UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

DANIEL FERNANDES LIMA

PROJETO JORNAL VOZES E ECOS: AS METÁFORAS NOSSAS DE CADA DIA

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2018

DANIEL FERNANDES LIMA

Projeto Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação, em nível de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ao Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* universitário de Vitória da Conquista – BA, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Valéria Viana Sousa

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2018

L496p

Lima, Daniel Fernandes.

Projeto jornal vozes e ecos: as metáforas nossas de cada dia. / Daniel Fernandes Lima, 2018.

195f.

Orientador (a): Drª. Valéria Viana Sousa.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2018.
Inclui referência F. 105 a 111.
1. Estudo da metáfora. 2. Metáfora no jornal. 3. Lingüística. 4. Ensino básico. I. Sousa, Valéria Viana. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS III. T.

DANIEL FERNANDES LIMA

PROJETO JORNAL VOZES E ECOS: AS METÁFORAS NOSSAS DE CADA DIA

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª Drª. Valéria Viana Sousa (UESB) (Orientadora)

_____

Prof Dr. Jorge Augusto Alves da Silva (UESB) (Examinador)

_____

Profª Drª. Leilane Ramos da Silva (UFS) (Examinadora)

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2018

DEDICATÓRIA

Ao meu filho, Luiz Miguel Fernandes Guimarães, a luz que ilumina a minha vida, a razão do meu caminhar, para quem guardei todo o meu amor.

Aos meus pais, Luiz Silva Lima e Nilda Fernandes de Oliveira Lima, por terem dedicado as suas vidas à minha.

À minha esposa, Alana Oliveira Guimarães, pela compreensão, pelo amor e incentivo durante toda a jornada, pelos sábios conselhos, e por ser a casa do meu coração.

Ao meu irmão, Samuel Fernandes Lima, pelo apoio incondicional, pela amizade e por estar sempre presente, até mesmo nas ausências.

Ao meu afilhado, Pedro Fontes Guimarães, pelos momentos de felicidade que me proporciona.

A Larissa Lopes, por conduzir o meu olhar para o Profletras.

A Deus, pela graça da vida e pela força para concretizar este sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os meus colegas da turma pelo carinho, pela amizade, pelo cuidado e por todas as preciosas contribuições que trouxeram para a minha vida durante esse nosso estradar no Profletras.

Agradeço a minha Professora de Alfabetização, Creusa Raris Porto, por me ensinar as inúmeras possibilidades de ler o mundo, aos Professores da Graduação em Letras Vernáculas por semearem conhecimentos em minha vida e me ajudarem a desenvolver as habilidades e competências necessárias para que eu chegasse a este Curso de Mestrado.

Agradeço (e louvo) a todos os Professores do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia pela competência, pelo conhecimento e pela sensibilidade durante todo o curso.

Agradeço, de forma especial, à minha orientadora, Dra. Valéria Viana Sousa, por acompanhar todo o meu trabalho com ternura, entusiasmo e proficiência, próprios do ser humano incrível que ela é. Guardarei a sua imagem, professora e amiga, como quadro, na parede da minha memória para que eu jamais me esqueça da magia que envolve o ser educador.

Agradeço, também de forma especial, ao Dr. Jorge Augusto Alves da Silva e ao Dr. Adilson Ventura da Silva que trouxeram contribuições essenciais para o meu trabalho.

Agradeço, com apreço, ao Prof Dr. Jorge Augusto Alves da Silva (UESB) e à Profª Drª. Leilane Ramos da Silva (UFS), membros da banca examinadora, por dedicarem tempo para a leitura e a análise do meu trabalho, e pelas preciosas colaborações.

Agradeço às instituições que proporcionaram o desenvolvimento deste projeto: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); ao PROFLETRAS, Programa de pós-graduação *stricto sensu*; e ao Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da UESB (DELL).

Agradeço à CAPES, por financiar o meu estudo.

Agradeço à Professora Elisângela Francisca de Jesus, regente da classe na qual minha proposta de intervenção foi aplicada, pela confiança, pelo respeito e pelo apoio.

Agradeço às professoras Alene Oliveira Guimarães e Mylena Silva Rodrigues pela disposição incondicional em me auxiliar durante o desenvolvimento da proposta de intervenção do meu trabalho.

Agradeço (ao amigo) Professor e Poeta, André Santos Silva, por acreditar no meu trabalho e participar com tanta dedicação e tamanha humildade da proposta de intervenção.

Agradeço à equipe gestora do Centro Educacional Municipal Nataniel Souza Silveira por todo o suporte destinado à aplicação da proposta de intervenção do meu trabalho.

Ao amigo e diretor do Colégio Estadual Altair Almeida Meira, Ivan Pereira da Silva, pelo incentivo aos estudos e pela colaboração nas traduções de textos em Língua Inglesa.

Agradeço à minha mãe, Nilda Fernandes de Oliveira Lima, pelo amor à leitura do meu trabalho.

Agradeço ao meu pai, Luiz Silva Lima, pelo apoio incondicional à minha família durante as minhas ausências em virtude das aulas do PROFLETRAS.

Agradeço à minha esposa, Alana Oliveira Guimarães, por alimentar a minha alma ao enviar fotos e vídeos diários do meu filho, Luiz Miguel Fernandes Guimarães, nas semanas em que eu me encontrava longe de casa para participar das aulas do PROFLETRAS.

Agradeço ao meu irmão, Samuel Fernandes Lima, pelo apoio logístico e pelo incentivo aos estudos.

Agradeço a Deus pela vida, pela oportunidade de ingressar em um curso de mestrado e pelas pessoas que colocou, cuidadosamente, nas minhas travessias.

“[...] falamos por metáforas.” (NEVES, 2003, p. 137)

RESUMO

Este projeto tem como objeto de estudo a metáfora e foi desenvolvido com o objetivo de analisar a metáfora como um fenômeno "cognitivo-social" e "indeterminado", isto é, para além do âmbito da linguagem. Para isso, descrevemos o conceito de metáfora sob a ótica do novo paradigma; identificamos e analisamos metáforas em textos literários e não literários; e produzimos um jornal escolar (*Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*), com a publicação de exemplar único, cujo foco principal está no uso de metáforas para a construção de sentido. Nesta pesquisa, aplicada a uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, composta por vinte e cinco estudantes, utilizamos como *corpus*: questionário (respondido por estudantes e por docentes de Língua Portuguesa) e atividade de identificação de metáforas em textos de variados gêneros. Os produtos desta pesquisa são um manual teórico para os docentes de Língua Portuguesa, intitulado *Metáforas na Sala de aula: um caminho para a produção de sentidos*, e o *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia* (edição única), elaborado pelos discentes com a supervisão do pesquisador deste Projeto. O referencial teórico deste trabalho está centrado, principalmente, em Rocha Lima (1960), Lakoff e Johnson (1980), Cunha e Cintra (2001), Vilela (2002), Faraco e Moura (2003) e Perini (2003), Bechara (2006), Ferreira (2007), Sardinha (2007), Azeredo (2008), Costa (2010), Bagno (2011), Ferrari (2011), Silva (2011) e Castilho (2016). Esperamos, ao término da aplicação deste Projeto, possibilitar a discentes e docentes da educação básica a compreensão de metáfora enquanto um processo conceptual, concretizado através da linguagem, apresentando a metáfora como um processo mental (individual, cultural, universal) que os falantes utilizam, em geral, para compreender/conceituar coisas mais abstratas (menos concretas) a partir de coisas mais concretas (menos abstratas) e não apenas um mero enfeite linguístico para ornamentar um texto.

PALAVRAS-CHAVE: Conceptualização. Ensino Básico. Jornal. Linguística. Metáfora.

ABSTRACT

This project has as object of work the metaphor and will be developed with the aim of analyzing the metaphor as a phenomenon "cognitive-social" and "indeterminate", that is, beyond the scope of language alone. For this, we will describe the metaphorical concept from the standpoint of the new paradigm; we will identify and analyze metaphors in literary and non-literary texts; and we will produce a school newspaper (*Jornal Vozes e Ecos: our daily metaphors*), with the publication of a single copy, whose main focus will be on the use of metaphors for the construction of meaning. In this research, which will be applied to a class of 9th year of elementary school, composed of twenty-five students, we use as a corpus: questionnaire (answered by students and teachers of Portuguese language) and identification of metaphors in texts of different genres. The products of this research are a theoretical manual for teachers of Portuguese Language, entitled *Metaphors in the Classroom: a way for the production of meanings*, end the *Jornal Vozes e Ecos: our daily metaphors* (single edition), prepared by the students with the supervision of the researcher of this Project. The theoretical reference of this work is centered mainly on Rocha Lima (1960), Lakoff and Johnson (1980), Cunha and Cintra (2001), Vilela (2002), Faraco and Moura (2003), Perini (2003), Bechara (2006), Ferreira (2007), Sardinha (2007), Azeredo (2008), Costa (2010), Bagno (2011), Ferrari (2011), Silva (2011) and Castilho (2016). We wish, at the end of the application of this Project, to enable students and teachers of basic education to understand metaphor while a conceptual process, concretized through language, but which can not be summarized as a linguistic ornament to adorn a Text, doing it more beautiful and more exquisite. We intend to demonstrate that metaphor is the result of a mental process (individual, cultural, universal) that we use, in general, to understand / conceptualize more abstract (less concrete) things from more concrete (less abstract) things.

Keywords: Conceptualization. Basic Education. Newspaper. Linguistics. Metaphor.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Quadro-síntese da Intervenção Pedagógica 93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mesclagem conceptual referente à metáfora conceptual estrutural 41

CIRURGIÃO É AÇOUGUEIRO

Figura 2. "Tropa de Elite rubro-negra" 46

LISTA DE SIGLAS

CEMNSS	Centro Educacional Municipal Nataniel Souza Silveira
LD	Livro Didático
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LP	Língua Portuguesa
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

1 REFERENCIAL TEÓRICO 22

1.1 Metáfora na Tradição Gramatical 24

1.2 Metáfora em Livros Didáticos 28

1.3 Metáfora na Tradição Linguística: concepção de metáfora conceptual 33

1.3.1 Metáfora e Informatividade 64

2 METÁFORA NO JORNAL 78

3 METODOLOGIA 87

3.1 Elaboração da Proposta de Intervenção 87

3.2 Operacionalização da proposta de Intervenção 88

3.3 O *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia* 89

3.4 Análise da Proposta de Intervenção 94

3.4.1 Oficina I 96

3.4.2 Oficina II 99

3.4.3 Oficina III 99

3.4.4 Oficina IV 102

CONCLUSÃO 106

REFERÊNCIAS 107

APÊNDICE 115

ANEXOS 172

INTRODUÇÃO

A partir da análise do questionário[1] aplicado aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, turma A, do Centro Educacional Municipal Nataniel Souza Silveira, constatamos que esses estudantes apresentam dificuldades na compreensão do conceito de metáfora, na identificação/reconhecimento e estabelecimento/construção de sentido de metáforas em textos literários e não literários, e, consequentemente, no uso desse recurso nas produções textuais.

A análise dos dados mostrou que todos os estudantes da turma em que a pesquisa foi desenvolvida conceituaram a metáfora como uma figura de linguagem; que a maioria deles (20 dos 25 alunos que responderam ao questionário) afirmou que a metáfora é utilizada pelos poetas e grandes escritores; que todos disseram que as metáforas são utilizadas em textos escritos com a intenção de tornar o texto mais bem lapidado; e que causar impacto é a principal importância do uso da metáfora na comunicação. Apenas dois estudantes conseguiram localizar metáforas em textos não literários e cinco não conseguiram localizar metáforas em nenhum dos textos do questionário.

Esses estudantes completam o ciclo do ensino fundamental com a compreensão de que os processos metafóricos ocorrem somente no âmbito das palavras, caracterizando, assim, a metáfora como uma figura de linguagem[2], como um recurso (somente) linguístico utilizado pelo locutor apenas para aformosear o texto.

Essa visão tradicional da metáfora, implantada principalmente em virtude da Tradição Gramatical e da abordagem dos livros didáticos de Língua Portuguesa, a exemplo de Projeto Teláris: português: ensino fundamental 2, de Ana Maria Trinconi Borgatto (2015), adotado nas unidades escolares de Ensino Fundamental de 9 anos (séries finais) da Rede Pública Municipal de Maiquinique, continua muito presente em nossa sociedade. Os cursos de oratória e argumentação defendem o ensino de figuras de linguagem como uma prática de aprimoramento do potencial comunicativo do falante. Nesses cursos é veiculada a crença de que o domínio de uma quantidade significativa de figuras de linguagem facilitará a comunicação de falantes/escritores, dará a eles maior

[1] Ver apêndice 3 desta pesquisa.

[2] Ramos (2013) afirma que as figuras de linguagem "[...] são recursos linguísticos que exploram os sons, os sentidos e as estruturas da língua, bem como suas relações com as coisas do mundo, para criar sentidos novos e expressivos [...]". (RAMOS, 2013, p. 252)

poder de convencimento, fará com que os textos produzidos por eles seduzam mais, em virtude da apropriação de técnicas retóricas, como as figuras de linguagem (SARDINHA, 2007, p. 23).

Nessa perspectiva, percebemos nitidamente a inclinação da Tradição Gramatical em tratar a metáfora como um mero processo linguístico, como um recurso (uma figura) capaz de ornamentar um texto oral/escrito. Silva (2001, pp. 37 e 38) destaca a importância tanto dos textos orais quanto dos textos escritos, salientando que eles apresentam particularidades ligadas a sua essência e atendem a finalidades diversas. Sendo assim, optamos, neste trabalho, pela referência tanto a textos orais quanto a textos escritos, haja vista que a metáfora, sendo um processo conceptual, concretiza-se nas linguagens cotidiana oral e escrita, que se configuram como possibilidades de interação humana.

Para além disso, compreendemos que a metáfora não é somente linguística, mas conceptual, afinal "[...] os processos de pensamento humano são em grande parte metafóricos." (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 7). As metáforas "[...] são necessárias para dar sentido ao que acontece em torno de nós [...]" (LAKOFF; JOHNSON, 1980, pp. 186-187), sendo elas oriundas da experiência subjetiva, da emoção e da imaginação do homem que as cria, a partir de experiências com o seu próprio corpo, com o espaço em que vive e com a cultura da qual faz parte. Lakoff e Johnson (1980) afirmam que "[...] a metáfora não é meramente uma questão de linguagem. É uma questão de estrutura conceitual [...] envolve todas as dimensões naturais de nossa experiência [...]: cor, forma, textura, som, etc.". (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 236). Ferrari (2011) diz que "[...] a metáfora não é apenas uma questão de palavras. Do contrário, metáforas como expressões linguísticas são possíveis precisamente porque há projeções metafóricas no sistema conceptual humano" (FERRARI, 2011, p. 97). Dell'Isola (1998) salienta que "[...] não mais considerada uma figura de linguagem, um processo de enriquecimento e transformação da língua, a metáfora é um fenômeno discursivo de valor cognitivo" (DELL'ISOLA, 1998, p. 39). Dessa forma, percebemos que a metáfora, que é expressa por meio da linguagem, mas não acontece somente no âmbito das palavras, é um fenômeno, essencialmente, cognitivo, indispensável à compreensão do mundo e do próprio homem.

Isso significa, segundo Ferrari (2011, p. 94), que ao projetarmos um conceito mais concreto em um conceito mais abstrato (como na metáfora conceptual MORTE É

VIAGEM[3], por exemplo) não estamos lançando mão de recursos retóricos, somente linguísticos. Utilizamos, sim, a projeção do concreto no abstrato – expressa linguisticamente – em virtude das relações que estabelecemos com o mundo tendo como fonte a "[...] nossa experiência física, de base sensório-motora" (FERRARI, 2011, p. 94), que possibilita a conceptualização dos objetos do mundo e do próprio mundo.

Hipotetizamos que as dificuldades na compreensão do conceito de metáfora, na identificação/reconhecimento e no estabelecimento/construção de sentido de metáforas em textos literários e não literários apresentados pelos discentes devem-se, principalmente:

i) à explanação do conceito de metáfora pelos docentes como um processo que ocorre somente no âmbito das palavras, desconsiderando que "[...] a metáfora está no próprio fazer da linguagem, ela é continuamente chave da interpretação dos enunciados, porque, na verdade, falamos por metáforas." (NEVES, 2003, p. 137). É válido ressaltar que parte significativa dos docentes não compreende, ainda, a ocorrência dos processos metafóricos para além da linguagem, reproduzindo, assim, os conceitos da gramática normativa e dos livros didáticos aos discentes;

ii) a falhas no processo de letramento, que implicam obstáculos na identificação e na construção de sentido de metáforas, haja vista que nesse processo há o transporte de um significado a outro – "[...] a essência da metáfora é experienciar uma coisa em termos de outra" – (FERRARI, 2011, p. 94), o que exige maior maturidade linguística dos interlocutores;

iii) a espaços-tempo insuficientes para leituras de textos literários e não literários em sala de aula;

iv) a espaços-tempo insuficientes para produção textual em sala de aula; e

v) a não utilização de gêneros textuais mais próximos dos estudantes (como letras de músicas, crônicas esportivas, notícias, reportagens, ditados populares, por exemplo) para o trabalho com a metáfora, mais especificamente, para o reconhecimento e a interpretação das metáforas na superfície textual.

Tendo em vista essas dificuldades na compreensão do conceito de metáfora, na identificação e na construção de sentido de metáforas em textos literários e não

[3] Utilizamos a fonte em caixa alta neste trabalho para nos referirmos a metáforas conceptuais. Para aludirmos a expressões metafóricas, oriundas de metáforas conceptuais, empregamos a caixa baixa. Essa distinção será adota para que a diferenciação de metáfora conceptual e expressões metafóricas seja mais claramente perceptível.

literários, definimos que o objetivo geral desta pesquisa é apresentar uma proposta de estudo sobre a metáfora, a partir do paradigma em que esta é concebida como um fenômeno "cognitivo-social" (LAKOFF; JOHNSON, 1980) e "indeterminado" (LAKOFF; JOHNSON, 1980), isto é, para além do âmbito apenas da linguagem, um processo intimamente ligado ao sistema conceitual humano, e de grande relevância para as interações cotidianas. Para atingir esse objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever a metáfora na Tradição Gramatical;
- Verificar a abordagem da metáfora em livros didáticos de Língua Portuguesa, adotados no 9º ano do Ensino Fundamental do Centro Educacional Municipal Nataniel Souza Silveira;
- Compreender a metáfora como um processo cognitivo, fruto do pensamento e da linguagem, essencial para a compreensão do mundo;
- Analisar metáforas em textos literários e não literários a partir de uma perspectiva Conceptual;
- Produzir um jornal escolar (*Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*), com a publicação de exemplar único, com foco no uso de metáforas para a construção de sentido;
- Elaborar um Manual sobre a metáfora para os docentes de Língua Portuguesa, intitulado *Metáforas na Sala de aula: um caminho para a produção de sentidos*.

É preciso, pois, uma abordagem da metáfora em sala de aula que a conceba como parte do sistema cognitivo humano, não como uma ferramenta que deve ser utilizada para executar ajustes no texto com o intuito de torná-lo mais sublime; uma abordagem que demonstre o quanto a metáfora faz parte do nosso cotidiano, afinal, de acordo com Dell'Isola (1998), "a metáfora faz parte da vida diária, não apenas na linguagem como também no pensamento e na ação" (DELL'ISOLA, 1998, p. 40); e que a sua construção se dá quando um conceito é estruturado a partir de outro, quando "[...] construídas com fundamentação em nossas experiências físicas e culturais" (NETO, 2012, p. 28), e quando "[...] resultantes das experiências que vivenciamos com objetos físicos, sendo o nosso próprio corpo o principal desses objetos" (NETO, 2012, p. 28).

A preocupação com o estudo das metáforas se justifica por elas se constituírem "[...] recursos retóricos poderosos" (SARDINHA, 2007, p. 13), por "[...] funcionarem em nossa mente" (SARDINHA, 2007, p. 14), por serem elementos essenciais ao

entendimento de conceitos e "[...] instrumentos que possuímos para criar novo conhecimento" (SARDINHA, 2007, p. 15), além de serem "recurso natural de qualquer língua." (SARDINHA, 2007, p. 16) e processos culturais fundamentais à compreensão do mundo.

A seção Referencial Teórico deste trabalho, seção 1, tem como propósito analisar os conceitos de metáfora na Tradição Gramática, em livros didáticos de Língua Portuguesa, na Tradição Linguística: concepção de metáfora conceptual, além de verificar as relações entre metáfora e informatividade. Sendo assim, dividimos esta seção em quatro subseções: 1.1 Metáfora na Tradição Gramatical; 1.2 Metáfora em Livros Didáticos de Língua Portuguesa; 1.3 Metáfora na Tradição Linguística: concepção de metáfora conceptual; e 1.3.1 Metáfora e Informatividade.

A subseção 1.1 tem como referencial teórico Rocha Lima (1960), de Celso Cunha e Lindley Cintra (2001), de Faraco e Moura (2003), de Evanildo Bechara (2006) e de Ferreira (2007). Na subseção 1.2, o referencial teórico está centrado em Faraco e Moura (1995), Terra (2002), Dileta (2005), Abaurre (2008), Cereja (2013), Sette (2013), Ramos (2013), Borgatto (2015). Os teóricos utilizados como base na subseção 1.3 são Lakoff e Johnson (1980), Paiva (1998) Vilela (2002), Neves (2003), Pereira (2006), Sardinha (2007), Azeredo (2008), Ferrari (2011), Silva (2011), Castilho (2016) e Souza (2016). A última subseção da seção 1, a subseção 1.3.1, está centrada nos seguintes teóricos: Lakoff e Johnson (1980), Beaugrande e Dressler (1981), Paiva (1998), Silva (2001), Pereira (2006), Azeredo (2008), Antunes (2009), Costa Val (2009) e Ferrari (2011).

A seção 2 deste trabalho, Metáfora no Jornal, tem o referencial teórico centrado em Lakoff e Johnson (1980), Faria (1997), Paiva (1998), Neves (2003), Silva (2009) e Souza (2016).

O propósito da seção 3 deste trabalho, Metodologia, foi elaborar uma proposta de intervenção, que, além de apresentar a metáfora enquanto um fenômeno conceitual fosse capaz de mobilizar os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, para a necessidade de se construírem, continuamente, como sujeitos leitores e escritores competentes, capazes de escrever a própria história e de interpretar o mundo. Para detalhar todos os processos envolvidos nessa proposta de intervenção, analisar a proposta aplicada e desenhar o desenvolvimento de cada oficina, dividimos essa seção em oito subseções: 3.1 Elaboração da Proposta de Intervenção; 3.2 Operacionalização

da Proposta de Intervenção; 3.3 O *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*; 3.4 Análise da Proposta de Intervenção; 3.3.1 Oficina I; 3.3.2 Oficina II; 3.3.3 Oficina III; e 3.3.4 Oficina IV.

Assim neste trabalho, buscamos investigar em que medida uma intervenção pedagógica poderá contribuir para a compreensão da metáfora como parte integrante do sistema conceitual humano, bem como para ressignificar o seu emprego em textos literários e não literários, contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidade necessária à compreensão e produção de metáforas, tendo como suporte o jornal. A decisão de aplicar uma proposta de intervenção, tendo como objeto de estudo a metáfora, não se deveu, apenas, ao fato de esse conteúdo estar presente na matriz curricular de Língua Portuguesa, a ser trabalhado no 9º ano do Ensino Fundamental, mas, resultou, sobretudo, de uma inquietação profissional que sempre tive, em relação ao tratamento dado à metáfora, pela Tradição Gramatical, validado pelos livros didáticos apontados nesta pesquisa, bem como, pelos profissionais que atuam nessa disciplina, no Ensino Médio do Colégio Estadual..., com os quais mantenho constantes diálogos, durante as Atividades Complementares (AC), nos planejamentos semanais.

Dessa forma, distanciado de qualquer pretensão hierarquizante ou imobilizadora, espero que este trabalho possa se apresentar a docentes/discentes, como uma proposta de discussão, a respeito do ensino e aprendizagem, que aponte estratégias viáveis à construção de uma ideia sobre metáfora, pautada no sistema conceitual, que considera o seu uso como elemento fundamental, para compreender o mundo.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

A Tradição Gramatical tem reforçado, ao longo dos anos, a compreensão de que os processos metafóricos ocorrem somente no âmbito das palavras, caracterizando, em virtude disso, a metáfora como uma figura de linguagem[4], como um recurso linguístico utilizado pelo locutor apenas para aformosear o texto, sem levar em consideração o fato de que a metáfora faz parte do cotidiano do ser humano, ou seja, sem considerar que "[...] falamos por metáforas." (NEVES, 2003, p. 137). Essa concepção tradicional corrobora a semeadura do preconceito do "dom" em nossa sociedade, através do qual somente grandes escritores, seres "iluminados" com a habilidade de escrever, seriam capazes de lançar mão de recursos expressivos como a metáfora (SARDINHA, 2007, p. 22). A presença exuberante de figuras de linguagem em determinados textos e compêndios reflete concepções tendenciosas. Observemos:

> Devido ao grande número de figuras, muitas diferenças entre elas são sutis, ou até mesmo fantasiosas. Nas gramáticas, dicionários e enciclopédias, elas tendem a ser ilustradas como exemplos de textos de poetas e escritores consagrados. Isso é consistente com a visão de que essas figuras são recursos de estilo, de ornamento, que servem a tipos de expressão culturalmente prestigiados. Não são vistas como recursos para um usuário qualquer empregar, com algumas exceções (a catacrese, a elipse e a hipérbole, por exemplo). (SARDINHA, 2007, p. 22).

