

## 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 psicolinguísticas<sup>141</sup>, 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

---

<sup>141</sup> 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)

trabalhos acadêmicos desenvolvidos com metáforas, que algumas teorias ou pensamentos foram e são ainda questionados e/ou relativizados. Porém, todos eles trazem (em maior ou menor grau) contribuições, que são importantes e devem ser consideradas na evolução do conhecimento a respeito desse recurso linguístico, pois metáforas são formas de conhecimento, e este se constrói por diferentes caminhos.

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

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

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

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

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

Teria sido Jack C. Richards a reconhecer, por volta de 1930, que a metáfora ou o enunciado metafórico possui estrutura intrínseca e envolve toda a semântica da frase, com ele a unidade semântica deixa de ser apenas a palavra, para tornar-se a sentença como todo. Para Paul Ricoeur (2000) e Dieysa Kanyela Fossile (2011b; 2015), em Jack C. Richards, a metáfora reúne dois pensamentos de coisas distintas que estão/são simul-

taneamente ativas. A partir desse pensamento, entende-se a sentença metafórica como constituída de dois elementos, o primeiro “é o elemento ou entidade da qual se fala” e o segundo “é a entidade que predica algo” sobre o primeiro (FOSSILE, 2015, p. 14), ou seja: o *tópico*, parte literal do enunciado, e o *veículo*, que é o termo figurado (a palavra tomada metaforicamente).

Com Jack C. Richards inicia-se, assim, a tradição que separa os dois planos da metáfora: “o conceptual (que relaciona conceitos)” e o “da expressão (as palavras que são usadas para exprimir esses conceitos)” (MOURA, 2008, *apud* FOSSILE, 2011b, p. 38). Essa autora afirma que, na década de 70, houve uma fusão da linha de investigação literária seguida por Jack C. Richards com o campo da filosofia analítica, adotada por Max Black. Este mantém a dualidade de referência entre dois sujeitos, o figurado e o literal, e sustenta que é da relação entre esses dois elementos que nasce o sentido metafórico do enunciado.

Para Max Black (1993) o significado de uma metáfora interessante é tipicamente *novo* ou *criativo*. O pesquisador demonstra grande interesse pelas designadas *metáforas ativas* ou *fortes*, cuja discriminação ocorre mediante a sua *ênfase* e *ressonância*<sup>142</sup>. A notoriedade para esse tipo de metáfora está na questão de suas *implicações* serem ricas, porém, *não declaradas*, o que faz com que seus produtores precisem “da cooperação do receptor para perceber o que está por trás das palavras usadas” (BLACK, 1993, p. 23 e 26). Para esse autor, o falante emprega meios convencionais para produzir um efeito fora do padrão, durante a utilização apenas dos recursos sintáticos e semânticos. Nele, a metáfora passa a ser vista como um recurso que concebe conhecimento. (FOSSILE, 2011a; 2011b)

A valorização desse atributo cognitivo da metáfora leva George Lakoff e Mark Johnson, a partir da década de 1970, a considerarem-na como um mecanismo do pensamento e, por conseguinte, do raciocínio. Responsável pela criação de novos sentidos e de novas realidades, a metáfora é como uma projeção mental, que tem como função estruturar o sistema conceptual formal, o qual determina a forma como o homem

---

<sup>142</sup>Max 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)

pensa, raciocina e imagina no seu dia a dia. Para esses autores, as experiências individuais, a cultura, a história e ideologia têm papel importante na produção das metáforas utilizadas.

De acordo com Heronides Murílio de Melo Moura (2009, p. 155), a partir de George Lakoff e Mark Johnson (1980), foi possível uma distinção entre metáfora conceptual e metáfora linguística, dada a ruptura paradigmática<sup>143</sup> que vinha ocorrendo desde a década anterior e que colocou em questionamento o enfoque objetivista da metáfora. Para Heronides Murílio de Melo Moura (2009), em George Lakoff e Mark Johnson, a metáfora conceptual organiza o modo de *representação e categorização* do mundo, enquanto que na metáfora linguística ter-se-ia a *materiализação*, em termos *linguísticos*, da *estrutura conceptual subjacente*. Ou seja, para esta teoria, a linguagem apenas externaliza as metáforas que são estruturadas na cognição.

