

METÁFORA E ENSINO

Noelma Oliveira Barbosa (UFT)
noelma_barbosa@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo é parte de uma pesquisa de mestrado, que se encontra em curso na Universidade Federal do Tocantins, a qual investiga como a metáfora vem sendo conceituada e discutida nos livros didáticos, antes e após a avaliação do Plano Nacional do Livro Didático. Nesse artigo, considera-se as exigências que vêm sendo incorporadas às questões de ensino-aprendizagem dos aspectos linguísticos, sobretudo, a partir dos avanços da linguística cognitiva, ocorridos nas últimas décadas. Um dos objetivos dessas inovações é desenvolver no leitor habilidades inferenciais contextualizadas, as quais são requeridas pela própria dinâmica social e pelos processos de conhecimentos inerentes a ela. Nesse processo, a interpretação da metáfora tende a ser mais discursiva, no sentido de contribuir para desenvolver o raciocínio inferencial do leitor e evitar práticas monótonas de leitura. Esse recurso da linguagem passa a ser considerado como uma operação mental que elabora e organiza diferentes formas de conhecimento. A partir dessas questões, discute-se a relação entre metáfora e ensino da língua, considerando que a compreensão sobre a metáfora, dos seus aspectos discursivos e processos didático-pedagógicos se dá com vista à própria dinâmica do conhecimento humano, ao entendimento dessas questões (metacognição) e dos aspectos culturais que envolvem o seu fazer. (ANDRADE, 2016; CIAPUSCIO, 2003; LEEZENBERG, 2015; MOSCHEM, 2011; SOUZA, 2004; ZANOTTO, 2014)

Palavras-chave: Metáfora. Cognição. Ensino. Cultura.

1. Considerações iniciais, uma perspectiva teórica

A literatura disponível sobre a metáfora mostra que, durante toda sua trajetória, foram muitos os estudos que contribuíram com importantes conceituações e problematizações sobre o assunto, ao ponto que esta passou a fazer parte do escopo de diferentes áreas do conhecimento. Isso contribuiu para que a metáfora tornasse um assunto bastante estudado e discutido, principalmente, em questões psicolinguísticas¹, uma vez que constitui importante instrumento de cognição e linguístico, útil na captação e desenvolvimento do sentido.

É possível perceber, através de leituras realizadas sobre diferentes trabalhos acadêmicos desenvolvidos com metáforas, que algumas teorias

¹ A psicolinguística é um ramo interdisciplinar da psicologia cognitiva e da linguística aplicada, que considera a leitura como uma habilidade complexa, na qual intervêm uma série de processos cognitivo-linguísticos de níveis distintos. (MARTINS, 2002)

1 ou pensamentos foram e são ainda questionados e/ou relativizados. Po-
2 rém, todos eles trazem (em maior ou menor grau) contribuições, que são
3 importantes e devem ser consideradas na evolução do conhecimento a
4 respeito desse recurso linguístico, pois metáforas são formas de conhe-
5 cimento, e este se constrói por diferentes caminhos.

6 Etimologicamente, o termo metáfora deriva da palavra grega *me-*
7 *taphorá*, resultado da junção de dois elementos que a compõe: *meta*, que
8 significa “sobre” e, *pherein*, com a significação de “transporte”. Em sua
9 essência, a metáfora representaria uma transferência de sentido de um
10 termo para outro, o que sugere uma aplicabilidade restrita ao nível da
11 linguagem. Esses pressupostos sustentam a visão tradicional sobre o as-
12 sunto, cujos primeiros estudos sistemáticos são atribuídos a Aristóteles e
13 datam-se do século IV a. C.

14 Na teoria aristotélica, a metáfora é considerada uma figura poética
15 e de retórica e tem o princípio da substituição e da similaridade como ba-
16 se para explicação do seu significado. Para esses princípios, a metáfora
17 apresenta uma função que

18 circunscreve-se a um valor estilístico ou ornamental pelo que em discurso é
19 concebida como uma forma indireta de apresentação do significado literal (te-
20 oria da substituição) e tem subjacente uma comparação ou uma similaridade
21 entre dois ou mais objetos. (AMARAL, 2009, p. 216)

22 Essa comparação é apresentada de forma condensada ou elíptica
23 (teoria da comparação).

24 Conforme Solange C. Vereza (2010, p. 202), Aristóteles nunca
25 propôs uma conceituação clara e sistemática de metáfora. Para a autora, o
26 que fica da visão desse filósofo é “o estatuto da metáfora como figura de
27 linguagem”, seu *locus* é a linguagem. As teorias que sucedem a essa tra-
28 dição, por sua vez, divergem entre si. Isso não necessariamente sobre a
29 relevância e conceito da metáfora enquanto produção de sentido, mas a
30 presença, nela, de uma cooperação entre cognição e linguagem ou de
31 uma supremacia do aspecto cognitivo sobre o linguístico.