A definição etimológica de metáfora evidencia que essa palavra "deriva do grego μεταφορά, 'transferência, transporte para outro lugar', composto de μετά (meta), 'entre' e φέρω (pherō), 'carregar'" (METÁFORA, 2016) e que "em seu sentido literal, o verbo grego metaphorein seria traduzido pelo verbo latino transferire" (METÁFORA, 2016). Sobre essa definição etimológica, encontramos em Sardinha (2007):

> Como se percebe, a origem dos nomes das figuras é o grego. Metáfora vem do grego 'metapherein', que significa 'transferência' ou 'transporte'. Etimologicamente, é formada por 'meta', que quer dizer 'mudança' e por 'pherein' que significa 'carregar'.
> Assim, a metáfora seria uma transferência de sentido de uma coisa para outra. (SARDINHA, 2007, pp. 21 e 22)

[4] Sardinha (2007) afirma que a concepção de metáfora como figura de linguagem "[...] é uma tradição antiga" (SARDINHA, 2007, p. 21) e que "[...] Aristóteles considerava a metáfora a figura mestra" (SARDINHA, 2007, p. 21) entre as figuras de linguagem.

Na visão tradicional, a metáfora é considerada um recurso linguístico que deve ser dominado por aqueles que desejam falar e escrever com destreza, com polimento, de forma correta. Nesse paradigma, defende-se que quem pretende utilizar a língua de forma adequada deve dominar as regras gramaticais. Daí que a metáfora, sendo percebida por essa corrente teórica como um recurso linguístico, é compreendida como uma possibilidade de enriquecer um texto oral/escrito, aumentar a sua qualidade formal.

Salientamos, porém, que o falar e o escrever corretamente na tradição gramatical resumem-se à reprodução da "[...] variedade linguística socialmente privilegiada [...] considerada padrão só [...] por razões políticas e ideológicas" (SILVA, 2001, p. 17), à qual somos doutrinados a seguir rigorosamente, "[...] mas do ponto de vista linguístico não há variedade superior ou inferior" (SILVA, 2001, p. 17). Saber as regras da gramática prescritiva não garante a ninguém uma escrita de qualidade, possibilita, no máximo, uma escrita que siga as normas de uma língua ideal (que não representa a língua real), definida por um grupo dominante (a minoria dos usuários da língua, aqueles que detêm o cetro do poder político, econômico e social). Destacamos, implicitamente, a dificuldade de escrever (de acordo com a língua ideal) mesmo para aqueles que, supostamente, dominam o manual gramatical. Luft (1985) corrobora o pensamento da autora com o seguinte discurso: "Machado de Assis, um dos maiores clássicos da língua, nada entendia de gramática [manual], mas o professor de português, às vezes, sabe tudo, no entanto, não escreve e quando escreve..." (LUFT, 1985, p.26).

Diante do que expomos, na seção 1.1 analisamos os conceitos de metáfora na Tradição Gramatical com o propósito de verificarmos as concepções apresentadas nas gramáticas normativas a respeito do tema. Na seção 1.2, destacamos as definições de metáfora em livros didáticos de Língua Portuguesa para compreendermos se essas definições vão ao encontro de ou de encontro às concepções defendidas na Tradição Gramatical. Em seguida, na seção 1.3, apresentamos as concepções de metáfora na Tradição Linguística: concepção de metáfora conceptual. Por fim, na seção 1.3.1, destacamos a relação significativa da metáfora com o grau de informatividade dos textos orais e escritos.

1.1 Metáfora na Tradição Gramatical

Na seção 1.1, analisamos gramáticas normativas da Língua Portuguesa de Rocha Lima (1960), de Celso Cunha e Lindley Cintra (2001), de Faraco e Moura (2003), de Evanildo Bechara (2006) e de Mauro Ferreira (2007). Destacamos que, na medida em que apresentamos as definições de metáfora na Tradição Gramatical, trouxemos, também nesta seção, conceitos da metáfora na Tradição Linguística: concepção de metáfora conceptual, propostos por Lakoff e Johnson (1980), Sardinha (2007) e Souza (2016), para traçarmos um paralelo entre essas concepções.

Encontramos, na *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima (1960), o conceito de metáfora como uma figura de linguagem[5] e, mais ainda, como a mais importante dentre essas figuras. A metáfora ocorre quando se "[...] transporta o nome de um objeto a outro, graças a um caráter qualquer comum a ambos [...]" (ROCHA LIMA, 1960, p. 489). Rocha Lima (1960) destaca a preferência do povo em alterar o sentido de vocábulos já existentes a criar novas palavras, pois este resulta de um processo mais complexo do que aquele. Vejamos:

> É a mais importante das figuras. Ela transporta o nome de um objeto a outro, graças a um caráter qualquer comum a ambos: a folha de uma árvore dá o seu nome à folha de papel, por exemplo, em razão da pequena espessura de ambas. Nem sempre é fácil determinar o ponto de partida; muitas vezes, o processo de desenvolvimento da metáfora compreende dois momentos: um, em que ela é ainda sensível, por isso que o nome, ao designar o segundo objeto, desperta a imagem do primeiro; o outro, quando, por esquecimento da primeira imagem, o nome só designa o segundo objeto e só a este se torna adequado. [...] Ao criar novos vocábulos, o povo prefere operar a alteração de sentido de vocábulos já existentes [...]. (ROCHA LIMA, 1960, p. 490)

Ainda de acordo com Rocha Lima (1960), a metáfora acontece quando se atribui um novo sentido a um vocábulo já existente na língua e com sentido diferente do novo atribuído a ele. Sobre o uso de novos sentidos para vocábulos já existentes, que Rocha Lima (1960) assegura ser um processo menos complexo que a criação de novas palavras, Sardinha (2007) afirma que "[...] ninguém tampouco conseguiu aprender uma língua qualquer por inteiro" (SARDINHA, 2007, p. 13) e que, por mais conhecimento linguístico que tenha um indivíduo, "[...] sempre há mais palavras, frases inéditas e

[5] "Na visão tradicional, a linguagem figurada foi vista por muito tempo apenas como recurso de estilo, usada apenas no contexto literário." (SOUZA, 2016, p. 133).

meios diferentes de juntar essas palavras ou frases" (SARDINHA, 2007, p. 13). Implica ainda sobre a opção pela escolha de novos sentidos para vocábulos já existentes, o processo de plurissignificação aplicável ao léxico da língua, sobre o qual Sardinha (2007) esclarece:

> Nossa linguagem é ainda mais complexa porque cada palavra pode ter vários significados. [...] Isso tudo quer dizer que nossa linguagem é mais complexa do que parece, pois podemos usar qualquer palavra com um sentido diferente daquele que é o literal. [...] Nossa linguagem possui muitos sentidos que chamamos de figurados. São usos não-literais das palavras e expressões da língua. (SARDINHA, 2007, p.13).

Ao analisarmos a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2001), não encontramos nenhuma menção à metáfora. Os gramáticos destinam um capítulo[6] às figuras de sintaxe, porém a metáfora não aparece entre essas figuras. Eles destacam as seguintes figuras de sintaxe: elipse, zeugma, pleonasmo, hipérbato, anástrofe, prolepse, sínquise, assíndeto, polissíndeto, anacoluto e silepse.

Segundo Faraco e Moura (2003), a metáfora é justificada por um ponto de intersecção que aproxima diretamente dois elementos envolvidos em uma comparação. Para esses autores, "[...] a metáfora é uma das mais importantes figuras de estilo" (FARACO; MOURA, 2003, p. 581). De acordo com Sardinha (2007), a nomenclatura de metáfora enquanto uma figura de estilo deve-se ao fato de que a metáfora "[...] é geralmente estudada em literatura como uma técnica de poetas para expressar sentimentos e também como um traço particular que ajuda a definir o estilo de um escritor" (SARDINHA, 2007, p. 23).

Faraco e Moura (2003) afirmam que "[...] a metáfora é uma comparação [...] a que falta qualquer elemento linguístico de ligação entre os termos comparados" (FARACO; MOURA, 2003, p. 581). Para exemplificar, eles apresentam a metáfora "ele é um leão" (FARACO; MOURA, 2003, p. 581), a partir da qual esses autores demonstram graficamente o ponto de intersecção entre as palavras *ele* e *leão*: ferocidade, força. Faraco e Moura (2003) utilizam outro exemplo "ele é bravo como um leão" (FARACO; MOURA, 2003, p. 581) a fim de diferenciar metáfora de comparação. Esta ocorre a partir de algum elemento linguístico de ligação na comparação entre

[6] Celso Cunha e Lindley Cintra, 2001, pp. 619-634.

termos diferentes, a exemplo da utilização do como; aquela, por sua vez, acontece na falta desse elemento linguístico de ligação na comparação.

Dessa forma, ao pensarmos em uma metáfora como POLÍTICA É JOGO, verificamos que, entre os termos *política* e *jogo*, há duas linhas que se cruzam, que se fundem a partir de semelhanças existentes entre termos com significados diferentes. No caso da metáfora POLÍTICA É JOGO, as duas linhas se cruzam na palavra *estratégia*, significado comum às palavras *política* e *jogo*, isto é, o ponto de intersecção acontece na comparação de semelhanças (a ideia de estratégia) entre as palavras *política* e *jogo*. Essa metáfora, pela concepção de Lakoff e Johnson (1980), é um típico exemplo que demonstra o quanto a metáfora, para além de um exclusivo fenômeno linguístico, é um fenômeno conceptual.

Nesse sentido, nas palavras de Faraco e Moura (2003), a metáfora:

> [...] consiste em atribuir a uma pessoa ou coisa uma qualidade que não lhe cabe logicamente. É, pois, uma transferência de significado de um termo para outro e se baseia em semelhanças que o emissor da mensagem encontra entre os termos comparados. Portanto, é uma comparação de caráter subjetivo[7] (FARACO; MOURA, 2003, p. 580).

Bechara (2006) compreende a metáfora como "[...] translação de significado motivada pelo emprego em solidariedades, em que os termos implicados pertencem a classes diferentes, mas pela combinação se percebem também como assimilados [...]" (BECHARA, 2006 p. 327). Na *Moderna Gramática Portuguesa*, esse autor segue um caminho semelhante ao de Rocha Lima (1960). Para ambos, a metáfora acontece em virtude da combinação de sentido de palavras diferentes, ou seja, pela transferência de significado de um termo a outro, instaurada a partir de um ponto de intersecção entre esses termos. A concepção de transferência[8] de significados entre palavras está explicitada nas gramáticas normativas desses dois autores que abordam a metáfora como um fenômeno que ocorre somente no âmbito das palavras.

Em *Aprender e praticar gramática*, de Mauro Ferreira (2007), é possível verificar que a metáfora é compreendida como o "[...] emprego de uma palavra com sentido diferente do sentido usual, a partir de uma comparação subentendida entre dois

[7] Lakoff e Johnson (1980) creditam à metáfora conceptual caráter universal.
[8] Segundo Bechara (2006), a transferência de significados entre palavras ocorrerá a partir de uma relação de semelhança entre essas mesmas palavras. Para esse autor a metáfora é uma das principais "[...] causas que motivam a mudança de significação das palavras [...]" (BECHARA, 2006, p. 327).

elementos [...]" (FERREIRA, 2007, p. 624). Encontramos em Bagno (2011) uma definição para a metáfora também apoiada nessa comparação subentendida. Para esse autor, a metáfora "[...] é um procedimento de linguagem que consiste numa transposição de significado ocasionado pela similaridade de conceitos. Trata-se, genericamente, de uma comparação subentendida [...]" (BAGNO, 2011, p. 517).

Como Faraco e Moura (2003), Ferreira (2007) ressalta que a metáfora ocorre quando há comparação sem a presença de elementos linguísticos de ligação. Esse autor também trabalha sob a luz da compreensão de metáfora enquanto transferência de significado entre termos diferentes que acontece na medida em que há a intersecção de sentido entre as palavras. Sobre a distinção entre comparação e metáfora, abordada por Ferreira (2007), cabe destacar que Sardinha (2007) salienta que "[...] Aristóteles considera a comparação direta como uma metáfora [...]" (SARDINHA, 2007, p. 20), haja vista que tanto na metáfora, quanto na comparação direta, ocorre o processo de "transferência de sentido de uma coisa a outra" (SARDINHA, 2007, p. 22).

Em linhas gerais, podemos afirmar que as gramáticas normativas da Língua Portuguesa de Rocha Lima (1960), de Faraco e Moura (2003), de Evanildo Bechara (2006) e de Mauro Ferreira (2007), analisadas nesta seção, apresentam a concepção de metáfora enquanto transferência de significado entre termos diferentes, sem a presença de elementos de ligação, e destacam que essa transferência ocorre através de um ponto de intersecção que se forma entre duas palavras a partir de suas semelhanças. Essa concepção ratifica o tratamento dado à metáfora pela Tradição Gramatical: a metáfora seria, pois, um fenômeno exclusivamente linguístico, um recurso utilizado por quem produz um discurso oral/escrito para atingir um objetivo estético e expressivo, desconsiderando, assim, a metáfora enquanto um fenômeno, além de linguístico, conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980).

Esses compêndios, geralmente, apresentam a tendência de abordar a metáfora somente como realização linguística e, mais ainda, como realização linguística restrita a poetas e a escritores, que detêm, de acordo com essa visão, a pena mágica da escrita, e que são capazes de tirar coelhos do tinteiro. Porém, esse gigantesco muro sem portas e janelas, alicerçado em nossa sociedade há tempos pela Tradição Gramatical que separa, cuidadosamente, o joio do trigo, deve ser reestruturado e uma nova construção precisa

ser erguida, cuja estrutura valorize não a separação entre os cômodos (em que uns são priorizados em detrimento de outros), mas as ligações entre as partes que compõem o todo, afinal "[...] o todo sem a parte não é todo, a parte sem o todo não é parte [...]" (BARBOZA, p. 21).

Na seção 1.2, trazemos as concepções de metáfora nos livros didáticos de Língua Portuguesa e buscamos demonstrar se essas concepções seguem a tendência da Tradição Gramatical de abordar a metáfora como somente uma realização linguística ou se compreendem a metáfora enquanto um fenômeno cognitivo e social, para além do âmbito somente de expressões linguísticas.

1.2 A Metáfora em Livros Didáticos

Os livros didáticos de Língua Portuguesa (LP), adotados no 9º ano do ensino fundamental, na Escola Municipal (nome da escola) de Maiquinique-BA, utilizam as gramáticas normativas como alicerce para a definição de conceitos sobre a língua. Com a metáfora não é diferente. A concepção de metáfora, enquanto uma figura de linguagem, é facilmente encontrada em livros didáticos de LP. Essa concepção, pautada na Tradição Gramatical, compreende que a metáfora acontece somente com a transferência de sentido de um termo a outro (observando as semelhanças entre eles) e desconsidera que "[...] os processos do pensamento são em grande parte metafóricos." (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 7). Ou seja, não há menção nesses compêndios da compreensão de metáfora como um processo conceptual, para além de um exclusivo processo linguístico.

Para apresentarmos a concepção de metáfora presente nos livros didáticos de Língua Portuguesa, utilizamos como referência as seguintes coleções: *Linguagem nova*, de Faraco e Moura (1995); *Português paratodos*: 8ª série[9], de Ernani Terra (2002); *Português: ideias e linguagens*, de Delmanto Dileta (2005); *Português: contexto, interlocução e sentido*, de Maria Luiza M. Abaurre (2008); *Português: linguagens 1*[10], de Willian Roberto Cereja (2013); *Português: Linguagens em conexão*, volume 1, de

[9] Atualmente, utiliza-se a nomenclatura 9º ano para referir-se à antiga 8ª série, em virtude da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.

[10] Incluímos na seção 1.2 a pesquisa com livros de Ensino Médio haja vista que docentes de LP do 9º ano do Ensino Fundamental utilizam esses manuais como fonte de pesquisa para a preparação de aulas sobre metáfora e figuras de linguagem.

Maria das Graças Leão Sette (2013); *Ser Protagonista: Língua portuguesa*, de Rogério de Araújo Ramos (2013); e *Projeto Teláris: português: ensino fundamental 2*, de Ana Maria Trinconi Borgatto (2015). Esses livros, além de gramáticas normativas, são utilizados como suporte didático-pedagógico por professores de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental.

Na coleção *Linguagem nova*, de Faraco e Moura (1995), percebemos que a metáfora é compreendida também como um mero recurso linguístico que permite ao autor "[...] realçar bastante o que quer expressar" (FARACO; MOURA, 1995, p. 170), sendo, por isso, vista como uma figura de estilo. A metáfora, para Faraco e Moura (1995), "[...] é a mais importante das figuras de linguagem [...]. É um tipo de comparação direta em que faltam os elementos de ligação. [...] É uma transferência de significado que se dá entre as coisas" (FARACO; MOURA, 1995, p. 171). Os autores, nessa coleção, evidenciam a proximidade entre a metáfora e a comparação, elencando os conectivos como a única diferença entre elas. Eles complementam dizendo que, nessa comparação direta da qual se origina a metáfora, nem sempre os dois termos utilizados precisam estar explícitos, podendo aparecer apenas um termo e o outro vir implícito.

Para exemplificar essas duas possibilidades de realização de metáforas, Faraco e Moura (1995) apresentam dois exemplos. O primeiro é um verso de Cecília Meireles, "*A chuva é uma carícia de dedos longos*" (FARACO; MOURA, 1995, p. 171, grifo nosso), em que o autor apresenta a relação entre dois termos explícitos: *chuva* (1º termo) e *carícia* (2º termo). O segundo exemplo, refere-se à oração "*Ficou perdido no coração da floresta*" (FARACO; MOURA, 1995, p. 171, grifo nosso), através do qual ele informa que somente o segundo termo aparece explícito: o termo *coração*, nesse caso, estabelece uma relação com um termo implícito, que poderia ser, por exemplo, "centro, meio, a parte mais importante" (FARACO; MOURA, 1995, p. 171). Entre o que foi apresentado no Livro Didático e na gramática dos mesmos autores, podemos constatar que há manutenção de ideias, haja vista que esses autores, tanto no LD quanto na gramática, apresentam a metáfora como a mais importante figura de linguagem e definem a metáfora como uma comparação direta entre termos sem o uso de elemento de ligação. Entretanto, no livro didático, os autores acrescentam uma discussão sobre a relação explícita e implícita que pode haver no uso da metáfora.

Na coleção *Português para todos*, Terra (2002) define metáfora como "[...] a palavra ou expressão empregada no sentido figurado, por excelência, tomando por base

sempre uma relação de semelhança [...]" (TERRA, 2002, p. 193). Esse autor compreende a metáfora como um recurso que acontece somente no âmbito das palavras, recurso esse que permite aos falantes "[...] expressar o pensamento com vigor e colorido [...]" (TERRA, 2002, p.191), sendo, assim, vinculado à ideia de aformoseamento de textos orais/escritos.

Delmanto (2005) ratifica o conceito apresentado por Faraco e Moura (1995) quando confirma que a metáfora "[...] é uma comparação de modo subentendido sem a necessidade de uma conjunção [...]" (DELMANTO, 2005, p. 68). Na coleção *Português: ideias e linguagens*, Delmanto (2005), de forma semelhante à apresentada por Faraco e Moura (1995), na coleção *Linguagem Nova*, difere metáfora de comparação somente pela ausência e presença de conjunção, haja vista que, em ambos, há uma relação entre elementos com características comuns, ou seja, dois termos que, ao serem relacionados, apresentam semelhanças que se concretizam através de um ponto de intersecção entre ambos. Nessa perspectiva, a metáfora seria unicamente um processo linguístico, um recurso produzido com elementos da linguagem para atingir objetivos estéticos nos textos orais/escritos.

Em Abaurre (2008), encontramos a seguinte definição para metáfora:

> A mais conhecida das figuras de palavra, a metáfora, baseia-se na transferência (a palavra grega metaphora significa transporte) de um termo para um contexto de significação que não lhe é próprio. As metáforas são criadas a partir de uma relação de semelhança que pressupõe um processo anterior de comparação. Pode-se dizer, portanto, que a comparação está na base da formação das metáforas. Jornais e revistas costumam usar metáforas em manchetes e títulos de reportagens para resumir a essência do que será dito, ou para chamar a atenção dos leitores. (ABAURRE, 2008, p. 290)

Essa autora concebe a metáfora como fruto de um processo de relação de semelhanças elencadas a partir da comparação entre palavras diferentes. Nesse sentido, para Abaurre (2008), a metáfora é realizada quando há a transferência de significado de um termo a outro, ou seja, um processo somente linguístico, que desconsidera o caráter conceptual da metáfora apresentado por Lakoff e Johnson (1980). Reforça, ainda, o propósito de "chamar a atenção dos leitores" (ABAURRE, 2008, p. 290), colocando a metáfora como recurso para embelezamento do que está escrito, conforme dito anteriormente.

A par desse conceito, percebemos nitidamente a relação entre essa definição e a dos autores analisados nesta seção, o que nos permite afirmar que os quatro autores aqui

abarcados adotaram como referência para a conceitualização de metáfora o sentido literal traduzido pelo verbo latino *transferire* (transferir). Vale salientar que a compreensão de metáfora enquanto transporte "[...] de uma coisa para designar outra [...]" (SARDINHA, 2007, p. 22) já era defendida por Aristóteles, sendo esta conceitualização considerada "[...] a noção mais antiga de metáfora no Ocidente [...]" (SARDINHA, 2007, p. 20).

Vale ressaltar que tanto em Terra (2002) quanto em Abaurre (2008), corroboram a afirmação de que a comparação é a base da metáfora.

Cereja (2013) afirma que metáfora é "[...] a figura de linguagem que consiste no emprego de uma palavra em um sentido que não lhe é comum ou próprio, sendo esse novo sentido resultante de uma relação de semelhança, de intersecção entre dois termos" (CEREJA, 2013, p. 102). Segundo esse autor, a metáfora acontece quando atribuímos um novo significado a uma palavra, sendo esse novo significado incomum ao significado literal dessa palavra, mas ligado por um ponto de intersecção entre a palavra utilizada (sentido literal) e o novo sentido a ela atribuído. Nessa perspectiva, compreendemos que Cereja (2013) apresenta a concepção de metáfora enquanto um processo linguístico, realizado somente no âmbito das palavras, através da substituição do significado de uma palavra por novo significado – pertencente à outra palavra – não comum a essa palavra.

No livro *Português: Linguagens em conexão, volume 1*, de Maria das Graças Leão Sette (2013), a metáfora é conceitualizada como "[...] uma figura de linguagem construída a partir de uma comparação entre termos e ideias semelhantes" (SETTE, 2013, p. 264). Assim como em Cereja (2013), verificamos que a metáfora é compreendida pela autora como uma figura de linguagem que ocorre na intersecção de semelhanças entre palavras, isto é, nas semelhanças oriundas de uma comparação entre termos. Dessa forma, para Sette (2013) a metáfora é, também, um processo somente linguístico que ocorre a partir da comparação de semelhanças entre palavras.

Ramos (2013) vai ao encontro de Sette (2013) e Cereja (2013) ao afirmar que "[...] a metáfora [...] equipara dois elementos a partir de uma relação de semelhança, sem que essa característica comum seja explicitada" (RAMOS, 2013, p 254), e, também, ao destacar que a metáfora se dá através da "[...] identificação de semelhanças entre coisas aparentemente diferentes" (RAMOS, 2013, p. 252). Percebemos, dessa forma, que esses três autores seguem rotas convergentes em busca da definição de

metáfora, na medida em que apontam a relação de semelhanças entre as palavras como elemento fundamental para a existência da metáfora. Para Ramos (2013), Sette (2013) e Cereja (2013) há um descolamento de sentido de um termo a outro, uma fusão de palavras possibilitada pela intersecção entre os seus sentidos.

Cereja (2013), Sette (2013) e Ramos (2013) ratificam o conceito apresentado por Abaurre (2008) na medida em que também compreendem a metáfora como fruto de um processo de relação de semelhanças elencadas a partir da comparação entre palavras diferentes.

Borgatto (2015, pp. 129 e 130), seguindo a tradição gramatical, aborda a metáfora como um recurso que ocorre somente no âmbito das palavras. Para essa autora, a metáfora é responsável pela produção de sentidos figurados e essa figuração se dá através de comparação implícita entre dois termos que mantêm alguma semelhança. Borgatto (2015) utiliza uma frase do poeta Pablo Neruda, "A melancia é a baleia do verão" (BORGATTO, 2015, p. 130), para salientar, inclusive, que "[...] a metáfora apresenta-se muitas vezes sob a forma de uma oração construída com predicado nominal" (BORGATTO, 2015, p. 130) para ilustrar o grau de semelhança que ocorre nas comparações implícitas que dão origem a metáforas. Segundo a autora, a melancia, "[...] arredondada, grande, lisa, fruta em geral associada ao verão [...]" (BORGATTO, 2015, p. 130), é comparada implicitamente à baleia, "[...] mamífero, arredondado, grande, liso [...]" (BORGATTO, 2015, p. 130), pois ambos mantêm entre si traços em comum que possibilitam a "[...] transferência de sentido de uma coisa a outra [...]" (SARDINHA, 2007, p. 22).

