

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

MERILIANE DE LIMA

**A METÁFORA CONCEITUAL NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ABORDAGEM
SEMÂNTICO-PRAGMÁTICA.**

**PONTA GROSSA
2022**

MERILIANE DE LIMA

**A METAFÓRA CONCEITUAL NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ABORDAGEM
SEMÂNTICO-PRAGMÁTICA.**

Dissertação apresentada como requisito de avaliação parcial para a obtenção do título de mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), área de Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Orientador: Prof. Dr. Sebastião Lourenço dos Santos

**PONTA GROSSA
2022**

L732 Lima, Meriliane de
A metáfora conceitual no livro didático: uma abordagem semântico-pragmática / Meriliane de Lima. Ponta Grossa, 2022.
89 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Sebastião Lourenço dos Santos.

1. Ensino. 2. Metáfora conceitual. 3. Relevância. 4. Comunicação. I. Santos, Sebastião Lourenço dos. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linguagem, Identidade e Subjetividade. III.T.

CDD: 808

MERILIANE DE LIMA

**A METÁFORA CONCEITUAL NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ABORDAGEM
SEMÂNTICO-PRAGMÁTICA**

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de
Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa,
Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 27 de junho de 2022.

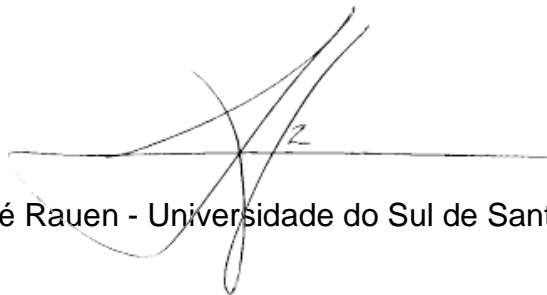


Sebastião Lourenço dos Santos - Universidade Estadual de Ponta Grossa



Prof.ª Dr.ª Elena Godoy

Elena Godoy - Universidade Federal do Paraná



Fábio José Rauem - Universidade do Sul de Santa Catarina



Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh - Universidade Estadual de Ponta Grossa

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por sua infinita bondade, por me conceder saúde, sabedoria e me dar forças para seguir em frente. Somente Ele sabe dos momentos de dificuldade, das aflições que vivenciei durante o tempo de curso, das vontades de desistir e dos momentos em que, por vezes, não me sentia capaz de tanto. Hoje, no entanto, se tivesse que escolher entre desistir e fazer tudo de novo, faria tudo de novo e muito mais.

Há um provérbio africano que diz: “Se queres ir rápido, vá sozinho. Se queres ir mais longe, vá acompanhado”. E eu nunca estive sozinha.

Gratidão infinita ao meu orientador, Prof. Dr. Sebastião Lourenço, primeiramente por acreditar em mim, confiar no meu potencial e por me apresentar a pragmática, em especial a Teoria da Relevância e todas as possibilidades que elas apresentam.

Gratidão à querida professora Marina Chiara Legroski, por me apresentar, durante a graduação, à Teoria da Metáfora Conceitual, que foi meu ponto de partida.

Gratidão à querida professora Pascoalina Bailon Saleh, pela ajuda na minha caminhada desde a graduação até os conselhos e sugestões importantíssimas na banca.

Gratidão à querida Elena Godoy, por aceitar o convite de banca e também fazer parte dessa história, com tantos ensinamentos.

Gratidão à Universidade Estadual de Ponta Grossa, a todo apoio do programa de Mestrado em Estudos da Linguagem (PPGEL), especialmente à Vilma, sempre atenta e cuidadosa.

Agradecimento especial ao meu companheiro Gabriel, que sempre esteve ao meu lado, desde a primeira etapa durante o processo seletivo. Com certeza faz parte dessa história.

À minha família, amigos e todos aqueles que torceram por mim.

E, por fim, agradeço aos meus gatos, Lucho e Bella, meus filhos de quatro patas, pela companhia durante as aulas via Meet, durante as noites em claro, por estarem comigo nos momentos de desesperos e alegrias. Vocês são demais!

RESUMO

A Metáfora Conceitual, processo pelo qual se permite que a nossa mente use algumas ideias básicas para explicar termos técnicos que nos pareçam abstratos, é uma teoria semântica de George Lakoff e do filósofo Mark L. Johnson (1980). Essa teoria considera a presença das metáforas conceituais na linguagem de forma sistemática. Nessa perspectiva, considerando a metáfora produto de interações sociocognitivas, nosso objetivo é analisar o uso de metáforas em livros didáticos de Língua Portuguesa. Como suporte processual, analisamos dois livros didáticos da coleção *Tecendo Linguagens*, de Língua Portuguesa, um destinado ao 6º ano e outro ao 7º ano do ensino fundamental, ambos de autoria de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo (2018). Pretendemos com essa pesquisa, ao aproximar a teoria da Metáfora Conceitual ao ensino, ressaltar sua presença nos livros didáticos como ponto positivo para o processo ensino/aprendizagem. Os aparatos teóricos para este estudo serão, inicialmente, a Teoria da Metáfora Conceitual, de Lakoff e Johnson (1980), juntamente com os preceitos teóricos Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (2001) - abordagem pragmático-cognitiva que trata de questões relativas à cognição humana. A metodologia que orienta o estudo é de caráter bibliográfico que foca na presença de metáforas nos livros didáticos.

PALAVRAS CHAVE: Metáfora Conceitual, Ensino, Relevância, Comunicação.

ABSTRACT

Conceptual Metaphor, the process by which our mind is allowed to use some basic ideas to explain technical terms that seem abstract to us, is a semantic theory by George Lakoff and philosopher Mark L. Johnson (1970). This theory considers the presence of conceptual metaphors in language in a systematic way. In this perspective, considering the metaphor product of sociocognitive interactions, our objective is to analyze the use of metaphors in Portuguese language textbooks. As procedural support, we analyzed two textbooks from the collection Tecendo Linguagens, of Portuguese language, one for the 6th grade and the other for the 7th grade of elementary school, both authored by Tania Amaral Oliveira and Lucy Aparecida Melo Araújo (2018). With this research, by approaching the theory of the Conceptual Metaphor to teaching, we intend to emphasize its presence in textbooks as a positive point for the teaching/learning process. The theoretical apparatus for this study will be, initially, the Theory of Conceptual Metaphor, by Lakoff and Johnson (1970), together with the theoretical precepts Theory of Relevance, by Sperber and Wilson (2001) - a pragmatic-cognitive approach that deals with relative issues to human cognition. The methodology that guides the study is of a bibliographic nature that focuses on the presence of metaphors in textbooks.

KEYWORDS: Conceptual Metaphor, Teaching, Relevance, Communication.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Elementos da geração do pensamento metafórico.....	23
Figura 1 - Relação entre a forma proposicional e o pensamento.....	40
Figura 2 – Por dentro do texto	48
Figura 3 – Conversa entre textos.....	50
Figura 4 – Trocando ideias	51
Figura 5 – Na trilha da oralidade.....	53
Figura 6 – Ampliando horizontes.....	54
Figura 7 – Aplicando conhecimentos.....	55
Quadro 2 – Definição de Hiperlink.....	56
Figura 8 – Diversidade Cultural.....	58
Quadro 3 – Como a raposa define a amizade.....	61
Figura 9 – Armandinho, “Virada de ano na praia”, de Alexandre Beck.....	65
Gráfico 1 – Gráfico “nata”	67
Figura 10– Armandinho, “Refúgio”, de Alexandre Beck.....	68
Quadro 4 – Violência e futebol.....	71
Quadro 5 – A troca	72
Quadro 6 – Fragmento de romance.....	73
Quadro 7 – Vantagens e desvantagens entre livros digitais ou impressos.....	75
Figura 12 – Charge isso se chama leitura	78
Figura 13 – Capa do livro Cordel do Chico Rei, de Sandra Lopes.....	80
Figura 14 – Charge “Dívida nas alturas” de Thiago.....	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. A TEORIA DA METÁFORA CONCEITUAL	14
1.1 Metáforas conceituais e o processamento cognitivo	25
1.2 Metáfora conceitual e o livro didático.....	30
1.3 Metáforas no contexto da sala de aula.....	35
1.4 Comentário do capítulo.....	39
2. TEORIA DA RELEVÂNCIA	39
2.1 Comentário do capítulo.....	46
3. ANÁLISE	47
3.1 Comentário do capítulo.....	83
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87

INTRODUÇÃO

“As palavras são portas e janelas. Se debruçarmos e repararmos, nos inscrevemos na paisagem. Se destrancarmos as portas, o enredo do universo nos visita”. QUEIRÓS (1999)

Durante muito tempo a teoria metafórica aristotélica, a qual atribuía à metáfora o papel genuíno de ornamento linguístico, perdurou nos estudos da linguagem. Aristóteles definiu a metáfora como sendo “a transferência do nome de uma coisa para outra, ou do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, ou por analogia” (ARISTÓTELES, 1996, p. 92). Com essa definição, consolidou-se entre os teóricos da linguagem a hipótese da metáfora como empréstimo de um termo com intuito de substituir outro, conceito que, em algumas teorias, perdura até os dias atuais.

Devido à grande influência do tradicionalismo retórico aristotélico, surge na filosofia da linguagem de cunho positivista, a ideia de evitar o uso da metáfora advinda da “crença de que a linguagem é independente da cognição e de que a linguagem figurativa é apenas um embelezamento da linguagem literal, com pouco valor cognitivo” (LENZ, 2013, p.31-32). Assim, a linguagem metafórica era associada e utilizada às produções textuais de valor artístico-literário apenas. Segundo Lima (2000), na relação entre o uso literal e o metafórico, a metáfora

[...] transporta o nome de um objeto a outro graças a um caráter qualquer comum a ambos: a folha da árvore dá o seu nome à folha de papel em razão da pequena espessura de uma e outra. Do mesmo modo: o fio de um discurso; onda de imigrantes; coração empedernido; cabeça de revolução; sorriso amarelo. (LIMA, 2000, p. 502)

No entanto, o próprio autor se exime das explicações mais aprofundadas sobre a metáfora, pois reconhece que não é possível reduzir uma metáfora a uma única associação e ressalta que há casos em que uma metáfora é utilizada há tanto tempo que acaba perdendo seu significado metafórico. Lima (2000) apresenta dois tipos específicos de metáfora: a) linguística, que “tornada hábito da língua, já não sente nenhum vestígio de inovação criadora pessoal” (LIMA, 2000, p. 52), e b) estética, que

“mergulha raízes na intenção deliberada de criar efeito emotivo” (LIMA, 2000, p. 502 apud LEGROSKI, 2015, p.80).

Fundamentos como estes vêm moldando os estudos da metáfora ao longo do tempo, estudos que exprimem desde o entendimento de metáfora como ornamento, em especial da linguagem poética, até concepções que argumentam que o pensamento humano é formado por raciocínios, em grande parte metafóricos. É justamente nesta última vertente que se insere a teoria da Metáfora Conceitual, de Lakoff e Johnson (2002). Segundo Lakoff e Johnson (2002), a Metáfora Conceitual é um evento presente no processo cognitivo, responsável pela criação de estruturas conceituais, que pode aparecer de forma evidente ou não nos discursos, possibilitando a plausibilidade de interpretações para os significados implícitos nas expressões apresentadas em contextos discursivos.

Nessa perspectiva, a metáfora é o processo inconsciente que possibilita que a nossa mente use algumas ideias básicas para explicar palavras desconhecidas e seus significados, que nos pareçam abstratos em um primeiro momento, aclarando essas ideias com exemplos do nosso cotidiano. Assim, se considerarmos que todo e qualquer pensamento de caráter abstrato é metafórico e que todas as metáforas surgem a partir de conceitos básicos, segundo Pinker (2008, p.280), “teremos então uma explicação para a evolução da inteligência humana”.

A existência da metáfora em estruturas mentais conceituais permite as associações feitas entre palavras que não conhecemos àquelas que já conhecemos, uma vez que facilitam o entendimento e ampliam nosso ambiente cognitivo (SPERBER; WILSON, 2001). Segundo Pinker (2008), sempre que aprendemos uma palavra nova, algo muda em nosso cérebro. Segundo o autor,

É claro que na maioria das vezes não aprendemos uma palavra pesquisando seu significado ou pedindo a alguém que a defina, mas ao ouvi-la dentro de um contexto. Mas, seja como uma palavra for aprendida, ela tem de deixar uma marca no cérebro. O significado de uma palavra, portanto, parece consistir em informação armazenada na cabeça das pessoas que conhecem a palavra: os conceitos elementares que a definem e, para uma palavra concreta, a imagem daquilo a que ela se refere. (PINKER, 2008, p.22)

O uso de expressões metafóricas é inevitável na comunicação, considerando que contamos com um vasto vocabulário de termos abstratos – informações que ainda não conhecemos, os quais associamos involuntariamente a termos concretos –

informações que já conhecemos e entendemos seus significados – do discurso na tentativa de facilitar a compreensão de quem está recebendo a informação que comunicamos.

Segundo Lakoff e Johnson, a principal característica do nosso sistema conceitual é o fato de ele ser metafórico e as metáforas não estarem só na linguagem, mas no pensamento. Segundo o dicionário Michaelis, o pensamento é “o conjunto de ideias de uma pessoa, uma instituição, um povo, um período da história etc.” De acordo com Lakoff e Johnson, o pensamento possibilitado pelo raciocínio metafórico, que é a capacidade de interpretar um significado desconhecido associando-o a outro, é responsável por permitir e transmitir as Metáforas Conceituais através de expressões linguísticas e significados que auxiliam o entendimento das coisas no mundo.

Cada um de nós está cotidianamente exposto a metáforas, seja por meio do próprio discurso ou de terceiros, em textos ou demais manifestações linguísticas, e essas metáforas auxiliam o processo de comunicação tornando mais claro ao ouvinte o que queremos informar. Segundo Cohen (1979), nós “usamos quatro figuras de linguagem a cada minuto de conversação livre. No entanto, fazemos isso de forma tão natural e corriqueira que, em geral, nos passa despercebido (COHEN, 1979, p. 5, apud LIMA, 2003, p.2). Na maioria dos casos, só sabemos o significado de alguns termos porque a eles foram associados a significados concretos do nosso cotidiano. A metáfora é, portanto, um processo cognitivo que realizamos, involuntariamente ou não, no qual há um raciocínio dedutivo nas situações de comunicação.

A essas e outras informações conceituais sobre a metáfora se deve nosso interesse pelo tema e a ânsia por novas descobertas no campo linguístico. Fundamentados em Lakoff e Johnson (2002) e cientes da existência do recurso Metáfora Conceitual em textos, pretendemos, com esta pesquisa, analisar metáforas conceituais nas situações de ensino, uma vez que “[...] é de se supor que a metáfora utilizada pelo professor para dar conta da natureza do conhecimento seja de fundamental importância para o aparecimento e a valorização desta ou daquela prática educativa” (ALMEIDA,2005).

Desta forma, concebemos intuitivamente que em sala de aula o processo metafórico permite que, a partir de associações feitas com conhecimentos já experienciados, as novas ideias ou temas complexos que permeiam a mente dos

alunos sejam aclaradas e entendidas com mais facilidade. Para que os alunos obtenham sucesso nessa etapa, podemos, portanto, fazer associações metafóricas dos assuntos abordados em diferentes etapas de ensino com aquilo que eles já conhecem, no intuito de aperfeiçoar o conhecimento e aumentar os níveis de representações mentais na sala de aula, local onde ocorrem as interações do ensino.

A metáfora também faz com que eles tenham uma interpretação plausível de um texto/tema/conteúdo novo, tornando os novos conhecimentos relevantes. Nesse processo é necessário que o professor crie ou proporcione situações de aprendizagem com significação suficientemente capazes de ampliar ou remodelar o conhecimento de mundo dos alunos. Sobre isso Andreatta (2017) esclarece que,

Uma forma de fazê-lo é utilizar metáforas, pois além de figuras de linguagem elas são ferramentas muito eficazes para a compreensão, porque acercam a cognição do aluno ao seu componente cultural direto. Portanto, conhecer os alunos e mapear suas cognições, contribui para a escolha de temas para as próximas aulas, com o uso das metáforas, por exemplo, e que contribuam efetivamente com o aprendizado. (ANDRETTA, 2017. p.18)

Nas páginas seguintes apresentaremos algumas considerações sobre a abordagem semântica de Lakoff e Johnson (2002), segundo a qual a metáfora é um evento presente na linguagem de forma sistemática. Por isso é recorrente o uso das metáforas na linguagem como tentativa de simplificar ideias complexas, aproximando-as de conceitos que o falante domina. Segundo os autores “a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos da outra” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 47).

Por um lado, a proposta de Lakoff e Johnson (2002) é de que a Metáfora Conceitual está presente em toda e qualquer situação comunicativa. Assim sendo, na investigação que desenvolvemos neste trabalho, pretendemos, a partir de livros didáticos, analisar situações de ensino/aprendizagem, centrando-nos na ideia de como a metáfora pode ser útil para aclarar significados e tornar as informações mais significativas. Por outro lado, de acordo com Sperber e Wilson (2001), a comunicação humana é relativizada pela necessidade que temos de informar e comunicar significados. Na comunicação cotidiana, cada indivíduo apresenta características próprias (idiossincráticas) justamente porque cada pessoa carrega informações resultantes das situações vivenciadas ao longo da sua vida, informações estas que vão ficando armazenadas em sua memória enciclopédica.

Pareando as duas abordagens teóricas, teoricamente este nosso estudo pretende responder às seguintes questões: a) O que é uma metáfora? b) Qual é o papel da metáfora no ensino-aprendizagem? c) Por que os autores dos livros didáticos recorrem à metáfora para tratar dos conteúdos? d) Que associações fazemos quando produzimos/interpretamos metáforas? Para responder aos questionamentos, traçamos os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Analisar o uso de metáforas em livros didáticos de Língua Portuguesa.

Essa linha de investigação se alinha a três objetivos específicos:

- a) Identificar o uso da metáfora em livros didáticos do ensino fundamental, da coleção *Tecendo Linguagens*;
- b) Descrever as metáforas presentes nos livros didáticos seguindo a perspectiva semântico-pragmática;
- c) Justificar a metáfora como recurso linguístico-cognitivo facilitador dos processos de ensino/aprendizagem.

Para dar conta da proposta nos embasamos em duas correntes teóricas diferentes que abordam a metáfora: a Teoria Conceitual da Metáfora, de Lakoff e Johnson (2002), e a Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (2001). A hipótese que norteia o estudo é que no processo de ensino/aprendizagem a recorrência às metáforas, tanto de quem a produz quanto de quem a interpreta, é uma estratégia cognitiva que visa simplificar ideias complexas.

A proposta metodológica é, então, por intermédio da teoria de Lakoff e Johnson (2002), analisar a presença da metáfora conceitual no processo de ensino aprendizagem, tendo como suporte disponível os exemplares da coleção *Tecendo Linguagens*, do 6º ano e 7º ano do ensino fundamental, das autoras Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo (2018). A partir dos pressupostos da Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 2001), faremos uma descrição do tratamento cognitivo da metáfora.

Esta dissertação se ajusta à pesquisa do tipo qualitativa, bibliográfica e documental (RAUEN, 2015), uma vez que busca analisar, entender e ampliar as informações a respeito da metáfora, aproximando as duas teorias ao nosso objeto de estudo – a metáfora nos livros didáticos de língua portuguesa. Estruturamos o texto em três capítulos.

No primeiro capítulo são apresentados alguns dos principais fundamentos semânticos da teoria da Metáfora Conceitual, de Lakoff e Johnson (2002). Essa teoria explica como nossa mente estrutura metáforas e considera que o processo cognitivo permite interpretações que vão além dos significados literais dos termos linguísticos.

O segundo capítulo discorre sobre as contribuições da Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 2001) para os estudos que envolvem o uso da linguagem nas interações cognitivo-sociais, como o ensino e a aprendizagem.

No terceiro capítulo apresentamos a análise da metáfora nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º e 7º ano do ensino fundamental e mostramos como a presença da metáfora no material didático pode ser positiva no processo de ensino/aprendizagem. Nesse capítulo tentamos fazer uma aproximação entre a teoria da Metáfora Conceitual, de Lakoff e Johnson (2002), e a Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (2001). O propósito desse capítulo é mostrar como as duas teorias se complementam na análise da metáfora nos livros didáticos, de forma a apresentamos resultados positivos nas situações de ensino.

Nas Considerações Finais fechamos as ideias que subsidiaram e deram suportes ao estudo e apontamos propostas de estudos futuros.

1 A TEORIA DA METÁFORA CONCEITUAL

“Cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando das rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para as viagens do pensamento. O livro é passaporte, é bilhete de partida” (QUEIRÓS, 1999).

A linguagem está presente na vida humana de muitas formas e, com ela, podemos informar, pedir, convencer, interrogar e até fofocar. Segundo Pinker (2008, p. 43), “a coisa mais notável que fazemos com a linguagem é aprendê-la”. Neste capítulo vamos mostrar como se dá a presença das metáforas no processo de interpretação em sala de aula, uma vez que é no processo de ensino e aprendizagem da linguagem pelas crianças, que não se limitam apenas a juntar todas as palavras que descobrem e as utilizam na ordem e maneira que bem entendem, que tudo começa.

Segundo Pinker, “quando a mente localiza um objeto em relação a outro, tende a comprimir o primeiro, transformando-o num ponto ou numa massa, cuja forma e cujos componentes já não são mais discerníveis, como numa coisa dentro de uma caixa. (PINKER, 2008, p.108). Vejamos um exemplo do que predizem essas afirmações:

(1) A educação é a luz do mundo.

(2) Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. (ALVES, 2001)

Em (1) temos a associação do conceito de educação atrelado à luz do mundo. Compreender exatamente qual é a intenção ou o objetivo da pessoa que produz essa metáfora pode não ser uma tarefa simples, mas se considerarmos alguns fatores, linguísticos e extralinguísticos, podemos chegar a conclusões bastante plausíveis sobre o significado. Dessa forma, se conhecemos a pessoa que profere essa metáfora e esta tem uma boa relação com a educação e, ainda se sabemos que a pessoa reconhece o importantíssimo papel da educação no mundo, podemos lançar mão de algumas expectativas de compreensão do significado, pois o significado da metáfora ultrapassa os limites linguísticos. O conceito “luz do mundo” requer algumas restrições ontológico-conceituais. Por exemplo: qual luz a metáfora requisita? Seria a luz do dia? A luz do sol? Ou a luz elétrica? Seguramente tais fontes de luz são importantes potencializadores de energia que movem o mundo, seja de forma natural ou produzida artificialmente. Por outro lado, em uma perspectiva não tão simplista, temos que, em

um esforço cognitivo, correlacionar a luz à educação e essa como sendo responsável por iluminar o caminho a ser seguido, que nos faz enxergar além, que ilumina nosso caminho do conhecimento. Este é o significado intencionado pelo produtor do enunciado (1). Mas como chegamos a esse significado? É isso que pretendemos demonstrar neste capítulo.