32 Teria sido Richards a reconhecer, por volta de 1930, que a metá-
33 fora ou o enunciado metafórico possui estrutura intrínseca e envolve toda
34 a semântica da frase, com ele a unidade semântica deixa de ser apenas a
35 palavra, para tornar-se a sentença como todo. Para Paul Ricoeur (2000) e
36 Dieysa Kanyela Fossile (2011b; 2015), em Richards, a metáfora reúne
37 dois pensamentos de coisas distintas que estão/são simultaneamente ati-
38 vas. A partir desse pensamento, entende-se a sentença metafórica como

1 constituída de dois elementos, o primeiro “é o elemento ou entidade da
2 qual se fala” e o segundo “é a entidade que predica algo” sobre o primei-
3 ro (FOSSILE, 2015, p. 14), ou seja: o *tópico*, parte literal do enunciado, e
4 o *veículo*, que é o termo figurado (a palavra tomada metaforicamente).

5 Com Richards inicia-se, assim, a tradição que separa os dois pla-
6 nos da metáfora: “o conceptual (que relaciona conceitos)” e o “da ex-
7 pressão (as palavras que são usadas para exprimir esses conceitos)”
8 (MOURA, 2008, *apud* FOSSILE, 2011b, p. 38). Essa autora afirma que,
9 na década de 70, houve uma fusão da linha de investigação literária se-
10 guida por Richards com o campo da filosofia analítica, adotada por Max
11 Black. Este mantém a dualidade de referência entre dois sujeitos, o figu-
12 rado e o literal, e sustenta que é da relação entre esses dois elementos que
13 nasce o sentido metafórico do enunciado.

14 Para Max Black (1993) o significado de uma metáfora interessan-
15 te é tipicamente *novo* ou *criativo*. O pesquisador demonstra grande inte-
16 resse pelas designadas *metáforas ativas* ou *fortes*, cuja discriminação
17 ocorre mediante a sua *ênfase e ressonância*². A notoriedade para esse ti-
18 po de metáfora está na questão de suas *implicações* serem ricas, porém,
19 *não declaradas*, o que faz com que seus produtores precisem “da coope-
20 ração do receptor para perceber o que está por trás das palavras usadas”
21 (BLACK, 1993, p. 23 e 26). Para esse autor, o falante emprega meios
22 convencionais para produzir um efeito fora do padrão, durante a utiliza-
23 ção apenas dos recursos sintáticos e semânticos. Nele, a metáfora passa a
24 ser vista como um recurso que concebe conhecimento. (FOSSILE,
25 2011a; 2011b)

26 A valorização desse atributo cognitivo da metáfora leva George
27 Lakoff e Mark Johnson, a partir da década de 1970, a considerarem-na
28 como um mecanismo do pensamento e, por conseguinte, do raciocínio.
29 Responsável pela criação de novos sentidos e de novas realidades, a me-
30 táfora é como uma projeção mental, que tem como função estruturar o
31 sistema conceptual formal, o qual determina a forma como o homem
32 pensa, raciocina e imagina no seu dia-a-dia. Para esses autores, as expe-
33 riências individuais, a cultura, a história e ideologia têm papel importante
34 na produção das metáforas utilizadas.

²Max Black sugere os termos *ênfase e ressonância* para orientar o grau de vivacidade da metáfora. Propõe, de um lado, a riqueza das *implicações não declaradas* e, de outro, o *opcional, decorativo e ornamental, estes* característicos da metáfora tradicional. Segundo ele, esses são “opostos plausíveis” que asseguram as extremidades entre a metáfora viva e a tradicional. (BLACK, 1993, p. 26)

1 De acordo com Heronides Murílio de Melo Moura (2009, p. 155),
2 a partir de George Lakoff e Mark Johnson (1980), foi possível uma dis-
3 tinção entre metáfora conceptual e metáfora linguística, dada a ruptura
4 paradigmática³ que vinha ocorrendo desde a década anterior e que colo-
5 cou em questionamento o enfoque objetivista da metáfora. Para Heroni-
6 des Murílio de Melo Moura (2009), em George Lakoff e Mark Johnson,
7 a metáfora conceptual organiza o modo de *representação* e *categoriza-*
8 *ção* do mundo, enquanto que na metáfora linguística ter-se-ia a *materia-*
9 *lização*, em termos *linguísticos*, da *estrutura conceptual subjacente*. Ou
10 seja, para esta teoria, a linguagem apenas externaliza as metáforas que
11 são estruturadas na construção.

12 Esses pressupostos contribuíram para que diferentes estudos fos-
13 sem realizados, no sentido de relacionar os conhecimentos linguísticos
14 com os conhecimentos de mundo. A partir de pesquisas que visam com-
15 preender como a metáfora contribui para elucidar os processos sociocog-
16 nitivos que podem ocorrer na sua interpretação, Mara Sofia de Toledo
17 Zanotto (2014, p. 4) sustenta que, em trabalhos empíricos que visem à
18 construção dos sentidos, “é esperado que emergjam múltiplas leituras, as
19 quais exigirão um estudo de sua natureza semântico-pragmática”. Essa
20 autora sugere que investigações metafóricas devem contribuir para expli-
21 car dimensões da significação da metáfora também em uso.