Dessa forma, a autora reduz a metáfora a um recurso somente linguístico, desconsiderando, assim, o processo conceitual da metáfora. Borgatto (2015) desconsidera, ainda, o caráter universal da metáfora ao destacar que "[...] ao produzir uma metáfora, o narrador apresenta uma forma bastante pessoal de ver a realidade, ou seja, uma visão bastante subjetiva da realidade" (BORGATTO, 2015, p. 130). Essa autora não menciona que a semelhança entre os dois termos é fruto da interação física do homem com o mundo, da tentativa de se compreender um conceito mais abstrato a partir de um conceito mais concreto.

De acordo com Borgatto (2015):

> No sentido figurado, o significado próprio das palavras é alterado e dá lugar a outro significado, que mantém relação com as ideias originais por uma comparação implícita (comparação implícita é uma

> comparação subentendida, não desenvolvida totalmente na frase). [...] Metáfora é a palavra ou expressão que produz sentidos figurados por meio de comparações implícitas. Geralmente, ao produzir uma metáfora, o narrador apresenta uma forma bastante pessoal de ver a realidade, ou seja, uma visão bastante subjetiva da realidade. (BORGATTO, 2015, p. 130)

Nesta seção, é possível constatar que, o estudo da metáfora nos livros didáticos de LP é espelhado na Tradição Gramatical e que a abordagem realizada por esses livros é também semelhante à encontrada na Tradição Gramatical, ou seja, a metáfora continua sendo apresentada como um processo que ocorre somente no âmbito das palavras, um recurso linguístico utilizado para aformosear o texto, uma estratégia discursiva para "chamar a atenção dos leitores" (ABAURRE, 2008, p. 290).

Diante do exposto, diagnosticamos a necessidade de apontar, na seção 1.3, caminhos alternativos para o trabalho com a metáfora em sala de aula, no intuito de possibilitarmos uma melhor compreensão desse elemento da língua tão presente e vital nas nossas relações diárias, afinal "[...] falamos por metáforas" (NEVES, 2003, p. 137). Dessa forma, na seção 1.3, apresentamos a metáfora na Tradição Linguística: concepção de metáfora conceptual.

1.3 A Metáfora na Tradição Linguística: concepção de metáfora conceptual

Nesta seção, o tratamento dado à metáfora acontece sob a ótica da Tradição Linguística: concepção de metáfora conceptual, a partir das teorias lançadas por Lakoff e Johnson (1980), Paiva (1998), Vilela (2002), Sardinha (2007), Azeredo (2008) e Ferrari (2011). Dessa forma, apresentamos aqui um breve apanhado da visão de metáfora enquanto processo conceptual, o que vai de encontro à teoria da Tradição Gramatical que restringe a metáfora a um mero processo linguístico, sem qualquer valor cognitivo[11]. Nessa perspectiva, para Zanotto (1998):

> A metáfora é tratada de forma radicalmente oposta à visão tradicional, na qual ela é considerada simples figura de linguagem, sem valor cognitivo algum e, como tal, deve ser apenas reconhecida e classificada, mas não interpretada. No novo paradigma, a metáfora é

[11] Cançado (2005) diz que "os cognitivistas afirmam que a metáfora faz parte da linguagem cotidiana [...]" e que "a metáfora é vista como sendo uma maneira relevante de se pensar e falar sobre o mundo [...]" (CANÇADO, 2005, p. 100)

> considerada uma operação cognitiva fundamental, constitutiva da linguagem e do pensamento. (ZANOTTO, 1998, p. 14)

Apesar de diversos estudos teóricos apontarem caminhos alternativos, a Tradição Gramatical e os Livros Didáticos continuam seguindo a convenção estabelecida de que a metáfora é uma figura de linguagem, um recurso somente linguístico. Sobre isso, encontramos em Vilela (2002):

> A linguagem é fruto de convenções e uma das convenções mais salientes é o que designamos como figuração ou linguagem figurada. Esta vertente da língua não é apenas uma criação de poetas: faz parte da própria língua. No ensino, nos manuais, não se reconhece esse papel da metáfora na instauração da língua. Não ensinamos esse modo novo e original de categorizar o mundo, que aliás atravessa todo o discurso quotidiano, seja ele oral ou escrito. (VILELA, 2002, p. 15)

Antes de aprofundarmos a discussão da metáfora enquanto processo conceptual, fazemos uma breve menção à corrente lógico-positivista e a três teorias posteriores a essa corrente: a teoria da substituição, a teoria da comparação e a teoria da interação. Conhecer essas teorias é, pois, essencial para compreendermos a evolução na concepção de metáfora ao longo do século XX, haja vista que elas servem de fundamento teórico para a visão de metáfora defendida na Tradição Gramatical e nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, conforme demonstramos nas subseções 1.1 e 1.2.

A corrente lógico-positivista, que teve origem na Áustria (1920) e tornou-se "[...] o modelo dominante para a ciência durante décadas" (SARDINHA, 2007, p. 26), colaborou decisivamente para que filósofos relegassem a metáfora, haja vista que esta era compreendida como "[...] um desvio ou manipulação da verdade [...]" (SARDINHA, 2007, p. 26), o que iria de encontro aos princípios do Positivismo lógico que privilegiava o conhecimento científico, pautado na objetividade e na verdade. Essa corrente percebia a metáfora como algo utilizado para "[...] desviar o sentido literal [...]" (SARDINHA, 2007, p. 26), para dizer de forma indireta, o que era veemente repreendido por essa corrente filosófica. A corrente lógico-positivista defende a ideia de que sempre que ouvimos uma metáfora, antes de compreendê-la, tentamos apreender o seu sentido literal. Para essa corrente, quando não conseguimos obter tal interpretação, buscamos novos significados para a expressão que passa a ser percebida como metafórica.

Essa corrente sofreu várias críticas posteriormente, mas, como predominou por um período considerável no início do século XX, contribuiu de forma significativa para que a metáfora fosse vista como uma tentativa de se manipular verdades. O lógico-positivismo validava como teoria somente o que se podia verificar empiricamente, portanto, para eles, uma metáfora como O SEU SORRISO É OURO não teria validade científica, afinal o sorriso não é ouro em sentido literal, não se pode verificar/provar que o sorriso é ouro, portanto não seria uma informação verdadeira.

Por esse princípio, essa corrente foi largamente confrontada. Primeiramente, com facilidade, pôde-se verificar um número considerável de frases verdadeiras, inclusive consideradas verdadeiras pelo lógico-positivismo, embora impossíveis de se verificar/provar empiricamente. Por exemplo, podemos verificar/provar empiricamente a frase *toda abelha voa?* Diante dessa impossibilidade, ela deixa de ser verdadeira?

Em seguida o lógico-positivismo foi novamente confrontado, uma vez que, através de experimentos com frases verdadeiras, anômalas e metafóricas, alguns autores do campo da psicolinguística demonstraram que as pessoas "gastavam" mais tempo para dizer se uma frase metafórica era falsa ou verdadeira. Deduziram, então, daí, que "[...] as metáforas possuem realidade psicológica, não sendo apenas artifícios de linguagem" (SARDINHA, 2007, p. 27).

Dentre as teorias posteriores ao lógico-positivismo, inicialmente, merecem destaque três: a teoria da substituição, a teoria da comparação e a teoria da interação, todas de Max Black. A primeira concebe a metáfora a partir da teoria de Aristóteles, ou seja, a metáfora nada mais seria do que a substituição de uma palavra em sentido literal por uma palavra em sentido figurado. Essa teoria defende a ideia de que a metáfora é um recurso linguístico utilizado para enfeitar o texto oral/escrito. A segunda teoria compreende a metáfora como uma comparação implícita, que pode ser explicitada ao se utilizar a expressão "ser como" (GIBBS, 1994 *apud* SARDINHA, 2007, p. 24). Nesse sentido, entre dois termos relacionados em uma metáfora, podemos elencar uma série de características do termo metafórico que podem ser atribuídas ao termo literal e escolher a que melhor aproximar esses dois termos. Já a teoria da interação salienta que, entre os dois termos de uma metáfora, há uma interação que terá como consequência a criação de um novo sentido. Essa teoria sustenta a não existência de similaridades entre os

termos envolvidos na metáfora, sendo necessária, então, a interação entre esses termos, através da qual, propriedades de um elemento são enviadas para o outro (SARDINHA, 2007, pp. 28 e 29).

Seguindo um caminho diferente da Tradição Gramatical, a Tradição Linguística: concepção de metáfora conceptual aponta caminhos alternativos para o estudo da metáfora. A partir da abordagem de George Lakoff e Mark Johnson (1980), compreendemos que a metáfora não é somente linguística, mas conceptual[12], afinal "[...] os processos do pensamento são em grande parte metafóricos" (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 7). As metáforas "[...] são necessárias para dar sentido ao que acontece em torno de nós" (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 186-187), são essenciais para compreendermos o mundo, sendo elas oriundas da experiência subjetiva, da emoção e da imaginação do homem que as cria a partir de experiências com o seu próprio corpo, com o espaço em que vive e com a cultura da qual faz parte. A esse respeito, Azeredo (2008) diz que "[...] a conceptualização do espaço é um dos pilares da organização do pensamento humano; graças a ela delimitamos territórios e assuntos, situamos objetos e fatos, e definimos direções e objetivos" (AZEREDO, 2008, p. 419).

Lakoff e Johnson (1980 [2002] *apud* CASTILHO[13], 2016), inclusive, iniciam a definição de metáfora "por um conjunto de negativas" (CASTILHO, 2016, p. 131). Para esses autores, pode-se dizer que metáfora não é:

> (i) um dispositivo retórico ou decorativo, confinado à literatura;
>
> (ii) um fenômeno secundário e relativo que a Semântica linguística possa ignorar;
>
> (iii) a relação entre o sentido literal e o sentido figurado;
>
> (iv) uma propriedade de certas expressões particulares. (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2002] *apud* CASTILHO, 2016, p. 131)

Após constatarem o que não pode ser definido como metáfora, Lakoff e Johnson (1980 [2002] *apud* CASTILHO, 2016) a conceitualizam como:

---

[12] De acordo com Cançado (2005), "[...] evidências empíricas sugerem que o significado tem lugar não somente em um nível existente entre o mundo e as palavras, mas também no nível da representação mental" (CANÇADO, 2005, p. 93).

[13] Castilho trata de metáfora e metonímia na seção Semântica, subseção Categorias Semânticas (2016, pp. 131-133).

> (i) um fenômeno conceitual, não necessariamente ligado a expressões linguísticas;
>
> (ii) um mecanismo cognitivo básico e muito difundido que a Semântica não deve ignorar;
>
> (iii) o entendimento de um domínio de experiência em termos de outro;
>
> (iv) a projeção de um conjunto de correspondências entre um domínio-fonte e um domínio-alvo. (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2002] *apud* CASTILHO, 2016, pp. 131 e 132)

Sardinha (2007) afirma que, em uma gradação maior ou menor, nas metáforas conceptuais sempre são tomados como base o corpo humano, representando de alguma forma "[...] as metáforas conceptuais são, em maior ou menor grau, corporificadas, ou seja, possuem uma base no corpo humano" (SARDINHA, 2007, p. 34). Segundo ele, "[...] há, em geral, uma experiência humana física, corporal, por trás das metáforas conceptuais" (SARDINHA, 2007, p. 34). "A nossa experiência na manipulação de objetos, as nossas percepções, a nossa experiência de movimentos nos espaços físicos palpáveis, servem de base à organização do nosso pensamento conceptualizado" (VILELA, 2002, p. 108). De acordo com Vilela (2002), "[...] o mundo sensível serve de ponto de partida para a abstração: é maior o número das coisas que não vemos e não palpamos, do que aquelas que tocamos com a vista ou com o corpo" (VILELA, 2002, p. 8), em outras palavras, podemos afirmar que temos dificuldade de compreendermos uma ideia sem nos apoiarmos em algo concreto para referendá-la. Segundo Sardinha (2007), essa teoria divide a metáfora conceptual em cinco tipos: estruturais, orientais, ontológicas, personificação e primárias.

Porém, antes de abordarmos cada um dos cinco tipos na qual a metáfora está dividida conforme a teoria da metáfora conceptual, abrimos alguns parágrafos para explicar o que significam o domínio-alvo e o domínio-fonte conforme essa teoria. Salientamos que a compreensão dos conceitos de domínio-alvo e domínio-fonte é crucial para a sequência teórica deste trabalho, e após essa discussão, haverá maior tranquilidade para exemplificamos os tipos de metáfora conceptual.

A metáfora, nas palavras de Azeredo (2008), "[...] consiste no emprego de palavras ou expressões convencionalmente identificadas com um dado domínio de conhecimento para verbalizar experiências conceptuais de outro domínio" (AZEREDO,

2008, p. 418). Dessa forma, percebemos que, na projeção da metáfora, há dois domínios: um domínio-fonte e um domínio-alvo.

Sardinha (2007) destaca o conceito de domínio – "[...] área do conhecimento ou experiência humana [...]" (SARDINHA, 2007, p. 31) – como um dos principais conceitos da teoria da metáfora conceptual, que teve como ponto alto o livro *Metaphor We Live By*[14] (grifo de Sardinha, 2007), de 1980, de Lakoff e Johnson. De acordo com Sardinha (2007), o domínio-alvo seria o domínio mais abstrato, aquele que queremos conceitualizar, enquanto que o domínio-fonte, em geral mais concreto, é o que utilizamos para conceitualizar algo. A esse respeito, o De acordo com Souza (2016), "[...] a metáfora implica um mapeamento entre domínios em que se escolhe propor algo mais concreto em um domínio-fonte e transpõe-se para algo menos concreto em um domínio-alvo" (SOUZA, 2016, p. 137). Na metáfora conceptual POLÍTICA É JOGO[15], *política* é o domínio-alvo e *jogo*, o domínio-fonte, ou seja, utilizamos o domínio-fonte *jogo*, mais concreto em nossa vivência cultural, para conceitualizarmos o domínio-alvo *política*, mais abstrato culturalmente para nós[16]. Para Vilela (2002) "não há metáfora sem contexto" (VILELA, 2002, p. 69). Segundo ele, "[...] o indivíduo é o 'locus' do emocional, mas é o envolvimento social que determina que emoções se exprimem ou se silenciam, onde, quando, para que fim, quais as razões da sua manifestação ou silenciamento" (VILELA, 2002, p. 111). De acordo com Sardinha (2007):

> Há dois tipos de domínio: fonte e alvo. O domínio-fonte é aquele a partir do qual conceitualizamos alguma coisa metaforicamente; [...] geralmente é algo concreto, advindo da experiência. O domínio-alvo é aquele que desejamos conceitualizar; esse é o domínio abstrato. Os domínios podem ser mais amplos (RELAÇÕES AMOROSAS, em vez de AMOR ou DESLOCAMENTOS em vez de VIAGEM) ou mais específicos (NAMORO ADOLESCENTE, em vez de AMOR ou DIRIGIR UM CARRO NUMA ESTRADA PERIGOSA, em vez de VIAGEM), dependendo da situação. Um mesmo domínio-fonte pode servir a vários domínios-alvo; por exemplo, VIAGEM é fonte do conceito de AMOR, mas também de VIDA. (SARDINHA, 2007, p. 31, grifos do autor)

[14] Zanotto (2002) traduziu essa obra para o português com o título *Metáforas da vida cotidiana* (grifo de Sardinha, 2007).
[15] Grifo nosso.
[16] Vilela (2002) utiliza o exemplo da palavra *preguiça*, que originalmente significava "[...] aparelho para descansar ou encostar uma barra de ferro em que se trabalha" (VILELA, 2002, p. 8) e passou a significar "[...] moleza, lentidão" (XIMENES, 2000, p. 750), para demonstrar a possibilidade de ocorrer processo inverso: utilização de um domínio mais abstrato para conceptualizar um domínio mais concreto – apesar de preguiça, há algum tempo, ser considerada uma metáfora morta, isto é, perdeu a força de metáfora.

Encontramos um exemplo dessa conceptualização de um domínio-fonte em um domínio-alvo no filme *A Culpa é das Estrelas* (2014), de Josh Boone, filme baseado no romance homônimo, de John Green[17], mais especificamente na fala da personagem Hazel Grace quando ela declara o seu amor por Augustus Waters: "eu me apaixonei como quem cai no sono gradativamente, de uma hora para outra". Nessa fala, percebemos que Hazel estrutura o conceito de *amor* (domínio-alvo), menos concreto à experiência humana, a partir do conceito de sono (domínio-fonte), mais concreto à experiência humana, ou seja, Hazel conceptualiza *amor* como *sono*, ou, pelo menos, a algumas propriedades do sono (gradativo e sem planejamento): AMOR É SONO poderia ser compreendido como força que atua sobre a resistência das pessoas, drenando-a lentamente, de forma arbitrária.

Merece destaque salientarmos que o processo de unidirecionalidade, proposto pela Teoria da Metáfora Conceptual, alega a impossibilidade de correspondência entre um domínio-alvo e um domínio-fonte, ou seja, na relação metafórica, sempre um domínio-fonte projeta propriedades em um domínio-alvo e, raramente, ocorrerá o inverso: o domínio-alvo não projetará propriedades em um domínio-fonte. Ouvimos e lemos expressões metafóricas como *minha vida é um lixo*, mas dificilmente encontramos expressões do tipo *meu lixo é uma vida* com a manutenção dos mesmos domínio-fonte e domínio-alvo da primeira.

Esse processo é explicado pelo fato de que os conceitos mais abstratos "[...] carecem de delineação mais precisa [...]" (FERRARI, 2011, p. 98), mais concreta, e essa delineação ocorre a partir da projeção[18] de um conceito menos abstrato (domínio-fonte) em um conceito mais abstrato (domínio-alvo). Como a nossa experiência com o mundo nos permite compreender e definir de forma mais objetiva os conceitos concretos, estruturamos conceitos abstratos projetando neles conceitos concretos, quase nunca o contrário.

[17] GREEN, John. **The fault in our stars**. Estados Unidos: E. P. Dutton, 2012. Tradução de PETTENGILL, Renata. **A culpa é das estrelas**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

[18] Souza (2016) destaca que a visão de análise linguística da moderna Linguística Cognitiva "[...] constata a grande capacidade do cérebro humano de realizar projeções, capacidade essa que faz parte da cognição humana e que é e sempre foi fundamental para a nossa sobrevivência" (SOUZA, 2016, p. 136). Segundo essa autora, "[...] as projeções facilitam a transmissão de mensagens" (SOUZA, 2016, p. 136).

Michael Reddy (1979 *apud* FERRARI, 2011, p. 94 e 95) utilizou o termo "metáfora do conduto" para denominar como, a partir de nossas experiências físicas, conceptualizamos a comunicação verbal. Segundo ele, 70% das expressões utilizadas para falar da comunicação verbal (FERRARI, 2011, p. 95) são conceptualizadas pela "metáfora do conduto", a partir das seguintes estruturações: "IDEIAS (OU SIGNIFICADOS) SÃO OBJETO [...] EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS SÃO RECIPIENTES [...] COMUNICAR É ENVIAR" (FERRARI, 2011, p. 94, grifos do autor), nos quais percebemos, também, a projeção de domínios-fonte em domínios-alvo.

Ferrari (2011), a esse respeito, esclarece que:

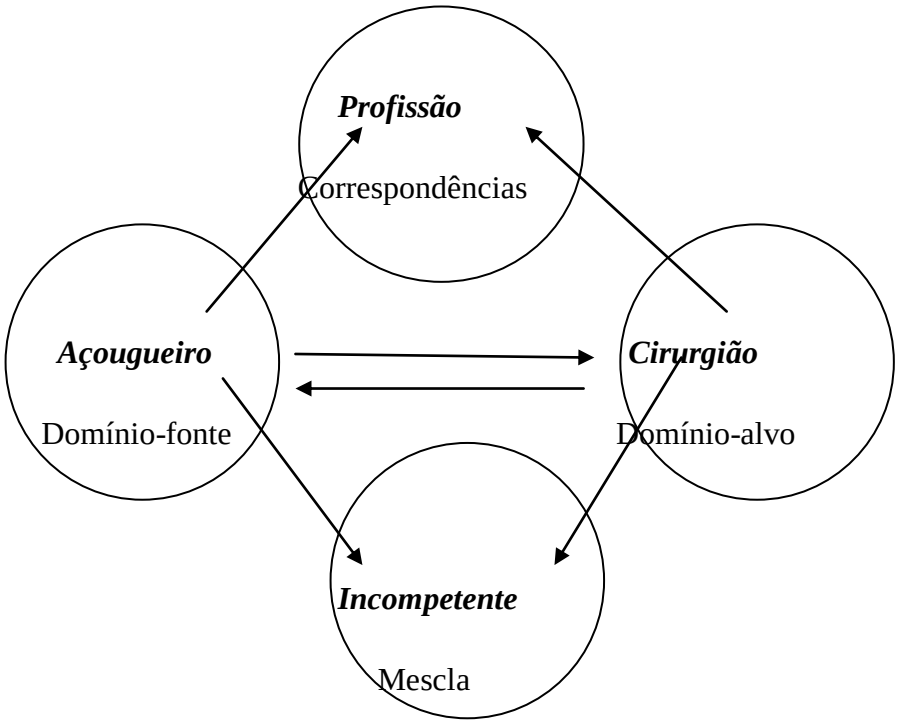
> [...] concebemos o falante como aquele que coloca **objetos** (**ideias**) dentro de **recipientes** (**palavras**) e as envia (**através de um conduto**) para o interlocutor, que, por sua vez, deve retirar esses **objetos** (**ideias**) dos **recipientes** (**palavras**) para chegar à interpretação da sentença. (FERRARI, 2011, p. 95, grifos nosso)

Para comprovar essa afirmação, Ferrari (2011) utiliza os seguintes exemplos: "É difícil passar aquela ideia para ela" (FERRARI, 2011, p. 95); "Eu dei aquela ideia a você" (FERRARI, 2011, p. 95); "É difícil colocar minhas ideias em palavras" (FERRARI, 2011, p. 95); "Você não pode sair colocando ideias no papel de qualquer maneira" (FERRARI, 2011, p. 95); "Suas palavras parecem vazias" (FERRARI, 2011, p. 95). Dessa forma, podemos perceber o quanto a "metáfora do conduto" faz parte do nosso cotidiano real haja vista que, ao nos referirmos à comunicação verbal, não raro, conceptualizamos ideias como objetos que são colocados em palavras (conceptualizadas como recipientes) e transportados do falante ao interlocutor, a partir da conceptualização da ideia de comunicar com a ideia de enviar. Esse transporte se dá pelo conduto: "[...] via de escoamento de fluidos. [...] Qualquer canal do organismo" (BECHARA, 2011, p. 438). Em outras palavras, o conduto (comunicação) é utilizado pelo falante para enviar ao interlocutor os objetos (ideias); porém, para serem transferidos pelo conduto, esses objetos precisam estar armazenados em recipientes (palavras).

Esse modelo binário de domínios algumas vezes pode não ser suficiente para conceptualizarmos um conceito de metáfora. Ferrari (2011) utiliza o exemplo "Aquele cirurgião é um açougueiro" (FERRARI, 2011, p. 126) para demonstrar esse fato. Segundo ela, a projeção do domínio-fonte *açougueiro* no domínio-alvo *cirurgião* não é

suficiente para chegarmos ao conceito de "*incompetente*" (FERRARI, 2011, p. 126, grifo da autora) para o cirurgião haja vista que açougueiro não significa sinônimo de incompetência. Dessa forma, segundo Ferrari (2011) ocorre nesse caso a "mesclagem conceptual" (FERRARI, 2011, p. 120), ou seja, "[...] a inferência surge apenas na mescla, motivada pela incongruência entre o objetivo de curar (projetado do domínio cirurgia) e os métodos utilizados (projetados do domínio açougue)" (FERRARI, 2011, p. 126). Em outras palavras, inicialmente ocorre a projeção inicial entre dois domínios; em seguida surgem as correspondências entre esses domínios; como a projeção e as correspondências geram uma incongruência, surge "[...] um quarto espaço, nomeado mescla [...]" (FERRARI, 2011, p. 121) que estabelece "[...] uma estrutura emergente própria não existente nos espaços iniciais" (FERRARI, 2011, p. 121), conforme ilustrado na figura 1.

Figura 1 – Mesclagem conceptual referente à metáfora conceptual estrutural CIRURGIÃO É AÇOUGUEIRO.



Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Retomamos, a partir deste ponto, a classificação das metáforas conceptuais, obedecendo a seguinte ordem: metáforas estruturais; metáforas orientais; metáforas ontológicas (e personificação); e metáforas primárias.

Para Sardinha (2007), **as metáforas conceptuais estruturais** "[...] são aquelas que resultam de mapeamentos complexos [...] AMOR É VIAGEM" (SARDINHA, 2007, p. 34, grifo do autor), quando percebemos que um domínio-fonte (*viagem*), menos abstrato/mais concreto, estrutura o conceito de um domínio-alvo (*amor*), mais abstrato/menos concreto. É preciso, pois, salientarmos que há diferença significativa de significado entre esses domínios e que a projeção de um conceito em outro só é possível a partir das inferências que fazemos em virtude das nossas experiências físicas[19] e culturais[20] com o mundo[21], "[...] e os dados culturais são peças importantes na construção do nosso sistema de conceptualizações" (VILELA, 2002, p. 76). Na expressão metafórica "Ficou fervendo de raiva depois que leu a carta" (CASTILHO, 2016, p. 132), percebemos a metáfora conceptual estrutural "A RAIVA É COMO UM LÍQUIDO GUARDADO NUM RECIPIENTE" (CASTILHO, 2016, p. 132).