Em (2) temos um trecho de uma crônica de Rubem Alves (2001), publicada no jornal Folha de São Paulo, e que comumente é utilizada em reflexões sobre o contexto educacional. Com essa metáfora podemos fazer algumas especulações subjetivas de significado, pois a metáfora apresenta uma crítica ao sistema educacional formal, ou seja, às escolas que não incentivam/permitem a liberdade de pensamento e as diferenças de opinião entre os alunos e/ou os educadores.

Podemos ainda ampliar o significado para essa metáfora contrapondo os conceitos 'gaiolas' e 'asas'. Se pensamos nos dois conceitos juntos, poderíamos inferir que estamos falando de pássaros também, pois a asa, para o pássaro, significa liberdade, assim como o direito à educação e a liberdade de expressão representam, para o aluno, a liberdade de conquistar o que almeja pelos estudos. Mas se inserimos uma gaiola no contexto do pássaro, esta representa uma limitação, uma prisão, assim como a escola que não permite a liberdade de expressão ou não incentiva o aluno a expandir seus horizontes, transforma-se em uma gaiola. Vemos, a partir desses apontamentos, que as duas associações metafóricas podem ser entendidas porque correlacionam-se com a própria vida dos humanos ou com situações por eles vivenciadas no ambiente escolar.

De acordo com Lakoff e Johnson (2002), a Metáfora Conceitual é um evento universal no processo cognitivo, responsável pela criação de estruturas conceituais, podendo aparecer de forma evidente ou não nos discursos. Por meio delas são possíveis serem feitas interpretações de significados implícitos nas expressões e enunciados de certos contextos discursivos.

Algumas concepções sobre o que é a metáfora ajudam a compreender a tese que defendemos nesta dissertação. O psicólogo russo Vygotsky (1989), por exemplo, que considerava a metáfora anterior à razão, destaca que ela serve de meio para constatar a capacidade criativa natural do homem. A teoria de Vygotsky é uma das teorias do desenvolvimento humano que apresenta para a existência de relações entre a linguagem usada para descrever os processos mentais e aquela usada para falar

sobre as atividades desempenhadas no mundo físico – chamadas por Lakoff e Johnson de domínio fonte e domínio alvo – um caráter mais que metafórico.

Vygotsky (1989) enfatiza, ainda, que podemos relacionar o pensamento com as interações cognitivas:

Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. Esse fluxo de pensamento corre como um movimento interior através de uma série de planos. Ou seja, o pensamento não coincide de forma exata com os significados das palavras. O pensamento vai além, porque capta as relações entre as palavras de uma forma mais complexa[...]. Para a expressão verbal do pensamento, às vezes é preciso um esforço grande para concentrar todo o conteúdo de uma reflexão em uma frase ou em um discurso. Portanto, podemos concluir que o pensamento não se reflete na palavra; realiza-se nela, na medida em que é a linguagem que permite a transmissão do seu pensamento para outra pessoa. (VYGOTSKY, 1993, p. 108).

Dessas informações reconhecemos que expressar por palavras/linguagem aquilo que pensamos, exige, além de um conhecimento linguístico socio-interacional, um esforço cognitivo, uma vez que as palavras/enunciados nem sempre conseguem expressar o que queremos dizer. É aí que entram as metáforas.

Antes de adentrarmos nos estudos das metáforas presentes no material didático objeto de nosso estudo, é preciso conceituá-la linguisticamente. Oliveira e Araújo (2018) conceituam a metáfora da seguinte maneira:

Metáfora: figura de linguagem semântica que se caracteriza pelo emprego de um termo com o significado de outro, tendo em vista uma semelhança entre ambos. Entretanto essa semelhança não é estabelecida com o emprego de elementos linguísticos comparativos (como, tal que, igual a etc.). Exemplo:[...] O mar é um monstro verde que golpeia a pedra. Nessa frase ocorre uma metáfora, pois, houve a aproximação semântica entre os termos mar e “monstro verde”. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2018, p.207).

Notamos nessa citação uma apresentação um tanto quanto básica, para não dizer ingênua, da definição de metáfora. No entanto, Godoy e Santos (2022, no prelo), conceituam a metáfora sob duas perspectivas:

Na perspectiva de quem a produz, a metáfora é o recurso linguístico usado pelo locutor sobre conceitos literais/concretos de categorias distintas que, em

contextos *ad hoc*, guia ostensivamente uma intenção informativa/emotiva. Na perspectiva de quem a interpreta, a metáfora é um construto cognitivo (heurística) de categorização abstrata sobre propriedades lógicas de conceitos distintos que, na relação metafórica, partilham propriedades lógicas semelhantes (GODOY, SANTOS, no prelo, p. 17).

Com essa explicação, retomando Lakoff e Johnson (2002), temos que a metáfora é um recurso linguístico-cognitivo que possibilita que nossa mente use algumas ideias básicas para processar termos que nos parecem abstratos em um primeiro momento, aclarando seus significados com experiências do nosso cotidiano. Para ilustrar esse processo, vamos observar um exemplo apresentado por Lakoff e Johnson (2002), comumente utilizado em nosso cotidiano.

Para dar uma ideia de como um conceito pode ser metafórico e estruturar uma atividade cotidiana, comecemos pelo conceito de DISCUSSÃO e pela metáfora conceptual DISCUSSÃO É GUERRA. Essa metáfora está presente em nossa linguagem cotidiana numa grande variedade de expressões:

DISCUSSÃO É GUERRA

[...] Destruí sua argumentação.

Jamais ganhei uma discussão com ele. [...]

É importante perceber que não só *falamos* sobre discussão em termos de guerra. Podemos realmente ganhar ou perder uma discussão. Vemos as pessoas com quem discutimos como um adversário. Atacamos suas posições e defendemos as nossas. [...] É nesse sentido que DISCUSSÃO É GUERRA é uma metáfora que vivemos na nossa cultura; ela estrutura as ações que realizamos numa discussão. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 46).

A Teoria da Metáfora Conceitual, de Lakoff e Johnson (2002), carrega em si dois fundamentos que a orientam: o primeiro sobre a metáfora ser convencional e não depender de muito esforço intelectual para ser compreendida quando utilizada por uma comunidade linguística específica; e o segundo sobre a metáfora ser uma forma de expressão natural, corriqueira e, portanto, indispensável para o processo de comunicação humana.

Para melhor entender esse conceito de Metáfora Conceitual e de associações metafóricas ou transferência de significados, precisamos esclarecer o conceito de domínios. Segundo a Teoria da Metáfora Conceitual, de Lakoff e Johnson (2002), no processo de comunicação metafórica são ativados dois domínios: o domínio-fonte (configurando o que é *concreto* ao nosso entendimento) e o domínio-alvo (que são as informações *abstratas* ao entendimento, motivo pelo qual requerem uma definição que associe um dado abstrato a um significado concreto e próximo à realidade do indivíduo, com o intuito de facilitar a compreensão de um texto e das informações que

ele traz). Godoy e Santos (2022, p. 7, no prelo) explicam que o domínio metafórico é uma representação mental, na qual dois conceitos pertencentes a categorias diferentes partilham metaforicamente propriedades lógicas semelhantes. Vejamos o seguinte exemplo:

(3) Ela me encarou e seu olhar era pedra.

Aqui o domínio-fonte é “pedra” e o domínio-alvo é “olhar”. Através dessa expressão metafórica (olhar de pedra) o locutor destaca ostensivamente a forma, a característica do olhar que recebeu e, dessa forma, o associa a uma pedra: dura, rígida e nada amigável ou ainda pode-se pensar no olhar de pedra como um olhar firme, resistente. Assim, quem ouve a informação metafórica consegue inferir, ou deduzir, e construir uma representação mental de como foi o olhar recebido. Podemos, então, conceber que a metáfora, em sua concretude, não é uma mera comparação de dois conceitos similares, já que “olhar” e “pedra” representam coisas semanticamente diferentes, de contextos conhecidos, mas com propriedades lógicas distintas. Diremos por ora que a metáfora (3) estabelece semelhanças possíveis entre os conceitos “olhar” e “pedra”, de forma a permitir cognitivamente a conexão semântico-pragmática de uma ideia à outra, uma vez que com a metáfora, pela metáfora e para a metáfora, criamos relações possíveis entre o pensamento, a linguagem e as coisas no mundo, considerando que é a partir dessa relação metafórica que se desenvolve a interação verbal.

Para Lakoff e Johnson (2002), a metáfora não é um fenômeno puramente linguístico, como preconiza a tradição aristotélica. Ela faz parte da experiência cotidiana e do fluxo da imaginação simbólica. Na concepção cognitivista de Lakoff e Johnson, a metáfora muda de status – de uma simples figura de retórica para a de uma operação cognitiva fundamental. E assim os autores conceituam a metáfora: o ato de “compreender e experienciar uma coisa em termos de outra” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 47).

Podemos ainda, nesse processo, contar com a criatividade própria de cada indivíduo, pois, segundo Lakoff e Johnson (2002),

Nosso sistema conceptual não é algo do qual normalmente temos consciência. Na maioria dos pequenos atos da nossa vida cotidiana, pensamos e agimos mais ou menos automaticamente, seguindo certas linhas de conduta, que não se deixam apreender facilmente. Um dos meios de descobri-las é considerar a linguagem. Já que a comunicação é baseada no mesmo sistema conceptual que usamos para pensar e agir, a linguagem é

uma fonte de evidência importante de como é esse sistema. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 46).

Portanto, por intermédio das metáforas, associamos e criamos significados para termos abstratos a partir de referentes que compõem o material enciclopédico que formamos de nossas atividades cotidianas. Com isso, usamos termos linguisticamente conhecidos para expressar aquilo que pensamos e a combinação desses termos dá concretude àquilo que o nosso sistema de processamento abstrato cria mentalmente. Criar e representar coisas (e mundos) por meio da linguagem é algo mais do que simplesmente usar a linguagem em situações contextualmente novas; criar é produzir aquilo que pensamos, verdadeiro ou falso, e queremos linguisticamente informar. Nas palavras de Pinker (2008),

O aparato inato da mente contribui é com um conjunto de estruturas abstratas e conceituais que organizam nossa experiência- espaço, tempo, substância, causalção, número e lógica (hoje podemos acrescentar outros domínios, como seres vivos, outras mentes e a língua). Mas cada uma delas é uma forma vazia que precisa ser preenchida pelos exemplos verdadeiros, fornecidos pelos sentidos ou pela imaginação. (PINKER, 2008, p.186)

Segundo Lakoff e Johnson (2002), o uso de expressões metafóricas é inevitável na comunicação humana, considerando que contamos com um vasto vocabulário de termos abstratos, os quais associamos (in)voluntariamente a termos concretos ao discurso, enquanto tentamos facilitar a compreensão de quem está recebendo a informação. Além de comunicar, nossas palavras mostram muito do que somos e como vivemos. Pinker (2008) ressalta que

Nossas palavras e construções revelam concepções de realidade física e vida social humana que são semelhantes em todas as culturas, mas diferentes dos produtos de nossa ciência e de nossa intelectualidade. Têm suas raízes em nosso desenvolvimento como indivíduos, mas também na história da nossa comunidade linguística e na evolução de nossa espécie. Nossa capacidade de combiná-las em organizações maiores e de ampliá-las a novos domínios através de saltos metafóricos explica em grande parte o que nos torna inteligentes. (PINKER, 2008, p.186)

Entendemos, assim, a recorrência à Metáfora Conceitual como atividade que resulta da construção mental de um indivíduo, em que os termos conceituais são estruturalmente dispostos em relação a outros. A metáfora pode ser considerada como uma fonte de auxílio à capacidade criativa, sendo responsável pela criação de um campo de conhecimentos novos. Godoy e Santos (2022, no prelo) atrelam a

metáfora à relevância e postulam que ela é um recurso ostensivo, uma vez que o locutor/enunciador tem a intenção de produzir maior efeito contextual no interlocutor. Desta forma podemos empregar às metáforas a característica de serem culturais e a interpretação atribuída a cada uma delas depende do contexto comunicacional ao qual se inserem.

Lakoff e Johnson (2002) apresentam para as Metáforas Conceituais uma divisão em três categorias: orientacionais, estruturais e ontológicas. Kövecses (2002), ao referir-se a metáforas “orientacionais”, diz que, nessa divisão, a maioria dos exemplos possui uma orientação espacial: *para cima, para baixo, dentro, fora, frente, trás*. Cada orientação apresenta um significado. Vejamos um exemplo:

(4) Dê a volta por cima dos problemas que jogaram você para baixo¹.

Estar para baixo, aqui, é compreendido como algo negativo, sendo que os problemas são os responsáveis por isso, pelo indivíduo não estar bem. Dar a volta por cima é superar, é ficar bem. As orientações aqui são associadas ao estado de espírito do indivíduo. Assim, sem maiores complexidades, é possível comunicar e inferir aquilo que informamos metaforicamente.

Já as metáforas “estruturais”, como o próprio nome diz, estruturam o juízo semântico-pragmático a partir de um conceito concreto e outro de caráter abstrato, estabelecendo relações entre ambos. É o tipo de metáfora mais comumente conhecido.

(5) Não posso te dar atenção agora.

O verbo “dar” remete a algo físico, colocando, portanto, concretude em “atenção”, que é algo abstrato. O processo metafórico parte, então, de algo concreto, material, para algo abstrato. Não posso “pegar” a atenção como um objeto concreto, porém “dar atenção” a alguém, ou ainda “chamar a atenção” de alguém, no sentido de atrair para si a atenção dele ou de fazê-lo observar algo que ele fez e não se deu conta de que fez, é perfeitamente aceito, discursiva e mentalmente, graças à metáfora.

Por fim, temos as metáforas ontológicas, que se referem à construção de ideias, emoções e eventos, partindo da experiência humana de relacionar esses acontecimentos a objetos físicos. Assim, emprega-se a função cognitiva de oferecer uma posição ontológica, uma investigação do ser para os conceitos abstratos, como podemos ver no seguinte exemplo:

(6) Eu queria ter controle sobre meus sentimentos.

Aqui o indivíduo almeja uma meta cognitiva: quer ter controle, fiscalizar, dominar os sentimentos. “Ter controle” é uma atividade motora que se pode exercer sobre coisas concretas, mas sentimentos são abstratos e, novamente, partimos da ideia de algo concreto para identificar uma ação que nos parece abstrata. Assim, interpretamos a informação porque conhecemos o significado semântico de “controlar” e, por mais que os sentimentos sejam abstratos, quem recebe uma informação através da associação metafórica entende ou infere o que o indivíduo está falando.

Como aponta Oliveira (1997, s/p), “Lakoff e Johnson (1980) também defendem que a metáfora, entendida como processo de mapeamento de um domínio alvo num domínio fonte, é responsável pela maior parte do nosso agir e pensar cotidianos”, ou seja, partimos de um domínio fonte – material a nosso conhecimento – para o domínio alvo – aquilo que queremos informar e que está abstrato – para interagirmos cotidianamente com nossos pares.

Cotidianamente todos, e cada um de nós, estamos expostos a metáforas, seja por meio do próprio discurso ou do discurso de terceiros, independente do contexto e da realidade em que a metáfora acontece. Podemos contar com ela em âmbitos de caráter religioso, poético, estético, científico, formal, técnico ou informal etc.

As metáforas são recursos discursivos importantíssimos do processo de interpretação de informações. Na maioria dos casos só sabemos o significado de alguns termos ou enunciados porque a eles foram associados significados metafóricos do nosso cotidiano.

Consideramos importante reforçar que a metáfora está presente em todo e qualquer discurso, independente do assunto. Em alguns casos claramente identificamos sua presença, como no seguinte exemplo, que apresenta uma expressão comumente utilizada pelas pessoas, em situações de despedida.

(7) Sua partida levou um pedaço de mim.

Pensemos em pedaços que são partes separadas de um todo: um pedaço de papel, pedaço de bolo, pedaço de um texto. Desta forma, cada vez que se tira um pedaço do todo, esse pedaço ficará faltando no todo. Da metáfora (7) podemos dizer que se alguém vai embora, o sentimento de falta e ausência é justamente esse pedaço que falta nas outras situações vivenciadas anteriormente. Podemos ainda associar as situações de completude, pois, se um objeto sem um pedaço não está completo, da

mesma forma uma pessoa se considera incompleta estando longe de quem ela julga importante.

As associações e significados metafóricos vão depender de cada situação de uso, da bagagem cultural de cada indivíduo e do contexto em que ocorre a interação verbal, uma vez que algumas metáforas não são estritamente associações definidas. Nas sentenças que seguem podemos perceber a diferença entre as associações do conceito “cinza”.

(8) O dia está cinza hoje.

(9) Meu dia ficou cinza depois que ele se foi.

“O dia está cinza hoje” pode estar associado ao fato de estar nublado, situação que todo indivíduo já presenciou – um dia cinza. Já em (9), como veremos mais adiante, o significado precisa ser inferido do conhecimento enciclopédico (SPERBER; WILSON, 2001) sobre a premissa ontológica (dado mental) de que alguém que amamos, quando se vai de nossa vida, nos deixa triste. A tristeza sentida pela ausência da pessoa amada é uma nova premissa de estado de ânimo. A metáfora correlaciona ostensivamente este estado de ânimo à cor cinza.

Em casos semelhantes, as associações podem se dar remetendo o enunciado às cores quentes e claras como alegres, e as cores frias e escuras, como tristes. Independente da associação feita é perfeitamente compreensível o que se quer dizer.

Quanto a “Meu dia ficou cinza depois que ele se foi”, não quer dizer necessariamente que estava um dia claro e a partir do momento que ‘ele se foi’ ficou nublado, mas a relação de dia cinza com tristeza e estado de ânimo que a pessoa ficou é perfeitamente possível e aceitável. Então, expressar o estado de ânimo da sensação que a partida causou é possível pelo auxílio da metáfora através da associação feita ao dia ficar cinza.

Kövecses (2005, p. 4-8) propõe onze pontos principais relacionados ao pensamento metafórico. No quadro a seguir, nomeado pelo autor “Elementos da geração do pensamento metafórico”, apresentamos tais pontos.

QUADRO 1 – ELEMENTOS DA GERAÇÃO DO PENSAMENTO METAFÓRICO

(continua)

1. domínio fonte – concreto, físico, sempre coativado com um determinado domínio alvo, por exemplo, CALOR;

2. domínio alvo – abstrato, fluido, sempre coativado com um determinado domínio fonte, por exemplo, AFEIÇÃO;

3. base na experiência – a experiência corpórea alicerça a seleção de um domínio fonte em relação a um domínio-alvo, por exemplo, AFEIÇÃO corresponde-se com CALOR corpóreo;

4. estruturas neuronais correspondentes – a experiência recorrente de base corpórea resulta em determinadas conexões neuronais, por exemplo, sempre quando a área do cérebro que corresponde ao sentimento AFEIÇÃO é ativada, a área que corresponde ao CALOR também o é. Trata-se, portanto, de coativação e recorrência entre dois domínios;

5. relação entre domínio fonte e domínio alvo – essas relações mostram que um domínio fonte pode se ligar a diferentes domínios alvo, sendo também verdadeiro o inverso, por exemplo, domínio fonte VIAGEM, domínios alvo VIDA, AMOR. Esses domínios licenciam as metáforas: A VIDA É UMA VIAGEM e O AMOR É UMA VIAGEM;

6. expressões linguísticas metafóricas resultam da interligação de dois domínios – expressões como “começar a vida”, “terminar a vida”, “ter uma vida toda pela frente” resultam do mapeamento entre o domínio-fonte VIAGEM e do domínio alvo VIDA;

7. mapeamentos - são correspondências conceituais básicas e essenciais entre domínios-fonte e alvo para a geração de metáforas. Tomemos o exemplo da metáfora O AMOR É UMA VIAGEM. Os mapeamentos ou as correspondências entre os domínios VIAGEM e AMOR são: Viajantes → amantes; Veículo → a relação amorosa; Destino → o propósito da relação; Distância percorrida → o progresso alcançado na relação; e Obstáculos do caminho → dificuldades encontradas na relação;

QUADRO 1 – ELEMENTOS DA GERAÇÃO DO PENSAMENTO METAFÓRICO

(conclusão)

8. acarretamento – os mapeamentos entre os domínios-fonte e alvo sempre mapeiam ideias que vão além das correspondências básicas. Esses mapeamentos adicionais são denominados acarretamentos ou inferências;
9. mescla – a junção de um domínio fonte a um domínio alvo resulta no processo cognitivo denominado mescla, ou seja, nessa etapa novos elementos são adicionados tanto ao domínio fonte quanto ao domínio alvo, resultando em novo enquadre conceptual;
10. metáforas conceptuais também podem ser realizadas de forma não-verbal;
11. metáforas conceptuais sempre produzem modelos culturais que atuam no pensamento.

Fonte: KOVECS (2005, p. 4-8)

Desta forma, as expressões (7), (8) e (9) são casos claros e corriqueiros da presença das metáforas no discurso. Atribuir características metafóricas às palavras, pensamentos e ações, é produto de um processo cognitivo da nossa mente que nos leva a produzir e a interpretar possíveis significados que a linguagem literal não consegue fazer. A metáfora é o *locus operandi* desses significados. Nas páginas subsequentes focaremos no processamento das metáforas, procurando estabelecer relações de existência das metáforas no contexto de escolar.