22 Essa pesquisadora reconhece que o processo de construção de
23 sentidos envolve um complexo processamento em cadeia de inferências,
24 que são também metafóricas. Ela acredita que, do ponto de vista teórico,
25 surgem inúmeras indagações que levam a questionar-se a própria nature-
26 za da metáfora. Enquanto que, “do ponto de vista aplicado, os resultados
27 são relevantes para sugerir mudanças no ensino-aprendizagem de leitura”
28 (ZANOTTO, 2014, p. 5). A autora enfatiza ainda que as habilidades infe-
29 renciais contextualizadas estão entre as capacidades exigidas nos exames
30 de classificação e qualificação estudantis, o que refuta a possibilidade de
31 haver êxito em uma leitura que consista em repetir *literalmente* o *que o*
32 *texto diz*.

33 Dessa forma, acredita-se que o trabalho com a metáfora não se
34 trata apenas de teorias, mas de suas contribuições para a construção do

³Ruptura paradigmática diz respeito à mudança paradigmática que coloca em questionamento o mito do objetivismo (caracterizado pela crença de que todo conhecimento científico deve ser objetivo) em favor de um paradigma emergente, de um novo “modelo” de se fazer ciência, que provocou mudanças em todas as áreas do conhecimento. (ZANOTTO, 1998, p. 14 e nota nº 2, p. 33)

1 conhecimento linguístico. Segundo Mara Sofia de Toledo Zanotto (2014,
2 p. 5), estudos que observaram práticas de letramentos em contextos dife-
3 rentes têm apontado que falta ainda explicar como os sentidos são cons-
4 truídos. “Uma vez que não se conseguiu explicar o que ocorre no espaço
5 que há entre o sentido lexical e os conceitos *ad hoc*⁴, especificamente no
6 caso da metáfora”. (ZANOTTO, 2014, p. 5)

7 A partir dos avanços da linguística cognitiva, a partir das últimas
8 décadas, muitos estudos vêm sendo desenvolvidos sobre o assunto. Isso
9 se deve às novas exigências incorporadas às questões de ensino-
10 aprendizagem dos aspectos linguísticos, no sentido de desenvolver essas
11 habilidades inferenciais contextualizadas, requeridas pela própria dinâ-
12 mica social e pelos processos de conhecimentos inerentes a esta. Com es-
13 se processo, a interpretação da metáfora deve inovar, no sentido de con-
14 tribuir para desenvolver o “raciocínio inferencial do leitor”. (ZANOTTO,
15 2014, p. 5)

16 Nesse sentido, a metáfora constitui-se numa operação mental que
17 elabora e organiza diferentes formas de conhecer; um recurso de aquisi-
18 ção e transmissão de conhecimentos (AMARAL, 2009; FOSSILE 2011;
19 RICOEUR, 2000; SOUZA, 2004). Esse processo metacognitivo engloba,
20 sobretudo, o entendimento dos aspectos culturais que envolvem o seu fa-
21 zer (ANDRADE, 2016; CIAPUSCIO, 2003; LEEZENBERG, 2015;
22 MOSCHEM, 2011; SOUZA, 2004). Estas questões são objeto das seções
23 que desenvolvem o presente artigo, a seguir.

24 25 **2. Metáfora e dinâmica do conhecimento**

26 O fato de a metáfora ter sido um recurso da língua desprezado pe-
27 la visão tradicional de racionalidade e de objetividade requerida para os
28 processos de construção do conhecimento científico justifica a dicotomia
29 existente nas suas formas de conceituação e abordagem, ainda hoje en-
30 contradas nos materiais didáticos e propagadas no ensino da língua.
31 Quando o quesito é *estudo da metáfora*, é necessário que haja um enten-
32 dimento razoável dessas questões.

33 Para Guiomar Elena Ciapuscio (2003), a valorização e redefinição
34 na maneira de apreciar a metáfora estão relacionadas com (i) como têm

⁴ Os conceitos *ad hoc* não são linguisticamente dados, mas são construídos online em res-
posta a expectativas específicas de relevância surgidas em contextos específicos. (CAR-
STON, 2002, *apud* ZANOTTO, 2014, p. 5)

1 sido interpretados os processos do conhecimento humano, os quais resul-
2 tam nas diferentes maneiras de como a metáfora tem sido conceituada
3 nas diferentes correntes filosófico-linguísticas, e, (ii) o papel da linguísti-
4 ca cognitiva, de construção de novos modelos de reflexão sobre a língua,
5 suas categorizações e interface linguagem/pensamento.

6 Conforme visto na seção anterior, há, na tradição clássica, um en-
7 tendimento da metáfora enquanto categoria linguística de teor subjetivo e
8 literário apenas. Em oposição a isso, desenvolveu-se uma noção de raci-
9 onalidade e objetividade idealizadas sobre os processos de conhecimento,
10 que deveriam ser interpretados literalmente. Esse pensamento prevaleceu
11 até meados do século passado, quando se tornou público o reconheci-
12 mento da dimensão cognitiva da metáfora. Esta vem, ao longo dos últi-
13 mos anos, servindo de munição para o empreendimento de muitas pes-
14 quisas sobre a linguagem metafórica.