Trazemos, agora, algumas metáforas para exemplificar as discussões efetuadas e realizar provocações consideradas relevantes. Destacamos que, sempre que possível, utilizamos exemplos com filmes, músicas contemporâneas, esporte (futebol) e textos literários, com o propósito de demonstrar o quanto a metáfora faz parte do nosso cotidiano e para tornar mais acessível a compreensão dos tipos de metáfora.

No filme *A Culpa é das Estrelas* vamos encontrar um exemplo clássico desse tipo de metáfora conceptual quando estrutura o domínio-alvo *sorte* com o domínio-fonte *objeto/entidade*, na fala da personagem Hazel Grace Lancaster: "eu tenho sorte". Essa fala foi utilizada por Hazel para expressar ao personagem Augustus Waters o quanto ela estava feliz por estar apaixonada por ele. Para conceptualizar esse sentimento, a personagem estrutura o conceito de *sorte* (menos concreto/mais abstrato) com o conceito de *objeto/entidade* (mais concreto/menos abstrato) que pode ser adquirido, guardado: SORTE É OBJETO/ENTIDADE.

O título do filme *A Culpa é das Estrelas* retrata a riqueza do pensamento metafórico que permeia a obra literária de John Green (*A Culpa é das Estrelas*), onde o

---

[19] Lakoff e Johnson (1980) afirmam que a metáfora possui uma "base física e social" (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 18)

[20] "Muitos modelos têm uma explicação imediata [...]. Mas noutros casos, precisamos de muletas culturais convencionais para a interpretação [...] (*burro que nem uma porta*)" (VILELA, 2002, p. 112).

[21] Dell'Isola (1998) cita Almeida (1986) para falar sobre essa diferença conceitual entre os domínios: "[...] a metáfora resulta de uma comparação entre coisas diferentes. Só na medida em que são diferentes é que pode surgir, delas, uma metáfora" (DELL'ISOLA, 1998, p. 41).

autor expressa sua crença de que a vida das pessoas independe de qualquer ação ou vontade humana, pois é regida por poder externo, chamado destino. Portanto, ninguém tem culpa de nascer com sorte ou azar, senão as estrelas. Outra belíssima metáfora: Augustus coloca o cigarro na boca e decide por não acender ("Coloca uma coisa que te mata entre os dentes, mas não dá a ela o poder de te matar"). A morte é o cigarro (MORTE É CIGARRO), sua decisão é o poder de retardar o próprio destino.

Sobre a metáfora conceptual AMOR É VIAGEM, abrimos um parêntese para abordar a relação entre a metáfora e a polissemia proposta por Ferrari (2011). Essa autora utiliza essa metáfora conceptual para demonstrar que podemos acioná-la a partir de "diferentes expressões metafóricas" (FERRARI, 2011, p. 100), o que ratifica a metáfora relacionada ao pensamento e não somente à linguagem. "Se a metáfora fosse uma questão de linguagem" (FERRARI, 2011, p. 100), em exemplos como "O relacionamento chegou a um beco sem saída" (FERRARI, 2011, p. 100); "Ela pretende voltar para o ex-namorado" (FERRARI, 2011, p. 100); "O casamento deles está à beira de um precipício" (FERRARI, 2011, p. 100), teríamos metáforas diferentes, o que não ocorre: há, sim, expressões linguísticas diferentes que expressam uma metáfora conceptual: AMOR É VIAGEM. Ou seja, a representação da metáfora na língua se dá através de expressões linguísticas, que são "o ponto de partida para o processamento da metáfora" (MENDES, 1998, p. 137).

Ferrari (2011, p. 100) diz que a polissemia de vários verbos tem uma base na metáfora. Para explicar essa relação, a autora utiliza, como exemplo, o verbo *virar* que pode ser compreendido como "rotação de uma entidade sobre o próprio eixo" (FERRARI, 2011, p. 100) – na frase "O cozinheiro virou a panqueca" (FERRARI, 2011, p. 100) –, como mudança de direção – na frase "O carro virou na Rua do Ouvidor" (FERRARI, 2011, p. 100) –, mudança física – no período "O príncipe virou sapo" (FERRARI, 2011, p. 100) –, e, ainda, mudança de direção que o ser humano realiza entre as fases da vida – presente na construção "Quando você virar adulto, vai entender o que estou falando" (FERRARI, 2011, p. 100).

Sobre a metáfora AMOR É VIAGEM cabe observarmos, também, que as projeções[22] que realizamos entre o domínio-fonte (*viagem*) e o domínio-alvo (*amor*) "[...] permitem a aplicação do conhecimento sobre viagem aos relacionamentos amorosos" (FERRARI, 2011, p. 101). A metáfora conceptual AMOR É VIAGEM é oriunda dos padrões inferenciais que projetamos entre os domínios, ou seja, estruturamos a ideia de relacionamento como a ideia de veículo, a ideia de objetivos de vida comuns como a ideia de viagem para um mesmo local, a ideia de dificuldades como a ideia de algum problema que impede a locomoção do veículo, a ideia de tentar fazer o veículo andar novamente como a ideia de tentar resolver o problema amoroso, a ideia de permanecer no veículo e desistir da viagem como a ideia de continuar no relacionamento e viver infeliz, e a ideia de abandonar o veículo com a ideia de terminar o relacionamento. Esses padrões, inferidos através da nossa relação física com o mundo, permitem a conceptualização da ideia de amor a partir da ideia de viagem.

Outro exemplo de metáfora conceptual estrutural que destacamos é VIDA É VIAGEM. No verso "*O tempo que eu tenho é pra voar*" (BANDA DO MAR, 2014) da canção *Vamo Embora*, composta por Marcelo Camelo, um dos vocalistas e músicos da Banda do Mar, percebemos a projeção do domínio-fonte *viagem* no domínio-alvo *vida*. Nesse caso, o eu-lírico conceptualiza *vida* ao lançar sobre ela o conhecimento que possui sobre *viagem*. Dessa forma, ele estabelece, a partir da sua experiência física com o mundo, uma noção para a vida: ela seria uma jornada que ele atravessa tal qual a travessia de uma viagem; todo o tempo dele é destinado a voar (à viagem que é a própria vida)[23]. Na canção *Primeiro Andar*, da banda Los Hermanos, novamente há a projeção do domínio-fonte *viagem* no domínio-alvo *vida*, nos versos "[...] *Por onde andar / Eu começo por onde a estrada vai / [...] Se alguém numa curva me convidar / Eu vou lá / Que andar é reconhecer / Olhar [...]*", o que demonstra o quanto essa metáfora conceptual estrutural faz parte do nosso sistema conceptual. Rodrigo Amarante, compositor da canção *Primeiro Andar* e um dos músicos e vocalistas da

[22] De acordo com Souza (2016), "[...] a corporificação bem como a percepção e entendimento do mundo por meio de projeções não estão relacionados com a escolarização" (SOUZA, 2016, p. 142).

[23] Em Alves (2002), encontramos a presença dessa metáfora conceptual estrutural: "obrigar crianças que nada sabem a entrar por caminhos nos quais terão de andar pelo resto da vida é coisa muito cruel e... burra!" (ALVES, 2002, pp. 35 e 36); "é aquela sensação boba que domina pais e filhos de que a vida é uma corrida e que é preciso sair correndo na frente para ganhar" (ALVES, 2002, p. 39); "a vida é uma ciranda com muitos começos" (ALVES, 2002, p. 40); "viagem longa, destino incerto..." (ALVES, 2002, p. 41).

banda Los Hermanos, concebe a vida, desde os seus primórdios, como uma viagem e essa viagem continua a ser feita no decorrer de toda a vida: viver é andar, percorrer caminhos, passar por curvas, enfim, construir-se pela viagem.

Utilizamos, também, neste trabalho, alguns exemplos de metáforas conceptuais estruturais presentes no cotidiano da linguagem do futebol, o esporte mais popular do Brasil, para demonstrar o quanto a metáfora está presente no nosso cotidiano sem que muitas vezes a percebamos.

Mauro César Pereira, comentarista esportivo dos canais ESPN Brasil, destacou no programa Linha de Passe do dia 26 de setembro de 2016 que "*lateral é uma arma*", ao fazer referência a uma das estratégias do time do Palmeiras dirigido na época por Cuca. No dia 01 de maio de 2017, Willian Arão, jogador do Flamengo, disse a seguinte frase durante entrevista pós-jogo, exibida no programa Bom Dia Brasil, da Rede Globo de Televisão: "*quarta-feira temos uma batalha*". O que há de comum entre essas duas falas? Uma metáfora conceptual estrutural: FUTEBOL É GUERRA. O conceito do domínio-fonte *guerra*, mais concreto/menos abstrato, é projetado no domínio-alvo *futebol*, menos concreto/mais abstrato, a partir da nossa experiência física e cultural com o mundo. O mesmo Mauro César Pereira, em matéria publicada em seu blog no dia 17 de julho de 2015, registrou a seguinte frase: "Quando um time tem um lateral a ser cobrado no *campo de ataque*, perto da *área inimiga*, o jogador encarregado de recolocar a pelota em jogo toma distância. Depois ele corre, [...] e a arremessa, *a atira com toda força possível* [...]" (PEREIRA, 2015). No *site globoesporte.com*, encontramos uma matéria com a seguinte manchete: "Bola na área para fazer o gol! Lateral volta a ser arma do Palmeiras de Cuca". Essa matéria, assinada por Tossiro Neto, também lança mão da metáfora conceptual estrutural FUTEBOL É GUERRA.

Em virtude de a metáfora conceptual estrutural FUTEBOL É GUERRA configurar o nosso conceito sobre futebol, não raro, palavras ligadas ao conceito de guerra são utilizadas no mundo do futebol, como as expressões destacadas na frase de Mauro César Pereira. Em qualquer transmissão de jogo de futebol, podemos, facilmente, constatar o uso de palavras que corroboram essa metáfora conceptual, como por exemplo: *agredir*, *artilheiro*, *ataque*, *bomba*, *combate*, *contra-ataque*, *defesa*,

desarmar, *explodir*, *fuzilar*, *ganhar*, *guerreiro*[24], *impedir*, *invadir*, *massacrar*, *matador*, *matar*, *morrer*, *perigo*, *preso*, *tiro*, *vazar*, *mata-mata*.

Vejamos a figura 2, a seguir:

Figura 2 – "Tropa de Elite rubro-negra"

Fonte: https://extra.globo.com/esporte/flamengo/site-do-flamengo-cria-tropa-de-elite-rubro-negra-com-comandante-jayme-10909157.html (2013).

Na figura 2, podemos perceber de forma bastante clara a estruturação do conceito de futebol a partir do conceito de guerra. Jayme de Almeida, o técnico do time do Flamengo à época da reportagem, é o comandante de uma tropa (time). Ele recebe uma missão e tem que cumpri-la, conduzindo os soldados (jogadores). O filme Tropa de Elite, de José Padilha, lançado em 2007, que obteve notória repercussão nacional, serviu de inspiração para a associação de jogadores do Flamengo (o goleiro Felipe, o lateral-direito Léo Moura, o zagueiro Wallace, os volantes Elias e Amaral, e o atacante Hernane) e do técnico Jayme de Almeida a policiais do BOPE-RJ (Batalhão de Operações Policiais Especiais do Rio de Janeiro).

Ainda sobre essa metáfora conceptual estrutural, encontramos, no *site* do Globo Esporte, outro exemplo que merece ser destacado para ilustrar a nossa abordagem conceitual. Esse exemplo refere-se à reportagem de Eduardo Deconto, Eduardo Moura e

[24] O Grêmio de Foot-Ball Porto Alegrense teve um jogador que atuou no clube entre os anos de 2010 e 2012 e foi nomeado pela torcida de "Guerreiro Imortal", por conta da sua raça e empenho durante as partidas. Trata-se de André Lima, atualmente jogador do Esporte Clube Vitória (da Bahia).

Fernando Becker, intitulada "Drama, luta e glória: Batalha dos Aflitos completa 10 anos". Essa reportagem faz alusão ao jogo entre Grêmio Foot-Ball Porto Alegrense e Clube Náutico Capibaribe, realizado em 2005, no Estádio dos Aflitos em Recife, referente ao Campeonato Brasileiro de Futebol da série B, jogo que marcou o acesso do tricolor gaúcho à série A do Campeonato Brasileiro de Futebol. Nessa partida, mesmo jogando na casa do adversário, o time do Grêmio terminou a partida com 7 jogadores (1 goleiro e 6 jogadores de linha), suportou toda a pressão do Náutico e dos torcedores até os 69[25] minutos do segundo tempo, quando o Náutico ainda perdeu dois pênaltis. Instantes após o time pernambucano perder o segundo pênalti, o Grêmio, agora com 3 jogadores a menos em virtude da expulsão de um jogador do Náutico, conseguiu fazer o gol que marcou a vitória e garantiu o acesso. Esse jogo ficou conhecido como A Batalha dos Aflitos e, em 2007, foi lançado um filme com esse mesmo nome, dirigido por Beto Souza.

As **metáforas conceptuais orientais** "[...] são aquelas que envolvem uma direção [...] BOM É PARA CIMA"[26] (SARDINHA, 2007, p. 33). Em outras palavras, essas metáforas tomam como referência a experiência física e cultural do ser humano, utilizam a orientação espacial para conceptualizar as coisas do mundo, daí a própria nomenclatura que recebe: orientais – no sentido mesmo de orientar a compreensão do mundo a partir do espaço (para cima e para baixo; para frente e para trás; para dentro e para fora; etc.). Vilela (2002) apresenta alguns exemplos de metáforas orientais: "Este resultado no concurso levantou-me o moral. [...] Hoje estou mesmo na fossa. [...] Ele está agora em queda livre. [...] Ela caiu em depressão. [...] Ele anda sobre nuvens. [...] Ele está no sétimo céu" (VILELA, 2002, p. 75). Através delas, ao interagirmos com um objeto determinado, projetamos[27] nesse objeto características espaciais (nesse caso, a noção espacial é *acima*) não inerentes a ele, mas que lhe são atribuídas em virtude da nossa interação como ele. Castilho (2016, p. 132) apresenta dois exemplos para esse tipo de metáfora: "Sua renda subiu" (CASTILHO, 2016, p. 132) e "Sua saúde está

[25] Uma partida de futebol possui dois tempos com duração de 45 minutos cada. O segundo tempo dessa partida durou até os 69 minutos em virtude das muitas expulsões e interrupções que houve. O juiz acrescentou 24 minutos além do tempo regulamentar da segunda etapa do jogo.
[26] Grifo do autor.
[27] "A projeção entre domínios é considerada estrutura de conhecimento armazenada na memória de longo prazo" (FERRARI, 2011, p. 97). As metáforas, segundo Ferrari (2011), ocorrem a partir de relações sistemáticas entre o domínio-alvo e o domínio-fonte.

declinando" (CASTILHO, 2016, p. 132), dos quais podemos verificar as metáforas conceptuais orientais BOM É PARA CIMA e MAU É PARA BAIXO.

Do mesmo modo, em um exame como o eletrocardiograma ou durante uma monitoração cardíaca em uma Unidade de Terapia Intensiva (UTI), um determinado paciente terá o seu quadro clínico avaliado como bom caso os aparelhos captem e sinalizem um traçado que apresente alternância entre linhas horizontais e picos na vertical, o que indica que BOM É PARA CIMA, pois, se não houver picos na vertical, significará ausência de vida.

Na frase "*Ele não vai para frente agindo desse jeito*", constatamos a presença de uma metáfora conceptual oriental: BOM É PARA FRENTE. Há, em exemplos como esse, a projeção de características espaciais do domínio-fonte para o domínio-alvo em virtude da nossa interação física com o mundo, o que significa dizer que o conceito de *bom* não é próprio da palavra *frente*, como se essa noção espacial trouxesse em seu bojo a ideia de algo positivo; essa atribuição é fruto, pois, das relações que estabelecemos espacialmente entre dois domínios tendo como base a nossa experiência espacial com o mundo.

Outro clássico exemplo da metáfora conceptual oriental BOM É PARA FRENTE pode ser verificada no futebol. Nesse esporte, corriqueiramente o último time na tabela de classificação é chamado de "o lanterna" do campeonato em alusão à lanterna vermelha que há no último vagão do trem para indicar o fim desse transporte ferroviário. No *site globoesporte.com*, Fernando Vasconcelos (2017) escreveu uma matéria com a seguinte manchete: "Atlético-GO 'estreia' no Brasileirão, vence a Ponte Preta e deixa a lanterna". O termo lanterna empregado por esse repórter refere-se ao fato de o time do Atlético Goianiense (do Estado de Goiás), com a vitória sobre o time da Ponte Preta (do Estado de São Paulo), saltar da 20ª posição (última posição na tabela, haja vista que há 20 clubes de futebol na Série A do Campeonato Brasileiro 2017) para a 18ª, deixando a lanterna, naquela ocasião, com o Esporte Clube Vitória (do Estado da Bahia).

Apesar dessas conceptualizações BOM É PARA CIMA, BOM É PARA FRENTE, Vilela (2002) utiliza o exemplo "a inflação está a crescer" (VILELA, 2002, p. 76) para demonstrar que nem sempre conceptualizamos BOM É PARA CIMA: nesse

caso, houve a conceptualização MAU É PARA CIMA. A partir de exemplos como o supracitado, Vilela (2002) afirma que podem haver "ilhas onde ocorram fugas à generalidade" (VILELA, 2002, p. 76).

As **metáforas conceptuais ontológicas**[28] "[...] são aquelas que apenas concretizam algo abstrato, sem estabelecer mapeamentos. Essa concretização é expressa em termos de uma 'entidade' que pode ser contada, medida, fracionada [...] INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE" (SARDINHA, 2007, p. 35, grifo do autor). Henriques (2011) afirma que essas metáforas representam "[...] maneiras de interpretar os acontecimentos, atividades, emoções, ideias, etc., como entidades e substâncias" (HENRIQUES, 2011, p. 197). A metáfora conceptual ontológica[29] poderia ser percebida em expressões metafóricas como *a inflação aumentou*, *controlamos a inflação*, nas quais no termo abstrato *inflação* é projetada a noção de entidade que pode ser medida. Nesse processo conceptual, projetamos em termos abstratos características de entidades ou substâncias. Por exemplo, na expressão metafórica *cheguei à corrida agora*[30], compreendemos o substantivo abstrato *corrida*, cuja noção é de ação, como um objeto, um espaço ao qual podemos chegar (sair, estar, ficar etc.). Castilho (2016) utiliza os exemplos "A inflação está devorando nossa economia" (Castilho, 2016, P. 132), "Sua tese caiu aos pedaços" (Castilho, 2016, P. 132) e "Não desperdice/gaste/jogue fora seu tempo" (Castilho, 2016, P. 132) para demonstrar que essas expressões surgem em virtude de metáforas conceptuais universais[31] e culturais que conceptualizamos: "A INFLAÇÃO SE TRANSFORMA NUMA ENTIDADE" (Castilho, 2016, P. 132), "A TESE É UMA ENTIDADE QUABRÁVEL" (Castilho, 2016, P. 132) e "O TEMPO É COMO O DINHEIRO" (Castilho, 2016, P. 132), respectivamente.

Neste trabalho, seguimos a linha teórica apresentada por Sardinha (2007, pp. 34 e 35), cuja abordagem concebe a personificação como um tipo de metáfora conceptual, um tipo de metáfora conceptual ontológica. Segundo Sardinha (2007), personificação "[...] são metáforas ontológicas em que a entidade é especificada como sendo uma

[28] Sobre as metáforas ontológicas, Vilela (2002) põe em evidência "[...] a necessidade que o homem tem de 'entificar' as coisas para assim poder identificar, quantificar, referenciar" (VILELA, 2002, p. 66).
[29] "Foi então que uma nova ideia começou a tomar corpo" (ALVES, 2002, p. 29). Ideia aqui foi concebida como uma entidade que pode ser medida. Em "sempre têm os bolsos cheios de certezas" (ALVES, 2002, p. 41), mais uma vez o autor concebe certeza como uma entidade que pode ser medida.
[30] Grifo nosso.
[31] Lakoff e Johnson (1980) dizem que "[...] parece haver metáforas universais e variações culturais" (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 275).

pessoa [...] UMA TEORIA É UMA PESSOA" (SARDINHA, 2007, p. 35, grifo do autor). Essa metáfora conceptual pode ser constatada em uma expressão metafórica como a teoria de Lakoff e Johnson afirma que a metáfora é conceptual, na qual o domínio-fonte *pessoa* é projetado no domínio-alvo *teoria*, ou seja, concebe-se uma entidade como uma pessoa. Vilela (2002) apresenta alguns exemplos de personificação, observemos: "A vida ensina-nos coisas que os livros nunca ensinaram" (VILELA, 2002, p. 79); "A inflação entra-nos nos bolsos em cada dia que passa" (VILELA, 2002, p. 79); "A inflação destrói-nos por dentro" (VILELA, 2002, p. 79); "A sua teoria fez-nos compreender como se pode sair desta meada" (VILELA, 2002, p. 79).

No filme *A Culpa é das Estrelas*, localizamos exemplos de metáforas ontológicas (personificação) nas falas das personagens. Essas metáforas, no contexto do filme, colaboram para ratificar a ideia de que "a metáfora é conceptual", conforme teoria de Lakoff e Johnson (1980). Em uma passagem do filme, o jovem Augustus diz a Hazel: "sei que o sol vai engolir a única terra que será nossa", quando percebemos que a figura do sol é alçada à condição de *persona* capaz de executar a ação de engolir algo. Aliás, a metáfora ontológica está expressa nesse filme a partir do seu próprio nome ao atribuir-se às estrelas uma sensação inerente ao ser humano: a culpa.

Na canção *Primavera*, composta por Cassiano e Sílvio Rochael, interpretada por Tim Maia e outros vários cantores, verificamos a utilização dessa metáfora ontológica nos versos "Quando o inverno chegar / Eu quero estar junto a ti / Pode o outono voltar / Eu quero estar junto a ti". Os compositores personificam as estações inverno e outono, atribuindo a elas uma ação típica do ser humano: chegar e voltar, respectivamente.

Por fim, **as metáforas conceptuais primárias**, também chamadas de convencionais, "[...] são metáforas 'básicas', presentes em muitas culturas e motivadas por aspectos físicos do corpo humano [...] BOM É PARA CIMA, AFEIÇÃO É CALOR, INTIMIDADE É PROXIMIDADE" (SARDINHA, 2007, p. 35, grifo do autor). Essas metáforas, que "[...] estruturam o sistema conceptual comum de nossa cultura [...]" (PEREIRA, 2006, p. 116), fazem parte do nosso sistema conceptual sem o qual não compreenderíamos o mundo a nossa volta. Em oposição a essas metáforas, aparecem as "metáforas imaginativas e criativas" (PEREIRA, 2006, p. 116). Essas metáforas seriam, pois, "[...] as metáforas que estão fora de nosso sistema conceitual convencional" (PEREIRA, 2006, p. 116). Por isso, quando utilizadas, tendem a gerar, a

princípio, estranhamento, mas, caso haja aceitação de uso por um grupo de falantes e passe a ser verificada com frequência, poderá tornar-se uma metáfora convencional para esse grupo. Um exemplo de metáforas imaginativas e criativas seria a metáfora conceptual BOM É PARA BAIXO, presente na expressão metafórica *caí num poço de felicidade*. Destacamos, também, que, ao utilizarmos o termo inflação, lançamos mão da metáfora conceptual oriental BOM É PARA BAIXO, conforme Vilela (2002) postulou, haja vista que o despencar da inflação é concebido como algo positivo na sociedade. Para uma metáfora conceptual convencional, podem ser criadas também expressões metafóricas imaginativas e criativas como *minha esposa é um cacto* ou *minha esposa é uma pedra* – criadas a partir da metáfora conceptual convencional "PESSOA É UMA ENTIDADE" (PEREIRA, 2006, p. 116, grifo da autora) –, através das quais projetamos propriedades dos domínios-fonte *cacto* e *pedra*, nesse caso não convencionais para indicar afeto a alguém, para o domínio-alvo *esposa*.

Sobre as metáforas conceptuais primárias, Souza (2016) destaca que:

> [...] as experiências que fundamentam as metáforas são adquiridas ao longo da vida, desde a infância. Por exemplo, quando crianças, somos pequenos e as pessoas importantes para nós normalmente são adultos; logo, *importante é ser grande*, ou em outro exemplo, quando estamos no colo dos pais, sabemos que o conforto é o colo e o colo é quente, logo *afeição é quente*. (SOUZA, 2016, p. 140)

Pereira (2006) lembra que muitas metáforas conceptuais primárias, em virtude do uso consagrado culturalmente, mas, principalmente, pelo fato de que as metáforas conceptuais fazem parte do nosso sistema conceptual mental que utilizamos para compreender o mundo, para nos comunicarmos enquanto membros de determinada comunidade, passaram a ser percebidas como literais, embora "[...] estruturadas por conceitos metafóricos" (PEREIRA, 2006, p. 116). Isso significa que "[...] falamos por metáforas" (NEVES, 2003, p. 137) cotidianamente com a percepção de que estamos utilizando expressões com sentido literal. A autora cita o exemplo apresentado por Lakoff e Johnson (1980, p. 52) para demonstrar esse fato: a metáfora conceptual "VIDA É UM JOGO DE AZAR"[32] (PEREIRA, 2006, p. 117) é verificada na expressão

[32] Pereira (2006) afirma que "[...] existem muitas metáforas para estruturar um mesmo conceito: cada uma delas enfatiza um aspecto específico desse conceito" (PEREIRA, 2006, p. 117). Esse fato é possível porque quando projetamos propriedades de um domínio-fonte em um domínio-alvo, focalizamos uma característica do domínio-alvo e deixamos outras ocultas. As propriedades ocultas desse domínio-alvo, por sua vez, podem ser conceptualizadas por outros domínios-fonte ("VIDA É VIAGEM", "VIDA É

metafórica “Se você der as cartas certas, você pode conseguir” (PEREIRA, 2006, p.116), que constantemente é enunciada por falantes sem que eles percebam que estão falando por metáforas, afinal esse processo mental que materializa linguisticamente ocorre de forma inconsciente, imperceptível, mas indispensável nas interações humanas com os objetos do mundo. Ocorre, também, que muitas metáforas conceptuais estão tão arraigadas em nosso sistema conceptual, são tão universais (ou tão culturais), e concretizadas por expressões linguísticas tão recorrentes, que, não raro, as falamos e as ouvimos sem a percepção imediata de que se trata de metáfora. Sobre isso, Sardinha (2007, p. 15) afirma que há metáforas conceptuais tão corriqueiras que não percebemos que são metáforas.