1.1 Metáforas conceituais e o processamento cognitivo

Para entendermos o processo que origina a metáfora, precisamos saber e considerar que a linguagem cotidiana é, segundo Lakoff e Johnson (2002), em grande parte metafórica. Dessa forma, pensamos metaforicamente, pois a interação indivíduo-mundo é feita essencialmente pela linguagem. Pensemos na expressão “tempo é dinheiro”. Segundo Lakoff e Johnson (2002),

Os conceitos metafóricos TEMPO É DINHEIRO, TEMPO É UM RECURSO e TEMPO É UM BEM VALIOSO formam um único sistema baseado em subcategorização, uma vez que, na nossa sociedade, o dinheiro é um recurso limitado, e recursos limitados são bem valiosos. Essas relações de subcategorização caracterizam implicações entre as metáforas. TEMPO É

DINHEIRO implica TEMPO É UM RECURSO LIMITADO, que, por sua vez, implica TEMPO É UM BEM VALIOSO. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 52)

Segundo Lakoff e Johnson (2002), a principal característica do nosso sistema conceitual é o fato de ele ser metafórico e as metáforas estarem disponíveis não na linguagem, mas no pensamento. Segundo os autores, o exemplo “tempo é dinheiro” comprova “que as implicações metafóricas podem caracterizar um sistema coerente de conceitos metafóricos e um sistema coerente de expressões metafóricas correspondente a esses conceitos” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 52).

Sobre a expressão “tempo é dinheiro”, Cançado (2008) reforça que:

[...] a metáfora estabelece um campo de comparações, e não somente um único ponto de comparação, ou seja, estabelece-se uma associação não somente entre um conceito e outro, mas entre vários dos conceitos participantes do mesmo campo semântico do alvo e da fonte. Veja, por exemplo, a famosa metáfora tempo é dinheiro. Muitos dos conceitos envolvendo noções financeiras são transportados para os conceitos envolvendo tempo:

- a. Este livro me custou meses de trabalho.
 - b. Eu investi muitos anos nesse relacionamento.
 - c. Eu estou perdendo meu tempo com você.
 - d. O computador vai te fazer economizar horas de trabalho.
- (CANÇADO, 2008, p.100).

Nesse exemplo de Cançado (2008), notamos metáforas com os verbos custar, investir, perder e economizar, utilizadas no campo semântico de finanças e economia, associadas a situações diferentes e relacionadas a tempo. Essas associações são utilizadas em situações de comunicação perfeitamente entendidas por quem as utiliza/interpreta para representar o tempo em relação às ações executadas.

Lakoff e Johnson (2002) apresentam para o nosso sistema conceitual uma característica principal, que é o fato de ele ser metafórico e as metáforas não estarem presentes na linguagem, mas no pensamento. Segundo Ferreira (2010, p. 576), o pensamento é o “ato ou efeito de pensar, poder de formular conceitos”. Esse processo mental concede aos seres humanos a capacidade de definir sua percepção e representação do mundo e, com isso, tomar consciência das situações corriqueiras. Assim, o pensamento de um indivíduo é também responsável por interpretar e construir as metáforas conceituais através de expressões linguísticas e significados que auxiliam o entendimento das expressões utilizadas na comunicação.

A metáfora, então, na concepção de Lakoff e Johnson, é a ligação entre dois diferentes domínios semânticos que nos ajuda a perceber, construir e representar novos caminhos e situações comunicativas que nos são propostos. Dessa forma, é também possível, através das metáforas, expandir os significados das palavras, sem reduzi-las apenas ao seu significado literal. Para Pinker (2008), as palavras nos ligam às coisas no mundo. Segundo o autor:

Toda vez que usamos uma palavra que nos referimos a uma coisa, nos ligamos à uma coisa, nos ligamos à ponta de uma corrente sinuosa no espaço-tempo que nos conecta à primeira pessoa que olhou para aquela estrela, ou para aquela criatura, ou para aquela substancia, e decidiu que ela precisava de um nome. O modo como as palavras podem nos ligar às coisas no mundo não é só um estica- e-puxa de nossas intuições em experimentos mentais[...] (PINKER, 2008, p.333)

Assim, dizemos que nosso pensamento parte de conhecimentos já adquiridos (conhecimentos enciclopédicos), de termos cujos significados são por nós conhecidos para estabelecer associações desse conhecimento às informações abstratas que processamos. Por meio das metáforas torna-se possível a compreensão do que um indivíduo comunica.

Por isso, como vimos, o contexto de realização desse processo é a mente humana. A partir desse posicionamento alinhamos nossa pesquisa à perspectiva cognitiva de concepção do significado metafórico como um produto muito mais abrangente do que o significado literal, uma vez que este limitaria o significado à “tradução” de uma ideia a outra, fazendo com que a metáfora seja considerada uma comparação e muitas vezes reduzida a isso. Sobre essa ideia Aburre, Pontara e Fadel (2003) ressaltam que,

Quando se constrói uma metáfora, diz-se que houve uma transferência (a palavra grega *metaphorá* significa “transporte”) de um termo para um contexto de significação que não lhe é próprio. As metáforas baseiam-se em uma relação de similaridade (semelhança) que pressupõe um processo anterior de comparação. Pode-se dizer, portanto, que a comparação está na base da formação das metáforas. (ABAURRE; PONTARA; FADEL, 2003. p. 299).

Godoy e Santos (2022, no prelo), no entanto, seguem direções opostas às de Aburre, Pontara e Fadel (2003) e argumentam que a comparação por similaridade

(símile) é um processo falho. Os autores explicam que a metáfora “meu namorado é um gato” denota um significado distinto do símile “meu namorado é como um gato”, uma vez que esta última expressão estabelece uma comparação e não uma categorização conceitual. Segundo os autores,

[...] assumir essa ideia destitui a metáfora de qualquer função cognitiva distinta daquela que se obtém mediante símiles, “o símile simples, na forma “a é como b”, estabelece uma comparação ou correspondência de propriedades (*feature matching*) e não uma categorização”. [...], no modelo de comparação por símile (A é como B), o conceito designado “gato” corresponde ao “gato” canônico/convencional: um gato doméstico bem cuidado. Já na interpretação metafórica (A é B), o conceito designado GATO* corresponde a uma categoria abstrata (por isso metafórica) de criaturas belas, sensuais, carinhosas (GODOY; SANTOS, 2022, no prelo).

Deste modo, neste estudo defendemos a concepção de que a metáfora não se limita ao resultado de uma comparação ou similaridade, dado que o processo de diferenciação metafórica de uma informação nova pressupõe que o uso de associações acontece no momento em que levamos em consideração um conhecimento prévio que um indivíduo carrega. Nesse contexto, “a metáfora é fundamental à aprendizagem de algo completamente novo, visto que não se pode aprender algo totalmente desconhecido sem ancorar o novo conhecimento pré-construído” (SOUZA, 2004, p. 55).

Consideremos agora um enunciado que se tornou popularmente utilizado e relacionado ao contexto da pandemia do COVID-19, que envolve o conceito de pandemia associado à guerra.

(10) Se na guerra os grupos de aliados compartilhavam armamento, com a pandemia são compartilhados materiais de pesquisa, resultados, recursos e os equipamentos de proteção básica, como máscaras e medicamentos.

Para que uma metáfora aconteça, precisamos de uma situação comunicativa e um processo inferencial cognitivo automático que associe conhecimentos prévios para os termos metafóricos. Tomemos o contexto do enunciado (10) sobre a pandemia que vivenciamos em 2020/21/22 e exploremos os referentes “pandemia e guerra”: pensemos nos hospitais lotados, pessoas espremendo-se nos corredores esperando uma vaga, lutando pela vida contra o temível inimigo/vírus. Supomos que o conceito de guerra já esteja representado na nossa mente, com pessoas feridas, lutando para

sobreviver, médicos tentando socorrer os feridos, pessoas gritando de dor. Agora, tudo que precisamos é associar o significado desses conceitos conhecidos da guerra ao cenário dos hospitais lotados em plena pandemia e, assim, construirmos a representação imagética da gravidade dos problemas, isto é, construímos uma representação, tal que a imagem da guerra se encaixe na imagem dos hospitais. Essa imagem é a representação metafórica da qual extraímos o significado também metafórico de guerra contra o vírus.

A interpretação do significado ocorre graças às associações possíveis pelo recurso cognitivo da metáfora, já justificada no decorrer da construção com a associação metafórica entre armamento e materiais de pesquisa, resultados, recursos e os equipamentos de proteção básica. Com contexto atípico vivenciado à chegada do até então desconhecido Covid-19, surge a necessidade de aproximar os conceitos relacionados a pandemia à conhecimentos prévios, de modo a construirmos a representação que nos traga clareza e entendimento metafórico. Sobre as representações mentais, Pinker (2008) esclarece que,

O outro extremo é que a mente humana só é capaz de pensar diretamente em experiências concretas: visões e sons, objetos e forças, e os hábitos de comportamento e emoção da cultura em que fomos criados. Todas as nossas ideias são alusões metafóricas a esses cenários concretos. (PINKER, 2008, p. 275)

Dessa forma, conceitos como “vencer a batalha”, “linha de frente”, “inimigo”, “hospital de campanha”, “armas contra o vírus”, fazem referência metafórica ao que o vírus tem representado. Associamos características de um termo a outro – guerra *versus* Covid-19 – para que consigamos reconhecer e representar esse novo conhecimento. O processamento cognitivo metafórico não significa, portanto, transferir os significados de um termo ao outro, mas associar características entre os dois. Esse êxito deve ser atribuído à metáfora conceitual que, presente em todo contexto discursivo, auxilia compreensões, porque cada indivíduo armazena informações para futuramente relacioná-las a novas experiências e novas aprendizagens.

1.2 Metáfora conceitual e o livro didático

Um dos processos inevitáveis, mas também imprescindíveis na vida de criança, é a aprendizagem formal. Demostramos através da aproximação do nosso material de estudo, como a Metáfora Conceitual pode auxiliar nesse processo, em todas as competências que envolvem o processo. Direcionamos este estudo para a disciplina de Língua Portuguesa, no ensino básico, não eliminando, porém, possibilidades de uso nas outras disciplinas.

Para iniciarmos, pensemos em uma prática de linguagem: a leitura. Espera-se que esta prática seja iniciada já na educação infantil, de modo a desenvolver progressivamente essa habilidade em cada indivíduo. Orientações como essas estão propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. (BRASIL, 2018, p.7).

Pensando um pouco mais na prática da leitura e indo ao encontro do que diz o documento oficial, consideramos o que apresenta Kawai (2010):

Acredita-se que a leitura pode ser muito mais prazerosa quando associada a conteúdos encobertos ou já aprendidos em outros contextos. Por exemplo, uma fábula que menciona personagens inanimados, no lugar de seres humanos, pode nos fornecer uma leitura sobre comportamentos e atitudes comuns, mas que não nos damos conta até esse encontro. Assim, feita a associação do conteúdo real com o conteúdo inconsciente, facilita-se a assimilação, discussão e compreensão do texto fornecido, e, uma vez compreendido o sentido, instiga-se o prazer pela leitura de novos textos. (KAWAI, 2010)

Tomando da citação os conceitos “encobertos”, é possível fazer um paralelo da leitura com a metáfora. Esses motivos nos impulsionam a acreditar na união dessas duas temáticas e, ainda, através das associações metafóricas, corremos o risco de instigar o prazer da leitura nos alunos.

Durante todo o processo que envolve a aprendizagem, as crianças também vão desenvolvendo o raciocínio para chegar a um resultado a partir dos termos que são previamente apresentados no processo de comunicação a que estão expostas. Isso significa que enquanto ouvem e interagem com as pessoas a sua volta, as crianças não vão simplesmente armazenar todas as palavras e frases ditas e usar esse

repertório intacto no futuro. Se assim fosse, carregaríamos a característica de seres autômatos (e seríamos meros repetidores de ações).

O raciocínio humano que vai se desenvolvendo ao longo da formação humana é responsável por não permitir que as pessoas simplesmente reproduzam as palavras e frases em qualquer ordem e da maneira que bem entendem. Assim, esse raciocínio, que na Teoria da Relevância é conhecido como processamento dedutivo inferencial, permite que cada indivíduo/criança aprenda também um conjunto completo de fatores/conceitos que permitirão expressar e compreender novas ideias, respeitando as regras e convenções, linguísticas e não linguísticas, utilizadas pelas pessoas do seu contexto de convivência. É o que podemos perceber também nas palavras de Pinker (2008), sobre a aquisição da linguagem:

É essa linha de raciocínio que levou o linguista Noam Chomsky a propor que a aquisição da linguagem pelas crianças é a chave para a compreensão da natureza da linguagem, e que as crianças devem ser dotadas de uma Gramática Universal inata: um conjunto de mapas do maquinário gramatical que abastece todos os idiomas humanos. (PINKER 2008, p. 45)

Isso explicaria ainda, segundo Pinker (2008), como as crianças – pensemos nelas também como alunos – conseguem aprender assuntos cada vez mais complexos enquanto crescem e também como qualquer pessoa, de qualquer idade, vai aprendendo as coisas ao longo de sua vida. Em Pinker (2008), compreendemos que:

Cada fator precisa estar relacionado com nosso sistema cerebral, este por sua vez comandam os órgãos fundamentais para a comunicação e aprendizagem que são a boca, o ouvido, a memória responsável por armazenar palavras e conceitos, as ideias sobre o que vai ser dito e comunicado e os recursos de que a mente dispõe para que através do contato com o discurso atualize os dados e apreensão de conhecimentos novos. Há muita coisa em jogo na pergunta sobre como a mente lida com as metáforas conceituais. Para começar, a resposta pode lançar uma boa dose de luz sobre o desenvolvimento cognitivo e a educação. As crianças podem não entender alianças políticas ou a argumentação intelectual, mas certamente entendem elásticos e brigas. As metáforas conceituais apontam para um meio óbvio pelo qual as pessoas talvez aprendam a raciocinar sobre conceitos novos e abstratos. (PINKER, 2008, p. 278)

Para entender melhor o que a Metáfora Conceitual significa, vamos, aqui, considerar as contribuições de Pinker (2008). Segundo o autor, a cognição parte das

experiências concretas para criar “possibilidades” abstratas. A Metáfora Conceitual é uma ferramenta útil nesse processo, pois remete o significado a um horizonte evidente, o qual proporciona um entendimento acessível e concreto e sobre conceitos novos e abstratos. Assim, espera-se que os indivíduos percebam o elo entre o “universo físico que já entendem e um universo conceitual que ainda não compreendem” (PINKER, 2008, p.278). Pinker (2008), acrescenta:

Embora a língua revele as paredes da nossa caverna, também mostra como sair dela, pelo menos até parte do caminho. Afinal de contas, as pessoas vislumbram o mundo iluminado da realidade. Mesmos com as nossas fraquezas, conseguimos conquistar a liberdade de uma democracia liberal, a riqueza de uma economia tecnológica e as verdades da ciência moderna. Duvido que algum dia cheguemos a uma utopia cognitiva em que todos os problemas que sonharmos sejam solucionáveis, mas na mente humana tem sim meios para ir além das velhas reprises passadas e repassadas na parede da caverna. Na verdade, a língua proporciona a janela mais clara sobre como transcender nossas limitações cognitivas. (PINKER, 2008, p.490)

Como Pinker (2008) apresenta, é utopia pensar que todas as questões que envolvem a comunicação sejam resolvidas e solucionadas, mas à língua, junto com recursos como as metáforas, oferece, sim, recursos suficientes para que esse processo ocorra mais tranquilamente.

Contudo, não nos limitamos a isso e consideramos também o que nos apresenta a Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (2001). Segundo a Teoria da Relevância, os indivíduos constroem representações conceituais, tanto do mundo físico quanto do abstrato. Tudo o que temos na memória enciclopédica são representações na forma de “conceitos”. Os conceitos não são as coisas do mundo, mas, sim, “representações” das coisas do mundo.

O processo cognitivo humano permite uma interpretação da linguagem que vai além de simplesmente apresentar o significado de termos e conceitos, pois nesse processo elaboramos algumas conclusões a partir de conceitos conhecidos, também chamadas inferências (SPERBER; WILSON, 2001). Segundo a Teoria da Relevância, cada indivíduo está exposto a esse processo – inconsciente e automático – e a um conjunto de regras inferenciais que permitem ao ser humano interpretar e revelar o que se quer comunicar de forma a ser interpretado pelas pessoas a sua volta, respeitando padrões discursivos por elas usados. Por isso, os teóricos da Teoria da Relevância destacam que o processo comunicativo acontece a partir do reconhecimento das intenções comunicativas do falante. Essas intenções são

partilhadas com o ouvinte, de modo a expressar o que se quer dizer naquele momento, em meio à situação vivenciada.

Partindo destes pressupostos, retomamos a teoria da Metáfora Conceitual de Lakoff e Johnson (2002), segundo a qual as metáforas fazem parte do comportamento humano cotidiano e são criadas a partir das experiências do indivíduo com seu corpo, ambiente físico e considera, principalmente, a cultura do indivíduo. Dentre os argumentos dos autores sobre o poder que a metáfora tem de criar sentidos/significados novos, destaca-se o subjetivismo, pois segundo Lakoff e Johnson (2002):

O que legitimamente motiva o subjetivismo é a consciência de que o sentido é sempre o sentido para uma pessoa. O que tem sentido para mim é o que tem sentido para mim. E o que é importante pra mim não dependerá somente de meu conhecimento racional, mas também de minhas experiências passadas, de meus valores, de meus sentimentos e meus insights intuitivos. O sentido não é pré-determinado; é uma questão de imaginação e uma questão de coerência construtiva (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 345).

Com isso precisamos considerar que o fato de o nosso sistema cognitivo apresentar um caráter metafórico, como postulam Lakoff e Johnson (2002), não o torna um evento de comparações únicas e fechadas. Precisamos considerar seu caráter pragmático-conceitual, posto que “é importante ressaltar que as metáforas são construídas de acordo com experiências culturais e que, por isso, não são estáveis: em algumas culturas, o futuro está em nossa frente, enquanto em outras ele está atrás”, (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 15). Atribuímos essa característica conceitual de interpretação das metáforas ao resultado da formação de conceitos *ad hoc* criados durante o processo comunicativo, influenciados também pela relevância.

Godoy e Santos (2022, p. 3, no prelo) postulam que “a metáfora criada *ad hoc* é uma estratégia comunicação ostensiva construída sobre conceitos categoriais de propriedades distintas, que na relação metafórica geram, além de efeitos cognitivos, efeitos emocionais”. Segundo os autores, na metáfora “meu namorado é um gato”,

[...] o conceito metafórico GATO* tipifica não a categoria canônica de “gato”, mas uma categoria de ocasião (*ad hoc*). A categoria *ad hoc* tipificada de GATO* é o ‘gato de madame’ (outra metáfora). Diferentemente do “gato” de rua, que come em latas de lixo, é sujo, mal cheiroso e arisco, o ‘gato de madame’ é bem alimentado, vive no conforto da casa, é higiênico, carinhoso, bem cheiroso, etc. Essa classe categorial de “gato” se reflete na aparência

do felino: belo, sensual, elegante, etc. Na metáfora “Meu namorado é um gato” é esta categoria de GATO* que é cognitivamente selecionada, tanto na produção quanto na interpretação, isto é, “meu namorado” é cognitivamente inserido *ad hoc* ao conjunto de membros dessa categoria (GODOY; SANTOS, 2022, p. 5-6, no prelo).

Assim, podemos dizer que o processo metafórico é possível no nosso sistema cognitivo, a partir de associações com exemplos *ad hoc*¹ do nosso cotidiano. Esse processo metafórico é, também, um importante aliado do sistema cognitivo para tornar compreensíveis assuntos e temas mais complexos, que permeiam nossa mente, fazendo com que tenhamos uma representação positiva de textos/temas/conteúdos novos.

O processo metafórico *ad hoc* permite, também, que façamos relações com aquilo que já conhecemos, visando aperfeiçoarmos nossos conhecimentos, o que, segundo Sperber e Wilson (2001), modificam nosso ambiente cognitivo, fazendo com que criemos realidades novas. Confirmamos essa questão do processo metafórico como auxiliar nos momentos de reconhecimentos de informações novas, com o que apresentam Lakoff e Johnson (2002). Para os autores:

As metáforas novas têm o poder de criar uma realidade nova. Isso pode começar a acontecer quando começamos a entender nossa experiência em termos de uma metáfora e ela se torna uma realidade mais profunda quando começamos a agir em função dela. Se a metáfora nova entra no sistema conceptual em que baseamos nossas ações, ela alterará esse sistema conceptual e as percepções e as ações a que esse sistema deu origem. Muito das mudanças culturais surge da introdução de novos conceitos metafóricos e da perda de antigos. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 242)

A interpretação metafórica pode ocorrer tanto no nível semântico quanto no nível pragmático. A pragmática é a área de estudo da linguagem humana que se preocupa com a interpretação dos significados produzidos pelos indivíduos em contextos específicos de comunicação, a relação e os valores entre esses significados e o falante. É a área que se centra nos aspectos do significado que não podem ser previstos pelo conhecimento semântico puramente linguístico, porque a interpretação pragmática considera os conhecimentos sobre o mundo físico, o mundo cognitivo,

¹ Segundo Godoy e Santos (2022, no prelo), o conceito *ad hoc* foi primeiramente utilizado por Barsalou em 1983 para determinar as categorias funcionais que são discursivamente requeridas a partir do conhecimento prévio para satisfazer as demandas discursivas em um contexto específico de ocasião.

cultural e social das pessoas que se comunicam. Portanto, podemos dizer que a pragmática contempla o contexto.

1.3 Metáforas no contexto da sala de aula

O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito (PAULO FREIRE, 1996). Se pensarmos nessa metafórica mensagem de Paulo Freire, que associa o espaço pedagógico a um texto que precisa ser interpretado, lido, relido e reinventado todos os dias, podemos dizer e aceitar tranquilamente que as metáforas estão presentes em todas as ocasiões em que há interação e que, além de os professores empregarem e contarem com as metáforas para dar aula e esclarecer conceitos que pareçam mais complexos, podemos também assegurar que professores e alunos ocupam, constroem e representam papéis metafóricos no contexto de ensino. Isso deve-se às interpretações que fazemos e associações que sempre são feitas quando se tenta explicar por exemplo, o que é ensinar.

Neste tópico mostraremos como a presença da metáfora é recorrente no campo do ensino. Iniciemos com os exemplos de Sardinha (2007), que descreve uma pesquisa realizada por Cortazzi e Jin (CORTAZZI; JIN, 1999, apud SARDINHA, 2007, p. 63), com professores da Inglaterra, na qual os professores tinham que responder à seguinte questão: o que é ensinar?