15 A metáfora, então, passa a ser vista sob diferentes perspectivas e
16 sua conceituação depende de qual abordagem teórica que se adote. As
17 mudanças de conceituação, conforme Guiomar Elena Ciapuscio (2003),
18 seguem algumas linhas de reflexão importantes para o processo de ensi-
19 no e aprendizagem dessas questões linguísticas, como (i) a metáfora na
20 concepção do discurso clássico, ii) a metáfora na concepção tradicional
21 da ciência, (iii) *a metáfora na linguística cognitiva: a concepção experi-
22 encial*, e, (iv) *as metáforas nas novas concepções do discurso científico*.

23 De acordo com esse pensamento, o fato de a metáfora se tornar,
24 no *discurso clássico*, um recurso que supõe uma analogia implícita, onde
25 os elementos relacionados metaforicamente apenas substituíam entre si,
26 ajudou a instituir a concepção da metáfora enquanto "ornamento linguis-
27 tico" dos textos. Dessa forma, consolidou-se a ideia de que a metáfora
28 era um recurso que não apresentava clareza de significado e por isso não
29 se ajustava estritamente à realidade. Dessa maneira, também não servia à
30 *concepção tradicional da ciência*, já que para esta, segundo Guiomar
31 Elena Ciapuscio (2003), o mundo é constituído por objetos que possuem
32 propriedades inerentes e independentes das pessoas que interagem com
33 eles. Logo, a língua da ciência deveria encaminhar-se para o lado dos ob-
34 jetos e em oposição ao estilo tradicional, marcado pela retórica e sua vi-
35 são persuasiva.

36 Assim, estruturou-se a concepção de oposição radical à metáfora,
37 enquanto protótipo da potencialidade manipuladora da língua, a qual pre-
38 cisava se fundamentar numa visão epistemológica da ciência e do conhe-

1 cimento humano de raiz basicamente objetivista. Guiomar Elena Ciapus-
2 cio (2003) afirma que isso requeria um instrumento linguístico que fosse
3 transparente e que, na medida do possível, não fosse notado. Assim, a
4 ideia de que as metáforas seriam conotações desnecessárias e interpreta-
5 ções subjetivas, e por isso não devia ter lugar nos textos da ciência, ou
6 nos textos argumentativos e informativos. Essa forma de pensar perpetu-
7 ou-se, consideravelmente, no ensino da metáfora ao longo dos anos.

8 Com o advento da linguística cognitiva, “um paradigma de pes-
9 quisa que viu um extraordinário crescimento nas últimas três décadas”
10 (LEEZENBERG, 2015, p. 03), essa concepção de linguagem passa a ser
11 desacreditada e o *valor cognitivo* da metáfora ganha corpo. A partir desse
12 período, diferentes escritos filosóficos e linguísticos passaram a compre-
13 tender a metáfora, explicitamente, como um recurso que concebe conhe-
14 cimento, ou como um instrumento de conhecimento. Vista dessa mane-
15 ira, a principal mudança da concepção de metáfora é o reconhecimento do
16 seu atributo cognitivo.

17 Guiomar Elena Ciapuscio (2003) defende que essa é uma concep-
18 ção experiencial da metáfora, a qual sustenta que o pensamento metafóri-
19 co pode apresentar novas realidades, ao destacar alguns traços e ocultar
20 ou obscurecer outros. Essas são as metáforas criativas⁵, que funcionam
21 como instrumento indissociável não só da criação artística, mas também
22 da atividade científica. São as metáforas esperadas nas *novas concepções*
23 *do discurso científico*, que reconhece a estreita relação entre linguagem e
24 dinâmica social. Essa dinâmica, por vez, é responsável pela alteração
25 substancial das ideias sobre a língua e os textos científicos, os quais
26 exerceram papel importante nos estudos linguísticos sobre tal modalida-
27 de de discurso.

28 É importante lembrar que, de acordo com essa pesquisadora, o
29 atributo cognitivo-criativo da metáfora permite a compreensão do conte-
30 údo conceitual, ao estabelecer associações com a realidade contextual.
31 Seu valor para a explicação de temas científicos vai além do estritamente
32 verbal, possibilita também uma imagem mais precisa daquilo que é com-
33 prendido. Sobre essa questão, Guiomar Elena Ciapuscio (2003) sustenta
34 que esse aspecto visual da metáfora se apresenta de maneira bastante di-
35 dática no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que para o públi-

⁵ As metáforas criativas também chamadas metáforas vivas, forte ou ressonantes são, na vi-
são interacionista de Max Black (1962; 1993), inerentes ao texto e não podem ser tratadas
como crivo.