Esses pressupostos contribuíram para que diferentes estudos fossem realizados, no sentido de relacionar os conhecimentos linguísticos com os conhecimentos de mundo. A partir de pesquisas que visam compreender como a metáfora contribui para elucidar os processos sociocognitivos que podem ocorrer na sua interpretação, Mara Sofia de Toledo Zanotto (2014, p. 4) sustenta que, em trabalhos empíricos que visem à construção dos sentidos, “é esperado que emergjam múltiplas leituras, as quais exigirão um estudo de sua natureza semântico-pragmática”. Essa autora sugere que investigações metafóricas devem contribuir para explicar dimensões da significação da metáfora também em uso.

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

---

<sup>143</sup>Ruptura paradigmática diz respeito à mudança paradigmática que coloca em questionamento o mito do objetivismo (caracterizado pela crença de que todo conhecimento científico deve ser objetivo) em favor de um paradigma 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)

texto diz.

Dessa forma, acredita-se que o trabalho com a metáfora não se trata apenas de teorias, mas de suas contribuições para a construção do conhecimento linguístico. Segundo Mara Sofia de Toledo Zanotto (2014, p. 5), estudos que observaram práticas de letramentos em contextos diferentes têm apontado que falta ainda explicar como os sentidos são construídos. “Uma vez que não se conseguiu explicar o que ocorre no espaço que há entre o sentido lexical e os conceitos *ad hoc*<sup>144</sup>, especificamente no caso da metáfora”. (ZANOTTO, 2014, p. 5)

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

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

## **2. Metáfora e dinâmica do conhecimento**

O fato de a metáfora ter sido um recurso da língua desprezado pela visão tradicional de racionalidade e de objetividade requerida para os processos de construção do conhecimento científico justifica a dicotomia existente nas suas formas de conceituação e abordagem, ainda hoje encontradas nos materiais didáticos e propagadas no ensino da língua.

---

<sup>144</sup> Os conceitos *ad hoc* não são linguisticamente dados, mas são construídos online em resposta a expectativas específicas de relevância surgidas em contextos específicos. (CARSTON, 2002, *apud* ZANOTTO, 2014, p. 5)

Quando o quesito é *estudo da metáfora*, é necessário que haja um entendimento razoável dessas questões.

Para Guiomar Elena Ciapuscio (2003), a valorização e redefinição na maneira de apreciar a metáfora estão relacionadas com (i) como têm sido interpretados os processos do conhecimento humano, os quais resultam nas diferentes maneiras de como a metáfora tem sido conceituada nas diferentes correntes filosófico-linguísticas, e (ii) o papel da linguística cognitiva, de construção de novos modelos de reflexão sobre a língua, suas categorizações e interface linguagem/pensamento.

Conforme visto na seção anterior, há, na tradição clássica, um entendimento da metáfora enquanto categoria linguística de teor subjetivo e literário apenas. Em oposição a isso, desenvolveu-se uma noção de racionalidade e objetividade idealizadas sobre os processos de conhecimento, que deveriam ser interpretados literalmente. Esse pensamento prevaleceu até meados do século passado, quando se tornou público o reconhecimento da dimensão cognitiva da metáfora. Esta vem, ao longo dos últimos anos, servindo de munição para o empreendimento de muitas pesquisas sobre a linguagem metafórica.

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

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

são persuasiva.

Assim, estruturou-se a concepção de oposição radical à metáfora, enquanto protótipo da potencialidade manipuladora da língua, a qual precisava se fundamentar numa visão epistemológica da ciência e do conhecimento humano de raiz basicamente objetivista. Guiomar Elena Ciapuscio (2003) afirma que isso requeria um instrumento linguístico que fosse transparente e que, na medida do possível, não fosse notado. Assim, a ideia de que as metáforas seriam conotações desnecessárias e interpretações subjetivas, e por isso não devia ter lugar nos textos da ciência, ou nos textos argumentativos e informativos. Essa forma de pensar perpetuou-se, consideravelmente, no ensino da metáfora ao longo dos anos.

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

Guiomar Elena Ciapuscio (2003) defende que essa é uma concepção experiencial da metáfora, a qual sustenta que o pensamento metafórico pode apresentar novas realidades, ao destacar alguns traços e ocultar ou obscurecer outros. Essas são as metáforas criativas<sup>145</sup>, que funcionam como instrumento indissociável não só da criação artística, mas também da atividade científica. São as metáforas esperadas nas *novas concepções do discurso científico*, que reconhece a estreita relação entre linguagem e dinâmica social. Essa dinâmica, por vez, é responsável pela alteração substancial das ideias sobre a língua e os textos científicos, os quais exerceram papel importante nos estudos linguísticos sobre tal modalidade de discurso.