Dentre as ocorrências metafóricas que apareceram na pesquisa, Sardinha elenca as seguintes: ensinar é uma viagem, pois sempre há algo para descobrir e destinos para alcançar; ensinar está relacionado à culinária, pois são vários os ingredientes a serem utilizados no processo de ensino; ensinar está associado a cultivo, pois todos os dias são plantadas sementes do conhecimentos e espera-se que elas frutifiquem, resultando no aprendizado; ensinar está associado com habilidade, que pode ser infinita. Na pesquisa, os professores respondem com a habilidade do malabarismo. Segundo Sardinha,

o professor precisa lidar com muitas coisas ao mesmo tempo, sem deixá-las cair. Porém, inevitavelmente uma ou outra vai cair. Podemos ligar essa metáfora, também com a do espetáculo. O professor precisa fazer malabarismo diante de um público, que pode ter expectativas muito diferentes do mesmo show; muitos querem que o malabarista consiga terminar seu número bem [...] outros se divertem mais vendo os pratos e os pinos caírem:

outros ainda, não estão prestando atenção, pois creem que esse número não é o principal do espetáculo. (SARDINHA, 2007, p. 65).

O processo do ensino formal muitas vezes é lento e o caminho é árduo, e como mencionado anteriormente, tanto professores e alunos ocupam papéis recorrentemente definidos a partir de metáforas. Isso se reafirma quando ouvimos, por exemplo, que ensinar é entretenimento. Com isso, diz-se que o professor precisa preparar um espetáculo que agrade a plateia, que são os alunos, de modo a cativá-los e fazer com que eles assumam para si o que foi proposto pela exposição do professor.

Outra ocorrência de metáfora no ambiente escolar, segundo Sardinha, se dá com “ensinar é guerra”. Para essa metáfora os professores entrevistados para a pesquisa apresentam metáforas do tipo ensinar como sendo uma batalha a ser superada pelos professores frente ao desinteresse ou mesmo outras dificuldades encontradas: o acesso à educação ou condições favoráveis de trabalho. Ensinar é guerra, visto metaforicamente, e sugere a representação de professores e alunos lutando do mesmo lado. “Os professores muniam os alunos com as ‘armas do conhecimento’ necessárias para lutar, aprender e se defender” (SARDINHA, 2007, p. 65).

Por fim, dentre as ocorrências mais frequentes que compuseram a pesquisa, está também a metáfora “ensinar é construir”. Nesse contexto é preciso que todos cooperem para que se construa um ambiente positivo, principalmente aos alunos e educadores. Nesse âmbito, cabe mencionar uma importantíssima contribuição para o contexto educacional que foi Paulo Freire, um dos maiores educadores e referência para estudos que envolvem o contexto da educação. Importante mencionar que grande parte de suas contribuições são expressas por meio de metáforas: aluno como recipiente e o educador como provedor de conhecimentos (podemos apontar nessa associação a relação com domínios apresentados por Lakoff e Johnson, 1980: domínio fonte e domínio alvo).

Paulo Freire utiliza metáforas em grande parte dos ensinamentos e reflexões que propõe. Em uma dessas metáforas “o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 1970, p.37). E complementando a exposição metafórica, nos diz ainda que “conteúdos que são retalhos da realidade

desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação”. (FREIRE, 1970, p.37).

Na obra “Pedagogia do Oprimido” (1970), Freire não só apresenta uma discussão bastante relevante sobre o papel do aluno e do professor na escola, como também recorre às metáforas para tratar de questões comportamentais que influenciam diretamente o contexto escolar. Com isso é importante salientar, como educadores, que nem tudo são flores, ou melhor dizendo, sabemos que além de falar do papel que professor e aluno cumprem, precisamos pensar nos desafios encontrados. Paulo Freire chama a atenção para isso também, inclusive conta com metáforas para melhor representá-las, dentre as quais duas que trazemos a seguir: a metáfora das vasilhas, para ilustrar situações em que o aluno é um recipiente a ser enchido de conhecimento pelo professor; e a metáfora da concepção bancária, apontando para situações em que são depositados conhecimentos para os alunos por parte do educador. Ambas são criticadas pelo autor, pelo fato de que não é esse o intuito da educação, pois, desta forma, ao invés de comunicar-se, o professor faz comunicados e depósitos que os alunos recebem, memorizam e repetem. Sardinha (2007) ressalta que:

Explorar metáforas seria útil para estudo de por exemplo:
Visões do professor e do aluno sobre si mesmo e de uns sobre os outros no processo de ensino-aprendizagem. [...] Criação de identidade do professor, do aluno e dos demais envolvidos no contexto educacional.
Representações de professores e alunos. (SARDINHA, 2007, p.80).

Embasado na obra “Pedagogia do Oprimido” (1970), Sardinha aponta para o fator indisciplina, bastante recorrente no contexto escolar. Em uma situação hipotética em que os alunos levantem sem pedir permissão, entrem e saiam a hora que bem entendem da sala e conversem sobre temas aleatórios que não façam parte da aula, como frequentadores de um bar, a associação metafórica representa claramente muito do que acontece atualmente, quando principalmente em escolas públicas, a indisciplina é bastante presente, interferindo no bom desenvolvimento da aula e, conseqüentemente, da aprendizagem.

Sardinha apresenta, ainda, outra situação hipotética utilizando a metáfora da escola como museu: é quando muitas vezes os alunos são condicionados a ficar quietos, só ouvir, falar apenas quando lhes for concedido permissão, somente

observar o exposto, pensar. Segundo o autor, é claramente possível a percepção de duas metáforas bastante opostas. A metáfora da sala de aula como bar, como uma visão metafórica por parte dos alunos, e a metáfora da sala de aula como museu, como uma visão metafórica e um comportamento esperado pelo professor.

Espera-se, no entanto, segundo o autor, que as duas partes consigam ser atendidas da melhor maneira. Nesse caso, nenhuma das metáforas atende aos desejos de todos os envolvidos, mas ajuda a entender perfeitamente muitas das situações encontradas no contexto escolar.

Estes são alguns dos exemplos de como a metáfora ajuda a entender o ensino na prática, as atitudes e comportamentos e como pode auxiliar no entendimento das questões teóricas, aclarando os conteúdos através das associações metafóricas.

1.4 Comentário do capítulo

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” (FREIRE, 1989, p.17). E por falar em aprender, apresentamos na construção e delimitação de informações que preenchem essa pesquisa, uma boa reflexão acerca da metáfora, para que seja norteadora e passível de ser aprendida. Assim, partindo da concepção dos domínios proposta por Lakoff e Johnson (1980), domínio fonte e domínio alvo, no que diz respeito ao ambiente escolar, como em outros contextos, podemos contar com a metáfora para explicar conteúdos complexos. Ao traçar um caminho (aqui uma metáfora) sobre as origens da metáfora e a extrema importância que ela veio ganhando com o passar dos tempos, tentamos, também, situar o leitor do nosso ponto de partida.

Os comentários e exposições teóricas, até o momento, serão imprescindíveis para continuar a nossa viagem pelo universo metafórico (outra metáfora). Considerar que a metáfora está presente em todas as situações comunicativas é reforçar uma ideia já mencionada de Pinker (2008, p.280), de ter, então, uma explicação para a evolução da inteligência humana.

A seguir traremos a Teoria da Relevância, apresentada por Dan Sperber e Deidre Wilson (2001), para enriquecer e fundamentar esta pesquisa.

2 A TEORIA DA RELEVÂNCIA

Desconheço liberdade maior e mais duradoura do que esta do leitor ceder-se à escrita do outro, inscrevendo-se entre suas palavras e seus silêncios. Texto e leitor ultrapassam a solidão individual para se enlaçarem pelas interações (QUEIRÓS, 1999).

Para dar suporte ao que vem sendo dito sobre metáforas e processamento de informações metafóricas, vamos contar com os pressupostos teóricos da Teoria da Relevância, desenvolvida por Dan Sperber e Deidre Wilson (2001), que se apresenta como um recurso importante no que diz respeito ao processamento inferencial da linguagem e tenta explicar as escolhas metafóricas dos indivíduos quando querem comunicar algo.

Para interpretar uma metáfora precisamos considerar as informações contextuais que orientam as relações entre falante e ouvinte. Segundo Sperber e Wilson (2001),

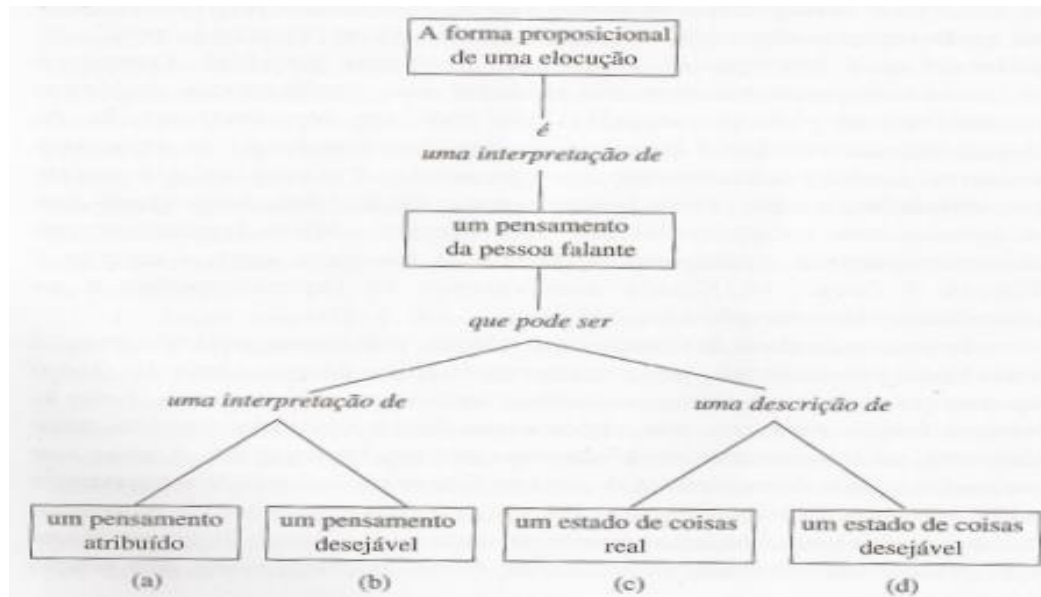
Quando uma entrada de dados (uma elocução por exemplo) é processada dentro de um contexto de suposições disponíveis, ela poderá dar como resultado algum efeito cognitivo através da modificação ou da reorganização dessas suposições:

Efeitos cognitivos:

- (a) Fortalecimento (fornecendo mais evidências para as) das suposições existentes;
- (b) Contradição das (fornecendo evidências decisivas para as) suposições existentes;
- (c) Combinação com as suposições existentes para dar como resultado implicações contextuais – conclusões deriváveis da junção da entrada de dados e do contexto, mas nunca somente da entrada de dados nem nunca somente do contexto. (SPERBER; WILSON 2001, p.11)

Segundo Sperber e Wilson (2001), a Teoria da Relevância possibilita explicar e, conseqüentemente, descrever as questões interacionais e cognitivas da comunicação humana. Sendo assim, essa teoria é considerada um modelo ostensivo-inferencial, que quer dizer, segundo os autores, que “a comunicação é alcançada não somente pelo simples codificar e decodificar de mensagens, mas pela evidência fornecida a uma hipótese acerca das intenções do falante”. (SPERBER; WILSON, 1994, p.89). Observemos a figura (1) a seguir:

FIGURA 1: RELAÇÃO ENTRE A FORMA PROPOSICIONAL E O PENSAMENTO



Fonte: SPERBER, WILSON (2001, p.343)

No esquema representado (figura 1), podemos entender de todo pensamento pode ser considerado metafórico, pois segundo Sperber e Wilson (2001), a forma proposicional de uma elocução é a interpretação de um pensamento da pessoa falante, que pode ser a interpretação de um pensamento atribuído ou desejável, e pode ser também uma descrição de um estado de coisas reais ou um estado de coisas desejáveis. Dessa forma todo e qualquer elocução proferida é metafórica, por representar a interpretação de um pensamento.

Esse modelo sugere que o pensamento do falante é expressado através de evidências – enunciados, expressões verbais – que este oferece ao interlocutor que, em seguida, consegue fazer inferências com base nas evidências recebidas, sendo essa a razão da denominação de modelo ostensivo-inferencial. De acordo com os autores, a comunicação faz parte de um procedimento amplo, no qual atribuímos sentidos e significados por meio de explicaturas e implicaturas.

Chama-se explicatura, segundo Sperber e Wilson (2001), a informação ou a suposição que está linguisticamente comunicada de forma explícita no enunciado. Já a implicatura é o significado comunicado implicitamente, ou seja, que não está no enunciado, mas que é inferido a partir dele. O termo “implicatura” é baseado nas ideias de Grice (1975), que diz serem as implicaturas as informações ou suposições com a

finalidade de implicar ou sugerir, que auxiliem no processo de comunicação com mais eficiência, enunciados não ditos, mas que foram, de alguma maneira, comunicados.

Para ilustrar a explicação recorreremos à metáfora do iceberg, de Koch e Elias (2018):

[...] a metáfora do iceberg – que tem uma pequena superfície à flor da água (o explícito) e uma imensa superfície subjacente, que fundamenta a interpretação (o implícito), podemos chamar de contexto o iceberg como um todo, ou seja, tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido. (KOCH; ELIAS, 2018, p.64)

Daí, ressaltamos a importância das implicaturas e das explicaturas para a interpretação linguística, sem jamais esquecer de considerar o contexto do ato comunicativo e da intenção do falante. Em um ato comunicativo, como uma conversa entre amigos ou na interação professor/aluno no momento da aula, é comum utilizarmos algumas informações para significar outras. Por exemplo, pensemos na célebre frase de Nelson Mandela: “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”. Essa metáfora é uma associação discursiva muito comum em contextos que versem sobre a importância da educação, para conscientizar os jovens a levar a educação a sério. Obviamente, esse enunciado não está em seu sentido literal, mas associamos o seu significado de “arma” como objeto de defesa ou mesmo ataque em outros contextos (conflitos, guerras), para dizer que a educação é a defesa mais poderosa que temos. Vejamos que nesse processo dizemos uma coisa para significar outra.

Essa é uma das características mais poderosas da comunicação humana, de ser aberta para novas interpretações, amplas em seus significados, o que proporciona uma interação contextual diversa.

Com isso, para tratarmos da metáfora neste estudo, além de contarmos com a teoria da Metáfora Conceitual de Lakoff e Johnson (2002), temos a Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 2001), que aborda a comunicação e cognição humana, e explica como uma informação é representada mentalmente e processada inferencialmente, quando uma situação comunicativa é intencional. Essa teoria apresenta ainda, como um dos pontos principais, considerar os fatores extralinguísticos, que são elementos auxiliares para o processamento de situações reais de comunicação.

Como mencionado anteriormente, a Teoria da Relevância é o modelo que postula que a comunicação tende a priorizar estímulos que nos pareçam mais relevantes na situação conversacional, ou seja, buscamos, nesse processo, menores esforços cognitivos para atingir maiores efeitos comunicativos. A teoria baseia-se em dois princípios gerais que norteiam o papel da relevância na cognição e na comunicação, a saber:

a) *Princípio cognitivo da relevância*: a mente tende a maximizar nossas expectativas de relevância – esse princípio prediz que a mente busca obter uma maior quantidade de informações com o menor esforço de processamento possível.

b) *Princípio comunicativo de relevância*: toda a elocução comunica uma presunção da sua própria relevância ótima – esse princípio nos informa sobre o ouvinte reconhecer a intenção comunicativa do falante.

Sobre isso, consideremos o que dizem Santos e Godoy (2021, p. 437):

Essa relação entre esforço e efeito é chave para o conceito de relevância: quanto maior o benefício cognitivo e menor o custo de processamento de um enunciado, maior é sua relevância. Os autores presumem que um *input* informativo é otimamente relevante se e somente se atender a duas cláusulas procedurais: a) ser relevante o suficiente para merecer o esforço de processamento do ouvinte; b) ser o mais relevante compatível com as habilidades e preferências do falante. (SANTOS; GODOY, 2021, p.437).

A Teoria da Relevância prevê que a linguagem é relativizada pela necessidade que temos de informar e comunicar significados. Na comunicação humana, cada indivíduo apresenta características próprias, justamente porque cada pessoa processa/inferre informações resultantes das situações vivenciadas ao longo da sua vida, informações estas que vão ficando armazenadas em sua memória enciclopédica.

Destarte, a Teoria da Relevância tem como base o princípio de custo e benefício cognitivos, que significa dizer que os indivíduos estão mais atentos no que se refere a termos comunicativos, àquilo que lhes é ou parece ser mais relevante. Segundo Sperber e Wilson (2001), comunicar-se envolve dois mecanismos mentais, a saber:

A comunicação é um processo em que estão envolvidos dois mecanismos que fazem o processamento das informações. Um dos mecanismos modifica o ambiente físico do outro. Como resultado, o segundo mecanismo constrói

representações semelhantes àquelas representações que se encontram já armazenadas no primeiro mecanismo. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 26)

Para Sperber e Wilson (2001), os estímulos captados pelos “sistemas de entrada” (inputs) estão diretamente relacionados a percepções que o indivíduo faz do mundo em que está inserido, que são associadas às informações já armazenadas em sua memória enciclopédica. Todo falante produz e interpreta evidências de representações das coisas do mundo e estas são responsáveis pelo sucesso na comunicação.

Sperber e Wilson (2001) criticam o modelo semiótico, segundo o qual a comunicação é conseguida através da codificação e da decodificação das mensagens, em detrimento de um sistema inferencial, pois segundo Sperber e Wilson (2001),

Todas as teorias da comunicação desde Aristóteles até a semiótica moderna se baseavam num único modelo a que chamaremos o modelo semiótico. Segundo o modelo semiótico, a comunicação é conseguida através da codificação e da decodificação das mensagens. Vários filósofos, mormente Paul Grice e David Lewis, fizeram recentemente a proposta de um modelo bastante diferente a que chamaremos modelo inferencial. Segundo o modelo inferencial a comunicação é conseguida através da produção e da interpretação das evidências. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 27)

Isso quer dizer que o falante “fornece” pistas (ostensão), de maneira que estas conduzam seu interlocutor à interpretação parecida com a representação que o falante tem na mente. Sabemos que estas interpretações não vão ser iguais entre interlocutores, devido às experiências de mundo, sensações e emoções serem diferentes para cada indivíduo. O enunciado que o falante tem a intenção de informar produz um efeito na mente do ouvinte, de maneira que o ambiente cognitivo dele sofra uma remodelação e o ouvinte aceite essa informação como verdadeira e, por fim, seja capaz de inferir essa informação.

Assim, podemos inferir que todos podem ter conhecimentos comuns, mas nunca iguais, porque a representação de mundo é sempre individual. Dessa forma, de acordo com Sperber e Wilson (2001), toda informação que conseguimos representar na mente é, de alguma maneira, relevante. Segundo Santos (2009):

Uma informação é relevante quando:

- i) existem informações antigas que eventualmente serão necessitadas no processamento;
- ii) existem outras informações que são desligadas do processo;
- iii) existem informações novas e que se encontram ligadas às informações antigas. (SANTOS, 2009, p. 77).

Ou seja, segundo a Teoria da Relevância, a mente processa informações novas com outras já existentes na memória enciclopédia, de modo que, se o enunciado nos for relevante, será inserido no processamento cognitivo. Significa dizer, portanto, que mesmo que inconscientemente, o indivíduo em um contexto de interação processa as suposições que lhe são mais relevantes e um enunciado é relevante quando muda o ambiente cognitivo do indivíduo.

Para melhor visualizar essa informação consideremos a seguinte situação:

Maria não conhece bem a cidade e precisa ir à uma agência bancária, então pergunta a uma pessoa qualquer na rua como faz para chegar ao seu destino e a pessoa imediatamente responde:

(11) A duas quadras daqui você vira à esquerda.

Maria então consegue representar na sua mente que se caminhar mais duas quadras e virar à esquerda, chegará ao seu destino. Portanto, a informação foi relevante à Maria, pois mudou seu ambiente cognitivo a respeito da localização da agência bancária, isto é, o enunciado lhe foi relevante porque produziu maior efeito com baixo custo de processamento cognitivo.

Se um determinado enunciado muda o ambiente cognitivo do indivíduo, ele é relevante. Assim, a “relevância” é uma propriedade que faz com que valha a pena ao ser humano fazer o processamento das informações que obtém, ou seja, “a seleção das suposições tem a ver com a eficiência do processamento” (SANTOS, 2009, p. 76) e a relevância, portanto, é medida pela representação mental.

Seguimos a partir da pressuposição de que o processo de associações metafóricas é uma particularidade inerente ao ser humano. Portanto, podemos dizer que seu uso está intrinsecamente ligado às situações comunicativas cotidianas que englobam os campos linguísticos, literários, informativos e de entretenimento. E muito tem a contribuir com o campo de ensino, um recurso que pode ser amplamente explorado para que, enquanto indivíduos comunicativos, possamos ultrapassar nossos limites, inclusive o da aprendizagem. Segundo Santos,

No processo comunicativo, os seres humanos tentam processar informações tão produtivamente quanto possível, ou seja, a obtenção de um efeito contextual deve ser tão grande quanto possível e um esforço de processamento tão pequeno quanto possível. A avaliação de relevância não é a meta do processo de compreensão, mas um meio para um fim, qual seja o de maximizar a relevância das informações que estão sendo processadas. (SANTOS, 2009, p.109)

Adaptando as palavras de Santos (2009) à metáfora, dizemos que esta torna a mensagem mais clara, mais objetiva e mais relevante, requerendo o menor esforço para ser processada. Reforçamos essa ideia com as considerações de Sperber e Wilson (1995):

Segundo a teoria da relevância, não há razão nenhuma para pensarmos que é sempre a mais literal a expressão interpretativa e optimamente relevante de um pensamento. Presumimos que a pessoa falante tem como objectivo a relevância óptima, não a verdade literal. A expressão interpretativa óptima de um pensamento deverá dar ao ouvinte as informações sobre aquele pensamento que forem suficientemente relevantes para que valha a pena serem processadas por ele, devendo também requerer o menor esforço possível de processamento. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 343)

É, portanto, necessário também que as condições que envolvem as verdades de uma metáfora utilizada só sejam reconhecidas se o ouvinte que receber a informação perceber algum tipo de diferença entre o dito e o implicado, além de reconhecer ainda que “o dito está para a sentença como o implicado, para as intenções dos falantes” (FORNECK, 2016, p.67).