1 co não especializado permite conceituar fenômenos abstratos ou excessi-
2 vamente técnicos mediante associações com objetos ou aspectos do
3 mundo cotidiano.

4 Baseado em estudos de Van Besien (1989), Ana Claudia Souza
5 (2004) sustenta que as metáforas, além dessa função *pedagógica*, aspecto
6 discutido por Guiomar Elena Ciapuscio (2003), como *possibilidade de*
7 *formação de imagens*, elas apresentam também funções *constitutivas*. No
8 primeiro caso, elas seriam empregadas no ensino ou na explicação de te-
9 orias que, não necessariamente, foram formuladas com metáforas ou que
10 implicam novas visões teóricas; facilitariam a explanação acerca de cons-
11 trutos teóricos, ajudando na memorização da informação e tornando a
12 compreensão mais intuitiva. No segundo caso, seriam, ainda que tempo-
13 rariamente, um aspecto inerente à explicação teórica; os seus traços rele-
14 vantes explicam um domínio ainda desconhecido em termos de outro já
15 supostamente conhecido pelo leitor. Nesse sentido,

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

21 Assim, a metáfora, não somente facilita o processo de aprendiza-
22 gem de questões linguísticas. Ela serve também de estratégia pedagógica
23 ao ensino de outros conteúdos. Igualmente relevantes são as metáforas
24 especialmente produzidas, que podem circular em outros campos menos
25 especializados da comunicação científica e sua potencialidade cognitivo-
26 comunicativa as provê de *multifuncionalidade*, o que ocorre conforme
27 seus destinatários e o contexto. Assim, as metáforas criativas possibili-
28 tam interpretação e conceituações adequadas aos diversos tipos de situa-
29 ções, da mesma forma que podem também “receber adequadamente um
30 número de diferentes e até mesmo parcialmente leituras conflitantes”.
31 (BLACK, 1993, p. 25)

32

33 **3. Metáfora, cognição e cultura**

34 A linguística cognitiva surge com o intuito de explicar os fenô-
35 menos linguísticos, relacionando os conhecimentos dessa área com os
36 processos cognitivos. Segundo Marcela de Almeida Moschem (2011), a
37 linguística cognitiva é de abrangência da *ciência cognitiva*, uma área in-
38 terdisciplinar do conhecimento que envolve também a filosofia, a psico-

1 logia e a neurociência. Nessa abrangência, convergem-se interesses des-
2 ses diferentes ramos do conhecimento.

3 Estudos mostram que foi a partir da teoria da metáfora conceptual
4 de George Lakoff e Mark Johnson (1980), que surgiu um novo paradig-
5 ma da linguística cognitiva, o qual busca relacionar os conhecimentos
6 linguísticos com os conhecimentos de mundo. Nessa perspectiva, a metá-
7 fora é entendida como fruto de motivação cognitiva e ganha corpo en-
8 quanto mecanismo de construção e compreensão de sentidos e, assim,
9 vem contribuindo significativamente para os processos formativos. Para
10 Adriano Andrade (2016, p. 84), a linguística cognitiva “reivindicou o pa-
11 pel do pensamento imaginativo e metafórico para o cerne dos estudos so-
12 bre cognição e linguagem” e desde então, muitas pesquisas se desenvol-
13 vem no intuito de complementar a abordagem inicial de George Lakoff e
14 Mark Johnson.

15 A partir desses avanços, os estudos sobre metáfora vêm se popula-
16 rizando e se diversificando. As novas concepções epistemológicas sobre
17 o fazer científico, a influência das novas metodologias de ensino da lín-
18 gua e as pesquisas empreendidas nos diferentes campos da Linguística
19 tem trazido mudanças substanciais sobre as concepções de metáfora e
20 sobre sua importância para o ensino da língua, sobretudo, para os proces-
21 sos que envolvem a produção dos sentidos. (ALMEIDA, 2005; AN-
22 DRADE, 2016; FOSSILE *et al*, 2015; MOSCHEM, 2011 e SOUZA,
23 2004)

24 Conforme Adriano Andrade (2016), a metáfora se presentifica na
25 educação, sobretudo, (i) como mediadora do próprio conceito de educa-
26 ção e de suas mudanças através do tempo, (ii) como fenômeno constitu-
27 tivo da linguagem, atualizada nos discursos que envolvem os processos
28 de ensino-aprendizagem e, (iii) como conteúdo das aulas de língua. Para
29 o autor, essas questões envolvem alguns questionamentos que vão desde
30 o que se deve entender como conteúdo metafórico a ser ensinado a ques-
31 tões de reconhecimento das diferenças culturais. Considerando a ampli-
32 tude de discussões inerentes a esses aspectos e a proposta do presente ar-
33 tigo, apenas a última dimensão será discutida aqui. Ou seja, apenas as
34 questões relativas à metáfora enquanto conteúdo das aulas de língua.