Utilizamos metáforas no dia a dia muitas vezes de forma inconsciente e isso se deve ao fato de ela ser fruto de um processo extremamente natural em nossos sistemas conceptual e linguístico, “[...] por ser algo tão característico do ser humano e do uso que ele faz da linguagem” (SARDINHA, 2007, p. 12). Lakoff e Johnson (1980) salientam que, em geral, não temos consciência do nosso sistema conceptual. Dessa forma, podemos concluir que falamos constantemente por metáforas de forma inconsciente. Nas palavras de Dell’Isola (1998):

> A maior parte do nosso sistema conceitual é metaforicamente estruturado, isto é, a maior parte dos conceitos são parcialmente compreendidos em termos de outros conceitos; [...] pode haver diferenças culturais no processo de metaforização (no sistema de construção e desconstrução da metáfora). (DELL’ISOLA, 1998, p. 40)

Ao utilizarmos a língua em qualquer ato de interação, lançamos mão de uma gramática internalizada que possuímos sem nos dar conta disso: “[...] a metáfora está a ser ultimamente interpretada como um fenômeno abrangente, afetando não apenas a linguagem, mas o próprio sistema de pensamento e de categorização do real, e mesmo a ação humana” (VILELA, 2002, p. 63). Não é preciso ir a salas de aula de língua para aprendermos a utilizar a nossa língua materna. Esse uso, apesar de toda a complexidade que envolve os atos de falar/escrever e ouvir/ler, é oriundo de um processo biológico tão natural que nem nos damos conta de todos os processos psíquicos e físicos acionados concomitantemente para emitirmos/ouvirmos uma única palavra.

HISTÓRIA”, “VIDA É UM JOGO DE AZAR”, “VIDA É UMA GUERRA”, “VIDA É SURPRESA”, por exemplo) – Todas as palavras grafadas em caixa alta desta nota de rodapé foram grifos da autora.

Do mesmo modo, ao fazermos uso de determinada metáfora (e fazemos esse uso através da linguagem), acionamos nosso sistema conceptual sem também nos dar conta disso, pois "[...] as metáforas funcionam na nossa mente [...]" (SARDINHA, 2007, p. 14) e "[...] embora sejam usadas na linguagem por qualquer um, desde cedo, elas são ditas porque existem na nossa mente, como meios naturais para estruturar nosso pensamento" (SARDINHA, 2007, p. 14). A metáfora, sendo um fenômeno conceptual, é "[...] um traço do princípio geral de economia linguística" (AZEREDO, 2008, p. 421).

Sardinha (2007) trata a metáfora como elemento fundamental à compreensão de determinados conceitos, visto que "[...] muitos conceitos só podem ser entendidos como metáfora" (SARDINHA, 2007, p. 15). E cita a metáfora "[...] preciso economizar meu tempo" (p. 14), da qual podemos depreender a metáfora conceptual "TEMPO É DINHEIRO", para destacar que "[...] não há outro meio tão claro e universal" (SARDINHA, 2007, p. 15) para conceptualizarmos a palavra *tempo* "quanto pelo uso de metáforas" (SARDINHA, 2007, p. 15).

O filme *O Preço do Amanhã*, de Andrew Niccol, é um excelente exemplo para a metáfora conceptual estrutural TEMPO É DINHEIRO, na medida em que cria um espaço-tempo em que o próprio tempo passa a ser a moeda para a comercialização. Ainda segundo Sardinha (2007), "[...] as metáforas são o instrumento que possuímos para criar novo conhecimento ou para dar conta de algo novo na ciência ou no cotidiano" (SARDINHA, 2007, p.15). Em suas palavras:

> As metáforas mentais são culturais. Eu posso dizer 'economizar tempo' porque, na nossa cultura capitalista ocidental, tempo e dinheiro são coisas preciosas. Não tenho liberdade de conceitualizar tempo como bem entenda. Eu não poderia normalmente dizer algo como 'descascar tempo', sugerindo uma metáfora como o tempo é uma fruta. Na maioria das situações de comunicação humana, essa expressão soaria muito esquisita. (SADINHA, 2007, p. 15)

Lakoff e Johnson (1980) creditam à metáfora conceptual caráter universal e cultural[33]. Por esse caráter universal e cultural, um fator fundamental para o efeito eficiente da metáfora na comunicação é que haja conhecimentos compartilhados entre os interlocutores na interação, afinal os conceitos podem variar de uma cultura para outra. Isso nos possibilita afirmar que uma metáfora como POLÍTICA É JOGO, já

[33] "O sentido conotativo varia de acordo com a cultura, a classe social, a época". (HENRIQUES, 2011, p. 196).

abordada na página 24 deste trabalho, somente poderá ser compreendida se houver conhecimentos prévios dos interlocutores sobre os significados de *política* e *jogo*, bem como visualização do ponto de intersecção que estabelece correspondência(s), não semelhanças, entre essas duas palavras. Enfim, podemos afirmar que a metáfora POLÍTICA É JOGO é uma metáfora conceptual pelo fato de que essa é uma forma eficaz e única de conceituarmos a política na sociedade da qual fazemos parte. É comum, por exemplo, falarmos e ouvirmos frases como *O candidato jogou sujo!*, *Meu prefeito levou goleada nessas eleições!*, *Os candidatos burlaram as regras do jogo!*.

Na Teoria Linguística, merece destaque também a relação entre metáfora e metonímia. Conforme Sardinha (2007, p. 23), "[...] a metáfora cria similaridades entre entidades distantes, do ponto de vista conceitual [...]", enquanto "[...] a metonímia, ao contrário, cria relações entre entidades que já são próximas, contíguas". Nas palavras de Mendes (1998), "[...] a diferença entre uma e outra categoria se resume ao fato de o mapeamento envolver um único domínio conceitual ou dois domínios conceituais" (MENDES, 1998, p. 142). Retomamos mais uma vez a metáfora POLÍTICA É JOGO para exemplificarmos a definição de metáfora apresentada por Sardinha (2007), haja vista que as palavras *política* e *jogo*, que formam a metáfora a partir da transferência do domínio-fonte para o domínio-alvo, apresentam conceitos distantes: *política*: "ciência do governo das nações" (FERREIRA, 2016); *jogo*: "exercício ou passatempo entre duas ou mais pessoas das quais uma ganha, e a outra, ou as outras, perdem" (FERREIRA, 2016).

Sobre essa relação entre metáfora e metonímia[34], que também "ocupa lugar central em nossos processos cognitivos" (FERRARI, 2011, p. 102), observamos, que enquanto na primeira projetamos um domínio-fonte em um domínio-alvo, domínios

[34] Encontramos no livro didático de Borgatto (2015) uma definição de metonímia que sugere o reconhecimento da autora para o caráter cognitivo da metonímia. Segundo ela, "[...] a metonímia é bastante frequente na linguagem do cotidiano [...]" (BORGATTO, 2015, p. 97) e mais, ela diz "[...] você, mesmo sem perceber, já deve tê-la usado muitas vezes em suas conversas diárias e nos textos que escreve" (BORGATTO, 2015, p. 97). Dessa forma, além de apresentar o conceito tradicional de metonímia que, segundo ela, "[...] consiste na substituição de um termo por outro, por existir entre eles uma relação de proximidade, de interdependência, de inclusão" (BORGATTO, 2015, p. 97), a autora admite que acionamos a metonímia de forma inconsciente, como um processo mental e não somente linguístico. Borgatto (2015), porém, não aborda a metáfora enquanto um processo mental, cognitivo, mas como um processo linguístico somente, seguindo, pois, a tradição dos livros didáticos e a tradição gramatical.

esses não vinculados a um mesmo domínio-matriz, mas a domínios diferentes[35], relacionados a partir da nossa experiência física com o mundo; na segunda, um domínio substitui/identifica outro domínio, e ambos fazem parte de um mesmo domínio-matriz.

Souza (2016) traz o exemplo "Falta dinheiro para o leite das crianças" (SOUZA, 2016, p. 137) para demonstrar que na metonímia um domínio substitui outro domínio dentro de um mesmo domínio-matriz. Nesse caso, a autora afirma que a palavra *leite* identifica os alimentos no geral, pois quando se fala em falta de dinheiro para o leite das crianças, há, na verdade, falta de dinheiro não só para o leite, mas para outros tantos alimentos necessários à alimentação das pessoas de uma família. Já na frase *Aquele jogador é um guerreiro*, percebemos que há a projeção de domínios não vinculados a um mesmo domínio-matriz, afinal depreende-se dessa frase a metáfora conceptual JOGO É GUERRA, criada a partir da projeção do domínio-fonte *guerra* para o domínio alvo *jogo*.

Azeredo (2008) traz exemplos interessantes de metonímia, como: "Seu Antônio, o correio já veio hoje?" e "O Brasil é pentacampeão de futebol" (AZEREDO, 2008, p. 419). Na primeira frase, podemos verificar que a palavra *correio* (instituição) foi utilizada para substituir a palavra *carteiro*, com a projeção sendo realizada entre domínios ligados a um mesmo domínio-matriz, "Correio e carteiro pertencem ao mesmo domínio conceptual: serviço de mensagens postais" (AZEREDO, 2008, p. 419). No segundo exemplo, constatamos que a palavra *Brasil* refere-se ao *time de futebol* que representa o país Brasil, havendo, também, a projeção entre domínios vinculados a um mesmo domínio-matriz.

De acordo com Lakoff e Turner (1989 *apud* FERRARI, 2011, p. 102), "[...] a projeção metonímica envolve só um domínio, ao contrário da metáfora, que se dá entre dois domínios". Porém, Ferrari (2011) salienta que no processo metonímico ocorre a "[...] projeção entre domínios [...]" (FERRARI, 2011, p. 103), mas distingue a projeção de domínios das relações metafórica e metonímica: a metáfora "[...] envolve projeção entre dois domínios que não são parte de um mesmo domínio-matriz" (FERRARI,

[35] Ferrari (2011, p. 104) diz que "[...] a metáfora prototípica apresenta o que se pode chamar de função predicativa [...]" e utiliza os seguintes exemplos para comprovar essa função da metáfora: "Meu trabalho é uma prisão [...]; Meu chefe é uma águia" (FERRARI, 2011, p. 104). Nesses exemplos, percebemos que os domínios-fonte (respetivamente, prisão e águia) exercem a função sintática de predicativo dos domínios-alvo (respectivamente, trabalho e chefe).

2011, p. 103); e a metonímia envolve projeção entre domínios que são parte de um mesmo domínio-matriz. Na frase *vi cinco velas no oceano*, percebemos a metonímia parte pelo todo em que *vela*, parte de uma embarcação, é utilizada para fazer referência à embarcação. Nesse caso, a projeção dos domínios *embarcação* e *vela* fazem parte de um mesmo domínio-matriz. Já na frase *minha vida é um lixo*, fruto da metáfora conceptual ontológica VIDA É UMA ENTIDADE, ocorre uma projeção entre o domínio-fonte *lixo* e o domínio-alvo *vida*, dois domínios que interagem para projetar um novo significado a um termo, para criar um novo domínio.

Porém, a distinção de metáfora e metonímia nem sempre é "[...] nítida o suficiente para identificar onde termina uma e começa outra" (EVANS, 2010; BARDEN, 2010 *apud* FERRARI, 2011, p. 104). Sobre essa dificuldade de distinção, Silva (2011, p. 19) utiliza o exemplo "O carro parou em frente à padaria" para demonstrar que há três leituras possíveis para essa sentença: uma literal (um carro com defeito no freio que parou em frente à padaria), uma metonímica (o conteúdo, o motorista, pelo objeto, veículo), e uma metafórica (metáfora ontológica em que sobre o termo *carro* é projetado o conceito de *ser vivo*, isto é o carro passa a ter vida, podendo se deslocar sem a presença de um motorista para acioná-lo e guiá-lo).

De acordo com Sardinha (2007, p. 25), pode haver interação entre a metáfora e a metonímia. Ferrari (2011) utiliza o exemplo "O primeiro-ministro não deu ouvidos às reclamações do deputado" (FERRARI, 2011, p. 105) para destacar que, segundo Goossens (1990), "[...] a literatura cognitivista vem reconhecendo há algum tempo o processo de metaftonímia, resultante justamente da interação entre metáfora e metonímia" (FERRARI, 2011, p. 105). Nesse exemplo, em que metáfora e metonímia interagem, podemos perceber a metonímia entre os domínios *ouvido* (explícito) e *atenção* (implícito), que fazem parte de um mesmo domínio-matriz (afinal, não é só o ouvido que deu atenção, mas o ser humano, ou seja, a parte, *ouvido*, aciona o todo, *ser humano*, mais precisamente, a atenção do ser humano) e, ao mesmo tempo, a metáfora conceptual ontológica "ATENÇÃO É ENTIDADE TRANSFERIDA" (FERRARI, 2011, p. 105, grifo da autora), em que um domínio-fonte *ouvidos* (concreto) é projetado em um domínio-alvo *atenção* (abstrato). Podemos verificar fato semelhante no verso "*E eu naveguei nos olhos dela*" (BANDA DO MAR, 2014), da canção *Faz Tempo*, de Marcelo Camelo. Ou seja, o eu-lírico utiliza a metáfora conceptual AMOR É VIAGEM,

expressa linguisticamente através da palavra *naveguei*, e elaborada, também, a partir de uma metonímia: os olhos seriam uma parte do corpo humano referindo-se ao ser humano como um todo.

Em Fiorin (2014), encontramos dois exemplos interessantes para ilustrar essa interação entre a metáfora e a metonímia. De acordo com esse autor:

> Em "Sem açúcar", de Chico Buarque, aparecem as seguintes metáforas: "Sua boca é um cadeado/ E meu corpo é uma fogueira". Elas indicam o silêncio do homem e a paixão da mulher. Trata-se de metáforas, porque há um traço comum entre o cadeado e o silêncio, que é o fechamento, e entre a fogueira e a paixão, que é o ardor, a exaltação. No entanto, o cadeado é o instrumento da ação de fechar, o que significa que há uma transferência sêmica, que tem um valor metonímico; a fogueira é a causa do ardor, que é seu efeito, o que indica também a presença de um matiz metonímico na metáfora. (FIORIN, 2014, p. 42)

Exemplos como esses ratificam a afirmação de Evans e Barden (2010) apresentada anteriormente sobre a falta de nitidez para identificarmos, em algumas situações, o término de uma metonímia e o início de uma metáfora (EVANS, 2010; BARDEN, 2010 *apud* FERRARI, 2011, p. 104).

Essa constatação, de acordo com Silva (2011, p. 19), nos permite concluir que há, em certos casos, um *continuum* metonímia-metáfora, ou seja, algumas metáforas têm origem em metonímias. Nas palavras de Ferrari (2011), há continuidade não só "[...] entre a linguagem literal e figurativa, mas também uma continuidade entre metáfora e metonímia" (FERRARI, 2011, p. 104). Para ilustrar esse *continuum* metonímia-metáfora, Silva (2011) utiliza a metáfora conceptual "RAIVA É CALOR" (SILVA, 2011, p. 19, grifo da autora), que tem origem metonímica em virtude da "[...] relação [...] entre o sentimento da raiva e o aumento da temperatura corporal gerada pelo sentimento" (SILVA, 2011, p. 19), ou seja, o conteúdo pelo objeto. A partir dessa relação metonímica, surge, então, a relação metafórica em que a raiva é percebida como um líquido que aquece e aumenta a temperatura corporal. Outro exemplo utilizado por Silva (2011), para ilustrar de forma mais facilmente compreensível esse continuum, é a expressão "cair de pé"[36] (SILVA, 2011, p. 23), para a qual podemos acionar as seguintes metáforas conceptuais: "MAL É PARA BAIXO" (SILVA, 2011, p. 23, grifo da autora) e BEM É PARA CIMA (SILVA, 2011, p. 23, grifo da autora). A autora

[36] Silva (2011, p. 23) destaca que há também nessa expressão um paradoxo.

destaca que essa expressão tem uma origem metonímica (toma-se a parte pelo todo) haja vista que o termo *pé*, parte do corpo humano, substitui/identifica o termo *corpo*, todo o corpo humano. Ou seja, segundo Silva (2011), a metonímia (pé pelo corpo) é a base da origem das metáforas conceptuais MAU É PARA BAIXO e BOM É PARA CIMA. Silva (2011) cita outros exemplos de "metáforas motivadas por metonímias" (SILVA, 2011, p. 27): "apertar o pé" (SILVA, 2011, p. 27), "com o pé atrás" (SILVA, 2011, p. 27), "ir num pé" (SILVA, 2011, p. 28), "largar do pé" (SILVA, 2011, p. 28), "pé de meia" (SILVA, 2011, p. 28), "pé sujo" (SILVA, 2011, p. 28), "tirar os pés da lama" (SILVA, 2011, p. 28).

Em uma construção como "A Bahia despenca a cada dia", encontramos uma metonímia (*Bahia* significando economia[37], ou seja, o *todo*, o *Estado*, representando uma *parte*, a *Economia*, nesse caso, uma das partes que constituem o Estado da Bahia) e uma metáfora ("despenca a cada dia") que permite compreendermos um termo mais abstrato (menos concreto), *Economia*, através de um termo menos abstrato (mais concreto), um organismo. Essa é uma metáfora conceptual (ECONOMIA É UM ORGANISMO[38]) que estrutura nosso pensamento e que nos possibilita melhores condições de entendimento de determinado conceito. A concretização dessa estrutura conceptual se dá na linguagem oral/escrita, mas esse "[...] texto resultante não será exatamente como o pensamento [...]" (SARDINHA, 2007, p. 24). Essa metáfora pode ser concebida, também, como uma metáfora conceptual oriental, na medida em que percebemos a projeção de características espaciais no objeto *Bahia* (*Economia*) a partir da nossa interação com ele. Dessa forma, teríamos a conceptualização "BOM É PARA CIMA" (SARDINHA, 2007) e "MAU É PARA BAIXO" (SARDINHA, 2007).

A teoria da metáfora conceptual, de Lakoff e Johnson (1980), abre uma rota importante para chegarmos a uma compreensão mais pertinente sobre a metáfora. Segundo esses autores, as metáforas fazem parte do nosso cotidiano[39], sendo imprescindíveis no processo de interação e fundamentais para que possamos

[37] Sardinha (2007) afirma que também poderíamos nomear essa relação como sinédoque – "PARTE-PELO-TODO, TODO-PELA-PARTE" – (SARDINHA, 2007, p. 25) que, segundo ele, "[...] é um tipo específico de metonímia" (SARDINHA, 2007, p. 25).

[38] Grifo nosso. Esta metáfora conceptual foi elaborada a partir da metáfora conceptual "ECONOMIA DE UM PAÍS É UM ORGANISMO" apresentada por Sardinha (2007, p. 24).

[39] "A metáfora é um recurso de expressão amplamente usado no discurso cotidiano, por mais que seja tradicionalmente tratado como característico da linguagem da poesia" (AZEREDO, 2008, p. 418).

compreender o mundo no qual vivemos, ou seja, "[...] em nossa vida diária, mesmo sem nos darmos conta, fazemos uso frequente de metáforas" (HENRIQUES, 2011, p. 197). A metáfora, nessa perspectiva, não mais é percebida como um ornamento para textos orais/escritos, como um processo somente linguístico, mas como fruto de um processo mental, conceptual, que acionamos naturalmente da mesma forma como acionamos uma gramática internalizada aos utilizarmos a língua sem nem nos darmos conta disso, de modo inconsciente: "a linguagem metafórica surge não como ornamento, mas como conceptualização" (VILELA, 2002, p. 85). Vilela (2002) colabora com esse pensamento ao afirmar que "[...] o conteúdo metafórico torna-se mesmo o sentido literal das palavras"[40] (VILELA, 2002, p. 73). De acordo com esse autor:

> A metáfora não é apenas nem sobretudo um produto da imaginação poética ou ornato retórico, assim como não é simples uso extraordinário da língua ou algo apenas ligado a palavras, mas sim algo que é típico da língua e da sua construção. (VILELA, 2002, pp. 72 e 73)

A metáfora seria, assim, um processo mental abstrato que é concretizado através da linguagem verbal (oral e escrita) e da linguagem não verbal. Sobre a necessidade do uso de metáforas para explicarmos conceitos no nosso cotidiano e, sobretudo, sobre a forma inconsciente de uso de metáforas, Dalacorte (DALACORTE, 1998) destaca:

> As metáforas convencionais, ou seja, aquelas metáforas cujos significados são automaticamente ativados, são utilizadas pelas pessoas no seu dia-a-dia sem que estas pessoas tomem conhecimento de que estão recorrendo a elas para expressar conceitos que não se explicam por si só. Tal fato se dá automaticamente e, dificilmente, as pessoas se dão conta de que estão utilizando metáforas para auxiliá-las a expressar suas ideias. (DALACORTE, 1998, p. 63)

A teoria da metáfora conceptual de Lakoff e Johnson (1980) afirma que a projeção do conceito de um domínio em termo de outro de forma convencional é o que torna a metáfora um fenômeno conceptual, ou seja, ocorre quando utilizamos um domínio-fonte para conceitualizar/entender um domínio alvo, essa seria a principal função da metáfora na teoria conceptual. Entre esses domínios não é necessário que haja relação de

[40] Sobre isso, Vilela (2002) ainda diz que "[...] a metáfora opera entre domínios, entre a visão e o conhecimento, entre o espaço e o tempo, e de modo tão natural como a ligação entre dedo e mão, ou entre homem e mulher" (VILELA, 2002, p. 132).

semelhança, mas sim uma correspondência, uma relação entre esses domínios à qual se nomeia mapeamento[41]. De acordo com Pereira (2006):

> Quando entendemos nossa experiência metaforicamente, usamos a gestalt de um domínio da experiência para estruturar a experiência de outro domínio. Entre esses domínios, é necessário haver apenas uma relação de correspondência e não necessariamente de semelhança. As semelhanças que porventura possam existir entre os domínios da experiência que são correlacionados são, na maioria das vezes, induzidas pela metáfora. Em outras palavras, estas semelhanças não são objetivas, inerentes às entidades, mas semelhanças percebidas pelas pessoas [...]. Sem esse pressuposto, seria realmente impossível explicar como as pessoas concebem IDÉIAS como COMIDA em expressões metafóricas como 'devorar ideias'. (PEREIRA, 2006, p. 118, grifos da autora)

"As metáforas conceptuais são culturais" (SARDINHA, 2007, p. 33). Isso significa que criar uma metáfora conceptual é uma atividade cultural e não individual, ou seja, somente encontramos expressões metafóricas para metáforas conceptuais, que são estabelecidas culturalmente. Podemos dizer, por isso, que uma metáfora conceptual poderá ser plenamente validada e utilizada no cotidiano de uma sociedade, influenciando-a diretamente; mas desconsiderada enquanto conceito em outra sociedade com valores culturais diferentes. Dessa forma, na metáfora conceptual "não há verdade absoluta" (SARDINHA, 2007, p. 32). Porém, é preciso lembrar que a mídia, pelo grande poder de alcance que atinge, poderá criar metáforas conceptuais que, ao abranger uma quantidade significativa de pessoas por ser um meio de comunicação de massa de larga escala, passa a ser aceita e reproduzida socialmente.

Percebemos, portanto, que, na teoria de Lakoff e Johnson (1980), as metáforas são elaboradas a partir de relações sistemáticas estabelecidas culturalmente, são frutos de um processo extremamente coerente que utiliza, não raro, propriedades físicas[42] (mais concretas / menos abstratas) para conceitualizar propriedades imateriais (menos

[41] Sardinha (2007) utiliza a metáfora conceptual "O AMOR É UMA VIAGEM" (SARDINHA, 2007, p. 31, grifo do autor) para demonstrar os mapeamentos possíveis: i) "Viajantes: amantes ou marido e mulher" (SARDINHA, 2007, p. 31); ii) "Mapa da viagem: planos futuros da vida a dois" (SARDINHA, 2007, p. 31); iii) "Destino da viagem: relação feliz a dois" (SARDINHA, 2007, p. 31); iv) "Deslocamento tranquilo na viagem relação sem problemas" (SARDINHA, 2007, p. 31); v) "Deslocamento contínuo e previsível na viagem: relação com problemas devido à monotonia" (SARDINHA, 2007, p. 31); e vi) "Pegar carona na viagem: ter um caso fora do relacionamento" (SARDINHA, 2007, p. 31).