2.1 Comentário do capítulo

A Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (2001), apresentada neste capítulo, é uma importante e poderosa aliada no processo de entendimento das metáforas, porque vai além de dizer que uma associação metafórica é aproximar domínios. Apresenta também uma aproximação minuciosa do processamento cognitivo-inferencial. Portanto, a Teoria da Relevância nos permite ir além, pois considera os processos cognitivos – nossa capacidade de representar as coisas no mundo. Assim, cientes de que a mente humana é desenvolvida para processar aquilo que nos é mais relevante ao processar uma metáfora, precisamos levar em conta o quão importante será aquela nova informação. Encontramos essas e outras reflexões pertinentes ao nosso estudo na teoria apresentada neste capítulo.

A seguir apresentaremos alguns exemplos de como a metáfora, presente no livro didático, serve de recurso ostensivo para a interpretação do significado do enunciador.

3 ANÁLISE

Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com a clareza do já decifrado. Escrever é dividir-se. Cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando das rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para as viagens do pensamento (QUEIRÓS, 1999)

Somar-se ao mundo através da leitura é estar cada vez mais inserido nesse universo que nos proporciona, mesmo que em pensamento, inúmeras viagens. As expressões metafóricas são importantes aliadas no processo de entendimento dessa viagem. Na teoria da Metáfora Conceitual, postulada por Lakoff e Johnson (1980, 1999), as metáforas fazem parte do comportamento humano cotidiano e são criadas a partir das experiências do indivíduo com seu corpo, ambiente físico e, principalmente, com a cultura que o indivíduo vive.

Além das importantes contribuições semânticas que a teoria de Lakoff e Johnson representam para o estudo das metáforas, neste estudo também tentamos correlacionar a Teoria da Relevância às explicações das metáforas presentes no material didático. Por isso vale mencionar também que para a Teoria da Relevância a metáfora não é vista como elemento central, mas é considerada parte de um sistema cognitivo comandado pela relevância. Nas páginas subsequentes faremos uma descrição analítica das metáforas presentes nos dois exemplares da coleção *Tecendo Linguagens*, de Língua Portuguesa, um destinado ao 6º ano e outro ao 7º ano do ensino fundamental, ambos de autoria de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo (2018). Elegemos essas obras por serem o material em uso em escolas estaduais desde o ano de 2020 e também pelo fato de o material fazer parte de nossas experiências em sala de aula.

Elencamos ao todo vinte ocorrências metafóricas. As seis primeiras são metáforas que compõem a organização dos livros, são expressões que nomeiam seções do material didáticos e são as mesmas presentes nos dois exemplares analisados. Depois temos uma sequência de seis ocorrências retiradas do exemplar destinado ao 6º ano do ensino fundamental, tomando por fim uma sequência de oito ocorrências encontradas no exemplar destinado ao 7º ano do ensino fundamental.

O critério para escolha dessas ocorrências metafóricas, em especial, foi de que todas as metáforas apresentam, explícita ou implicitamente, a intenção ostensiva de

causar efeitos contextuais relevantes (GODOY; SANTOS, 2022, no prelo), porém percebemos que nem sempre o material propunha uma explanação suficientemente relevante do assunto em cada exemplo. As análises dessas metáforas serão feitas considerando-se os pressupostos da Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (2001).

Os exemplares trazem, já em seu título, a metáfora do “tecer”. Se pensarmos no significado de tecer como entrelaçar, juntar uma coisa à outra, podemos associar o conceito à questão do ensino da linguagem, que tem como objetivo justamente entrelaçar os conhecimentos, juntar conteúdos de modo a ampliá-los, resultando no aprendizado dos alunos, pois “[...] o caráter combinatório da linguagem e do pensamento permite que tenhamos uma explosão de ideias, embora estejamos equipados de um estoque limitado de conceitos e relações”. (PINKER, 2008, p. 491).

Os exemplares objetos de análise, em seus diversos gêneros textuais, apresentam metáforas nas seções e subseções dos conteúdos. A seção *Por dentro do texto* (figura 2), por exemplo, convida alunos e professores a imergirem no mundo do gênero textual apresentado no capítulo e com ele aprender, refletir, questionar e buscar respostas. Com isso o professor pode contar com essa seção para cativar o aluno a despertar seu interesse pela aprendizagem e entendimento do texto. Vejamos:

FIGURA 2 – POR DENTRO DO TEXTO

POR DENTRO DO TEXTO

1. O que você vê representado na tela da página anterior?
2. Pela imagem, podemos deduzir se o artista está sério ou à vontade; se é jovem, triste, calmo etc.? Que expressões ele transmite?
3. Na imagem, há elementos estáticos, parados, e outros que revelam movimento, atividade. Quais são?
4. Você gostou do quadro?
5. Que impressões ou sensações as cores escolhidas pelo artista lhe sugerem?
6. Na tela, aparece parcialmente o nome de outro pintor: Velázquez. Em sua opinião, por que o autor da tela dá esse nome a sua obra?

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO (2018, p. 16).

A Teoria da Relevância se apresenta como uma alternativa ao modelo de código da comunicação humana, segundo o qual a comunicação acontece através de codificação ou decodificação de informações recebidas. Consideremos ainda o fato de que a todo momento o indivíduo está recebendo inúmeras informações e que aquilo que lhe é mais relevante recebe uma atenção especial. Por isso elencamos a importância da metáfora em aula e, conseqüentemente, no material didático.

Consideremos a metáfora mencionada “por dentro do texto”. Tomando a partir da Teoria da Relevância, que a cognição humana se concentra sempre nas informações mais relevantes para o indivíduo em cada contexto, no momento da comunicação entre professor e aluno, a proposição metafórica aproxima os interlocutores do que se está pretendendo informar, pois, conforme a Teoria da Relevância, a comunicação humana é um processo ostensivo-inferencial. A ostensão, por sua vez, se caracteriza por chamar a atenção do interlocutor, no sentido do significado ser notado, visto.

De acordo com Godoy e Santos (2022, p. 17, no prelo), “a metáfora cumpre duas funções discursivas: a) funciona como estratégia ostensiva de implicação da intenção informativa do locutor e b) produz tanto efeitos informativos como efeitos emocionais”. Assim, no contexto de sala de aula, o professor, ao utilizar uma metáfora próxima de algo que o aluno já conhece, tem maior chance de que a informação chame a atenção e torne-se relevante a ele (aluno), o que possivelmente vai promover uma melhor assimilação das informações e conteúdos apresentados.

Segundo a Teoria da Relevância, qualquer interpretação, assim como as associações metafóricas, requisitam a ativação das representações conceituais da memória enciclopédica. Então, sempre que o ouvinte (aluno), no nosso exemplo (2) recebe novas informações, passa a considerá-las em nível de acessibilidade e relevância depois de tê-las relacionado ao contexto de uso como princípio para gerar ou interpretar o significado que o autor/professor pretende comunicar. Retomando o exemplo da figura 3 “Por dentro do texto”, dizemos, então, que a partir da metáfora, vamos adentrar no texto, encontrar informações implícitas e compreendê-lo melhor. Esse é o significado que, se inferido corretamente, causa maior efeito e exige menor esforço de processamento.

Vejamos a seção “*Conversa entre textos*” (figura 3).

FIGURA 3 – CONVERSA ENTRE TEXTO

CONVERSA ENTRE TEXTOS

Observe este outro poema visual.

Xicara

*Na tarde fria de julho
 voa o cheiro, o barulho
 do café descendo quente
 pelo bule reluzente..*

E me pergunto já em prosa:
—Existe coisa mais gostosa?

SEXUGI, Fábio. Xicara.
Revista Germina. 29. ed.,
 jul. 2009. Disponível em:
 <<https://bit.ly/2DsDCw3>>.
 Acesso em: 24 jul. 2018.

1. Como o poema “Xicara” foi estruturado?
2. Sobre o que esse poema trata?
3. Que elemento visual nos remete à ideia de bebida quente?
4. Identifique as rimas presentes no poema.
5. Ao dizer “E me pergunto já em prosa”, o que o eu poético sugere em relação à outra parte verbal do poema?

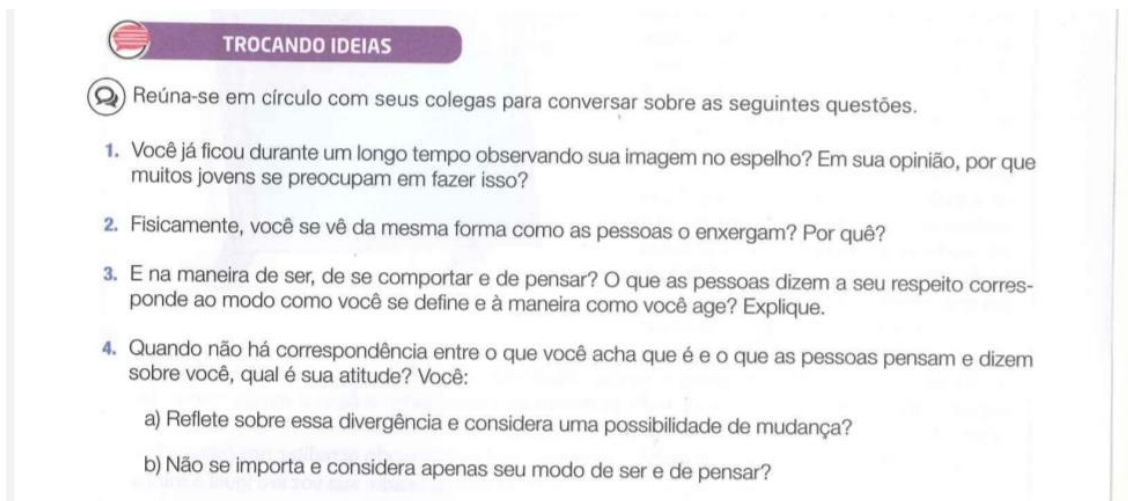
Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO (2018, p. 64).

A metáfora “Conversa entre textos” é apresentada aos alunos dos 6º anos, mais precisamente, que acabaram de sair do Ensino Fundamental I e estão imergindo em conteúdos mais densos, mais amplos, que precisam desenvolver a capacidade crítica e entender como os gêneros textuais podem se relacionar entre si. Desta forma, diz-se que o fundamento principal da relevância é a explicação da comunicação como um todo, seja ela implícita ou explícita, por configurar-se como uma maneira automática e inconsciente de receber as informações do mundo que nos cerca. O aluno, no contexto escolar, vai receber milhares de informações e vai, inferencialmente, processar aquilo que lhe for ou parecer mais relevante, pois, pelo princípio da relevância, terá uma melhor recepção e, conseqüentemente, um melhor entendimento de interpretação.

Segundo Sperber e Wilson (2001), um conceito informado no momento da utilização de uma palavra tem a possibilidade de ir além do seu significado literal. Quer dizer, então, que na perspectiva pragmática relevantista, a expressão “*Conversa entre textos*” (figura 4) pode ser entendida como um significado mais amplo do que o literal. Segundo Sperber e Wilson (2001), quando o indivíduo/aluno entende a ideia de um enunciado, ocorre um estreitamento de categorias, o que, segundo os autores, se dá por conta da busca cognitiva pela relevância ótima da informação. Assim, dizemos que no momento em que apenas o significado literal não contempla a expectativa de relevância do ouvinte, este tende a estreitar o significado da informação até satisfazer sua expectativa. Vejamos que, através da expressão metafórica, há um estreitamento de significados para o verbo “conversar”, o que torna a informação ostensivamente relevante e por isso digna de ser processada.

Vejamos a expressão ‘*Trocando ideias*’ (figura 4).

FIGURA 4 – TROCANDO IDEIAS



TROCANDO IDEIAS

Reúna-se em círculo com seus colegas para conversar sobre as seguintes questões.

1. Você já ficou durante um longo tempo observando sua imagem no espelho? Em sua opinião, por que muitos jovens se preocupam em fazer isso?
2. Fisicamente, você se vê da mesma forma como as pessoas o enxergam? Por quê?
3. E na maneira de ser, de se comportar e de pensar? O que as pessoas dizem a seu respeito corresponde ao modo como você se define e à maneira como você age? Explique.
4. Quando não há correspondência entre o que você acha que é e o que as pessoas pensam e dizem sobre você, qual é sua atitude? Você:
 - a) Reflete sobre essa divergência e considera uma possibilidade de mudança?
 - b) Não se importa e considera apenas seu modo de ser e de pensar?

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO (2018, p. 17).

Essa é uma metáfora usual em outros momentos da comunicação, que convida o aluno a expor suas experiências, seu aprendizado, a receber novas informações e a expor aquilo que tem a oferecer. Essa aproximação entre aquilo que é novo e o que já é de conhecimento vai ao encontro do que Pinker (2008) afirma:

As crianças podem não entender alianças políticas ou a argumentação intelectual, mas certamente entendem elásticos e brigas. As metáforas conceituais apontam para um meio obvio pelo qual talvez as pessoas

aprendam a raciocinar sobre conceitos novos e abstratos. Elas perceberiam, ou alguém lhes indicaria, um paralelo entre o universo físico que já entendem e um universo conceitual que ainda não compreendem. Isso explicaria não apenas como as crianças aprendem ideias difíceis enquanto crescem [...] (PINKER, 2008, p.279).

Para Pinker, apesar das metáforas serem um importantíssimo recurso do processo de entendimento de uma situação comunicativa, os indivíduos não poderiam fazer uma análise metafórica sem dominar “um meio de pensamento subjacente que seja mais abstrato que as próprias metáforas” (PINKER, 2008, p. 288). Nas palavras do autor, as pessoas também não poderiam fazer uso da metáfora para pensar, isso porque segundo ele,

O pensamento não pode negociar diretamente com as metáforas. Tem que negociar com uma moeda mais básica que capte os conceitos abstratos compartilhados pela metáfora e por seus temas – o progresso na direção de uma meta em comum no caso de viagens e relacionamentos, o conflito em caso de discussões e guerras –, ao mesmo tempo se livrando das partes irrelevantes. (PINKER, 2008, p. 288)

Por isso, a Teoria da Relevância se apresenta como uma opção de explicação de como a mente processa os *inputs* linguísticos. Não que essa teoria se proponha a resolver os impasses das teorias semânticas, mas ao contrário, com uma visão diferente do assunto, seus autores se propõem a dar conta da explicação do processo de produção e de entendimento das situações de comunicação.

A todo momento, inclusive no contexto escolar, estamos expostos a uma imensidão de informações e, segundo a Teoria da Relevância, nos concentramos naquelas que consideramos mais relevantes no contexto em que nos inserimos. Por isso, o exemplo da metáfora da “troca de ideias” que nomeia a seção do material didático (figura 5), nos chama a atenção e torna o processo de aprendizado positivo, pois a associação metafórica aproxima o significado à realidade do aluno e essa informação passa a ser relevante – a partir da recepção do aluno – e, por fim, processada de forma a promover uma mudança no ambiente cognitivo do aluno.

Os exemplares da coleção *Tecendo Linguagens*, de Língua Portuguesa, também trazem ainda em sua organização a seção ‘*Na trilha da oralidade*’ (figura 5).

FIGURA 5 - NA TRILHA DA ORALIDADE

NA TRILHA DA ORALIDADE

Declamação de poemas

Antes de conversar com toda a turma sobre as atividades propostas a seguir, sente-se com um colega e procure responder às questões com base na leitura da tira do Menino Maluquinho. Depois, com a orientação do professor, compartilhem as respostas com os outros colegas.



ZIRALDO. As melhores tiradas do Menino Maluquinho. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO (2018, p. 61).

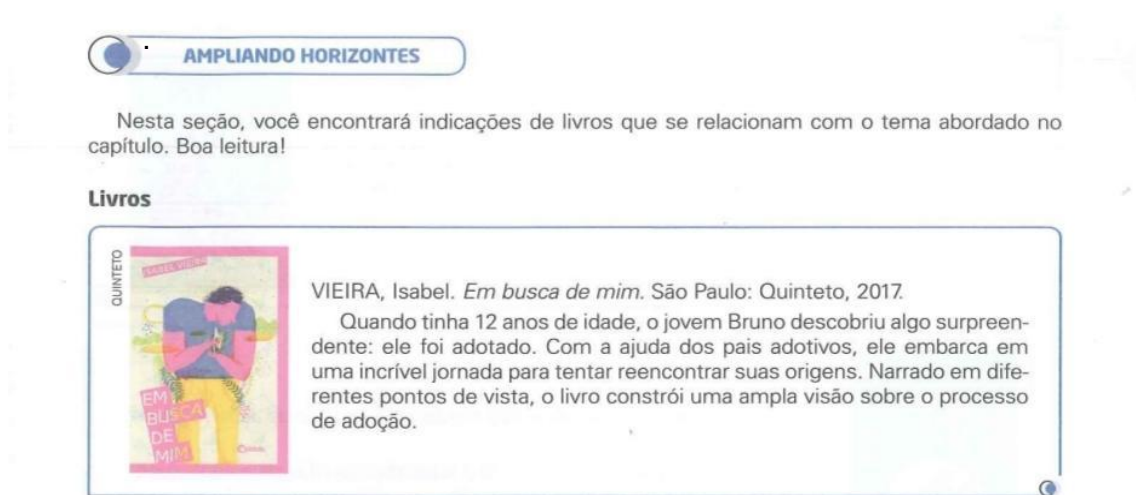
Nesta seção os alunos são convidados a seguir um caminho, a trilhar esse caminho, contanto com tudo que foi visto no decorrer do capítulo e das aulas: rodas de conversa e bate papos para fixar o conteúdo, pois, o trabalho com analogias, segundo Pinker (2008) faz isso, proporciona mais do que ferramentas pedagógicas. São mecanismos que nossa mente usa para entender conceitos que não estariam acessíveis de outra forma. Dessa forma, o aluno faz inferências como: trilhar um caminho, seguir o caminho da oralidade para melhor compreender o assunto em questão. Com isso, retomamos uma característica importante da Teoria da Relevância que diz que “os processos cognitivos humanos são dirigidos para a finalidade de conseguirem o maior efeito cognitivo possível com o menor esforço de processamento.” (SPERBER; WILSON, 2001, p.14).

Para tanto, os autores da Teoria da Relevância destacam que os ouvintes compreendem as metáforas através de pistas linguísticas e também contextuais para a criação de conceitos novos *ad hoc* (GODOY; SANTOS, no prelo). Podemos dizer que quando ouvimos uma expressão metafórica utilizamos para nosso entendimento, além do conhecimento lexical, os significados *ad hoc*, para que dessa forma a informação nova seja relevante. Assim, segundo Koch, (2016), a Teoria da Relevância,

parece responder de maneira satisfatória como os ouvintes não apenas entendem grande parte das metáforas, mas, também, na maioria das vezes, compreendem-nas da forma como o falante planejava, por meio das inferências que os ouvintes encontram nas situações comunicativas. Tanto na linguística cognitiva quanto na TR, o papel da inferência torna-se claro na interpretação das metáforas. (KOCH, 2016, p.85)

Não podemos negar que há muita coisa em jogo quando nos referimos à forma como a mente lida com as associações metafóricas. Seguimos a discussão para ampliar nossos horizontes e nos deparamos com outra metáfora, que também intitula uma seção dos exemplares que compõe nosso material de estudo, que é '*Ampliando horizontes*' (figura 6).

FIGURA 6 – AMPLIANDO HORIZONTES



Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO (2018, p. 39).

Com essa metáfora o aluno é convidado a pensar sobre a importância de tudo que está aprendendo e que cada informação nova e cada conteúdo abordado vai aumentar o conhecimento a respeito dos assuntos tratados. Nesse aspecto, a interpretação traz toda a problemática para o aluno, para que ele compreenda que o maior privilegiado com o entendimento dos conteúdos é ele mesmo. Com essa questão, podemos recorrer a mais uma das conclusões notáveis de Lakoff, apresentada por Pinker (2008), no que diz respeito a vida mental que inicia com experiências que não são necessariamente metafóricas, dentre elas, as sensações, ações e emoções que pertencem a nossa constituição e interagem com o mundo físico. Assim, vamos adquirindo metáforas através de um processo que o autor chama de condicionamento associativo e que, no exemplo mencionado, aparece na

aprendizagem por associação do título da seção de organização do livro ao que o aluno consegue entender no sentido de ampliar os conhecimentos, que é aprender sempre mais.

Outro exemplo de Metáfora Conceitual que intitula tópicos nos livros didáticos em questão é ‘*aplicando conhecimentos*’ (figura 8).

FIGURA 8 – APLICANDO CONHECIMENTOS

APLICANDO CONHECIMENTOS

A seguir, você vai ler a letra de uma música que celebra as diferenças, de autoria de Vinicius Castro e Adilson Xavier.

1. Primeiro, leia o título da canção e, depois, responda: Esse título lhe traz a lembrança de algum texto lido neste capítulo?

Ser diferente é normal

Todo mundo tem seu jeito singular
De ser feliz, de viver e de enxergar
Se os olhos são maiores ou são orientais
E daí? Que diferença faz?

Todo mundo tem que ser especial
Em oportunidades, em direitos, coisa e tal
Seja branco, preto, verde, azul ou lilás
E daí? Que diferença faz?

Já pensou, tudo sempre igual?
Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal
Já pensou, sempre tão igual?
Tá na hora de ir em frente
Ser diferente é normal

VANESSA ALEXANDRE

CASTRO, Vinicius; XAVIER, Adilson.
Ser diferente é normal. Intérprete: Vinicius Castro.
In: VINICIUS CASTRO. *Som na Sala*:
Independente, 2013. 1 CD. Faixa 6.



Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO (2018, p. 57).

Ao ouvir essa expressão o aluno retoma a ideia de aplicar os conhecimentos, associando a um dos seus significados que é pôr em prática. Com isso subentende-se que é preciso rever tudo aquilo que foi aprendido e colocar em uso. As metáforas, então, contribuem no processo de aproximação dos conceitos, de maneira que

proporcionem o melhor aproveitamento da aprendizagem pelo aluno, pois, conforme Pinker (2008), fazemos esse tipo de atividade a todo momento, quando utilizamos por exemplo conceitos de espaço, tempo, substancia eliminando o conteúdo para o qual foram criados, aplicando-os à outras questões, tendo à sua disposição metáforas que exploram os conjuntos mais complexos do pensamento.