35 Com base em estudos de Graham Low (2008), Adriano Andrade
36 (2016) sustenta ainda que as respostas aos referidos questionamentos de-
37 vem considerar as posições teóricas, ideológicas e políticas constantes na

1 proposta da escola e assumidas pelos professores em sua docência, con-
2 siderando que,

3 [...] não é possível aplicar de maneira indiscriminada as recentes teorias cog-
4 nitivas em sala de aula. É preciso refletir com cuidado sobre o quanto de meta-
5 linguagem os alunos podem e devem ser expostos e, também, considerar a
6 metáfora num nível discursivo (e não apenas lexical). Ademais, é preciso ter
7 clareza sobre o que queremos que os estudantes aprendam quando ensinamos
8 metáforas, isto é, sobre quais são as concepções de ensino e quais são os obje-
9 tivos envolvidos na prática de ensino-aprendizagem. (ANDRADE, 2016, p.
10 88)

11 Essas observações devem ser entendidas como convidativas para
12 uma nova perspectiva de trabalho com metáforas em sala de aula. Nessa
13 perspectiva, a metáfora deve ser compreendida num nível discursivo de
14 análise. Observa-se, nesse ponto, duas questões, um tanto desafiadoras:
15 (i) a dificuldade em determinar o *objetivo discursivo* da metáfora usada e
16 (ii) a dificuldade em verificar se os alunos, de fato, compreendem o tre-
17 cho metaforicamente. O pesquisador sugere que o trabalho com essas
18 questões deve ser norteado pelo entendimento dos aspectos culturais en-
19 volvidos tanto na realização, quanto na compreensão do fenômeno.

20 Esse é um entendimento que se apoia numa visão *socioconstruci-*
21 *onista* da realidade, por acreditar que “o mundo social é, em grande me-
22 dida, construído discursivamente” (ALMEIDA, 2005, p. 16). Sem pre-
23 tensão de discordar de George Lakoff e Mark Johnson, de que as metáfor-
24 as ajudam a construir a nossa *realidade social*, esse autor adverte que
25 “as relações entre realidade social e metáforas conceituais” podem “ser
26 descritas, metaforicamente, como via de mão dupla” (ALMEIDA, 2005,
27 p. 17). Para o pesquisador, a influência do social sobre a criação metafó-
28 rica se justifica pelo fato de que algumas metáforas costumam cair em
29 desuso, fruto de transformações sociais ao longo da história, enquanto
30 outras mais adequadas aos novos tempos vão surgindo.

31 Entretanto, a compreensão dos aspectos culturais tomada aqui, se
32 baseia nos termos sugeridos por Michiel Leezenberg (2015), enquanto
33 impacto das práticas sociais na cognição, ou seja, uma cognição que se
34 processa a partir da influência de questões culturais, e não o contrário.
35 Esse é motivo de uma crítica relevante deste autor à teoria da metáfora
36 conceptual de George Lakoff e Mark Johnson, para quem “o conceito de
37 cultura não possui grande papel explicativo no framework teórico”;
38 “tampouco é um elemento de suporte na arquitetura teórica da linguística
39 cognitiva”. (LEEZENBERG, 2015, p. 5/5)

1 Para Michiel Leezenberg (2015), esses autores continuam no
2 “framework cartesiano” ao definem a cognição em termos de processos
3 mentais internos, como resultante do confronto entre um cérebro indivi-
4 dual e o mundo externo, este não entendido enquanto práticas linguísticas
5 públicas e normativas. Nessa perspectiva, segundo o autor, esse mundo
6 seria, primeiramente, físico e natural; social e cultural apenas secundari-
7 amente. Assim, a teoria da metáfora conceptual “reproduz acriticamente
8 uma noção romântica e a-histórica de cultura enquanto atemporal e anô-
9 nima, envolvendo normas e valores partilhados”. (LEEZENBERG, 2015,
10 p. 06)

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

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

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

30 Segundo lugar, ele acredita que se deve abrir as análises cogniti-
31 vas para questões de autoridade social e poder, considerando que a temá-
32 tica do poder na distinção entre figurativo e literal permanece virtual-
33 mente inexplorada. Michiel Leezenberg (2015) observa ainda que a defi-
34 nição bem-sucedida de significados literais em dicionários pressupõe
35 uma autoridade que é legitimada linguística e cognitivamente.

36 No terceiro ponto, o autor sugere que se deve dar um lugar central
37 às ideologias linguísticas sobre o que *são* as palavras e *como* elas funcio-
38 nam no mundo social. Esse processo é semelhante aos *modelos cogniti-
39 vos* da metáfora conceptual, com uma ressalva de que as ideologias lin-

1 guísticas são representações públicas, não privadas como nestes. Elas são
2 entidades linguísticas (primeiramente), culturais e indicativas de classe,
3 status e poder.

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

12 Ainda por meio desse pensamento, Michiel Leezenberg (2015)
13 sustenta que a exploração do elo entre cognição e cultura deve ocorrer
14 com a compreensão das questões sobre o processamento cognitivo e ma-
15 ppeamentos conceptuais por meio de uma abordagem mais propriamente
16 semiótica, que deve tomar a cognição humana como mediada. Nesse
17 processo, as práticas linguísticas tendem a ser entendidas como ineren-
18 temente públicas, normativas e impregnadas de relações de poder.

