FREITAG, Bárbara, *et al.* **O estado da arte do Livro Didático no Brasil**. INEP Coordenadoria de Editoração e Divulgação. Brasília, 1987. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select> Acesso em junho/2016.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Eletrônico Houaiss**. Rio de Janeiro: 2009.

HUTNER, Mary Lane. **Livro Didático Público: A participação do professor como sujeito de uma política educacional pública para o Ensino Médio**. 2008. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em: <www.revista.unibrasil.com.br/index.php/retdu/article/view/147/164> Acesso em junho/2016.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago/ London: The University of Chicago Press, 198

LEEZENBERG, Michiel. **Da linguística cognitiva à ciência social: 30 anos após Metáforas da Vida Cotidiana**. Tradução: Erik Miletta Martins. Revista Investigações Vol. 28, nº 2, Julho/2015. Disponível em: <www.repositorios.ufpe.br/revistas/INV/article/download/1618/1425> Acesso em outubro/2016.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Editora Parábola, São Paulo, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_Gêneros_textuais_definições_funcionalidade> Acesso em março/2017.

_____. A propósito da metáfora. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v.9, n.1, p.71-89, jan./jun. 2000. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/2319/2268>> Acesso em março/2017.

MARTINS, Vicente. **A Dislexia em sala de aula**. Revista Partes, ano II, n. 27. 2002. Disponível em: <www.partes.com.br/ed27/educacao.asp> Acesso em setembro/2016.

MINAYO, Maria C. de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência e saúde coletiva, v. 17, p. 621 – 626. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v17n3/v17n3a07>> Acesso em setembro/2016.

MORIN, E. A cabeça bem-feita. Trad. Eloá Jacobina. 8ª Ed. Editora Bertrand Brasil LTDA. Rio de Janeiro, 2003 [1999].

MOSCHEM, Marcela de Almeida. **Riobaldo e Diadorim - um estudo dos esquemas de imagem dentro do cenário criado pela metáfora da travessia.** 2011. Tese (Doutoramento em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, São Paulo. Disponível em: <www.repositorio.unesp.br/handle/11449/103543?show=full> Acesso em outubro/2016.

MOURA, Heronides Murílio de Melo. **Relações paradigmáticas e sintagmáticas na interpretação de metáforas.** Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 7, n. 3, p. 417-452, set./dez. 2007. Disponível em: <www.linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem> Acesso em novembro/2015.

_____; PEREIRA, I. Máquinas e mentes: interpretando a metáfora. Working Papers em Linguística. v. 9, n. 1, p. 81 – 99. Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/.../article/.../1984-8420.2008v9n1p8>> Acesso em novembro/2015

_____. **Linguagem e cognição na interpretação de metáforas.** Veredas, Revista de Estudos Linguísticos, v. 6, n. 1. p. 153-161. Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap111.pdf> Acesso em novembro/2015

_____. **Vamos pensar em Metáforas?** Editora Unisinos, São Leopoldo, 2012.

_____, *et al.* **Metáfora e Contexto: entre o estável e o instável.** Revista Interdisciplinar. Edição Especial ABRALIN, Itabaiana, Ano VIII, v.17. Sergipe, 2013. Disponível em: <www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1321/1170ggêneros> Acesso em novembro/2015.

_____, *et al.* **Um experimento sobre a interpretação de metáforas: investigando o papel dos esquemas imagéticos, da semântica e do contexto.** Revista de Estudos da Linguagem, Volume 24, n. 1. 2016. Disponível em: <www.periodicos.letras.ufmg.br> Acesso em novembro/2016

MOTTA-ROTH, Désirée. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000200007> Acesso em abril/2017.

_____. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso> Acesso em abril/2017.

_____. **Questões de metodologia em análise de gêneros.** União da Vitória, PR: FAFI. 2004. Disponível em: <www.ufsm.br/desireemroth/algumas_publicacoes/Dsir%20e-SIGET.doc> Acesso em abril/2017.

PAULINO, André Luiz. **Os manuais do professor como fonte de pesquisa**. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 56, p. 181-206, jan./jun. 2012. Editora UFPR Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/historia/article/view/28617>> Acesso em junho/2017.

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. Trad.: Dion Davi Macedo. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

RODRIGUES-SILVA, Camila. **Diálogo entre os critérios de avaliação do PNLD e o tratamento didático em livro didático**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins.

RODRIGUES, Rosângela H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ROJO, Roxane. **A teoria dos gêneros discursivos do círculo de bakhtin e os multiletramentos**. Disponível em: <https://poslp135.files.wordpress.com/2014/10/rojo_gc3aanero-bakhtin-multiletramentos.pdf> Acesso em março/2017.

_____. **Língua Portuguesa no PNLD 2005: Significados de uma Política Pública de Avaliação de Livros Didáticos**. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte – setembro de 2004. Disponível em: <www.ufmg.br/congrent/Educa/Educa111.pdf>. Acesso em junho/2017.

_____. **"Garantindo a Todos o Direito de Aprender": Uma Visão Socioconstrutivista da Aprendizagem de Linguagem Escrita no Ensino Básico**. Idéias, São Paulo, FDE, v. 28, p. 37-58, 1997. Disponível em: <<http://cienciaparaeducacao.org/eng/publicacao>>. Acesso em março/2017.

SÁ-SILVA, J. R; *et al.* **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, n. 1. 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>> Acesso em setembro/2016.

SEARLE, John R. **Metaphor**. In: ORTONY, A. (ed.). **Metaphor and thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

SERPA, Luiz Felipe Perret. **A questão do Livro Didático**. 2007. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraDownload> Acesso em julho/2016.

SIGNORINI, Inês. Complexidade linguística e ensino de língua portuguesa. Disponível em: <<http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg14/06.pdf>> Acesso em março/2017.

SOUZA, Ana Claudia. **Leitura, metáfora e memória de trabalho: três eixos imbricados**. 2004. Tese (Doutoramento em Linguística) - Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina UFSC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/87454>>. Acesso em outubro/2016.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Que análise linguística operacionalizar no ensino de Língua Portuguesa?** Anais do II Seminário Nacional sobre Linguística e Ensino de Língua Portuguesa – O ensino de Língua Portuguesa no séc. XXI: desafios e possibilidades, Rio Grande, RS: FURG, 2010. <http://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/artigo_que_analise_linguistica_operacionalizar.pdf> Acesso em agosto/2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais.** A Pesquisa Qualitativa em Educação. Editora Atlas. São Paulo, 1987.

VEREZA, Solange C. O Lócus da Metáfora: linguagem, pensamento e discurso. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição. 2010. Disponível em: <www.uff.br/cadernosdeletrasuff/41/artigo10.pdf> Acesso em fevereiro/2016.

WITZEL, Denise Gabriel. **Identidade e livro didático: movimentos identitários do professor de língua portuguesa.** 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Maringá, Paraná. Disponível em: <www.ple.uem.br/defesas/pdf/dgwitzel.pdf> Acesso em maio/2016.

ZANOTTO, M. S. **Metáfora e indeterminação: abrindo a caixa de Pandora.** In: PAIVA, V. L. M. de O. e (Org.). Metáforas do cotidiano. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 1998, p. 13-38. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000030&pid> Acesso em outubro/2015.

_____, *et al.* **Metáforas da vida cotidiana (Apresentação à edição brasileira).** Coord. Mara S. Zanotto e Trad. Vera Maluf. EDUC, São Paulo. 2002.

_____. **As múltiplas leituras da ‘metáfora’: desenhando uma metodologia de investigação.** Signo. Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 67, p. 3-17, jul./dez. 2014.