Além das metáforas que encontramos nas seções de organização dos livros – para os 6ºs e 7ºs anos, a organização é a mesma – há outras que complementam o conteúdo e que relacionaremos a seguir, a começar pelo material destinado ao 6º ano.

Observemos na sequência outra ocorrência metafórica encontrada no documento analisado, que se encontra na definição do termo *hiperlink*, a seguir:

QUADRO 2 – DEFINIÇÃO DE HIPERLINK

Os *hiperlinks* ou links são verdadeiras pontes entre diferentes espaços na internet, que, ao serem clicados, podem tanto aprofundar um determinado assunto como mostrar outros próximos relacionados. Por meio de um *hiperlink*, o internauta pode ir de uma parte para outra do mesmo documento, para outra página do mesmo site ou para algum arquivo relacionado.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO (2018, p. 236).

Temos para ponte a seguinte definição encontrada no Dicionário Mini Aurélio de Língua portuguesa, em sua versão *online*: “construção destinada a ligar margens opostas duma superfície”. Esse tipo de associação, mais simples de ser compreendida, ilustra perfeitamente alguns conceitos que citamos sobre metáforas. Primeiro por Lakoff e Johnson (2002), ao dizerem que nossa mente processa mais facilmente estímulos concretos – já conhecidos – neste caso, uma ponte, do que estímulos abstratos ao nosso entendimento – ainda não conhecidos – neste caso, o termo *hiperlink*. Podemos, então, explicar o que acontece para que se dê um melhor entendimento da informação nova apresentada ao aluno, com a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (2001), quando diz que a cognição humana se concentra sempre nas informações mais relevantes para o indivíduo em cada contexto inserido. Assim, o conhecimento mais relevante é ponte, que associado ao termo *hiperlink*, torna o novo termo acessível cognitivamente ao aluno.

Um episódio sobre esse exemplo aconteceu em uma de minhas aulas, para a turma de 6º ano, com este material. Ao trabalhar esse conceito com os alunos,

questionei se eles haviam ouvido falar em *hiperlinks*, se conheciam o seu significado ou se sabiam para que servia. Considerando que atualmente estamos bastante conectados em relação à internet, inclusive as crianças e adolescente têm um acesso mais facilitado às redes, eu acreditava que seria um conceito que já fizesse parte dos seus vocabulários (conhecimento semântico). No entanto, para minha surpresa, em uma turma de aproximadamente trinta alunos, ninguém sabia dizer o que significava e não lembravam de ter ouvido o termo.

Desenvolvi minha explicação em torno da metáfora, com perguntas do tipo: O que é uma ponte? Para que serve? E completei: todos vocês, em algum momento, já viram uma ponte, não é? E então recebi um sonoro “sim”. A partir disso, continuei com as explicações: os *hiperlinks*, como diz a explicação, são como as pontes, mas, ao invés de ligarem lugares, estradas ou oferecerem uma passagem, ligam os conteúdos dentro da internet, de forma rápida; apenas com um *click* sobre eles – nesse momento mostrei também na tela do computador como se apresenta um *hiperlink* – e complementei: “vejam que ao clicar nessa ferramenta (e surge uma nova metáfora), nós temos acesso a muitas outras afirmações. Isso acontece muito na internet, uma página apresenta determinado assunto, mas o autor considera importante relacionar com uma outra página, então dispõe dos *hiperlinks* para facilitar esses saltos (outra metáfora) entre os conteúdos”. E volto a questionar: “viram porque nós podemos considerar um *hiperlink* como uma ponte? É devido às semelhanças que podemos encontrar entre os dois, não físicas, obviamente, mas em seus significados e utilidades, onde podemos dizer que apresentam semelhanças”.

Naquele momento eles estavam admirados ouvindo. Inclusive, após minha fala, ouvi uma voz: “faz sentido, professora”, e outras vozes concordavam.

Percebemos, com isso, que a associação metafórica apresentada, depois de explicada, fez sentido, isto é, se tornou relevante para os alunos naquele momento, uma vez que eles conseguiram entender o conceito de *hiperlink* associado ao conceito de ponte. Portanto, essa observação vai ao encontro da Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (2001). Segundo os autores:

Parece que a meta da cognição humana é o melhoramento do conhecimento que o indivíduo tem do mundo. Isso significa o acrescentamento de mais informações, informações que sejam mais correctas, mais facilmente recuperáveis[...]. Assim, a eficiência cognitiva a longo prazo, é constituída pelo melhoramento, tanto quanto possível, do conhecimento que uma pessoa

tem do mundo, dados os recursos possíveis (SPERBER; WILSON, 2001, p. 47).

Dessa experiência podemos dizer que, seguindo a Teoria da Relevância, se a informação nova foi relevante aos alunos, mudou seus ambientes cognitivos e também gerou o melhoramento dos conhecimentos de mundo de cada indivíduo, característica imprescindível para os momentos de aprendizagem e todos os outros momentos que envolvem o processo de adquirir conhecimentos novos.

Seguimos a análise com a próxima ocorrência de metáfora, presente no documento que analisamos:

FIGURA 7 – DIVERSIDADE CULTURAL

Notícia: **Professores, alunos e voluntários dão vida e cor ao muro da Escola João Neves Pereira**

Sexta-feira, 17 de novembro de 2017



Muro da escola João Neves Pereira, Sooretama (ES), 2017.

Ontem os professores, alunos e voluntários da comunidade realizaram um bonito trabalho nos muros da escola João Neves Pereira. Imagens representando a diversidade cultural foram pintadas nas paredes trazendo vida e cor ao muro que antes era cinza e sem graça. A ação faz parte do projeto “Diversidade Cultural – A Cara do Brasil” desenvolvido na escola em celebração a semana da Consciência Negra.

O objetivo é mostrar aos alunos e a toda a comunidade em geral a miscigenação racial e cultural do nosso povo, passando a mensagem do quão rica é a nossa cultura e de como devemos respeitar a todos!

Disponível em: <http://bit.ly/2OmvOAA>. Acesso em: 27 set. 2018)

03 – Releia o título da notícia:

Professores, alunos e voluntários dão vida e cor ao muro da Escola João Neves Pereira. Responda:

·Quais poderiam ser os sentidos possíveis do trecho “dão vida e cor ao muro”?

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO (2018, p. 245-6).

O material apresenta uma mescla de fotografia/imagem com o gênero textual notícia e uma das questões a ser respondida é em relação a quais seriam os possíveis sentidos do trecho “dão vida e cor ao muro?”. Primeiramente é preciso fazermos uma revisão da estrutura sintático-semântica do verbo “dar”. Sintaticamente, na língua portuguesa, o verbo dar é classificado com verbo transitivo direto e indireto, ou seja, é um verbo que, segundo a tradição gramatical, exige um objeto direto (OD) e um indireto (OI). Nesse sentido, a explicação amplamente difundida e aceita é: quem dá, dá alguma coisa a alguém. Semanticamente, isto é, no estado de coisas do mundo, o verbo dar está associado a agentes animados, mais especificamente a humanos. Isso significa que semanticamente ele se liga às intenções dos agentes humanos, uma vez que nessa estrutura sintática o verbo atribui “sentido” a estados de coisas no mundo. Contudo, no mundo que conhecemos e agimos, “muros” são objetos inanimados, o que cria um problema semântico para o verbo *dar*, afinal, o ser humano não pode dar vida aos muros. Se a semântica não dá conta da carga sintática do verbo e a expressão “dão vida e cor ao muro” está escrita na língua portuguesa, em que nível do conhecimento essa expressão se estrutura? Qualquer outra conotação que o verbo ‘dar’ implique, que não seja do nível semântico, é do nível pragmático. É nesse nível de estado de coisa do mundo, portanto, que a expressão metafórica “dão vida e cor ao muro” se insere, isto é, no nível pragmático.

A sugestão de resposta que as autoras apresentam tem, então, o sentido pragmático de tornar colorido o muro ou, ainda, de mostrar pessoas de várias cores e etnias. Esse significado pragmático-metafórico nos remete para além do linguístico-semântico: o muro, que era cinza, precisa de muitas cores para parecer cheio de vida.

Na perspectiva da Teoria da Relevância, essa premissa não está no nível linguístico, mas no nível pragmático-inferencial, isto é, essa premissa é inferida da explicatura linguística dada. Mas se ela é inferida (processos cognitivos), então ela é uma implicatura (interpretada por inferências). Cognitivamente, a premissa “o muro cheio de vida” serve de base para outro nível inferencial. Vejamos como esse processo ocorre:

Premissa 1 (dada linguisticamente): professores, alunos e voluntários dão vida e cor ao muro da Escola João Neves Pereira.

Premissa 2 (inferida de 1): o muro que era cinza está cheio de vida e cor/colorido.

A inferência requerida que explica esse processo é a regra dedutiva *modus ponens* “Se P e então Q” (SPERBER; WILSON, 2001), onde P é o enunciado da premissa 1. Aplicando a regra “Se P então Q” temos: Se P (Professores, alunos e voluntários dão vida e cor ao muro da Escola João Neves Pereira) então Q (o muro que era cinza está cheio de vida e cor/colorido).

Essa conclusão Q inferida cognitivamente é a base para uma nova inferência. Aplicando novamente a regra *modus ponens*, onde a premissa 2 é a base P da regra, temos: Se P (O muro que era cinza está cheio de vida e cor/colorido) então Q (Premissa inferida de 2: a sociedade não tem nenhum sentido sem as cores das diversas etnias).

Premissa 3: a sociedade não tem nenhum sentido sem as cores das diversas etnias.

Essa conclusão (premissa 3) serve de base para um novo processo inferencial. Vejamos: Se P (a sociedade não tem nenhum sentido sem as cores das diversas etnias) então Q (Premissa 4 inferida de 3: a diversidade de etnias torna nosso mundo colorido e cheio de vida).

Premissa 4: a diversidade de etnias torna nosso mundo colorido e cheio de vida.

Estabelecer associações cognitivas metafóricas entre o muro cinza e o muro colorido com o mundo em que vivemos, remete a ideias e pensamentos de respeito e de aceitação às diferenças culturais das diversas etnias que formam nosso mundo. No nível pragmático de interpretação, um muro cheio de cores torna a vida de quem o vê mais feliz. Assim, nossas diferenças devem ser respeitadas e consideradas como aquilo que torna nosso mundo mais feliz. Este é o significado pretendido por quem produziu a expressão metafórica “dão vida e cor ao muro da escola”, afinal, segundo a Teoria da Relevância, essa é expressão que causa maior efeito e exige menor esforço de processamento. Esse significado vai ao encontro da proposta de Godoy e Santos (2022, no prelo) de que a metáfora é uma propriedade de ostensão para a cognição, uma vez que ela guia a cognição à maximização da relevância do enunciado. Propor reflexões como essas, que exigem associações metafóricas, reforça a importância desse recurso linguístico-cognitivo em sala de aula, principalmente no momento em que estamos formando cidadãos críticos. Dessa

forma, a discussão dessas questões, além de essenciais, será de suma importância para os alunos, pois, aproxima um tema mais amplo, considerando que muitos alunos, apesar de já terem ouvido falar nas questões de gênero humano, ainda não têm opinião formada sobre o tema, podendo mesmo ter passado por situações preconceituosas ou ter agido com preconceito em algum momento. Sobre o tema em questão ser novidade para alguns alunos, cabe, mesmo assim, retomar sempre esse assunto. Sperber e Wilson (2001) esclarecem que,

Algumas das informações são antigas: já se encontram presentes na representação do mundo em que o indivíduo possui. A não ser que sejam necessárias para a execução de uma tarefa cognitiva especial, e que sejam, mais facilmente apreendidas do ambiente do que da memória, tais informações não valem a pena qualquer esforço de processamento. Outras informações não são apenas novas, mas completamente desligadas de qualquer coisa que faça parte das representações do mundo do indivíduo. (SPERBER; WILSON, 2001, p.92)

Reafirmamos, assim, a importância das associações metafóricas no contexto de sala de aula, uma vez que o uso de metáforas no material didático pode ser relevante para os alunos, pois quando aproximados de algo que já conhecem (domínio-fonte) inferem significados que modificam seu ambiente cognitivo.

A próxima ocorrência de metáfora se faz presente no material didático destinado ao 6º ano. O exemplo em destaque consiste no trabalho com o gênero textual romance. Para trabalhar esse gênero, as autoras propõem a leitura de um fragmento do romance *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint Exupery (1994). Após a leitura do fragmento o material traz a seção “Por dentro do texto”, já mencionada neste trabalho, com as seguintes questões:

QUADRO 3 – COMO A RAPOSA DEFINE A AMIZADE

(continua)

2 - Como a raposa define a amizade? (p.122)

4 - A raposa valoriza o silêncio nos primeiros encontros entre os amigos. E justifica seu ponto de vista com a afirmação: "A linguagem é fonte de mal-entendidos". O que você entendeu dessa afirmação da raposa?

QUADRO 3 – COMO A RAPOSA DEFINE A AMIZADE

(conclusão)

4- Em outro momento, o mesmo personagem afirma: “descobrirei o preço da felicidade.” Indique a alternativa que apresenta o significado da palavra preço no contexto em que ocorre a fala da raposa:

a) Custo em sacrifício, esforço.

b) Quantidade monetária que se atribui à troca por um bem ou serviço.

c) Relação de troca de um bem por outro.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO (2018, p. 122-3).

Para a resposta da questão 4, inclusa na seção *Por dentro do texto*, do material didático, que consiste em como a raposa define a amizade, o material traz a seguinte resposta: Como um entendimento mútuo, amigo é aquele que desperta no outro a necessidade de sua presença. Os amigos se cativam uns aos outros.

Temos então a metáfora do despertar, que segundo o dicionário Aurélio online, significa “acordar, espertar, sair do estado de inatividade, de prostração; passar a ter vigor, força”. Assim, ter um amigo e definir a amizade está associado a despertar, deixar a inatividade, passar a vivenciar os momentos. Complementa-se a ideia com a metáfora do cativar, que é também, segundo o mesmo dicionário, “tornar cativo; capturar; ganhar a simpatia, a estima de encantar”. Como feito nas páginas anteriores, essa são as premissas que estruturam o processo inferencial da metáfora. O significado pragmático associa metaforicamente o conceito de amizade como sendo o despertar de um estado de inatividade graças ao encanto e simpatia de um amigo. Mais uma vez podemos dizer que uma associação metafórica é uma ostensão, pois auxilia cognitivamente no processo de tornar relevante uma nova informação (GODOY; SANTOS, no prelo).

A este caso remeto um episódio vivenciado. Enquanto trabalhava essas questões em aula, por vezes, ao questionar o que é a amizade para cada aluno, houve ocorrências como: “Bem, na verdade professora, eu sei o que é, mas não consigo dizer com palavras”. Ou ainda, “eu não sei explicar, mas é uma coisa boa”. Esses enunciados dos alunos vão ao encontro do que afirma Sardinha (2007), de que a metáfora é um meio econômico de expressar uma grande quantidade de informações. A partir das metáforas do despertar e do cativar, os alunos compreenderam a definição

do autor do romance e depois começaram a definir amizade com outras metáforas. Dentre as ocorrências construídas pelos alunos, surgiram metáforas como “amizade é a luz na escuridão”, “amizade é um jardim florido”, etc. E quando questionados do porquê dessas associações, os alunos explicavam as metáforas de acordo com seu conhecimento de mundo: ter amigos é não estar no escuro nunca, porque eles são a luz; a amizade é linda como um jardim florido, mas precisa de cuidados, e assim por diante.

O mais interessante disso tudo é que o primeiro exemplo se enquadra dentro das explicações que propõe a Teoria da Relevância, isto é, a metáfora lhes foi relevante porque, além deles conseguirem entender o que o autor quis dizer, eles conseguiram formular novas associações, que também lhes foram relevantes. Ou seja, os alunos tiveram seus ambientes cognitivos modificados e ampliados com o processamento das novas informações. Complementamos essas informações com o que dizem Sperber e Wilson (2001), sobre os seres humanos terem automaticamente como objetivo conseguir, de forma mais eficiente possível, processar as informações as quais está posto. Diz-se então que buscamos sempre a maximização da relevância de uma informação processada.

É exatamente o que acontece quando os alunos compreendem a associação metafórica apresentada, tornando a informação relevante, em consequência, valendo a pena ser processada. Essa questão propõe ainda outras metáforas, como a que trazemos a seguir:

(12) "A linguagem é fonte de mal-entendidos". O que você entendeu dessa afirmação da raposa?

E a sugestão de resposta é: "Muitas vezes, os interlocutores não se compreendem bem, gerando situações de conflito e desentendimento entre eles".

Diferente de simplesmente comparar a linguagem a mal-entendidos, a afirmação faz uma associação metafórica entre linguagem e fonte. Pensemos em um dos significados usuais de fonte: “origem de algo”, associando a linguagem à origem dos mal-entendidos. Porém, antes a informação relevante a ser considerada é que isso acontece quando os interlocutores não se compreendem diretamente, não generalizando as situações comunicativas. Assim, temos como facilitadora do processo de compreensão dessa expressão, a metáfora da fonte. A informação torna-se acessível aos alunos e, portanto, relevante, valendo a pena o esforço no

processamento da informação. Comprovamos isso com o que Sperber e Wilson (2001) afirmam quando apresentam que no processamento de uma informação existe o esforço que é feito na expectativa de uma recompensa. Desta forma, para valer a pena o indivíduo prestar atenção, a informação precisa parecer-lhe relevante.

Ainda nesta proposta de atividade, temos a questão 4 – inclusa em outra seção do material, intitulada *Linguagem do texto* – que fala de preço da felicidade, com o diferencial de que já apresenta, nas alternativas de respostas, o sentido usual da palavra *preço* e a associação metafórica. A partir daí, instiga o aluno a pensar tanto em um uso da palavra quanto em outro e, considerando o contexto, chegar a sua conclusão.

Ao refletir sobre a expressão “descobrirei o preço da felicidade”, o aluno é convidado a pensar no preço de algo – questão monetária, bens serviços – mas também deve considerar que, quando pensamos em felicidade, temos em mente um sentimento de bem estar, um estado de ser consequentemente abstrato. Essa metáfora remete aos recentes estudos de Santos e Godoy (2020, 2021), em que os autores abordam e descrevem o papel do efeito racional e do efeito emocional na interpretação humana. Segundo os autores, a emoção e os sentimentos permeiam a interpretação racional, de modo que a razão é, muitas vezes, movida pela emoção e pelos sentimentos.

Então, a metáfora do preço, nessa ocorrência, considera o sentido usual (semântico) da palavra *preço*, para que o aluno consiga visualizar o que se está querendo dizer. Porém, faz-se necessária a reflexão em torno de felicidade ser algo abstrato, portanto, metafórico. Dessa forma, a alternativa a ser respondida é: “a) Custo em sacrifício, esforço”. No nível metafórico-pragmático, assim como possuir coisas materiais exige um preço – abrimos mão de um valor monetário para possuir um bem – para ser feliz muitas vezes temos que seguir esse mesmo processo: abrir mão de algumas coisas para possuir outras, deixar de lado o que impede de ser feliz para encontrar a felicidade. Este é o significado pragmático ostensivamente implicado na metáfora “descobrirei o preço da felicidade”.

Para a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (2001), a ostensão e as inferências são duas particularidades essenciais na comunicação humana, pois todo enunciado é uma demonstração direta e ostensiva da intenção informativa do sujeito falante/locutor. A partir dessas evidências, quem ouve ou lê uma metáfora como

“descobrirei o preço da felicidade”, constrói inferencialmente suposições sobre o que o falante ou escritor teve a intenção de comunicar. Segundo Sperber e Wilson (2001), as evidências apresentadas em um ato de ostensão influenciam as intenções de quem o profere, por isso, nessas situações, é através da descoberta das intenções do agente que o receptor descobre indiretamente o que o agente teve a intenção de informar.

Quando temos as associações metafóricas ou quando temos uma metáfora, contamos com um nível básico de informação sobre determinado termo ou expressão. Para interpretarmos essa expressão precisamos ampliar as informações para além do linguístico, de modo a captar o significado e, assim, tornar a expressão relevante.

A próxima ocorrência metafórica a ser analisada aparece no documento como exemplo para explicar a linguagem figura a (figura 11). Tem-se então, a explicação:

FIGURA 8 – ARAMANDINHO, “VIRADA DE ANO NA PRAIA”, DE ALEXANDRE BECK

As palavras podem ser usadas no **sentido figurado**, que é diferente do sentido próprio. Para compreender o significado de uma palavra usada em sentido figurado, ela não deve ser tomada “ao pé da letra”, mas em relação ao contexto[...]. Observe o exemplo a seguir:



BECK, Alexandre. Armandinho. Disponível em: <https://bit.ly/2ztgslz>. Acesso em: 25 set.2018

A palavra *nata*, que aparece no segundo quadrinho da tira, foi empregada em sentido figurado, e se refere à elite, isto é, à camada de maior prestígio em um grupo social. No terceiro quadrinho, a palavra *nata* foi empregada em sentido próprio, literal, referindo-se à porção gordurosa do leite que se forma à superfície e normalmente é usada para fazer manteiga.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO (2018, p. 48-9).

Nesta tirinha, a associação entre a parte de maior prestígio social e a nata do leite, como as próprias autoras Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo apresentam, é construída metaforicamente. Poderíamos considerar, também, que essa metáfora é uma metáfora convencional, já muito conhecida, e que expressões metafóricas, quando são convencionais, são processadas tão rapidamente quanto expressões literais e, portanto, não podemos considerar a metáfora como sendo apenas uma questão da Pragmática, cujo significado metafórico vem apostado a um outro sentido. Assim, considerar a metáfora como parte da Pragmática, pressupõe pensar que, antes que fazemos uma interpretação semântica de qualquer elocução e, se essa interpretação não se apresentar compatível com o contexto, reelaboramos uma nova interpretação para satisfazer essa falta de compatibilidade, expressão esta que vai ser a metafórica.

De acordo com Godoy e Santos (2022, no prelo), no Brasil expressões como “convencionais”, “congeladas”, “cristalizadas” ou “mortas” são usadas para as metáforas de estruturas lexicalizadas semanticamente, como chover no molhado, perna de pau ou chuva de lágrimas. Segundo os autores, também é bastante recorrente o uso da expressão “vivas” para metáforas como “A conta de energia elétrica ficou salgada”, e do termo “criativas” para metáforas criadas *ad hoc* (metáforas de ocasião).