[42] Souza (2016) diz que "[...] é fundamental notar que as metáforas conceituais estão quase sempre ancoradas na experiência corporal. [...] É como se para apreender o mundo nós utilizássemos como base o nosso próprio corpo" (SOUZA, 2016, p. 140).

concretas / mais abstratas). Ferrari (2011) ratifica o caráter mais concreto do domínio-fonte e mais abstrato do domínio-alvo:

> [...] a metáfora é, essencialmente, um mecanismo que envolve a conceptualização de um domínio de experiência em termos de outro. Sendo assim, para cada metáfora, é possível identificar um domínio-fonte e um domínio-alvo. O domínio-fonte envolve propriedades físicas e áreas relativamente concretas da experiência, enquanto o domínio-alvo tende a ser mais abstrato. Em exemplos como 'Ele tem alta reputação na empresa'; 'Ele despencou como ator revelação este ano'; 'João tem um cargo relativamente baixo', o domínio-fonte é a dimensão vertical do espaço físico, e o domínio-alvo é o status social. (FERRARI, 2011, p. 92)

Nos exemplos apresentados por Ferrari (2011, p. 92), a metáfora conceptual acionada é a metáfora conceptual orientacional "BOM É PARA CIMA" que é concretizada pelas expressões linguísticas 'Ele tem alta reputação na empresa', 'Ele despencou como ator revelação este ano', 'João tem um cargo relativamente baixo'. A análise da metáfora conceptual orientacional e das expressões metafóricas geradas a partir dela, permite-nos observar que o domínio-fonte utilizado (*cima*) projeta propriedades concretas no domínio-alvo (*bom*), ou seja, para melhor compreendermos a noção de *bom* e *ruim*, projetamos neles as propriedades de *cima* e *baixo*, culturalmente conceptualizados, respectivamente, como *bom* e *ruim*. Dessa forma, por uma experiência cultural e, nesse caso, também universal por se tratar de uma metáfora conceptual convencional, podemos dizer, por exemplo, que uma frase como *João tem um cargo relativamente baixo* é uma forma significativamente mais clara de conceptualizarmos o domínio-alvo *ruim* do que utilizarmos uma frase com esse termo em sentido literal como em *João tem um cargo relativamente ruim.*

A partir do olhar da Tradição Linguística: concepção de metáfora conceptual, podemos ratificar que as metáforas são produtos culturais fundamentais para compreendermos o mundo, conceptualizando os objetos através da projeção de um domínio em outro. Sendo assim, ratificamos que "[...] não há outro meio tão claro e universal [...]" (SARDINHA, 2007, p. 15) para conceptualizarmos uma palavra como *tempo* "[...] quanto pelo uso de metáforas" (SARDINHA, 2007, p. 15): as metáforas conceptuais ontológicas "TEMPO É ENTIDADE" (SARDINHA, 2007, p. 15, grifo do autor), e "TEMPO É LOCAL" (SARDINHA, 2007, p. 15, grifo do autor) são exemplos disso. A concretização do domínio-alvo *tempo* é uma forma clara e universal de

conceptualizarmos essa palavra, pois projetamos nesse termo abstrato propriedades concretas de acordo com o nosso sistema cultural e universal, pautado em uma sociedade ocidental e capitalista, que materializa o tempo de acordo com os seus valores. Para outra sociedade, cujos valores culturais e universais sejam diferentes a esses valores, ocidentais e capitalistas, essas metáforas conceptuais, obviamente, não são compreendidas e, portanto, utilizadas.

Na teoria da metáfora conceptual há algumas nomenclaturas específicas que merecem destaque, das quais destacamos duas: *expressões metafóricas* e *desdobramento*. As metáforas realizadas são chamadas de *expressões metafóricas*, haja vista que o termo metáfora é utilizado para se referir à metáfora conceptual. Outra nomenclatura que merece destaque é *desdobramento* que é utilizado para explicar, de acordo com Sardinha (2007), "as inferências que podemos fazer a partir da metáfora conceptual" (SARDINHA, 2007, p. 32). Para ilustrar o significado desse termo, Sardinha (2007), partindo do exemplo da metáfora conceptual "O AMOR É UMA VIAGEM" (SARDINHA, 2007, p. 32, grifo do autor), infere que:

> Se uma viagem longa e repetitiva é monótona, então um casal que vive há muito tempo junto pode achar o relacionamento monótono; Se uma viagem longa é cansativa, então um casal que vive junto há anos pode cansar do relacionamento. (SARDINHA, 2007, p. 32)

No processo de descrição das metáforas, apresentamos, também, neste trabalho o modelo defino por I. A. Richards, apresentado por Sardinha (2007, p. 27): i) "Tópico: é a porção não-metafórica de uma expressão metafórica"; ii) "Veículo: é a porção metafórica de uma expressão metafórica"; iii) "Base: é a relação entre Tópico e Veículo"; iv) "Tensão: refere-se à incompatibilidade entre o Tópico e o Veículo, quando interpretados literalmente". Dessa forma, na metáfora POLÍTICA É JOGO, podemos dizer que: *política* seria o Tópico; *jogo* seria o Veículo; a Base aconteceria por compreendermos o Tópico *política* como uma disputa entre duas pessoas em que uma ganha e outra perde; e a Tensão da distinção semântica entre os termos *política* e *jogo* tomados de forma literal.

Na corrente linguística, então, a metáfora deixa de ser compreendida como um mero recurso linguístico utilizado para produzir efeitos de embelezamento e sofisticação estética em um discurso oral/escrito, conforme está posto na Tradição Gramatical, para

ser concebida como um processo mental, conceptual, não raro imprescindível à produção/compreensão de sentidos na comunicação.

Nesse sentido, a Tradição Linguística: concepção de metáfora conceptual pode contribuir significativamente para que a metáfora seja percebida por um novo olhar, por um ângulo diferente que reconheça o seu aspecto linguístico, mas, principalmente, que priorize o seu aspecto conceptual.

Na subseção 1.3.1, trazemos à tona a relação entre a metáfora e a informatividade nos textos, haja vista que a metáfora "[...] é uma ferramenta muito valiosa utilizada por vários escritores para defenderem suas opiniões de maneira convincente e eficiente" (SOUZA, 2016, p. 144). "Tais usos, certamente, trazem maior força argumentativa ao texto, tornando-o mais compreensível ao leitor" (SOUZA, 2016, p. 145). Rubem Alves (2002), no livro *Estórias de quem gosta de ensinar*, lança mão da força argumentativa da metáfora no intuito de tornar a compreensão mais eficaz através da projeção de domínios-fonte no domínio-alvo vestibular, ao dizer: "Frequentemente o diagnóstico da doença é mais fácil que a cura. É o caso dos vestibulares. Lembra-se o Titanic: o número de passageiros era maior que o número de botes salva-vidas" (ALVES, 2002, p. 21); "Seria o caso da cura sendo mais mortífera que a doença" (ALVES, 2002, p. 25); "A cada momento o aluno saberia que há uma espada sobre a sua cabeça" (ALVES, 2002, p. 26). Alves (2002) utiliza, também, a metáfora conceptual ontológica para viabilizar a compreensão de um conceito abstrato a partir de um conceito concreto: "A tentação é jogar a sugestão no lixo [...]".

Para destacar a relação entre metáfora e a informatividade dos textos, ilustramos o quanto que a escolha por metáforas convencionais ou por metáforas criativas poderá influenciar diretamente na previsibilidade de um texto. Utilizamos, para tanto, textos de Machado de Assis (1998), Mário de Andrade (1981), letras de músicas de compositores brasileiros e filmes nacionais e estrangeiros.

1.3.1 Metáfora e Informatividade

Na segunda metade do século XX, surgiram algumas pesquisas que têm contribuído progressivamente para melhorar a qualidade da comunicação e, ao mesmo tempo, o entendimento dos fatores presentes na produção de sentido do que se tem falado ou escrito, afirma Silva (2001, p. 39).

De acordo com a autora supracitada, Beaugrande e Dressler (1981) apontam sete fatores de textualidade[43]. A informatividade, um desses sete fatores de textualidade destacados por Beaugrande & Dressler (1981), é de extrema importância nos processos de produção e compreensão textual, haja vista que é o fator responsável pelo "[...] grau de novidade, de imprevisibilidade que a compreensão de um texto comporta" (ANTUNES, 2009, p. 125). Esse fator de textualidade "[...] diz respeito à medida na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não, no plano conceitual ou formal" (COSTA VAL, 1991, p. 14).

Segundo Antunes (2009, p. 126), o grau de interesse do interlocutor é determinado pela relevância do discurso que, por sua vez, é determinada pelo grau de informatividade (imprevisibilidade) do texto. Portanto, quanto menor for o grau de previsibilidade do texto, maior será o seu grau de informatividade (proporção inversa[44]) e, consequentemente, maior será, também, o grau de interesse do interlocutor.

Mas é preciso ressaltar que as imprevisibilidades utilizadas em um texto/discurso não são frutos de escolhas aleatórias, desvinculadas de regras socialmente estabelecidas e aceitas. Antunes (2009) afirma que "[...] essas imprevisibilidades limitam-se à condição de que as produções verbais em que aparecem devem ser funcionais, inteligíveis e socialmente pertinentes" (ANTUNES, 2009, p. 128). Portanto, a "habilidade comunicativa" do autor é percebida na medida em que, ao produzir o seu texto/discurso, ele se dá conta da necessidade de adequação linguística e utiliza as imprevisibilidades em uma espécie de contrato firmado[45] com o seu interlocutor.

---

[43] A coerência e a coesão estão centradas no texto. Os demais: intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade têm como centro os usuários. Esses estudiosos defendem a ideia de que a coerência e a coesão não dão conta de estabelecerem, sozinhas, as fronteiras entre textos e não textos.

[44] "A informatividade eleva-se à medida que diminui a previsibilidade de ocorrência dos elementos" (ANTUNES, 2009, p. 133).

[45] Ratifica-se, assim, a relevância de o autor definir previamente para qual interlocutor o seu texto/discurso será produzido e, a partir daí, lançar mão de recursos linguísticos que viabilizem a compreensão textual e aproximem o leitor/ouvinte do texto/discurso.

Cabe, portanto, ao autor, a escolha pelo maior ou menor grau de informatividade[46] a depender sempre da intenção/finalidade do seu texto/discurso, do contexto em que é produzido esse texto/discurso e, principalmente, para qual interlocutor ele produz o seu texto/discurso[47]. Essa escolha do autor implicará diretamente no grau de interesse do interlocutor[48], podendo, assim, afastá-lo ou aproximá-lo do texto. Segundo Costa Val (1991):

> O contexto sociocultural em que se insere o discurso também constitui elemento condicionante de seu sentido, na produção e na recepção, na medida em que delimita os conhecimentos partilhados pelos interlocutores, inclusive quanto às regras sociais da interação comunicativa. [...] O texto não significa exclusivamente por si mesmo. Seu sentido é construído não só pelo produtor como também pelo recebedor, que precisa deter os conhecimentos necessários à sua intepretação. (COSTA VAL, 1991, pp. 4 e 5)

Silva (2001, p.51) vem corroborar a relevância da informatividade no texto, ao enfatizar a necessidade de alternância equilibrada entre a imprevisibilidade e a previsibilidade que ocorrem na estrutura de um texto. A autora expressa esse olhar ao afirmar "[...] que o grau de previsibilidade [...]" presente nas informações de um texto (oral ou escrito) será determinado pela compreensão de mundo de seus interlocutores.

A metáfora, certamente, é um recurso do plano conceitual (expresso no plano formal, na maioria das vezes[49], pela linguagem verbal) que, quando utilizado, e não raro o é, por fazer parte do sistema conceptual humano, afinal "[...] falamos por metáforas" (NEVES, 2003, p. 137), apresenta relação significativa com o grau de informatividade dos textos orais e escritos.

Para ilustrar a relação entre a metáfora e a informatividade, destacamos, abaixo, textos produzidos por estudantes diferentes sobre um acontecimento climático específico, a chuva, no Município de Maiquinique-Ba:

i. "*Choveu hoje em Maiquinique!*" (autor 1);

---

[46] Entenda-se grau de informatividade aqui como grau de novidade, de imprevisibilidade.

[47] Conforme Costa Val (1991), "[...] pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falda ou escrita, de qualquer extenso, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal" (COSTA VAL, 1991, p. 3).

[48] A interação entre os interlocutores é fundamental para a aceitação e ruptura dos padrões, dos modelos, da regularidade estética e semântica.

[49] Fiorin (2014) apresenta um exemplo de metáfora e metonímia em linguagem não verbal. Ele cita a capa da edição de 12 de novembro de 2009 da revista *The economist* que apresenta o Cristo Redentor "[...] como um foguete que está levantando voo do Corcovado" (FIORIN, 2014, p. 42). Nessa imagem, de acordo com esse autor, há uma metáfora "[...] porque entre o foguete e o Brasil há um traço sêmico comum: a decolagem, a ascensão" (FIORIN, 2014, p. 42); e uma metonímia, a partir da qual a metáfora é elaborada, haja vista que um objeto (Cristo Redentor) é utilizado para representar um lugar (Brasil).

ii. "*Choveu muito hoje em Maiquinique!*" (autor 2);

iii. "*Caiu um temporal hoje em Maiquinique!*" (autor 3);

iv. "*Ch chchchchchch choveu!*" (autor 4);

v. "*A chuva iluminou a cidade!*" (autor 5);

vi. "*Essa chuva secou as minhas lágrimas!*" (autor 6).

Podemos verificar claramente que os seis exemplos mencionados anteriormente trouxeram alguma novidade apesar de terem sido elaborados a partir da mesma temática. O simples acréscimo ou supressão de uma palavra, as formas utilizadas e as intenções discursivas são novidades (em maior ou menor grau) apresentadas que implicarão diretamente no processo de cooperação comunicativa entre os interlocutores.

Nos exemplos dos *autores 3*, *5* e *6*, verificamos o uso de conceitos metafóricos para a *chuva*. O *autor 3* lança mão de uma metáfora convencional, haja vista que a personificação da *chuva* (uma atividade) faz parte do sistema conceitual comum de nossa cultura, na qual se atribui à *chuva* uma ação *persona*/humana, a de cair, em correspondência com as gotas de água que saem das nuvens e literalmente caem sobre a terra. O *autor 6* também personifica a *chuva*, porém foge da convenção ao trazer uma outra ação para a *persona chuva*: a de secar as lágrimas de alguém. Por fim, o *autor 5* rompe ainda mais com a convenção, pois transforma a atividade *chuva* em um *objeto* capaz de lançar luzes sobre algum lugar. Dessa forma, acreditamos que os conceitos metafóricos apresentados pelos *autores 5* e *6*, em virtude das formas linguísticas selecionadas, apresentam maior grau de informatividade por serem menos previsíveis, por fugirem de convenções comuns, apesar de ser uma conceptualização comum em nosso sistema conceitual cultural.

Por maior que seja a quantidade de textos produzidos sobre determinado assunto, cada um desses textos trará consigo uma particularidade, uma novidade em relação ao que já foi dito anteriormente, "[...] seja na forma – a maneira ou os recursos com que dizemos –, seja no conteúdo – informações, dados, ideias que expressamos" (ANTUNES, 2009, p. 126). Da mesma forma, um mesmo conceito poderá ser estruturado por diferentes metáforas[50], "[...] cada uma delas enfatizando um aspecto específico desse conceito" (PEREIRA, 2006, p. 117). Isso significa que o grau de informatividade de um texto oral/escrito poderá estar relacionado com a escolha de uma

[50] Segundo Pereira (2006, p. 119), "[...] até mesmo Sapir (1921) já observava que sendo a experiência humana infinita e os recursos da linguagem limitados, seria impossível usar uma palavra independente para expressar cada conceito. [...] utilizamos velhas palavras para novas funções".

determinada metáfora para representar um conceito. Por exemplo, o domínio-alvo *vida* pode ser representado por diferentes domínios-alvo[51]: "VIDA É VIAGEM" [52]; "VIDA É HISTÓRIA"; "VIDA É CICLO"; "VIDA É JOGO", "VIDA É GUERRA", "VIDA É UMA CAIXA DE CHOCOLATES". A escolha de uma dessas expressões, que será determinada culturalmente, exigirá maior ou menor esforço interpretativo do ouvinte/leitor, isto é, representará maior ou menor grau de informatividade para esse leitor/ouvinte.

Segundo Pereira (2006):

> O conceito metafórico A VIDA É UM JOGO DE AZAR, por exemplo, enfatiza os aspectos imprevisíveis da vida e esconde o fato de que muitas coisas podem ser planejadas e preditas. É por esta razão que existem muitas metáforas para estruturar um mesmo conceito: cada uma delas enfatiza um aspecto específico desse conceito. (PERREIRA, 2006, p. 117)

Ferrari (2011) ratifica essa ideia na medida em que afirma que "[...] a metáfora está relacionada à noção de perspectiva, [...] diferentes modos de conceber fenômenos particulares estão associados a diferentes metáforas" (FERRARI, 2011, p. 91). Essa autora utiliza alguns exemplos para respaldar essa afirmação: o conceito de AFETO pode ser metaforicamente expresso através dos conceitos de temperatura, como em: "O diretor é uma pessoa fria, Ela foi recebida calorosamente na festa" (FERRARI, 2011, p. 91); e distância espacial, como em: "Eu me sinto bem próxima do meu irmão, Eu acho o jeito dela distante, Ele é bastante inacessível" (FERRARI, 2011, p. 90); o conceito de DISCUSSÃO pode ser metaforicamente expresso a partir dos conceitos de prédio, como em: "Isso sustenta o que eu estou dizendo, Seu argumento desmoronou" (FERRARI, 2011, p. 92); e jornada, como em: "Aonde você quer chegar?, Isso me leva à próxima conclusão, Esse argumento nos leva mais adiante" (FERRARI, 2011, p. 92); metaforicamente, o conceito de RACIOCÍNIO pode ser expresso com os conceitos de seguir alguém, como em: "Eu não consigo acompanhar seus argumentos, Aquela discussão me deixou perdida" (FERRARI, 2011, p. 92); e guerra, como em: "Seus

[51] Sobre essa metáfora conceptual, citamos uma das falas da personagem Hazel, do filme *A Culpa é das Estrelas*: "*pessoas que estão na mesma jornada*". Com essa frase, Hazel, ao se referir a pessoas que enfrentam situação semelhante na vida (no caso específico do filme, o câncer), lança mão de uma metáfora (conceptual estrutural) para expressar um pensamento que faz parte do nosso sistema conceptual: "VIDA É VIAGEM".

[52] No filme *A Culpa é das Estrelas*, a personagem do padre, ao proferir um discurso em homenagem à morte de Augustus Waters, diz a frase "Augustus batalhou por muitos anos", na qual podemos perceber a metáfora conceptual estrutural VIDA É LUTA: o domínio-fonte *luta* estrutura o domínio-alvo *vida*, estruturando o conceito de *vida* a partir do conceito de *luta*, em que a *vida* seria concebida como uma *batalha* que pode ser duradoura ou não.

argumentos são defensáveis, Ele atacou todos os pontos fracos do meu argumento, Sua crítica foi direto ao alvo, Eu destruí o argumento dele, Eu nunca venci uma discussão com ele" (FERRARI, 2011, p. 92).

Lakoff e Johnson (1980, p. 141) distinguem as metáforas convencionais das metáforas imaginativas e criativas, sendo as primeiras, metáforas que estão na base estrutural do sistema conceitual comum cultural, como por exemplo, AMOR É LOUCURA ("LOVE IS MADNESS"[53]); e as segundas, metáforas que não fazem parte de nosso sistema conceitual convencional, como por exemplo, AMOR É UM TRABALHO DE ARTE COLABORATIVO ("LOVE IS A COLLABORATIVE WORK OF ART"[54]). Essa distinção nos permite verificar que a escolha pelo uso de metáforas imaginativas e criativas[55] aumentará o grau de informatividade do texto, na medida em que, possivelmente, exigirá do ouvinte/leitor maior esforço interpretativo, deixando o texto oral/escrito menos previsível e, consequentemente, mais suscetível ao maior interesse de quem ouve/lê. Em contra partida, a opção por utilizar metáforas convencionais (aquelas que utilizamos automaticamente, como se não fossem metáforas, em virtude do uso constante) poderá diminuir o grau de informatividade, haja vista que essas metáforas fazem parte do sistema conceitual comum, não são, a rigor, imprevisíveis para o leitor/ouvinte, afinal, "[...] falamos por metáforas" (NEVES, 2003, p. 137) e exigem pouco esforço interpretativo do ouvinte/leitor, com exceção para falantes não nativos de um idioma e/ou sujeitos desconhecedores de determinada cultura na qual circula um conceito comum expresso por metáforas.

Azeredo (2008) utiliza um poema de João Cabral de Melo Neto (1980) para destacar que as metáforas criativas, "[...] destinadas a produzir efeitos comunicativos especiais" (AZEREDO, 2008, pp. 421 e 422), exigem maior esforço interpretativo por parte do leitor. Segundo ele:

> [...] o discurso poético, especialmente em sua feição moderna, é domínio de usos metafóricos que não se deixam trespassar de imediato pela compreensão. Integradas ao conjunto do texto e em aliança com outros recursos que dão feição insólita à linguagem, essas metáforas requerem do leitor uma atenção que o obriga a captar a palavra através

[53] LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 142.
[54] LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 142.
[55] Sobre os processos de construção e desconstrução das metáforas, Dell'Isola (1998) destaca que "[...] o criador [...] tem liberdade criativa para conceber uma metáfora, para, subjetivamente, 'subverter' as regras da língua. [...] o receptor [...] parece ter parcialmente limitada sua liberdade subjetiva para compreender o efeito metafórico" (DELL'ISOLA, 1998, pp. 41 e 42).

> de sua pele, a experimentar sua materialidade plástica. (AZEREDO, 2008, p. 421)

Porém, precisamos destacar que Lakoff e Turner (1989 *apud* FERRARI, 2011, p. 97) "[...] propuseram o Princípio da Invariância, que garante a invariância do esquema imagético no processo de projeção entre domínios". Através desse Princípio, esses autores afirmam que há restrições no processo de conceptualização de um conceito em termos de outros, da projeção de um domínio-fonte em um domínio-alvo, o que significa que, ao lançarmos mão das projeções metafóricas do nosso sistema conceptual, seja através de metáforas convencionais ou de metáforas imaginativas e criativas, estruturamos os conceitos de acordo com as nossas experiências físicas e preservamos, na projeção, relações consistentes entre os domínios. De acordo com Ferrari (2011):

> É interessante notar que, embora o conceito de MORTE possa ser personificado de várias formas, assumindo traços humanos de intencionalidade e volição, as qualidades selecionadas são restritas: a morte pode 'devorar', 'destruir', 'ceifar', mas não 'ensinar' ou 'sentar'. (FERRARI, 2011, p. 97)

Pereira (2006) afirma que Lakoff e Johnson (1980) "[...] notam que as metáforas não são arbitrárias nem aleatórias, pelo contrário, envolvem sistematicidade e coerência, pois são fundamentadas em nossa experiência (física e cultural)" (PEREIRA, 2006, p. 116). As metáforas sendo, pois, materializadas por recursos linguísticos para expressar conceitos socialmente comuns e, assumindo, também, não raro, o papel de produtora de imprevisibilidade textual, obedecem a regras estabelecidas de forma universal e social. Isso significa que, ao produzir uma metáfora, um sujeito utiliza "[...] três tipos de criatividade: universal, comunal e individual" (HEINE & CLAUDI & HÜNNEMEYER, 1991, p. 31).

As metáforas criadas pelo ato criativo individual são disseminadas na sociedade, principalmente através da mídia, e passam, com o tempo, a fazer parte do processo criativo comunal e/ou universal, como afirma Pereira (2006): "[...] é provável que os processos de semanticização e gramaticalização se iniciem com a criatividade individual, que em condições específicas leva à criatividade comunal" (PEREIRA, 2006, p. 120).

Na canção *Cadê teu suin*, da banda Los Hermanos, Marcelo Camelo (o autor da canção) utiliza a imprevisibilidade ao terminar cada verso com palavras incompletas que são preenchidas pela sílaba inicial da primeira palavra do verso seguinte. A intenção

do autor era tecer uma crítica às imposições[56] da indústria fonográfica brasileira que padroniza as músicas para atender a necessidades comerciais do mercado, excluindo as produções que fogem do rótulo (canções sem refrão, por exemplo). Camelo alcança essa intenção com singular maestria ao criticar um modelo de canção através de uma música que é uma ruptura expressa desse modelo. A imprevisibilidade presente nessa canção aumenta o grau de informatividade do texto e o autor aproxima o leitor do texto, pois os dados explícitos são suficientes para a compreensão da mensagem implícita.

Percebemos, ainda, que na canção *Cadê teu suin*, exposta a seguir, o compositor explora uma metáfora conceptual estrutural ao estruturar o conceito de *mercado fonográfico* a partir do conceito de *guilhotina*, ou seja, o domínio-fonte *guilhotina* é projetado no domínio-alvo *mercado fonográfico*, o que possibilita a compreensão de um conceito mais abstrato em virtude do acionamento de um conceito mais concreto.