É importante lembrar que, de acordo com essa pesquisadora, o atributo cognitivo-criativo da metáfora permite a compreensão do conteúdo conceitual, ao estabelecer associações com a realidade contextual. Seu valor para a explicação de temas científicos vai além do estritamente

---

<sup>145</sup> As metáforas criativas também chamadas metáforas vivas, forte ou ressonantes são, na visão interacionista de Max Black (1962; 1993), inerentes ao texto e não podem ser tratadas como crivo.

verbal, possibilita também uma imagem mais precisa daquilo que é compreendido. Sobre essa questão, Guiomar Elena Ciapuscio (2003) sustenta que esse aspecto visual da metáfora se apresenta de maneira bastante didática no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que para o público não especializado permite conceituar fenômenos abstratos ou excessivamente técnicos mediante associações com objetos ou aspectos do mundo cotidiano.

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

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

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

### 3. *Metáfora, cognição e cultura*

A linguística cognitiva surge com o intuito de explicar os fenômenos linguísticos, relacionando os conhecimentos dessa área com os processos cognitivos. Segundo Marcela de Almeida Moschem (2011), a linguística cognitiva é de abrangência da *ciência cognitiva*, uma área interdisciplinar do conhecimento que envolve também a filosofia, a psicologia e a neurociência. Nessa abrangência, convergem-se interesses desses diferentes ramos do conhecimento.

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

A partir desses avanços, os estudos sobre metáfora vêm se popularizando e se diversificando. As novas concepções epistemológicas sobre o fazer científico, a influência das novas metodologias de ensino da língua e as pesquisas empreendidas nos diferentes campos da Linguística tem trazido mudanças substanciais sobre as concepções de metáfora e sobre sua importância para o ensino da língua, sobretudo, para os processos que envolvem a produção dos sentidos. (ALMEIDA, 2005; ANDRADE, 2016; FOSSILE *et al.*, 2015; MOSCHEM, 2011 e SOUZA, 2004)

Conforme Adriano Andrade (2016), a metáfora se presentifica na educação, sobretudo, (i) como mediadora do próprio conceito de educação e de suas mudanças através do tempo, (ii) como fenômeno constitutivo da linguagem, atualizada nos discursos que envolvem os processos de ensino-aprendizagem e, (iii) como conteúdo das aulas de língua. Para o autor, essas questões envolvem alguns questionamentos que vão desde o que se deve entender como conteúdo metafórico a ser ensinado a questões de reconhecimento das diferenças culturais. Considerando a amplitude de discussões inerentes a esses aspectos e a proposta do presente ar-

tigo, apenas a última dimensão será discutida aqui. Ou seja, apenas as questões relativas à metáfora enquanto conteúdo das aulas de língua.

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

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

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

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

Entretanto, a compreensão dos aspectos culturais tomada aqui, se baseia nos termos sugeridos por Michiel Leezenberg (2015), enquanto impacto das práticas sociais na cognição, ou seja, uma cognição que se processa a partir da influência de questões culturais, e não o contrário.

Esse é motivo de uma crítica relevante deste autor à teoria da metáfora conceptual de George Lakoff e Mark Johnson, para quem “o conceito de cultura não possui grande papel explicativo no framework teórico”; “tampouco é um elemento de suporte na arquitetura teórica da linguística cognitiva”. (LEEZENBERG, 2015, p. 5/5)

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

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

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

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

Segundo lugar, ele acredita que se deve abrir as análises cognitivas para questões de autoridade social e poder, considerando que a temática do poder na distinção entre figurativo e literal permanece virtualmente inexplorada. Michiel Leezenberg (2015) observa ainda que a definição

bem-sucedida de significados literais em dicionários pressupõe uma autoridade que é legitimada linguística e cognitivamente.

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

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

Ainda por meio desse pensamento, Michiel Leezenberg (2015) sustenta que a exploração do elo entre cognição e cultura deve ocorrer com a compreensão das questões sobre o processamento cognitivo e mapeamentos conceituais por meio de uma abordagem mais propriamente semiótica, que deve tomar a cognição humana como mediada. Nesse processo, as práticas linguísticas tendem a ser entendidas como inerentemente públicas, normativas e impregnadas de relações de poder.