Nas interações verbais devemos nos ater ao fato de que somente associar um termo a outro na tentativa de expressar um enunciado pode não ser suficiente. Para justificar isso, coloco a experiência que tive ao trabalhar essa ocorrência metafórica com os alunos de sexto ano fundamental.

Ao tentar explicar o porquê da relação entre os significados atribuídos à palavra “nata”, obtive a resposta de que pouquíssimos alunos conheciam a expressão “nata da sociedade”, tampouco conseguiam ver alguma relação entre as situações. Nesse quesito, segundo a Teoria da Relevância, não podemos considerar que o processamento de uma informação metafórica está centrado apenas na diferenciação do sentido literal, associado ao não literal.

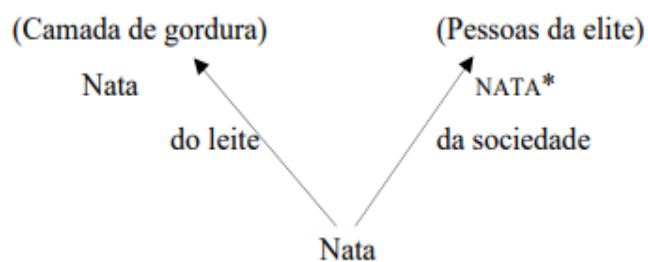
Dessa forma, para que se tenha o entendimento efetivo do significado metafórico, precisamos lembrar que o ouvinte é norteado pelo princípio da relevância para realizar essa tarefa, pois espera que a informação que o indivíduo falante tinha a intenção de

transmitir tenha um efeito contextual considerável, com um custo baixo de processamento.

Considerando estas informações, inferimos que, no caso da figura 11, a comunicação metafórica falhou, uma vez que os alunos não conseguiram atribuir relevância ao conceito “nata da sociedade”, isto é, a intenção informativa do produtor do quadrinho não foi inferida pelos alunos. Foi preciso nossa intervenção junto a eles para explicar que “nata da sociedade” se refere à classe social das pessoas importantes de uma cidade e que “tirar a nata com a colherzinha” se refere a tirar a camada de gordura que fica sobre o leite quando este é fervido. Explicamos também que a nata do leite é um derivado muito cobiçado pelos padeiros e confeitadores para a produção de bolos e tortas, além de ser o principal elemento de produção da manteiga. Após nossa explicação semântica dos conceitos “nata”, os alunos conseguiram, finalmente, realizar a interpretação metafórica, isto é, eles chegaram à relevância da metáfora e, por fim, ao efeito esperado pelo desenhista do quadrinho.

Baseados em Godoy e Santos (2022, no prelo) trazemos abaixo uma representação gráfica de como a mente dos alunos, após a explicação da professora, categorizou os conceitos “nata literal” e “NATA* metafórico”.

GRÁFICO 1 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DE NATA



Fonte: adaptado de Godoy; Santos (2022, p. 10, no prelo).

A presença da metáfora no material didático é de grande importância para a compreensão das informações requeridas pelo escritor/desenhista. Contudo, neste exemplo, foi preciso a professora também considerar a capacidade de representação mental daquilo que estava sendo dito, antes de considerar que a nova informação foi transmitida satisfatoriamente. Isso reforça o pressuposto da Teoria da Relevância de

que se um conceito não estiver representado na memória enciclopédica, o processamento inferencial falha.

Continuemos com as análises. A tirinha abaixo (figura 14), de autoria de Alexandre Beck (2015), está no livro para nortear as atividades relacionadas à conotação.

FIGURA 9 – ARMANDINHO, “REFÚGIO”, DE ALEXANDRE BECK



Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO (2018, p. 80).

Após leitura do texto, o material apresenta a seguinte questão:

(13) A personagem adulta relaciona a palavra refugiado com “fuga” e “refúgio” ao explicar o assunto para crianças. Explique essas duas conotações apresentadas pela personagem.

Neste exemplo o aluno é convidado a pensar no sentido do termo “fuga”. Pensemos primeiramente no sentido mais usual de fuga. Segundo o Dicionário Aurélio, fuga é: “Ação ou efeito de fugir, de sair ou de se retirar às pressas, para escapar de alguém ou de algum perigo; fugida, evasão; debandada”. A explicação da mãe de Armandinho² sobre “fugir” é diferente da conotação que tem sua irmã, “Fê”, sobre “fugir”. O que possivelmente provoca a diferença na interpretação da irmã, que associa o conceito explicitado pela mãe sobre fugir dos problemas, das preocupações, e se refugiar em um ambiente tranquilo, de bem estar e relaxamento – como ir para

² Armandinho (Dinho, na tirinha acima) e sua irmã Fê são criações do cartunista catarinense Alexandre Beck. Armandinho, o crítico garoto de cabelos azuis, segue a linha da argentina Mafalda (do cartunista Quino) e do americano Calvin (de Bill Watterson).

Miami – é o fato de que, nesse contexto, a irmã associa a ação fugir a realidades diferentes. Para ela, fugir para Miami é cognitivamente mais relevante, pois causa maior efeito com menor custo cognitivo. A intenção informativa de Beck, com o enunciado da garota, é criticar as pessoas que “fogem para Miami” para fugir dos problemas sociais brasileiros.

Interpretar metáforas e expressões metafóricas, lexicalizadas, vivas ou criadas *ad hoc* (GODOY; SANTOS, 2022, no prelo), pressupõe que todos os seres humanos partilham, em algum grau, de experiências, ensinamentos, conhecimentos e até pontos de vista comuns. No entanto, “para além dessa estrutura comum, cada um dos indivíduos tende a ser altamente idiossincrático” (SPERBER; WILSON, 2001, p. 46). E é por isso que, segundo os autores,

Uma pessoa falante que tenha a intenção de ver sua elocução interpretada de um modo especial tem de ter também a expectativa de o ouvinte ser capaz de fornecer um contexto que lhe permita recuperar essa interpretação. Se o contexto visualizado pelo falante não condiz com aquele que é utilizado realmente pelo ouvinte, poderá daí resultar um equívoco. (SPERBER; WILSON, 1995, p. 47).

Na tira anterior, para que haja a interpretação completa da informação metafórica, o professor pode estender a associação metafórica do termo “fuga” também para o contexto atual da informação e discutir a questão dos refugiados que chegam a países estrangeiros, tendo essa condição forçada. Segundo Sperber e Wilson (2001):

Um contexto é uma construção psicológica formada por um subconjunto das suposições que o ouvinte tem do mundo. São estas, com certeza, as que afetam a interpretação de uma elocução, e não o estado real do mundo. Nesse sentido, um contexto não está limitado nem às informações que se referem às elocuições imediatamente anteriores; também poderão ter um papel na interpretação todas as expectativas do futuro, as hipóteses científicas, ou crenças religiosas, o anedotário, as suposições culturais gerais, e as opiniões sobre o estado mental da pessoa falante. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 45)

Então, temos para essa atividade a seguinte proposta de resposta apresentada pelo material didático: “Refugiado relaciona-se, em sua origem, com a palavra refúgio. No entanto, em decorrência das situações que levam as pessoas a pedir refúgio em outros países, tem sido relacionada à fuga (fuga de um conflito ou de uma crise humanitária)”. (OLIVEIRA; ARAÚJO (2018, p. 80).

Cabe ao professor instigar os alunos a refletir sobre o assunto para compreender a metáfora e tornar as informações relevantes para eles.

A próxima ocorrência de metáfora se dá no contexto de abordagem do gênero textual artigo de opinião. Vejamos:

QUADRO 4 – VIOLÊNCIA E FUTEBOL

(continua)

Violência e futebol

Por Francisco Djacyr Silva de Souza / professor

00:00/30 de agosto de 2017.

É cada vez mais notório e triste o esvaziamento dos campos de futebol e os porquês são claros no momento em que vemos a violência a campear nos estádios, fora deles e, nas redes sociais. É comum, agora, em qualquer derrota ou mau resultado a agressão a dirigentes, jogadores e comissão técnica de forma direta. Torcedores estão se tornando bárbaros, prontos a agredir com palavras e fisicamente qualquer integrante do espetáculo esportivo e até quem está fora dele.

Muitos parecem não temer a Justiça, a Polícia ou qualquer forma de repressão e aproveitam o momento de uma derrota do seu time para satisfazerem egos bestiais de ignorância plena e sem sentido. É triste ver torcedores transformarem as imediações dos estádios em campos de batalha, em guerras travadas, às vezes, até entre membros de uma mesma cor clubística. O pior de tudo é que há mentes que atribuem o esvaziamento dos campos de futebol à proibição de bebida alcoólica no interior das arenas.

O futebol, infelizmente, está perdendo os verdadeiros torcedores para doentes, pessoas que vêm transformando momentos da magia fenomenal e tão belos do esporte em palcos para agressões bestiais. Do jeito que a coisa vai, poucas serão as pessoas sérias que participarão deste belo teatro do futebol, diante dos horrores da agressão, da destruição sem piedade.

QUADRO 4 – VIOLÊNCIA E FUTEBOL

(conclusão)

Como um jogador virá para um Estado, onde atletas podem ser agredidos de forma vil e traiçoeira a qualquer momento? Treinadores saíram de nosso Estado acossados por doentes travestidos de torcedores. Para onde vai nosso futebol? Quem vai pagar pelo esvaziamento?

SOUZA, Francisco Djacyr Silva de. Violência e futebol. Diário do Nordeste, Fortaleza, 30 ago. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2EWIVpt>. Acesso em: 28 set. 2018.

[...] Releia este argumento usado pelo autor para tratar da violência no futebol.

“Muitos parecem não temer a Justiça, a Polícia ou qualquer forma de repressão e aproveitam o momento de uma derrota do seu time para satisfazerem egos bestiais de ignorância plena e sem sentido. É triste ver torcedores transformarem as imediações dos estádios em campos de batalha, em guerras travadas, às vezes, até entre membros de uma mesma cor clubística...”.

Que metáfora é usada pelo autor para descrever a violência nas imediações dos estádios?

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO (2018, p. 80).

Podemos observar que a proposta das autoras, sobre o texto de Francisco Djacyr Silva de Souza, ao tratar da violência nos estádios, é: *“Que metáfora é usada pelo autor para descrever a violência nas imediações dos estádios?”* O livro didático traz como sugestão de resposta o seguinte enunciado: *“Ele utiliza a metáfora campos de batalha, em guerras travadas para tratar da violência nas imediações dos estádios”*. Vejamos que o autor do texto utiliza a associação metafórica *campos de batalha* para representar a violência, que se faz cada vez mais presente nos campos de futebol.

Se pensarmos que o leitor/ouvinte conhece o sentido usual de um campo de batalha, que remete a pessoas se enfrentando em luta corporal, cenas violentas, enfim, um contexto de guerra, possivelmente conseguirá interpretar a “intenção informativa” que o autor quer passar, e que/quais pontos de atenção ele quer chamar

para o contexto futebolístico. De acordo com Sperber e Wilson (2001): “a pessoa falante quer ser compreendida, e está empenhada a ajudar o ouvinte”. (SPERBER, WILSON, 2001. p.185).

Ao chegarmos neste ponto das análises, uma questão surge: por que as autoras do livro didático, assim como a maioria dos falantes, usam a metáfora para se comunicar? A metáfora é, segundo Godoy e Santos (2022, no prelo), o recurso linguístico-cognitivo de ostensão que guia a interpretação na direção do maior efeito e da maximização da relevância. Em outras palavras, a metáfora é a ajuda “ostensiva” que o falante disponibiliza ao ouvinte para a interpretação da sua intenção informativa. Dessa arte, os autores ressaltam que a metáfora é ostensão.

No exemplar do 7º ano encontramos no capítulo cinco, intitulado *o Livro em minha vida*, inúmeros exemplos de metáforas que propõem reflexões bastante pertinentes ao estudante, que pode se valer das metáforas para compreender com mais clareza o conteúdo em questão. O texto que dá suporte às reflexões do capítulo é “A troca”, de Lygia Bojunga (1998), apresentado no quadro 6:

QUADRO 5 – A TROCA

A troca

Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede, deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro. De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras. Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas. Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação. Todo dia a minha imaginação comia, comia e comia; e de barriga assim toda cheia, me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava. Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca tão gostosa que no meu jeito

QUADRO 5 – A TROCA

(conclusão)

de ver as coisas é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no livro, mais ele me dava. Mas, como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cismei um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo para em algum lugar uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde ela vai morar. (BOJUNGA, 1998, p.7)

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO (2018, p. 154).

O material didático propõe algumas atividades de interpretação do conto, as quais podem ser feitas com Metáforas conceituais:

Para mim, livro é vida; [...] (l. 1)

O livro alimentava minha imaginação. (l.9)

Todo dia minha imaginação comia, comia, comia. (l.9-10)

[...] eu cismei um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra – em algum lugar – uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde ela vai morar. (l.14-15)
(OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 154).

Essas ocorrências de associações metafóricas se dão todas em torno da relação entre a menina e o livro e suas experiências de leitura. A expressão metafórica “livro é vida” remete a aproveitar os momentos, conhecer coisas novas, visitar lugares, etc. Recorrendo a Godoy e Santos (2022, no prelo), temos que a metáfora orienta ostensivamente a interpretação do aluno justamente para esse significado (o momento de leitura é responsável por tudo isso também).

Depois temos a metáfora “O livro alimentava minha imaginação”, que em seu sentido usual é nutrir, dar sustento a algo ou alguém. Assim como nosso corpo precisa ser nutrido a partir da alimentação, no plano metafórico a imaginação também precisa ter algum nutriente capaz de alimentá-la cognitivamente. Parte desta responsabilidade fica a cargo da leitura e, ao dizer que todo dia a “imaginação comia, comia, comia”, a escritora remete à ideia de repetidas vezes estar lendo. Precisamos considerar, com isso, segundo Sperber e Wilson (2001), que “a comunicação requer um certo grau de coordenação entre a pessoa que comunica e o receptor na escolha de um código e de um contexto”. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 85). Assim, as novas informações, inferidas metaforicamente, passam a ser relevantes para o ouvinte na medida em que este tem seu ambiente cognitivo modificado pelas inferências que essas informações

lhes exigiram e que culminaram em implicaturas fortemente relevantes (SPERBER; WILSON, 2001).

O texto em questão oferece ainda, de forma implícita, a metáfora da construção, pois Ligia Bojunga menciona que havia uma troca entre o ela e o livro: quanto mais buscava no livro, mais o livro oferecia. Foi a partir de então que ela começou a produzir os seus próprios livros, os quais ela associa a tijolos. Tijolos responsáveis por construir moradias, por ser moradia quando ela precisava de alento. Ela oferece esses tijolos e supõe que outras crianças busquem por esses tijolos e construam suas casas. Essa metáfora, além de relacionar informações que são facilmente reconhecidas: tijolo, livro, casa, etc., chama a atenção para um ponto importantíssimo, não só para os alunos, mas para todos os indivíduos: a importância da leitura e como ela pode transformar realidades.

Poderíamos afirmar “metaforicamente” que o ouvinte/leitor desse texto consegue visualizar essas associações no seu ambiente cognitivo, porque o ambiente cognitivo de um indivíduo é o conjunto de informações que ele consegue inferir e constitui-se, portanto, de todos os fatores que ele tem consciência e também por todos os elementos que o indivíduo consegue tornar consciente no seu mundo físico.

Na interpretação de enunciados, quanto mais informações relevantes estiverem à disposição do ouvinte/aluno, maior será o grau de relevância das informações explícitas e implícitas.

O exemplar didático traz também um fragmento do romance “Infância”, de Graciliano Ramos. Para entender a leitura, as autoras propõem atividades com a metáfora a seguir:

QUADRO 6 – FRAGMENTO DE ROMANCE

O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO (2018, p. 162).

Esse trecho apresenta uma metáfora que associa a escola com situações de sofrimento, tortura e prisão a que eram submetidos os alunos na época em que se passa o enredo do romance. O material didático promove discussões muito pertinentes sobre o assunto a partir da leitura do romance e o uso de metáforas. O uso da associação entre o momento de estudo a horas de suplício e crucificação,

propõe pensar no sentido usual de suplício – castigos, sofrimentos, punição –, que remete também ao termo *crucificação*. Para que o aluno interprete e entenda a metáfora deste fragmento, faz-se necessário, também, contextualizar a informação. Sperber e Wilson (2001) apresentam, como condição necessária para se ter relevância, o fato de se ter efeitos contextuais, pois, quanto mais efeitos contextuais forem obtidos, maior será a relevância.

Ao somente fazer a associação metafórica, sem considerar o contexto da ocorrência, o leitor pode ser levado a realizar uma interpretação equivocada, pois, sabemos o quão importante são os momentos destinados à educação, o quão preciosas são as horas passadas no ambiente escolar, quando se tem condições e ambientes apropriados, diferentemente do que acontecia no contexto do romance, tal qual é apresentado na associação metafórica.

Esse recurso inferencial cognitivo é uma das premissas da Teoria da Relevância que norteia nosso estudo, pois, “à medida que um discurso prossegue, o ouvinte recupera ou constrói e depois processa um certo número de suposições. Essas formam um pano de fundo que se vai transformando gradualmente e perante o qual são processadas informações novas” (SBERBER; WILSON, 2001, p. 237). Seguir essa linha relevantista é dizer, portanto, que as informações passam a ser relevantes para os alunos na medida que valem a pena ser processadas.

Seguimos nossa análise e encontramos também nesse material uma carta ao leitor, que apresenta Vantagens e desvantagens entre livros impressos e digitais, a seguir:

QUADRO 7 – VANTAGENS E DESVANTAGENS ENTRE LIVROS DIGITAIS OU IMPRESSOS

Olá, leitores!

Livros Digitais ou Livros Impressos é um debate que vem crescendo desde o início da popularização dos aparelhos digitais.

Muitas vezes é até difícil acompanhar a tecnologia, pois ela está sempre evoluindo, sempre trazendo novidades. Foi assim com o VHS, vinil e celulares antigos, porém o livro físico ainda parece ser imbatível em relação a mídia digital. Muito disso se deve a preferência dos leitores pelo livro impresso devido a experiência sensorial que ele traz, mas seria apenas essa a vantagem dos livros impressos? E por outro lado, seriam os livros digitais formas superiores de leitura? Tudo isso é relativo, depende do que

QUADRO 7 – VANTAGENS E DESVANTAGENS ENTRE LIVROS DIGITAIS OU IMPRESSOS

(continuação)

cada um procura e por isso é importante conhecer as vantagens e desvantagens de cada um para saber qual escolher.

As vantagens da mídia digital

- Não ocupa espaço

E-books não tem peso, nem ocupam espaço físico, ou seja, você pode carregar apenas um ou uma centena dentro do seu bolso sem preocupações. Além disso, livros digitais são mais práticos até mesmo para serem lidos, já que não é preciso ter uma posição exata para segurar, sem páginas dobrando na hora que não devem.

- Maior durabilidade

Os livros digitais também apresentam a vantagem de ter uma durabilidade, tecnicamente, infinita. Eles não podem ser rasgados ou fazer a famosa “orelha”.

- Nenhuma árvore usada na sua criação

Atualmente existe uma grande preocupação com o meio ambiente e, nesse quesito, os e-books também vencem, afinal não é necessária uma única árvore para a sua criação e distribuição.

- Preço

Cópias digitais são mais baratas para serem produzidas e não precisam de transporte, exportação ou qualquer gasto adicional. Por esse motivo ele é muito mais barato que uma versão física. Geralmente um e-book não custa mais do que 20 reais, alguns podem até custar centavos.

- Variedade

Outra grande vantagem dessa mídia é a facilidade de acesso a diversos títulos. Sabe aquele livro que você procura em toda biblioteca e não acha? Provavelmente ele está apenas a alguns clicks de distância no seu smartphone.

- Interatividade

Esse tipo de livro apresenta uma interatividade que não pode ser alcançada pelas versões impressas. A interatividade é talvez a maior vantagem do e-book. Você pode ter links funcionais, gráficos animados, pequenos vídeos, GIFs, comentários em áudio, sites de desmembramento. Enfim, uma infinidade de recursos que podem acelerar o processo de aprendizado e otimizar a busca por informações.

Em suma, o E-book é uma alternativa mais barata, duradoura e com muito mais interatividade que os livros impressos, mas ainda assim não pode ser considerada uma versão superior, principalmente para os leitores que os utilizam com o objetivo de estudar. Nesses casos o livro físico ainda pode ser a melhor opção e isso não parece ser algo passageiro.

Para entender o porquê dos livros físicos não se tornarem obsoletos, é preciso entender suas vantagens que vão muito além do sensorial.

As vantagens do livro físico

- Sensação de algo físico

A vantagem mais atenuante das versões impressas é justamente a sensação de você ter algo em mãos, o cheiro do livro, a textura na página, tudo isso aumenta o prazer da leitura e a satisfação de comprar um algo novo e excitante que não seja apenas um aplicativo.

QUADRO 7 – VANTAGENS E DESVANTAGENS ENTRE LIVROS DIGITAIS OU IMPRESSOS

(conclusão)

<p>Concentração Apesar dos livros digitais chamarem mais atenção e serem mais interativos, essas duas qualidades podem prejudicar a leitura, principalmente no caso de crianças. Alguns estudos com grupos de teste lendo o mesmo livro nos diferentes formatos tiveram resultados diferentes de entendimento e de retenção de informação, com o livro impresso tendo melhores resultados. Apesar da interatividade ajudar na busca por informação, ela pode atrapalhar se causar muita distração, principalmente em leitores mais novos.</p> <p>Cansaço Livros físicos são geralmente menos cansativos do que os digitais, a luz de fundo dos aparelhos celulares e tablets são cansativas para os olhos, podendo assim diminuir o tempo que você passa com um livro.</p> <p>Conclusão O fato primordial é que não há uma versão superior a outra, ambas têm o que cada tipo de leitor precisa. Nessa discussão se encaixa muito o termo “Ferramenta certa para o trabalho certo”. Independente de qual é o melhor, a principal coisa a se fazer na discussão Livros Digitais ou Livros Físicos é entender qual a sua necessidade e qual dos dois te deixa mais confortável. Já para os estudantes a recomendação é sim optar por livros físicos por terem menos formas de desviar a concentração. No bom e velho livro impresso não tem o risco da janelinha do WhatsApp chamar a sua atenção, interrompendo assim sua concentração e estudo. E para você, qual é a melhor opção e qual a te ajuda a aprender mais? Até mais!</p>
--

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO (2018, p. 179).