Cadê teu suin
da cá seu suin

Cadê teu repi
quem é teu padrin
onde é que tu to
Cadê teu suin?

guitarra não po
desista mole
quem é que te indi
cadê teu suin?

com que sobreno
melhor ir sain
dou nem mais minu
to nem mais
Ainda tem a cora
gentinha atrevi
da cá sua vi
aumenta o vo
calma com andamen
to insatisfeito
mara q venh

guilhotina?
eu que controlo o meu guidom!
Com ou sem suin
Com ou sem suin
Com ou sem suin

guichê só de vem
da lá toma no
tamanha revan
cheio de vingan
santinha Cecili
andou me esquecen
dou rima por p
hão de ter o suin

acerta esse tom
zera essa reza
guilhotina?
eu que controlo o meu guidom!
Com ou sem suin
Com ou sem suin

[56] Refrãos com suingue, apadrinhamento, ausência de guitarra, presença de repique (instrumento bastante presente no axé, samba e pagode), indicação, influência dos sobrenomes.

aquel refr Com ou sem suin
hão de ter o suin (HERMANOS, Los. 2011).

Na contramão da canção supracitada, a canção *Paredão metralhadora*, da Banda Vingadora, apresenta um baixo grau de informatividade, constituindo-se como um texto extremamente previsível. Porém, apesar do baixo grau de informatividade desse texto, há um número significativo de leitores/ouvintes. Para os compositores desse tipo de canção, a informatividade não é critério relevante para a aceitabilidade do texto. A intenção do autor, nesses casos, é, claramente, produzir um texto com baixo grau de informatividade exigindo, assim, pouco esforço interpretativo e nenhum estranhamento por parte do leitor/ouvinte, o que, definitivamente, facilita a memorização e reprodução (muitas das vezes até inconsciente), fatores preponderantes para o sucesso (mesmo que momentâneo) de uma música. Portanto, pode-se dizer que, observando a situacionalidade, a aceitabilidade e o contexto, o autor produz um texto com baixo grau de informatividade, seguindo coerentemente a sua intencionalidade.

Paredão metralhadora

Paredão zangado,
Grave tá batendo,
Médio tá no talo,
Corneta tá doendo,

Pega a metralhadora
Trátrátrátrátrá
As que comandam vão no
Trátrátrátrátrá
As que comandam vão no
Trátrátrátrá
E acelera aê
Trátrátrátrátrátrá
As que comandam vão no
Trátrátrátrátrá
(Banda Vingadora, 2015).

Na música *Paredão metralhadora*, da Banda Vingadora, encontramos um típico caso de metáfora conceptual ontológica (personificação) SOM É UMA PESSOA expresso linguisticamente pelo verso *Paredão zangado*. A personificação é um tipo de metáfora constantemente utilizada nas relações humanas e, muitas vezes, até de forma inconsciente, isto é, projetamos o domínio-fonte *pessoa* no domínio-alvo *objeto* (sentimento, sensações, estados, estações etc.), não raro, sem notar que estamos utilizando uma metáfora. Segundo Santo (SANTO, 1998):

> Pensa-se que a metáfora é um recurso da imaginação poética, algo extraordinário. E ainda mais, ela é vista como produto somente da linguagem e não também do pensamento e da ação. Mas de acordo com as pesquisas de Lakoff, Johnson e Turner a metáfora está presente na nossa vida diária, não só na linguagem, mas também no pensamento e na ação. (SANTO, 1998, p. 83)

No caso do verso *Paredão zangado* há a vinculação de um sentimento inerente ao ser humano em um equipamento de som automotivo, como se esse equipamento pudesse ficar zangado com algo e, em consequência disso, aumentar o volume do som. Percebemos, assim, o quão a metáfora faz parte do nosso cotidiano, o quão difícil seria expressarmos o alto volume de um equipamento de som senão a partir de conceitos diretamente ligados a experiências físicas e culturais do ser humano com o mundo. Dizer *o som está alto* não é, e nunca será, o mesmo que dizer *o som está zangado*, pois, apesar de as duas expressões linguísticas nos levarem para um mesmo destino, elas utilizam, para isso, caminhos diferentes, conceptualizações diferentes. "A metáfora é um elemento que carrega consigo grande poder de sedução" (MACHADO, 1998, p. 130).

No filme *Terra Estrangeira* (1996), dirigido por Daniela Thomas e Walter Salles, há um exemplo notável do uso da informatividade no texto. Os diretores do filme precisaram de uma fala para a personagem *Manuela* (representada pela atriz Laura Cardoso) que simbolizasse o quanto a mesma escada do prédio em que ela sempre morou assumia dimensões diferentes na vida dessa personagem com o passar dos anos, ou seja, necessitaram de palavras que expressassem a sensação que *Manuela* tinha de que a escada parecia crescer com o passar dos anos, apesar de a quantidade de degraus continuar a mesma.

Lançar mão de frases como *essa escada está me deixando muito cansada, não aguento mais subir essa escada, subir essa escada na minha idade é um pesadelo* parecia-lhes plágio do senso comum, clichês. Os diretores decidiram, então, convocar o

escritor Millôr Fernandes para auxiliar nessa incursão. Millôr atendeu ao chamado e, com originalidade, leveza e precisão, aprimorou o potencial sociocomunicativo do texto que constituiu o filme *Terra Estrangeira* com a seguinte fala: "*Essa escada está cada dia mais comprida!*". Nessa frase de Millôr, constatamos a metáfora através da personificação da escada, como se esta possuísse "[...] propriedades humanas [...]" (PEREIRA, 2006, p. 125) que a permitisse crescer naturalmente ao longo dos anos, como um ser vivo, e, também, verificamos a presença da metáfora conceptual oriental e (criativa) MAU É PARA CIMA.

Segundo Pereira (2006), Millôr conceitua entidades [- humanas e - animadas] em termos de seres [+ humanos e + animados]. Realizamos "[...] essa transferência metafórica de propriedades humanas para conceitos inanimados" (PEREIRA, 2006, p. 125) no intuito de conceituarmos um conceito mais abstrato (menos concreto) através de um conceito mais concreto (menos abstrato), ou seja, "[...] conceitos concretos, ou mais acessíveis à experiência humana, são empregados para entender, explicar, e descrever fenômenos menos concretos, abstratos ou menos acessíveis" (PEREIRA, 2006, p. 119).

Pereira (2006) cita uma escala de metáforas categoriais[57] elaborada por Heine & Claudi & Hünnemeyer (1991, p. 48) através da qual utilizamos "[...] domínios de conceptualização que estruturam a experiência" (PEREIRA, 2006, p. 124). Segundo ela:

> PESSOA > OBJETO > ATIVIDADE > ESPAÇO > TEMPO > QUALIDADE
> De acordo com os autores, uma determinada categoria é mais abstrata do que qualquer outra à sua esquerda, e menos abstrata do que a que a segue. Cada uma delas serve para conceptualizar qualquer uma das categorias à sua direita. (PEREIRA, 2006, p. 124)

Sobre essa escala de Heine & Claudi & Hünnemeyer (1991), no filme *A Culpa é das Estrelas,* encontramos a ideia de tempo conceptualizada como um objeto, ou seja, a passagem de uma categoria mais abstrata (*tempo*) para uma menos abstrata (*objeto*), em uma das falas da personagem Hazel Grace que, ao declarar para o seu namorado Augustus (personagem do filme) o quão bem o amor dele fez a ela, diz "*você me deu uma eternidade dentro dos dias numerados*". Hazel materializa o tempo, o conceptualiza como um objeto (TEMPO É OBJETO) que pode ser entregue a uma pessoa por outra. Para Hazel, que tinha os dias contados em virtude do câncer, o amor de Augustus foi capaz de eternizar um espaço de tempo para ela; ele dá a ela um *objeto*

[57] Segundo Heine & Claudi & Hünnemeyer (1991) *apud* PEREIRA (2006), metáforas categoriais são "[...] domínios de conceptualização que estruturam a experiência" (PEREIRA, 2006, p. 124).

(*tempo*) que é a eternidade "dentro dos dias numerados". Segundo Kövecses e Radden (1998 *apud* FERRARI, 2011), "[...] nossa perspectiva antropocêntrica de privilegiar humanos e atividades relevantes para os humanos" (KÖVECSES; RADDEN, 1998 *apud* FERRARI, 2011, p. 103) condiciona as metáforas conceptuais, ou seja, utilizamos conceito "[...] humano sobre não humano [...]" (FERRARI, 2011, p. 104) e "[...] concreto sobre abstrato [...]" (FERRARI, 2011, p. 104).

Ferrari (2011) traz exemplos muito interessantes para ilustrar a projeção de conceitos mais concretos em conceitos mais abstratos[58]. Ela aborda a conceptualização de tempo como local: "Já estamos perto do Natal" (FERRARI, 2011, p. 92), "Ele chegou em cima da hora" (FERRARI, 2011, p. 92), "Daqui para frente o curso vai ficar mais difícil" (FERRARI, 2011, p. 92), "Estamos nos aproximando da minha estação do ano favorita" (FERRARI, 2011, p. 92); e de tempo como entidade: "O Natal está chegando" (FERRARI, 2011, p. 93), "O tempo voa" (FERRARI, 2011, p. 93), "O ano está passando muito rápido" (FERRARI, 2011, p. 93), "O tempo não para" (FERRARI, 2011, p. 93).

É comum, porém, no cinema, a ocorrência da previsibilidade (baixa informatividade) nos roteiros de determinados filmes (falas de personagens, desfechos, cenários etc.), o que acaba, não raro, distanciando os interlocutores. Vários filmes de terror, por exemplo, apresentam estruturas muito semelhantes: um grupo de pessoas (comumente, jovens) em uma casa (geralmente, sobrado) sendo atacadas e mortas (uma morte de cada vez) por uma "força maligna" (quase sempre um ser imaginário, de uma dimensão também quase sempre imaginária) que só é derrotada pelos protagonistas (modelos criados a partir do ideal de herói medieval da literatura clássica, ainda hoje vigentes na mídia).

Cabe destacar que, mesmo seguindo a estrutura previsível de um gênero específico, é possível que os diretores, roteiristas e/ou atores surpreendam os interlocutores com alguns elementos novos que, a princípio, podem até lhes causar estranheza, mas, certamente, despertará neles o interesse em virtude da necessidade de esforço cognitivo. Segundo Costa Val (1991):

[58] Sobre isso, Azeredo (2008) salienta que geralmente utilizamos "[...] substantivos, verbos e adjetivos basicamente relacionados ao universo animal" (AZEREDO, 2008, p. 418) para conceptualizar características e atitudes dos seres humanos. Para ilustrar, o autor utiliza os seguintes exemplos: "Esses políticos são velhas raposas [...], O motorista rosnou um palavrão; Aplicou no paciente uma dose cavalar de antibiótico" (AZEREDO, 2008, pp. 418 e 419).

> Um texto informativo pode não ser de processamento imediato e demandar algum esforço de interpretação. Em contrapartida, é um texto que se mostra apto a engajar o recebedor, a conquistar a adesão dele, viabilizando, assim, o estabelecimento de uma relação comunicativa verdadeira. (COSTA VAL, 1991, p. 33)

Mário de Andrade, na obra *Macunaíma o herói sem nenhum caráter*, pautando-se nas propostas extremamente inovadoras das vanguardas europeias, exige esse "esforço de interpretação" dos leitores, na medida em que rompe com as estruturas pré-estabelecidas para romances[59], lança mão de uma linguagem genuinamente brasileira[60] (diferenciando, inclusive, as linguagens formal e informal[61]), destaca como principal característica de Macunaíma (protagonista) o fato desse personagem não possuir nenhum caráter[62] e apresenta um enredo totalmente imprevisível[63]. A compreensão desse texto depende, pois, da interação entre escritor e leitor (este concebido, aqui, como coautor no processo comunicativo).

Em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, mais um romance clássico da literatura brasileira, do escritor Machado de Assis, há um mar de imprevisibilidades, a começar pelo enredo que se inicia com o óbito do personagem/autor (livro narrado em 1ª pessoa):

> Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adotar diferente método: a primeira é que eu não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor, para quem a campa foi outro berço; a segunda é que o escrito ficaria assim mais galante e mais novo. Moisés, que também contou a sua morte, não a pôs no introito, mas no cabo: diferença radical entre este livro e o Pentateuco. (ASSIS, 1998, p. 18)

---

[59] Macunaíma é um índio negro que se transforma em branco dos olhos azuis ao banhar-se numa poça d'água formada na pegada de um gigante. Obra recheada de histórias e lendas extraídas do folclore e da cultura popular brasileira.

[60] "Minha avó, dá aipim pra mim comer?" (Andrade, 1981, p. 16) / "Me acudam que sinão eu mato!" (Andrade, 1981, p.19) / "Peça no vizinho! ela fez apontando pra Sol que já vinha lá no longe remando pelo paraná guaçu. E foi-se embora" (Andrade, 1981, p. 54).

[61] É nítida a diferença entre a linguagem presente no capítulo IX ("Carta pras Icamiabas" – ANDRADE, 1981, p. 59) e a linguagem empregada nos demais capítulos da obra "Macunaíma: herói sem nenhum caráter".

[62] Macunaíma "[...] passou mais de seis anos não falando [...]" (ANDRADE, 1981, p. 9), era preguiçoso, ganancioso, malicioso, mentiroso, "[...] adormecia sonhando palavras feias [...]" (ANDRADE, 1981, p. 9), "[...] mijava quente na velha [...]" (ANDRADE, 1981, p. 9), era inteligente, "[...] respeitava os velhos [...]" (ANDRADE, 1981, p. 9), "[...] frequentava com aplicação [...]" (ANDRADE, 1981, p. 9) danças religiosas. (ANDRADE, 1981, p. 9).

[63] "Dizem que um professor naturalmente alemão andou falando por aí por causa da perna só da Ursa Maior que ela é o saci... Não é não! Saci inda pára neste mundo espalhando fogueira e trançando crina de bagual... A Ursa Maior é Macunaíma. É mesmo o herói capenga que de tanto penar na terra sem saúde e com muita saúva, se aborreceu de tudo, foi-se embora e banza solitário no campo vasto do céu" (Andrade, 1981, p. 133) – papagaio conta o final da história de Macunaíma (o herói transformou-se em uma estrela).

A estrutura fragmentária e a quebra do tempo cronológico apresentam-se, também, como elementos que marcam a presença da imprevisibilidade na obra e que, consequentemente, exigem "esforço de interpretação" dos interlocutores. Todavia, o fato de a história ter sido contada ao leitor por um *defunto autor* é, *a priori*, a principal novidade lançada na literatura brasileira por Machado.

Ainda no romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, ao iniciar o capítulo VII ("O delírio"), Brás Cubas (autor-narrador-personagem) aconselha o leitor que não seja "[...] dado à contemplação de fenômenos mentais [...]" (ASSIS, 1998, p. 27) a pular o capítulo e ir "[...] direto à narração [...]" (ASSIS, 1998, p. 27), mas ressalta que é interessante saber o que se passou em sua cabeça "[...] durante uns vinte a trinta minutos [...]" (ASSIS, 1998, p. 27) – no seu delírio. Por mais vontade que um leitor tenha de pular partes de um livro para chegar mais rapidamente ao final, com o emprego desse recurso essa vontade tende a perder espaço para a curiosidade, ou seja, o leitor, certamente, se sentirá instigado a conhecer os delírios de Brás a partir da sugestão do autor para pular o capítulo: o que haverá de tão (in)significante nesse capítulo para que o próprio autor-narrador-personagem sugira ao leitor a interrupção da leitura e a passagem para o próximo capítulo?

> Que me conste, ainda ninguém relatou o seu próprio delírio; faço-o eu, e a ciência mo agradecerá. Se o leitor não é dado à contemplação destes fenômenos mentais, pode saltar o capítulo; vá direto à narração. Mas, por menos curioso que seja, sempre lhe digo que é interessante saber o que se passou na minha cabeça durante uns vinte a trinta minutos. (ASSIS, 1998, p. 27).

Nesse trecho, percebemos a presença da metáfora conceptual estrutural CAPÍTULO É OBSTÁCULO expressa linguisticamente pela sentença "[...] pode saltar o capítulo". O autor conceptualiza *capítulo*, mais abstrato/menos concreto, com o conceito de *obstáculo*, menos abstrato/mais concreto, a partir da experiência física do ser humano com o mundo, o que significa dizer que foi utilizado o domínio-fonte *obstáculo* para conceptualizar o domínio-alvo *capítulo* para tornar a compreensão mais fácil e viável, em virtude das experiências física e cultural do ser humano com os conceitos desses dois domínios.

No final da obra, Machado continua o processo de ruptura com os padrões pré-estabelecidos para o romance brasileiro do século XIX[64], ao concluir o romance enfatizando as negativas alcançadas por Brás Cubas durante toda a sua vida:

> Este último capítulo é todo de negativas. Não alcancei a celebridade do emplasto, não fui ministro, não fui califa, não conheci o casamento. Verdade é que, ao lado dessas faltas, coube-me a boa fortuna de não comprar o pão com o suor do meu rosto. Mais; não padeci a morte de D. Plácida, nem a semidemência do Quincas Borba. Somadas umas coisas e outras, qualquer pessoa imaginará que não houve míngua nem sobra, e conseguintemente que saí quite com a vida. E imaginará mal; porque ao chegar a este outro lado do mistério, achei-me com um pequeno saldo, que é a derradeira negativa deste capítulo de negativas: – Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado da nossa miséria. (ASSIS, 1998, p. 193).

As presenças desses elementos no romance acentuam a relevância da informatividade no texto ao aproximar autor, texto e leitor estabelecendo, assim, "[...] uma relação comunicativa verdadeira" (COSTA VAL, 1991, p. 33): o estranhamento inicial causado pelo novo é natural para que, posteriormente, o interlocutor o perceba como recurso proposital e essencial aos efeitos do texto.

Realizado esse percurso, no qual discutimos a concepção de metáfora da Tradição Gramatical, nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, na Tradição Linguística: concepção de metáfora conceptual e a Metáfora e a Informatividade, na seção 2, abordamos o jornal como suporte didático-pedagógico para o trabalho com textos de variados gêneros nas aulas de Língua Portuguesa. Por sua capacidade de abarcar uma variedade considerável de gêneros textuais (em especial, os textos não literários – que, não raro, são ou os únicos, ou os mais utilizados nos livros didáticos, principalmente para se trabalhar com a metáfora) e valer-se da variedade de prestígio social, o jornal constitui-se como ferramenta de extremo valor para demonstrarmos o quanto a metáfora está presente no nosso cotidiano e o quanto é difícil nos expressarmos sem utilizarmos as metáforas nossas de cada dia.

[64] Ruptura cronológica, estrutura fragmentária, anti-herói, mulher mostrada com defeitos e qualidades (figura feminina complexa), obra escrita por um defunto autor, dedicatória do livro aos vermes, casamento como arranjo conveniente, amor subordinado aos interesses sociais, crítica aos valores decadentes da sociedade burguesa, diálogo constante com o leitor (aproximando-o do texto – coautoria), capítulo escrito em branco.

2 METÁFORA NO JORNAL

Os livros didáticos de Língua Portuguesa, destinados ao ensino fundamental, costumam utilizar uma considerável variedade de gêneros textuais para subsidiar o estudo dos saberes relacionados à linguagem. Dentre esses gêneros textuais, vários são ligados à literatura: poema, conto, crônica, romance. O papel do texto literário para a formação do ser humano é inquestionável; o seu valor sócio-cultural, inegável. Porém, por ser arte, a literatura ultrapassa os limites desse valor sócio-cultural, haja vista que "[...] ler é mais que um entretenimento, é uma necessidade, tão imprescindível como o ar que se respira" (SILVA, 2009, P. 26), e que "[...] a leitura [...] é um treinamento para a vida, é um aprendizado de humanidade" (SILVA, 2009, p. 47) . Dessa forma, negar o direito de acesso à leitura de textos literários e, mais ainda, à análise de textos literários significa colaborar decisivamente com o processo de exclusão.

Incluir todos os estudantes na comunidade de leitores e produtores autônomos de texto, constitui-se um dos miores desafios da educação básica, e o seu enfrentamento está imbricado, a vários fatores, a exemplo da gestão da sala de aula e de sua inter-depedência à proposta pedagógica da escola. Não existem prescrição, nem caminho de mão única capazes de promover essa inclusão. Contudo, cabe à escola, oportunizar ao estudante, em qualquer nível de ensino, o acesso à leitura de textos literários e não literários, com a finalidade de de contribuir para a formação de cidadãos críticos, leitores e produtores de textos, a partir da função social da leitura e da escrita. Nesse sentido, o papel do professor(a) de Língua Portuguesa do ensino fundamental, como mediador desse processo é imprescindível, e requer a adoção de uma postura critico-reflexiva da própria prática, em relação à trnsformação do ato de ler e escrever em ferramentas de inclusão de saberes essenciais à formação do sujeito pensante, capaz de compreender o mundo, a partir do lugar em que ocupa. Mas, a responsabilidade de fomentar e dar continuidade a esse processo, ampliando a própria formação como leitor(a) e escritor(a) de textos, não é uma tarefa solitária do professor(a) de Língua Portuguesa, mas, de toda a equipe escolar.

Para tanto, faz-se necessário, primeiro, buscar, coletivamente, práticas de leitura e de escrita que se aproximem da realidade do estudante do esnino fundamental, depois,

adisponibilizar textos literários na escola, utilizando o livro didático como mais um e não como o mais importante suporte para a veiculação desses textos. Nessa perspectiva, a participação de todos os profissionais da escola, docentes ou não, bem como da comunidade externa, na formação de leitores e escritres competentes, se inscreve como alternativa viável de sensibilizção do estudante, para a importância da leitura literária na vida de todos. É preciso reafirmar que, para se motivar alguém a ler, será necessário, antes de tudo, que o motivador seja um leitor, afinal é "[...] inconcebível que alguém que não saiba nadar seja instrutor de natação" (SILVA, 2009, p. 47).

Todavia, a escola não pode se limitar a estudar os aspectos relacionados à linguagem, unicamente a partir de textos literários. A estes não pode ser negado o acesso, haja vista que a escola configura-se como uma instituição que tem como um dos seus objetivos primários zelar pela democratização do ensino e contribuir para a redução dos processos de exclusão, porém os gêneros textuais ligados à literatura representam apenas uma fatia desse território, que, diga-se de passagem, é imenso, infinito.

As tentativas perenes de eleger o texto literário como suporte pedagógico exclusivo para os estudos referentes à língua nas aulas de Língua Portuguesa têm contribuído de forma sistemática para a crescente crise vivenciada pelas escolas ao longo das últimas décadas. Essas práticas espelham a imposição de uma ideologia dominante de caráter excludente (exclui já a partir do uso da língua) e resultam em um distanciamento entre a língua que o(a) aluno(a) estuda (ou somente lê e ouve) na escola e a que ele(a) utiliza (lê, ouve, fala e escreve) no seu cotidiano.

Faria (1997) afirma que um dos fatores para a crise do ensino de Língua Portuguesa se dá a essa exclusividade de uso do texto literário nas práticas de sala de aula.

> A crise do ensino de língua portuguesa se prende, entre outros fatores, à permanência do uso exclusivo do texto literário em sala de aula. Não um texto qualquer, mas aquele que uma elite selecionava como sendo o de 'bons autores', isto é, os que apresentavam um conteúdo ideológico que lhes convinha e que eram considerados 'literários', segundo exclusivos padrões estéticos, geralmente anacrônicos. Aqueles textos que ficaram conhecidos como os clássicos das antologias escolares. (FARIA, 1997, p. 7)

Faria (1997) salienta, ainda, que o uso da literatura (do texto literário) em sala de aula na Grécia antiga (onde se inicia essa prática) aconteceu "[...] de forma harmoniosa com a sociedade que ela expressava [...]" (FARIA, 1997, p. 7), pelo menos inicialmente. Segundo a autora, no Brasil também ocorreu fenômeno semelhante:

> No Brasil, entramos no século XX com o ensino de português inteiramente reduzido à tradição do clássico escolar beletrista, onde o texto literário se apresentava como modelo exclusivo da língua dos 'bons autores'. Sua função era também a de doutrinar os alunos, impondo-lhes uma certa conduta moral e religiosa, à qual veio se acrescentar no século XIX o ufanismo, iniciado com os românticos e transformado pelo civismo positivista da República. O que mudou de uma época para a outra foi a escolha dos tais 'bons autores'. (FARIA, 1997, p. 8)

O ensino de Língua Portuguesa continua sendo tratado como o ensino da "boa linguagem" utilizada somente pelos "bons autores", apesar de todos os esforços dos estudos linguísticos que apontam que o estudo da língua não pode ser trilhado por uma rota única (a rota do padrão), mas pelo percurso das diversas rotas que a língua nos oferece. A escola ainda não se deu conta disso e continua reproduzindo o discurso excludente imposto por uma minoria que utiliza uma variante linguística (ou pelo menos diz e/ou pensa que usa somente uma variante) alçada ao posto de "boa linguagem" porque falada/escrita por cultos.

Sobre isso, Faria (1997) diz que:

> O romantismo, valorizando a expressão da emoção em detrimento da razão, do individual em detrimento do universal, revolucionou profundamente a língua literária. As vanguardas do século XX, levando às últimas consequências a estética romântica, acabaram por destruir a autoridade do texto clássico como modelo universal e intemporal de língua. Assim, o texto literário não pode mais se apresentar como modelo de língua padrão, embora a escola até hoje não tenha percebido isso: veja-se o que se estabelece como 'boa linguagem' exigida nos exames vestibulares de português. Essas transformações ainda não foram assimiladas pelos professores, marcados por sua formação tradicional, até agora confusa ou insuficientemente contestada pelos poucos que se interessam, entre nós, por mudanças no ensino da língua portuguesa. (FARIA, 1997, p. 8)

É preciso abrirmos um parêntese para salientarmos que não defendemos neste trabalho a abolição do texto literário das práticas pedagógicas em sala de aula. Ratificamos a relevância da literatura no cotidiano escolar como um dos veículos da

norma de prestígio na sociedade, mas, principalmente, para além disso, como suporte para apropriação da estética e da formação/evolução histórico-cultural da sociedade. O que sugerimos é a utilização, também, de outros suportes que veiculam a norma de prestígio social, como o jornal, por exemplo, e que estão mais próximos do cotidiano dos estudantes. Destacamos, ainda, que o mais importante no trabalho com textos nas aulas de Língua Portuguesa não é a opção por determinados gêneros textuais e/ou suportes, mas, antes de tudo, como é trabalhado o texto em sala de aula, de que forma o texto é utilizado, quais estratégias os professores adotam para a leitura e a produção textual com os estudantes.