19 [...] tende-se a dar mais atenção às questões sociais de uso da linguagem, rela-
20 ções de poder e ideologias públicas do que à estrutura linguística, às relações
21 conceptuais e modelos mentais. Questões sobre a estrutura linguística e con-
22 ceptual desaparecem em prol de questões sobre o que os usuários da lingua-
23 gem fazem – e acreditam – ao qualificar itens linguísticos ou gêneros do dis-
24 curso enquanto, por exemplo, poéticos ou metafóricos. (LEEZENBERG,
25 2015, p. 24)

26 Esse autor reconhece que há inegável progresso da linguística
27 cognitiva, ocorrido a partir das últimas décadas. O que ele considera in-
28 satisfatório é a sua concepção cognitiva de cultura, que carece de uma
29 “percepção empiricamente informada e teoricamente sofisticada sobre
30 como a cultura é produzida, sustentada e contestada” (LEEZENBERG,
31 2015, p. 25). Assim, considera as concepções da linguística cognitiva à
32 esfera das práticas culturais.

33 Com vistas a essas questões, defende-se que há um nível semânti-
34 co a ser perseguido com a prática de ensino da língua. Este, por sua vez,
35 define a *competência metafórica* a ser desenvolvida em sala, a qual não
36 pode acontecer de maneira desvinculada dos processos *cognitivos, cultu-*
37 *rais e pragmáticos*, considerando que estes se convergem na efetivação
38 das questões didático-pedagógicas, sobretudo, voltadas ao ensino da lín-
39 gua. (ANDRADE, 2016; LEEZENBERG, 2015)

40

1 **4. Inferências metafóricas e leitura: algumas considerações**

2 A metáfora está presente nas mais variadas modalidades de texto
3 e tem se tornado ferramenta semântica riquíssima para o ensino de língua
4 na educação básica. Isso tem ocorrido, sobretudo a partir do novo para-
5 digma da linguística cognitiva, que tem evidenciado a importância e in-
6 terferência dos processos sociais na cognição humana. Frente a essas
7 questões, percebe-se adaptações linguísticas que são requeridas pelas rea-
8 lidades comunicativas em jogo e o quanto necessário é que se evitem pa-
9 drões conceituais ou estruturais que fossilizam as explicações sobre as
10 questões linguísticas e, conseqüentemente, sobre a metáfora.

11 A metáfora enquanto mecanismo de cognição constitui-se essen-
12 cialmente de situações inferenciais, as quais oferecem bases conceituais e
13 discursivas que motivam o ensino da língua. Se não adequada a cada si-
14 tuação comunicativa, a abordagem didática metafórica poderá surtir efei-
15 to contrário.

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

21 A metáfora abstrai o objeto a ser compreendido, por meio de *atri-*
22 *butos* próprios do seu *veículo metafórico*. Sem o entendimento adequado
23 desses atributos e de sua possível interação com a parte literal do enuncii-
24 ado (tópico) ou com o contexto que o gerou, dificilmente haverá compre-
25 ensão do sentido metafórico. O que Ana Claudia Souza (2004) sugere é
26 que a metáfora, enquanto ferramenta linguística para o trabalho didático,
27 seja contextualizada de acordo com os objetivos pedagógicos e com as
28 realidades discursivas de sala de aula, de forma que os *atributos*, tanto li-
29 terais quanto figurativos, sejam conhecidos ou compreensíveis pelos alu-
30 nos.

31 As perspectivas teóricas adotadas para embasar o trabalho peda-
32 gógico com a metáfora tendem a ser aquelas que melhor se adéquam aos
33 objetivos do trabalho e à realidade dos alunos. Elas devem trazer contri-
34 buições para uma discussão apropriada dos aspectos linguísticos, de mo-
35 do que resulte em congruência das inferenciais metafóricas e consequen-
36 te evolução do conhecimento. “Mesmo quando bem aceita nos círculos a
37 que se destina, a metáfora nova tem de disputar espaço com as metáforas
38 tradicionais” (ALMEIDA, 2005, p. 17). E se estas estiverem muito enrai-

1 zadas na linguagem e nos procedimentos cotidianos, menos efeitos aque-
2 la terá.

3 Nesse sentido, espera-se que as novas reflexões sobre o processo
4 de ensino/aprendizagem da língua e o progresso da linguística cognitiva
5 possam converter esse espaço de disputa entre o *ensino tradicional* da
6 metáfora e o estudo da *metáfora nova* em espaço de discussão das ques-
7 tões linguísticas que priorizem a *interação sociocognitiva* da mesma. E
8 que, diante desse cenário, a força da tradição, capaz de reduzi a metáfora
9 ao meramente linguístico, possa se esvaír cada vez mais, dando lugar ao
10 potencial sociocognitivo, criativo e crítico de produção da linguagem.