Nesse gênero textual também há ocorrências de metáforas. Para tratar delas selecionamos o fragmento “conclusão”, o qual transcrevemos a seguir:

(14) O fato primordial é que não há uma versão superior à outra, ambas têm o que cada tipo de leitor precisa. Nessa discussão se encaixa muito o termo “Ferramenta certa para o trabalho certo.” Independente de qual é o melhor, a principal coisa a se fazer na discussão Livros Digitais ou Livros Físicos é entender qual a sua necessidade e qual dos dois te deixa mais confortável.

Uma proposta metodológica de encaminhamento didático-pedagógico que pode trazer bons resultados, é proporcionar ao aluno alguma reflexão agentiva sobre o texto, inclusive com perguntas como “Nessa discussão se encaixa bem o termo “Ferramenta certa para o trabalho certo”? Uma discussão reflexiva, nesse sentido, tem a pretensão de provocar uma aproximação entre aluno e professor pelo fato de que quando os conceitos são construídos metaforicamente, estes tornam a informação mais relevante ao aluno.

Podemos, assim, dizer que a metáfora “ferramenta certa para o trabalho certo” remete à definição usual do termo ferramenta como instrumento que se utiliza para realizar um trabalho e que cada trabalho depende ou exige uma ferramenta específica, que atenda à necessidade do trabalho que será realizado. Sobre a ocorrência metafórica do material, dizemos que os livros, em suas versões físicas ou digitais, são as ferramentas do conhecimento e cabe ao leitor adequá-las ao trabalho, utilizando a ferramenta que melhor se adeque a sua necessidade.

Quando, no momento da aula, essa informação está sendo apresentada pelos alunos, espera-se que, pelas explicações e auxiliada pela associação metafórica, a informação se torne relevante ao ouvinte/aluno, indo ao encontro do significado mais relevante. Sperber e Wilson (2001, p. 232) são pontuais ao apresentar que a coisa mais notável que o falante ou qualquer outro tipo de comunicador pode fazer é apresentar estímulos, tendo a esperança de que a assimilação desses estímulos pelos seus receptores conduza uma modificação dos seus ambientes cognitivos.

Isso explica, também, o motivo de, a partir da Teoria da Metáfora Conceitual, utilizarmos a Teoria da Relevância como protagonista no processo de análise da interpretação da metáfora, pois o entendimento e explicação de questões que envolvem expressões metafóricas diversas, encontradas nos documentos analisados, se deve ao fato de que a mente humana se desenvolveu para processar aquilo que nos pareça mais relevante. A ocorrência e recorrência de metáforas auxilia esse processo. Ainda no material destinado ao 7º ano encontramos a seguinte charge:

FIGURA 12 – CHARGE ISSO SE CHAMA LEITURA



Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO (2018, p. 183).

Nesta charge vemos uma professora com um livro na mão, conversando com um aluno que também está com um livro na mão, e a professora dirige ao aluno o seguinte enunciado: “– Isso se chama “leitura”. É a maneira pela qual as pessoas instalam novos *softwares* em seus cérebros”.

Temos, segundo Godoy e Santos (2022, no prelo) um exemplo de metáfora construída *ad hoc* (criada para a ocasião específica), que associa o conceito de leitura a um *software* que pode ser instalado no cérebro humano. A intenção comunicativa/informativa do autor ao recorrer à metáfora, tem o intuito de criticar o uso excessivo das tecnologias que vem afastando os alunos do contato com os livros e, conseqüentemente, da leitura. No entanto, a metáfora só será interpretada se o interlocutor tiver o conhecimento, ainda que superficial, do que seja um *software*. Tecnicamente, *software* é um conjunto de instruções lógicas que controlam o funcionamento de um computador. Sem esse conjunto de dados, o computador não funciona. Ocorre que os *softwares* são ampliados/atualizados a cada ano e o *software* que foi instalado há um ou dois anos, fica ultrapassado, isto é, não consegue dar conta das novas operações que são lançadas pelos fabricantes de *softwares*. É preciso então instalar novos *softwares* (ou fazer uma atualização do existente) para que o computador dê conta das novas operações exigidas pelas novas tecnologias de mercado. Do enunciado metafórico deduzimos que, assim como um computador precisa de novos programas através da instalação de novos *softwares*, as pessoas, nas palavras da professora, também precisam instalar novas informações em seus cérebros. E o livro/leitura cumpre esse papel de constantemente “instalar” novas atualizações (*softwares*) em nossos cérebros.

Retomando Godoy e Santos (2022, no prelo), a metáfora é o recurso linguístico-cognitivo que o chargista Glasbergen dispõe para, ostensivamente, tornar sua intenção informativa mais relevante e chamar a atenção do interlocutor para isso. A interpretação metafórica remete o significado à chamada crítica da atenção do interlocutor para a falta de leitura que a criança/adolescente está atualmente exposta. E por que chamar a atenção para o tema “falta de leitura” através de uma expressão metafórica? Sperber e Wilson (1995) afirmam que “para que seja bem sucedido, um ato de comunicação ostensiva, tem de atrair a recepção dos receptores. Nesse sentido um ato de ostensão é um pedido de atenção”. (SPERBER; WILSON, 1995, p.239). A metáfora em questão é a melhor maneira de chamar a atenção dos alunos

para o tema. Considerando o contexto escolar atual, no qual o acesso à internet e ao vocabulário técnico está cada vez mais acessível aos alunos, categorizar inferencialmente os *softwares* – programas e instruções relacionadas ao funcionamento do computador – à leitura (ou a falta dela) é uma tarefa cognitiva bastante possível e previsível aos alunos.

Ampliar o estudo sobre a metáfora, embasando nosso trabalho na Teoria da Relevância, tem o intuito de oferecer ao leitor recursos teórico-descritivos robustos para que este não tenha percepções e representações um tanto quanto simplistas do assunto.

Na sequência encontramos como proposta uma leitura de capa do livro *Cordel do Chico Rei*, e que também apresenta questões a se pensar sobre metáfora. Vejamos:

FIGURA 13 - CAPA DE LIVRO “CORDEL DO CHICO REI”



Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO (2018, p. 209).

Nos versos “Liberdade:/sempre de asas abertas sobre nós” foi empregada uma figura de linguagem. Qual é essa figura? Explique. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018 p. 209).

Para essa questão o material sugere a seguinte resposta:

(15) Metáfora, pois há uma comparação implícita entre a palavra liberdade e a expressão “asas abertas”, sem o uso de elementos comparativos, mas de forma figurativa. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2018, p. 209).

No entanto, acreditamos que “essa associação” está um pouco precária, uma vez que poderíamos questionar, de forma mais reflexiva a respeito, questões como: O que é liberdade? O que significa estar de asas abertas? É possível uma relação entre esses termos? Enfim, provocar no aluno uma reflexão, ao mesmo tempo mais ampla e dirigida, acerca do exemplo apresentado.

Baseados em Godoy e Santos (2022, no prelo), mencionamos anteriormente que a metáfora é uma ostensão do falante. Então, a partir da sugestão de resposta apresentada pelo material para a questão metafórica acima, o professor pode, através desse processo ostensivo-interrogativo, aumentar a relevância do assunto e oferecer condições para que o processo interpretativo tenha mais riqueza de elementos linguísticos. Segundo Sperber e Wilson (1995), “os estímulos ostensivos despertam as expectativas definidas de relevância que é atingível uma vez que a intenção informativa da pessoa que comunica seja reconhecida”. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 238)

Continuando nosso percurso analítico, encontramos no capítulo sete, intitulado “Controlar gastos e conhecer direitos”, outro exemplo de charge que norteia as questões iniciais do capítulo. Na charge (figura 14) aparecem dois personagens masculinos, um ao lado do outro. Enquanto um está observando o céu através de um telescópio, o outro pergunta:

(16) - Está vendo o eclipse?

E obtém a seguinte resposta:

(17) Não. São as minhas dívidas que estão nas alturas.

FIGURA 14 – CHARGE DÍVIDAS NAS ALTURAS



Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO (2018, p. 222).

A partir desse texto, Oliveira e Araújo (2018) propõem uma reflexão sobre o que os termos linguísticos da charge querem denotar. Nessa charge o termo “metáfora” não aparece explicitamente, mas o enunciado pergunta se o sentido do enunciado “São as minhas dívidas que estão nas alturas” é literal ou figurado. Espera-se que o aluno responda que está em sentido figurado, mas, também acreditamos que esta explicação pode ir além do linguístico. Com o recurso das metáforas, inferimos que o referente universo, que está nas alturas (sendo observado pelo telescópio), se liga metaforicamente às dívidas do personagem (vide gráfico 1), que estão fora de controle e tamanha é sua preocupação que ele está vendo as dívidas em tudo. Com isso poderíamos, após tornar esse assunto relevante aos alunos, ampliar a discussão proposta pelo material didático, para um tema bastante atual e pertinente, que é o endividamento dos cidadãos.

Mais adiante encontramos um fragmento de reportagem que apresenta, como objeto para reflexão, a informação “[...] as duas autoras abordam o consumo crescente entre as crianças e o papel dos pais para frearem o consumismo”. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2018 p.228). Esse fragmento retoma o assunto que estava sendo abordado, com novas informações e com a metáfora “frear o consumismo”, associa o sentido de frear, parar um objeto em movimento, conduzir com mais cautela, ao consumismo, que pede essa mesma atitude para este não se tornar um problema.

Nesta colocação, o material didático também não traz a associação metafórica, mas achamos pertinente e positivo mencioná-la, pois ela torna mais efetiva e relevante a interpretação e o entendimento da informação em questão.

Para seguir desbravando esse universo metafórico, acreditamos que a abordagem semântica é importante. Porém, esta perspectiva não contempla suficientemente bem algumas questões necessárias para o entendimento de uma associação metafórica. Com isso, consideramos a abordagem pragmática da Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (2001) e o embasamento teórico categórico para a análise das metáforas.

3.1 Comentário do capítulo

Para Lakoff e Johnson (2002) as metáforas “expressam as maneiras de se compreender experiências, dão origem às nossas vidas... [e] são necessárias para dar sentido ao que acontece em torno de nós” (p.185-186). E, tão importante quanto

considerar essas informações é apresentar também que a metáfora é entendida pelos cognitivistas como um instrumento responsável por sintetizar ideias, sendo possível, dessa forma, utilizar uma menor quantidade de informações para atingir um conjunto maior de conceitos, tornando-os relevantes. Dizemos, então, que a metáfora é uma grande aliada quando se pretende atingir um maior efeito, utilizando o menor esforço possível.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos com a apresentação das análises dos documentos que selecionamos tenham sido relevantes para o leitor. Nossa esperança, desde o início sempre foi de que, com base nos pressupostos teóricos que apresentamos, conseguíssemos mostrar, além de uma versão simplista de uma associação metáfora “de um termo, pelo outro”, que a metáfora poderia ser, como mencionamos na fala de Pinker (2008) “a explicação para a inteligência humana”, isso porque ela está na base da nossa cognição.

Longe de esgotar as discussões sobre metáforas e o contexto escolar, qualquer tentativa de mostrar, ainda que minimamente, como isso acontece, precisa ganhar mais espaço, principalmente nos dias de hoje, que estamos vivendo uma pandemia que afetou, dentre tantos outros aspectos, a educação principalmente. Em função disso, encontramos alunos cada vez mais desmotivados, educadores desmotivados e os motivos podem ser tantos. Contar com a metáfora em sala de aula e em todo contexto escolar é um caminho para favorecer o entendimento, a interpretação e a explicação de comportamentos e conteúdos mais complexos.

Vimos que a Teoria da Metáfora Conceitual possibilita uma explicação semântica pertinente. Com a Teoria da Relevância enriquecemos ainda mais nosso estudo, pois conseguimos explicar a produção e a interpretação das metáforas a partir dos processos cognitivos. O princípio cognitivo da relevância e esses aspectos nos levam a concluir que as metáforas são, ou representam, uma ocorrência pragmático-conceitual.

Com essas considerações reforçamos tudo o que apresentamos e podemos dizer que não restam dúvidas de que a metáfora compõe a base da nossa cognição, tamanha sua contribuição nas situações comunicativas para a linguagem. Mostramos também como é válida sua utilização no ambiente escolar, nas situações de ensino, e que possamos ter sempre a metáfora como uma forte aliada nesse processo.

Poderíamos pensar em inúmeras ocorrências metafóricas, além das que já apresentamos nessa dissertação, como argumentos para comprovar o efeito da metáfora a partir da concepção pragmático-conceitual.

Pensemos, por exemplo, em ocorrências do tipo: “a escola é nossa segunda casa”, “atividade para casa é compromisso”, proferidas habitualmente pelos professores aos alunos em contexto escolar. São informações que, proferidas

metaforicamente, tornam-se relevantes aos ouvintes, pois, segundo Sperber e Wilson (2001), “à medida que um discurso prossegue, o ouvinte recupera ou constrói e depois processa um certo número de suposições. Essas formam um pano de fundo que vai se transformando gradualmente e perante o qual são processadas informações novas.” (SPERBER, WILSON, 2001, p.189).

As ocorrências metafóricas relacionadas aos conteúdos apresentados, como já mencionado nas análises que fizemos, vão sendo processadas mediante recuperação de informações das quais o aluno dispõe. Presenciamos, dentre tantas, uma proposta de atividade a respeito do tema ‘elementos de coesão’, a qual se iniciava com a seguinte menção: “todo texto é uma espécie de tecido que possui seus nós, suas ligações”. Essa informação dita desta maneira apresentou uma relevância maior para os alunos naqueles momentos, porque os aproximou de um assunto novo através das associações com elementos que eles já conheciam, principalmente com os alunos iniciantes dos sextos anos, que estão emergindo em conteúdos mais complexos e que precisam ser fixados para que os conteúdos que virão possam somar-se e ampliar seus ambientes cognitivos.

Portanto, de maneira geral, ao final desta dissertação, consideramos que os objetivos foram atingidos. A ideia desta dissertação foi estudar e discutir o papel da metáfora no ensino-aprendizagem. O ponto principal, pode-se dizer, que está em tornar relevantes muitas das inúmeras informações recebidas pelos alunos. Por que os autores dos livros didáticos recorrem à metáfora para tratar dos conteúdos? Retomando brevemente o que foi apresentado: para oferecer aos estudantes e professores o recurso de aproximar aquele conteúdo que começa a ser abordado a conhecimentos já adquiridos. Isso responde também à questão: que associações fazemos quando produzimos/interpretamos metáforas? Em resposta a ela, então, tornamos a dizer que o ouvinte/aluno recupera e então processa as informações, para transformá-las em informações novas, tornando-as relevantes. Isso se deve também ao contexto que está sendo considerado, pois, de acordo com a Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (2001) “ter algum efeito contextual, dentro de um contexto é uma condição necessária para a relevância”. (SPERBER, WILSON, 2001, p.189).

Isso corresponde também ao porquê de a partir da abordagem da Teoria da Metáfora Conceitual, que fundamenta esta dissertação, eleger também a Teoria da Relevância como apoio fundamental no processo de interpretação e entendimento das

inúmeras expressões metafóricas, encontrados no ambiente escolar e mais precisamente nos documentos analisados. E o motivo é justamente pelo fato de a mente humana ser desenvolvida para processar aquilo que nos pareça mais relevante e, portanto, a ocorrência de metáforas auxilia o processo, visto que a relevância diminui à medida que é exigido mais esforço cognitivo.

Podemos mencionar também, a partir de todas a fundamentação teórica e resultados que apresentamos, que para a Teoria da Relevância a ocorrência das metáforas é perfeitamente aceitável, considerando que o princípio cognitivo da relevância visa maximizar as expectativas de relevância no sentido de a interpretação conseguir o maior efeito cognitivo com o menor esforço. Daí a imprescindível colaboração das metáforas no processamento de novas informações.

Mesmo com resultados pertinentes e satisfatórios, cientes de que o intuito foi de contribuir com as pesquisas em torno do tema, sabemos que há muito ainda a se estudar e escrever sobre a questão da metáfora, especialmente em contexto escolar

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela Nogueira; FADEL, Tatiana. **Português: Língua e Literatura**. (volume único). 2.ed. São Paulo: Moderna, 2003

ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira. A educação formal e as metáforas do conhecimento: a busca de transformações nas concepções e práticas pedagógicas. **Ciências e cognição**. vol.6 no.1 Rio de Janeiro nov. 2005 Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212005000300003. Acesso em: 16 de ago.2019.

ANDRETTA, Elys Regina. **Fundamentos da Neuropsicopedagogia**. Curitiba, 2017.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de: BINI, Edson. São Paulo: Edipro, 2001.

BOJUNGA, Lygia. **Livro: um encontro com Lygia Bojunga**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998. Fonte: Livro – Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa – 7º ano – Ensino Fundamental – IBEP 5ª edição – São Paulo, 2018, p. 154-6.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica: Noções básicas e exercícios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CHOMSKY, Noam. **O conhecimento da língua. Sua natureza, origem e uso**. Lisboa: Caminho. Coleção universitária - Série Linguística, 1994.

FERRARI, Lilian. **Introdução à linguística cognitiva**. Editora Contexto, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989

GARATTONI, Bruno. **Superinteressante**. Disponível em: <https://super.abril.com.br/saude/a-nova-arma-do-virus-e-o-proximo-ano-da-pandemia>. Acesso em: 26 de ago.2021.

GARATTONI, Bruno. **Superinteressante**. Disponível em: <https://super.abril.com.br/blog/bruno-garatttoni/variante-delta-consegue-driblar-a-primeira-dose-das-vacinas-mostra-estudo/> Acesso em: 26 de ago.2021.

GODOI, Elena; SANTOS, Sebastião Lourenço dos. **A metáfora como gatilho ostensivo do efeito: o paradoxo das coisas diferentes**. Linguagem em (Dis)curso. LemD. Tubarão: Santa Catarina, (no prelo).

HORTA, Mauricio. **Superinteressante**. Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/17-quanto-mais-estimulo-melhor/> Acesso em 06 de set.2021

KAWAI, Ana Maria. **Despertando o gosto pela leitura através do uso de Metáforas em sala de aula**, 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospd/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fafipar_port_artigo_ana_maria_luchesi_kawai.pdf. Acesso em 02 de set. 2021

KOCH, Ingedore Vilaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2018

KOCH, Otávio Henrique. **Revisitando a metáfora: reflexões sobre a Teoria Cognitiva da Metáfora e da Relevância**. Curitiba.2016

KÖVECSES, Zóltan. **Metaphor in culture: universality and variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Educ, 2002

LAKOFF, G. **Women, Fire and Dangerous things**. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LEGROSKI, Marina Chiara. Definindo metáfora. **Revista Eletrônica Polidisciplinar Voos**, v. 02, p. 15-31, 2009. Disponível em: http://www.revistavoos.com.br/seer/index.php/voos/article/view/42/02_Vol2_VOOS2009_CL1>. Acesso em 04 de jul.2019

LEGROSKI, M. C. **Metáfora e gramática: a categorização de um fenômeno multifacetado**. Entretextos, Londrina, v. 15, n. 2, p. 73-93, jul./dez. 2015. Disponível: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/15222> Acesso em 04 de jul.2020

LENZ, P. **Semântica cognitiva**. In: JUNIOR, C. F.; BASSO, R. (Orgs.). **Semântica: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2013.

LIMA, Paula Lenz Costa. **Metáfora e Linguagem**. Feltes, H.P.M: Produção de Sentido: Estudos Transdisciplinares, S.Paulo, P.Alegre, Caxias Sul: Annablume, Nova Prova, 2003.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. **Gramática normativa da Língua portuguesa**. 39. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

LAKOFF, G. & TURNER, M. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York, Basic Books, 1999

OLIVEIRA, P. R. 'A manhã é uma esponja: um estudo sobre a engenhosidade semântica. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e**

Aplicada, São Paulo, v. 13 n. 2, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000200004. Acesso em: 27 jun.2017

OLIVEIRA, Tania Amaral Oliveira e ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo Linguagens**. São Paulo, 2018, 5 ed. (está fora de ordem)

PELOSI, A. C., FELTES, H.P.M., FARIAS, P. M. E. **Cognição e linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2014.

PINKER, S. **Do que é feito o pensamento: a língua como janela para a natureza humana**. São Paulo: Companhia das Letras. 2008

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Texto extraído do livro: **A formação do leitor/ Pontos de vista** – Organizadores: Jason Prado e Paulo Córdini/ Leia Brasil – Programa de Leitura da Petrobrás – 1999

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de iniciação científica: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação**. Palhoça: Ed. da Unisul, 2015.

RICHARDS, Irving A. **The philosophy of Rhetoric**. 2. ed. New York: Oxford University Press. 1950.

SANTOS, Sebastião Lourenço; GODOY, Elena. **Arquitetura do processamento cognitivo: efeito racional e efeito emocional**. *Lingua(gem) em Discurso*, Tubarão, v. 21, n. 3, p. 435-454, set./dez. 2021.

SANTOS, Sebastião Lourenço; GODOY, Elena. **Efeito racional e efeito emocional: um estudo pragmático da cognição humana**. *Memorare*, Tubarão, v. 7, n. 2, p. 44-58, maio/ago.2020. (Dossiê Especial Pragmática: desenvolvimentos e extensões).

SARDINHA, Tony B. **Metáfora**. São Paulo: Parábola Editorial. 2007.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. **Relevância: Comunicação e cognição**. 2nd ed. Cambridge: Blackwell, 1986. Tradução de Helen Santos Alves. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2001.:

SOUZA, A.C. **Leitura, metáfora e memória de trabalho: três eixos imbricados**. 2004. 321 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

THUROW, A.C.; RODRIGUES, L.S.P.; **Metáforas conceptuais sobre corpo: um estudo do discurso de universitários**. *Revista Unisinos*. Vol. 14, n. 3, p. 509-518, set/dez 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.143.14/5815>

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

WILSON, Deirdre. **Parallels and differences in the treatment of metaphor in relevance theory and cognitive linguistics**. *Studia Linguistica* vol. 128/2011. Disponível em: <https://filg.uj.edu.pl/documents/41616/8969068/12814-Wilson.pdf>. Acesso em: 6 de nov. 2021.