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

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

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

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

A metáfora está presente nas mais variadas modalidades de texto e tem se tornado ferramenta semântica riquíssima para o ensino de língua na educação básica. Isso tem ocorrido, sobretudo a partir do novo paradigma da linguística cognitiva, que tem evidenciado a importância e interferência dos processos sociais na cognição humana. Frente a essas questões, percebe-se adaptações linguísticas que são requeridas pelas realidades comunicativas em jogo e o quão necessário é que se evitem padrões conceituais ou estruturais que fossilizam as explicações sobre as questões linguísticas e, conseqüentemente, sobre a metáfora.

A metáfora enquanto mecanismo de cognição constitui-se essencialmente de situações inferenciais, as quais oferecem bases conceituais e discursivas que motivam o ensino da língua. Se não adequada a cada situação comunicativa, a abordagem didática metafórica poderá surtir efeito contrário.

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

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

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

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

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira. A educação formal e as metáforas do conhecimento: a busca de transformações nas concepções e práticas pedagógicas. *Revista Ciência e Cognição*, vol. 6, p. 12-25. Disponível em: <[www.cienciasecognicao.org](http://www.cienciasecognicao.org)>. Acesso em: 09-2016.

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

ANDRADE, Adriano. As metáforas em manuais didáticos do ensino médio. *Revista Veredas*, vol. 9, n. 2. 2016. Disponível em: <[www.veredas.favip.edu.br/ojs/index.php/veredas1/article/view/350](http://www.veredas.favip.edu.br/ojs/index.php/veredas1/article/view/350)>. Acesso em: 02-2016.

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

CIAPUSCIO, Guiomar Elena. Metáfora e ciência. *Ciencia Hoy*, vol. 13,

n. 76, p. 60-66, 2003.

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

\_\_\_\_\_. *O significado aspectual na interpretação de metáforas verbais*. 2011b. Tese (Doutorado em Letras/Linguística). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95998>>. Acesso em: 06-2015.

\_\_\_\_\_. *Metáforas verbais*. Um estudo analítico descritivo. Palmas: Eduft, 2015.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1998.

LEEZENBERG, Michiel. Da linguística cognitiva à ciência social: 30 anos após Metáforas da Vida Cotidiana. Trad.: Erik Miletta Martins. *Revista Investigações*, vol. 28, n. 2, 07-2015. Disponível em: <[www.repositorios.ufpe.br/revistas/INV/article/download/1618/1425](http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/INV/article/download/1618/1425)>. Acesso em outubro/2016>.

LOW, Graham. Metaphor and education. In: GIBBS JR., Raymond W. (Ed.). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, p. 212-231.

MARTINS, Vicente. A dislexia em sala de aula. *Revista Partes*, ano II, n. 27, 2002. Disponível em: <[www.partes.com.br/ed27/educacao.asp](http://www.partes.com.br/ed27/educacao.asp)>. Acesso em: 09-2016.

MOSCHEM, Marcela de Almeida. *Riobaldo e Diadorim – um estudo dos esquemas de imagem dentro do cenário criado pela metáfora da travessia*. 2011. Tese (Doutoramento em Linguística). – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, São Paulo. Disponível em: <[www.repositorio.unesp.br/handle/11449/103543?show=full](http://www.repositorio.unesp.br/handle/11449/103543?show=full)>. Acesso em: 10-2016.

MOURA, Heronides Murílio de Melo. Linguagem e cognição na interpretação de metáforas. *Veredas, Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, vol. 6, n. 1, p. 153-161, 2009. Disponível em:

<[www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap111.pdf](http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap111.pdf)>. Acesso em: 11-2015.

RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. Trad.: Dion Davi Macedo. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

SOUZA, Ana Claudia. *Leitura, metáfora e memória de trabalho: três eixos imbricados*. 2004. Tese (Doutoramento em Linguística). – Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina UFSC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/87454>>. Acesso em: 10-2016.

VEREZA, Solange C. O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição*. 2010. Disponível em: <[www.uff.br/cadernosdeletrasuff/41/artigo10.pdf](http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/41/artigo10.pdf)>. Acesso em: 02-2016.

ZANOTTO, Mara Sofia de Toledo. Metáfora e indeterminação: abrindo a caixa de pandora. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. (Org.). *Metáforas do cotidiano*. Belo Horizonte: UFMG, 1998, p. 13-38. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Met%C3%A1foras%20do%20Cotidiano.pdf>>. Acesso em: 10-2015

\_\_\_\_\_. As múltiplas leituras da "metáfora": desenhando uma metodologia de investigação. *Signo*. Santa Cruz do Sul, vol. 39, n. 67, p. 3-17, jul./dez. 2014.