11

12 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

13 ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira. A educação formal e as metáforas do
14 conhecimento: a busca de transformações nas concepções e práticas pe-
15 dagógicas. *Revista Ciência e Cognição*, vol. 6, p. 12-25. Disponível em:
16 <www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: 09-2016.

17 AMARAL, Rosa Maria Baptista. *A metáfora na compreensão e interpre-
18 tação do texto literário*. 2009. Tese (Doutorado em Psicolinguística). –
19 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do
20 Porto, Portugal. Disponível em: <[https://repositorio-
21 aberto.up.pt/handle/10216/19276](https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19276)>. Acesso em: 12-2015.

22 ANDRADE, Adriano. As metáforas em manuais didáticos do ensino mé-
23 dio. *Revista Veredas*, vol. 9, n. 2. 2016. Disponível em:
24 <www.veredas.favip.edu.br/ojs/index.php/veredas1/article/view/350>.
25 Acesso em: 02-2016.

26 BLACK, Max. More about Metaphor. In: ORTONY, Andrew. (Ed). *Me-
27 taphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

28 CIAPUSCIO, Guiomar Elena. Metáfora e ciência. *Ciencia Hoy*, vol. 13,
29 n. 76, p. 60-66, 2003.

30 FOSSILE, Dieysa Kanyela. Um passeio pelos estudos da metáfora. *Re-
31 vista de Letras*, Curitiba, 2011a. Disponível em:
32 <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2332>>. Acesso em: 06-
33 2015.

34 _____. *O significado aspectual na interpretação de metáforas verbais*.
35 2011b. Tese (Doutorado em Letras/Linguística). – Universidade Federal

- 1 de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em:
2 <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95998>>. Acesso em: 06-
3 2015.
- 4 _____. *Metáforas verbais*. Um estudo analítico descritivo. Palmas:
5 Eduft, 2015.
- 6 LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago/
7 London: The University of Chicago Press, 1998.
- 8 LEEZENBERG, Michiel. Da linguística cognitiva à ciência social: 30
9 anos após Metáforas da Vida Cotidiana. Trad.: Erik Mileta Martins. *Re-*
10 *vista Investigações*, vol. 28, n. 2, 07-2015. Disponível em:
11 <www.repositorios.ufpe.br/revistas/INV/article/download/1618/1425.
12 Acesso em outubro/2016>.
- 13 LOW, Graham. Metaphor and education. In: GIBBS JR., Raymond W.
14 (Ed.). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge:
15 Cambridge University Press, 2008, p. 212-231.
- 16 MARTINS, Vicente. A dislexia em sala de aula. *Revista Partes*, ano II,
17 n. 27, 2002. Disponível em: <www.partes.com.br/ed27/educacao.asp>.
18 Acesso em: 09-2016.
- 19 MOSCHEM, Marcela de Almeida. *Riobaldo e Diadorim – um estudo dos*
20 *esquemas de imagem dentro do cenário criado pela metáfora da traves-*
21 *sia*. 2011. Tese (Doutoramento em Linguística). – Programa de Pós-Gra-
22 duação em Linguística e Língua Portuguesa, do Departamento de Lin-
23 guística da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, São Paulo.
24 Disponível em:
25 <WWW.repositorio.unesp.br/handle/11449/103543?show=full>. Acesso
26 em: 10-2016.
- 27 MOURA, Heronides Murílio de Melo. Linguagem e cognição na inter-
28 pretação de metáforas. *Veredas, Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de
29 Fora, vol. 6, n. 1, p. 153-161, 2009. Disponível em:
30 <www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap111.pdf>. Acesso em: 11-
31 2015.
- 32 RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. Trad.: Dion Davi Macedo. 3. ed. São
33 Paulo: Loyola, 2000.
- 34 SOUZA, Ana Claudia. *Leitura, metáfora e memória de trabalho: três ei-*
35 *xos imbricados*. 2004. Tese (Doutoramento em Linguística). – Pós-Gra-
36 duação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina UFSC.

- 1 Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/87454>>.
2 Acesso em: 10-2016.
- 3 VEREZA, Solange C. O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e
4 discurso. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição*. 2010.
5 Disponível em: <www.uff.br/cadernosdeletrasuff/41/artigo10.pdf>.
6 Acesso em: 02-2016.
- 7 ZANOTTO, Mara Sofia de Toledo. Metáfora e indeterminação: abrindo
8 a caixa de pandora. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e.
9 (Org.). *Metáforas do cotidiano*. Belo Horizonte: UFMG, 1998, p. 13-38.
10 Disponível em: <[http://www.letras.ufmg.br/site/e-
11 livros/Met%C3%A1foras%20do%20Cotidiano.pdf](http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Met%C3%A1foras%20do%20Cotidiano.pdf)>. Acesso em: 10-
12 2015
- 13 _____. As múltiplas leituras da "metáfora": desenhando uma metodolo-
14 gia de investigação. *Signo*. Santa Cruz do Sul, vol. 39, n. 67, p. 3-17,
15 jul./dez. 2014.