Com a metáfora, não é diferente! Apesar da variedade de generos textuais utilizados nos livros didáticos de Língua Portuguesa, não raro os autores desses livros recorrem quase que exclusivamente a textos literários ao falar sobre esse processo conceptual[65], que ocorre de forma extremamente natural na comunicação humana, e tratá-lo como um fenômeno somente linguístico, como um recurso restrito somente ao âmbito da língua e que é utilizado (exclusivamente por literatos) para tornar o texto mais erudito, mais belo, de acordo com padrões estéticos da literaturas clássica e moderna. Restringir o uso da metáfora aos literatos é uma falácia (quase sempre) vendida abertamente nas salas de aula e com grande chances de se perpetuar ao longo da vida de professores e estudantes justamente por estar sancionada pelos livros didáticos e pelas gramáticas normativas, por vezes tidos como Bíblias Sagradas e inquestionáveis.

O trabalho com a metáfora em sala de aula vai além de se corrigir o itinerário, a rota conceitual adotada pelos livros didáticos no decorrer dos anos. É preciso pensar urgentemente na utilização dos mais variados gêneros textuais como suporte para ilustrar esse conteúdo, afinal a metáfora está em toda parte e, estando em toda parte, consequentemente poderá aparecer em todos os gêneros textuais. Souza (2016) diz que a metáfora é um processo de projeção utilizado constantemente "nos textos que produzimos e a que estamos expostos, desde uma conversa diária até um artigo de opinião publicado em jornal de grande circulação" (SOUZA, 2016, p. 136).

[65] Destacamos que os livros didáticos de Língua Portuguesa abordam a metáfora como um processo que ocorre somente no âmbito das palavras, ou seja, como um recurso linguístico utilizado pelo locutor/interlocutor para aformosear o texto, sem levar em consideração que a metáfora faz parte do cotidiano do ser humano.

Nesse sentido, a utilização do jornal[66] pode ser relevante no entendimento da metáfora enquanto parte do nosso sistema conceitual, haja vista que ele se configura como um suporte para textos de diversos gêneros, o que possibilita ao professor demonstrar como a metáfora faz parte do nosso escrever/falar cotidiano. Em outras palavras, podemos dizer que o jornal abre um leque de possibilidades para se trabalhar a metáfora enquanto processo conceptual a partir do uso dos mais variados gêneros textuais. O trabalho com a seção de classificados, por exemplo, configura-se como um vasto campo de possibilidades para a ocorrência da metáfora: imaginemos criar produtos, títulos para esses produtos, funções e ações de *marketing* para viabilizar a aceitação desses produtos. Certamente, a metáfora correrá para todos os lados!

Além disso, o uso do jornal como prática pedagógica em sala de aula seria uma forma de o professor aproximar a escrita dos discentes, tornar mais "[...] palpável a necessidade de recorrer à escrita" (ROMIAN 1979 in FARIA, 1997, p. 13) em uma época em que se defende essa prática de forma consensual; como seria, também, uma ótima oportunidade para o estudante se apropriar da norma urbana culta e, consequentemente, inserir-se socialmente visto que o domínio da escrita conforme os parâmetros dessa norma é um dos fatores que determinam a inclusão/exclusão do indivíduo na sociedade da qual ele faz parte e é essa a linguagem utilizada nos jornais[67]. Sobre isso, Faria (1997) afirma que:

> *O jornal na sala de aula* visa assim oferecer ao professor um certo número de atividades que lhe permita de forma empírica levar o aluno a praticar a língua, através da leitura e da escrita, com um material linguístico e independente daquele que os manuais escolares e atualizado, pois que acompanha as informações veiculadas pela imprensa no dia-a-dia. Enfim, um trabalho voltado para melhorar o domínio da língua viva. (FARIA, 1997, p. 16, grifos da autora)

Paralelo a esse contato com a escrita presente no cotidiano, é fundamental que o(a) docente auxilie os estudantes a perceberem a inexistência de neutralidade no jornal, por mais objetivo que ele seja ou pretenda ser[68]. As informações que circulam em um

[66] Faria (1997) diz que "[...] o jornal, tal como o conhecemos hoje, nasceu na França no século XVII, quando o jornalista Théophraste Renaudot editou em 1631 a sua Gazette de France, onde pela primeira vez se colocou claramente a questão da neutralidade e da objetividade da informação jornalística" (FARIA, 1997, p. 48).

[67] "A linguagem referencial dos jornais mais sérios é, portanto, a expressão de uma média linguística das pessoas cultas" (Faria, 1997, p. 51).

[68] Faria (1997, p. 47) diz que cabe ao professor orientar os estudantes "[...] sobre as ilusões da neutralidade e objetividade do texto jornalístico".

jornal carregam marcas subjetivas[69] de quem as escrevem e, mais ainda, expressam as ideologias do(s) proprietário(s) da(s) empresa(s) responsável(is) por determinado jornal. A consciência da existência dessas marcas subjetivas e ideológicas no jornal é fundamental para que o indivíduo perceba o mundo no qual está inserido a partir de uma leitura crítica das informações que circulam nesse suporte (muitas, inclusive, expressas abertamente por quem as escrevem, utilizadas sem nenhum tipo de pretensão ideológica e/ou carga subjetiva).

A partir do uso do jornal em sala de aula, podemos, também, demonstrar aos estudantes "a influência ideológica na escolha de certas palavras"[70], como, por exemplo, explicar a carga ideológica e política de um jornalista que opta pela palavra *retido* em vez de *reprovado* ao se referir a um estudante que não conseguiu a aprovação escolar. Uma troca que, certamente, será compreendida pela maioria dos leitores como o simples uso da sinonímia[71], sem perceber, portanto, os efeitos alcançados com essa troca, sem se dar conta da inexistência da neutralidade em um discurso que assumidamente se diz neutro e objetivo. Caso semelhante ocorre quando se usa *apreendido* por *preso*, ou quando um jornalista desvia o foco da vitória de um time de futebol tido como pequeno sobre um time considerado grande ao redigir o seguinte título para uma matéria: "Defesa erra, São Paulo perde para o Audax e decepciona na estreia de Ceni" (Folha de São Paulo) – aqui, especificamente, percebemos o quanto a ideologia da elite domina a partir da linguagem, o que representa um material de valor ímpar para o trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula, para a formação de sujeitos críticos e reconhecedores da sociedade na qual estão inseridos.

Salientamos que, apesar de todas as evoluções que dizem respeito a práticas de "democratização do saber", saber esse que está diretamente ligado à ideia de poder, na prática, quem ainda controla as informações é a classe dominante. A divulgação da informação em larga escala, possibilitada pelos modelos de "jornais modernos", não significa distribuição do poder do saber, principalmente porque a língua escrita utilizada

[69] De acordo com Paillet (in Faria, 1997, p. 48), "[...] há duas linguagens nos jornais: a da notícia, que é o discurso referencial, informando os dados essenciais dos fatos, e a jornalística, que é a linguagem crítica, ideológica, adotada pelo jornal ou pelo redator do texto".
[70] LAGE 1985 in FARIA, 1997, p. 53.
[71] Faria (1997) retoma que "[...] os sinônimos nunca substituem totalmente outra palavra, uma vez que eles servem para contextos diferentes" (FARIA, 1997, p. 68).

nos jornais é restrita a uma minoria que a utiliza (e a distorce, muitas vezes), para atender a interesses próprios. Conforme Faria (1997):

> As fontes noticiosas que alimentam os jornais de hoje e as técnicas de linguagem usadas pelos jornalistas mostram que o poder da informação nunca saiu das mãos de certos grupos da classe dominante, os quais filtram essas informações segundo seus interesses e manipulam a linguagem de modo a deixar chegar ao público leitor apenas aquilo que lhes interessa e com a versão que lhes convém. (FARIA, 1997, p. 47)

Após algumas pesquisas e cliques[72], verificamos que diversos redatores de jornal, ao redigirem as manchetes, os títulos de matérias e as matérias propriamente veiculados nesse suporte, por vezes, lançam mão da metáfora para expressar um conceito estabelecido socialmente, e que a substituição da metáfora utilizada por um termo não metafórico resultaria em dificuldade ou até impossibilidade de se expressar tal conceito.

Ao se trabalhar com o jornal em sala de aula, é preciso, porém, alguns cuidados para que os estudantes consigam apreender as informações ali veiculadas, principalmente pelo fato de os jornais trabalharem constantemente com a omissão de informações, haja vista que, muitas vezes, alguns textos dos jornais são escritos para complementar informações já abordadas em edições anteriores. Nesse sentido, a omissão de informações de um texto jornalístico não seria, necessariamente, um critério para definição da qualidade do jornal, do jornalista e do editor. Segundo Faria (1997):

> A omissão de certos dados nas informações tanto na PP[73] como das páginas interiores não resulta de descuido do jornalista ou da má qualidade do jornal. A informação jornalística é muitas vezes ambígua para quem está por fora do assunto ou quando a manchete é isolada do seu contexto diário. Como o jornal acompanha o desenrolar dos acontecimentos no seu dia-a-dia, pressupõe que os interessados estejam a par dos detalhes omitidos, já divulgados nos dias anteriores, não havendo necessidade de repeti-los em cada edição do jornal. (FARIA, 1997, p. 31)

[72] Não se pode deixar de fazer menção aos jornais digitais que circulam atualmente (blogs e sites) e aos quais temos acesso virtualmente com um mero clique em uma tecla de um computador conectado à rede mundial de computadores (internet). As empresas que produzem jornal, buscando adaptarem-se à contemporaneidade e às exigências impostas pelas novas tecnologias da comunicação e da informação, passaram a dar ênfase também ao jornal digital (e em alguns casos a dar até mais ênfase ao material digital do que ao material gráfico impresso) no intuito de garantir a viabilidade econômica do produto.

[73] Primeira Página.

Da mesma forma que a atribuição de significados em textos jornalísticos, não raro, depende de um conhecimento contextual específico e/ou de conhecimentos prévios, a compreensão da metáfora exige uma espécie de contrato entre o escritor/falante, o leitor/ouvinte e o contexto social em que ambos estão inseridos, ainda mais que para interpretar e compreender o significado de uma metáfora "[...] um falante precisa ser capaz de perceber o grau de abstração e a transferência de significado que estão sendo realizados" (BOTTER, 1998, pp. 53 e 54). Sendo assim, se um aluno de qualquer língua estrangeira tentar interpretar uma metáfora em textos escritos/falados em uma línggua que não seja a sua nativa, certamente encontrará, em diversos casos, obstáculos quase que intransponíveis em virtude da necessidade de apropriação das experiências culturais dos falantes dessa língua.

Todavia, o trabalho com o jornal em sala de aula constitui-se como uma prática pedagógica capaz de viabilizar a formação de melhores leitores e escritores de Língua Portuguesa, principalmente se levarmos em consideração a relação dialética entre ler e escrever. Faria (1997) afirma que ler-escrever é "[...] tarefa indivisível [...], uma vez que, antes de escrever, estamos desenvolvendo uma boa compreensão do texto escrito, através da prática da leitura"[74] (FARIA, 1997, p. 33). Dessa forma, a leitura do jornal e a sua compreensão precede a escrita de textos jornalísticos. Do mesmo modo, a leitura (e compreensão) da metáfora enquanto sistema conceitual antecede o uso desse recursos (não somente linguístico) nas produções escritas. Cabe ressaltar, porém, que, antes do processo de leitura e escrita, ocorre a fala e, como já mencionamos anteriormente, "[...] falamos por metáforas" (NEVES, 2003, p. 137.

Após toda a discussão teórica nas seções Metáfora na Tradição Gramatical, Metáfora em Livros Didáticos, Metáfora na Tradição Linguística: concepção de metáfora conceptual, Metáfora e Informatividade e Metáfora no Jornal, apresentamos, a seguir, uma proposta de atividade didático-pedagógica para ser aplicada em turmas de 9º ano do ensino fundamental no intuito de rompermos o paradigma de metáfora enquanto um processo somente linguístico, uma figura de linguagem utilizada para ornamentar um texto oral/escrito, e analisarmos a metáfora enquanto um processo

[74] Zanotto (1998) afirma que "[...] para Bloome (1983), todo ato de leitura, mesmo individual, é uma prática social" (ZANOTTO, 1998, p. 20). Segundo ela, a leitura é "[...] um evento social [...], uma prática, na qual os leitores, numa interação face-a-face, partilham, negociam, constroem e avaliam diferentes leituras" (ZANOTTO, 1998, p. 20).

mental conceptual, inerente à relação de interação humana com os objetos do mundo, haja vista que "[...] nosso sistema conceitual ordinário, em termos dos quais ambos pensamos e atuamos, é fundamentalmente de natureza metafórica" (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p.4).

Nesse sentido, Souza (2016) salienta que:

> Mais importante que apresentar esses conceitos e considerações aos alunos é o fato de fazê-los perceber o quanto as projeções [...] são presentes nos textos a que eles têm acesso no dia a dia e quanto é importante que eles sejam capazes de decodificá-las, interpretá-las e perceber suas funções nos textos a fim de apreender melhor os sentidos sugeridos. (SOUZA, 2016, p. 143)

Sendo assim, na seção 3 deste trabalho, elaboramos uma proposta didático-pedagógica para ser aplicada no cotidiano escolar por professores de Língua Portuguesa no intuito de oportunizar aos discentes um novo olhar sobre a metáfora, sob a perspectiva da teoria conceptual que concebe a metáfora, não apenas como linguística, mas como inerente ao nosso processo mental.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos o desenvolvimento e a operacionalização da proposta de intervenção que teve como um dos resultados a produção do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*.

3.1 Elaboração da Proposta de Intervenção

Ao desenvolvermos uma proposta de estudo sobre a metáfora a partir do paradigma em que esta é concebida como um fenômeno "[...] cognitivo-social [...]" (LAKOFF E JOHNSON, 1980) e "[...] indeterminado [...]" (LAKOFF E JOHNSON, 1980), isto é, para além do âmbito apenas da linguagem, um processo intimamente ligado ao sistema conceitual humano, e de grande relevância para as interações cotidianas, esperamos que os estudantes do 9º ano do ensino fundamental do Centro Educacional Municipal Nataniel Souza Silveira (CEMNSS) sejam capazes de compreender o conceito de metáfora, identificar/reconhecer e estabelecer/construir sentidos de metáforas em textos literários e não literários, além de saber utilizar essa "[...] figura de pensamento [...]" (COSTA, 2010, p. 9) em produções de variados gêneros textuais (conforme seções do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*) como ferramenta para promover a expressividade de sentidos conceptuais nos textos orais e/ou escritos.

Para atingir tal objetivo, pretendemos: 1) descrever o conceito de metáfora sob a ótica do novo paradigma, no qual a metáfora é compreendida como uma "operação cognitiva fundamental, constitutiva da linguagem e do pensamento" (ZANOTTO, 1998, p. 14); 2) identificar metáforas em textos literários e não literários; 3) analisar metáforas em textos literários e não literários; 4) produzir um jornal escolar (*Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*), com a publicação de exemplar único, cujo foco principal estará no uso de metáforas para a construção de sentido.

3.2 Operacionalização da Proposta de Intervenção

Sabe-se que a qualidade dos resultados de uma Proposta pedagógica de Intervenção na sala de aula passa, necessariamente, pela identificação da realidade na qual desejamos intervir. Por isso, antes de iniciarmos o nosso empreendimento, decidimos pela investigação do conhecimento prévio que os estudantes possuem sobre a metáfora. Para tanto, elaboramos e aplicamos um questionário para verificar se os discentes conseguem identificar e interpretar as metáforas presentes em textos de diversos gêneros. Este questionário foi aplicado no dia 16 de outubro de 2017.

Em seguida, fizemos um estudo inicial da metáfora em sala de aula partindo da prática para a teoria, ou seja, foram lidos, nos espaços-tempo da sala de aula, textos literários (especialmente crônicas e poemas), letras de músicas de variados gêneros musicais (atendendo ao gosto musical dos discentes da classe alvo dessa proposta) e ditados populares em que haja ocorrência de metáforas, para que no momento posterior às leituras e análises desses textos, o conceito de metáfora (atividade metalinguística) fosse trabalhado com os estudantes de forma significativa, com foco na ocorrência (prática) dessa representação mental concretizada por expressões linguísticas (SARDINHA, 2007). Ainda nessa etapa, foi exibido o filme "*A Culpa é das Estrelas*", de Josh Boone (2014), filme baseado no romance homônimo, de John Green.

A próxima etapa foi destinada ao estudo do suporte textual jornal: linguagem, seções, formato, funções e estratégias. Nesse momento, foram apresentados aos estudantes exemplares de jornais que foram analisadas pelos estudantes. Como atividade extraclasse, os discentes realizaram pesquisas, em jornais veiculados em material impresso e digital, para descobrir possíveis metáforas. Na aula seguinte, cada estudante leu a matéria de jornal que escolheu e socializou as metáforas identificadas por ele. Nesse momento aconteceram intervenções do professor/pesquisador, com a intenção de facilitar a identificação das metáforas conceptuais e de reflexão sobre a importância desses usos (atividade epilinguística), o que facilitou a compreensão dos textos lidos.

Na terceira etapa, dividimos a classe em nove grupos, conforme as nove seções (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9) do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*. Cada

um dos grupos ficou responsável por uma seção desse Jornal, que teve publicação única, em virtude da viabilidade dos espaços-tempo.

3.3 O *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*

Para justificar a escolha pela produção de um jornal escolar para trabalhar metáforas com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, destacamos dois motivos. Primeiro, o entendimento de que esse suporte se constitui um recurso didático-pedagógico capaz de demonstrar a presença da metáfora em nosso cotidiano, por isso "falamos por metáforas" (NEVES, 2003, p. 137). Segundo, a necessidade de promover o acesso desses estudantes ao jornal impresso, considerado um dos veículos de comunicação mais populares nos grandes centros, mas de difícil acessibilidade para estudantes de municípios pequenos, a exemplo de Maiquinique, devido às suas características geopolíticas, socioculturais e econômicas.

A escolha do nome *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia* se deu pela sua relação de reciprocidade, tanto como o nosso objeto de estudo, quanto à nossa concepção de escola como um espaço democrático, de autoria, de respeito ao contraditório, e, sobretudo, um espaço de acolhimento ao pluralismo, onde vozes se valem de diferentes elementos naturais e/ou tecnológicos para fazerem ecos, em diferentes direções, ouvindo, falando, lendo e/ou escrevendo, porque a metáfora, está em toda parte.

Com esse olhar, o *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia* foi constituído por nove seções, conforme descrição a seguir:

1. Matéria da capa: como principal matéria do jornal, o grupo escolheu um tema de relevância nacional/regional/municipal, tendo como destaque a criação da manchete, como "[...] o fato jornalístico de maior importância entre as notícias [...]" (FARIA, 1997, p. 26) presentes na edição do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*. Para a escolha da manchete, os estudantes pesquisaram notícias em destaque no mês de novembro sobre diversos assuntos, como: política, religião, cultura, economia, esportes, conflitos sociais, sociedade,

mídia, educação e entretenimento. Em seguida, dentre as notícias pesquisadas, os discentes elencaram a que estampou a manchete do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*. Após a escolha, eles escreveram a manchete e a matéria principal do Jornal, e selecionaram a imagem que ilustrou a manchete. A matéria da capa é a mais importante de um jornal, afinal é ela quem seduzirá, a princípio, o leitor, que atrairá a sua atenção de tal modo que o leve a adquirir um exemplar para se apropriar das informações por trás da manchete. Por isso, a manchete foi elaborada com atenção especial, como um chamamento, sendo exploradas, para isso, principalmente, as funções poética, expressiva e conativa da linguagem, ou seja, para além da função referencial.

2. Trocando Metáforas: o grupo trouxe uma letra de música que apresenta metáforas conceptuais estruturais. Nesta seção, os estudantes do Centro Educacional Municipal Nataniel Souza Silveira poderiam publicar textos autorais produzidos durante o ano letivo de 2017.

3. Debate e bola: o grupo elaborou manchete, com o uso de trocadilho, sobre um dos principais fatos esportivos (com foco no futebol) da semana/mês em nível nacional (utilizando como exemplos motivadores para essa produção as manchetes de tradicionais jornais, blogs ou sites esportivos). Nesse sentido, os estudantes observaram os fatos da semana, coletaram informações em sites esportivos e produziram matéria sobre os destaques esportivos do período em questão. Essa matéria, cujo foco primordial foi o uso de trocadilho na manchete, também poderia ser ilustrada por imagens.

4. "Bola cheia, bola murcha": o grupo apresentou, respectivamente, um fato positivo e um fato negativo do mês. Para tanto, os estudantes realizaram uma pesquisa sobre as principais notícias de novembro e, posteriormente, elencaram a "bola cheia" e a "bola murcha" do mês. Essas notícias foram relatadas de forma breve, afinal o foco dessa seção foi o próprio nome elencado para ela, a partir do qual se propõe uma reflexão sobre a importância da metáfora conceptual oriental para estruturar a compreensão do mundo (CHEIO É BOM e VAZIO É RUIM).

5. Janela para o mundo: o grupo indicou um filme (previamente assistido pela turma), através de um breve resumo estimulando os leitores a assistirem esse filme. Nesse resumo, os estudantes apresentaram algumas das metáforas presentes no filme escolhido. Os discentes utilizaram, também, imagem ilustrativa do filme, lançando mão da linguagem verbal e da não-verbal como estratégias de convencimento.

6. Um Dedinho de Prosa: o grupo pesquisou e apresentou ditados populares nos quais identificaram a presença de metáfora(s) – informações sobre a origem e os efeitos desses ditados também foram apresentadas de forma sucinta. Essa seção foi uma excelente possibilidade para ilustrar o quanto as metáforas conceptuais estruturais são utilizadas para configurar a compreensão do mundo.

7. Entrevista: nesta Seção, os estudantes entrevistaram o escritor maiquiniquense, André Santos Silva, que publicou o seu primeiro livro, *Mania de poeta: a poesia nossa de todo dia*[75] (SILVA, 2015), no ano de 2015, no Município de Maiquinique. André é, também, professor de redação do Centro Educacional Municipal Nataniel Souza Silveira. Os estudantes elaboraram, previamente, as perguntas e as apresentaram ao professor pesquisador, antes da realização da entrevista. O escritor André Santos Silva foi questionado sobre o conceito de metáfora e a importância desse fenômeno conceptual para a compreensão do mundo. Os discentes solicitaram, ainda, que o escritor indicasse um dos sessenta poemas do seu livro que contenha metáfora(s), e que autorizasse a publicação desse poema no *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*.

8. Pintando o Blues: o grupo publicou textos que retratam o preconceito racial (letras de reggae e hip hop foram publicadas). Os gêneros musicais reggae, hip hop, rap e funk são fontes das quais jorram metáforas conceptuais estruturais, por exemplo: VIDA É UMA GUERRA e VIDA É VIAGEM.

9. Publicidade: os discentes criaram um produto e uma empresa de serviços. Os estudantes utilizaram metáforas na elaboração dos nomes do produto e da empresa. Os estudantes desenvolveram, ainda, uma imagem para o produto e outra imagem para a empresa em consonância com os nomes criados.

[75] ISBN 978-85919459-0-0.

O editorial do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia* foi de responsabilidade do pesquisador, que orientou as produções textuais dos discentes. A arte e a diagramação do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia* foram desenvolvidas por um profissional contratado pelo pesquisador para esse fim.

Após o processo de elaboração e revisão, o *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia* foi, a princípio, de circulação interna e restrita aos estudantes do Centro Educacional Municipal Nataniel Souza Silveira, podendo ser expandido para outras Unidades Escolares a depender do interesse e da autorização da Secretaria Municipal de Educação, após análise de viabilidade pedagógica e financeira.

É preciso destacar que o professor/pesquisador foi mediador durante todo esse processo, possibilitando aos discentes oportunidades de desenvolvimento da autonomia intelectual e garantindo a democratização de conhecimentos sistematizados, mais especificamente a metáfora, como elemento fundamental à construção e compreensão de textos literários e não literários.

O *corpus* foi constituído da produção escrita de textos (que compuseram o *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*) de estudantes do 9º ano, turno matutino, do Centro Educacional Municipal Nataniel Souza Silveira, no Município de Maiquinique-BA. As turmas do 9º ano dessa Unidade Escolar Municipal são compostas, em média, por 25 a 30 alunos, com faixa etária entre 13 e 17 anos de idade. Este Projeto foi aplicado na turma do 9º ano A/M, composta por 27 estudantes, dos quais 25 participaram das atividades desenvolvidas nas Oficinas, em virtude de alguns pais não terem autorizado a participação dos filhos[76].

A proposta apresentada nesta seção não pretende esgotar as possibilidades de se trabalhar com a metáfora em sala de aula, apontando um único percurso para se realizar a travessia da metáfora. Pelo contrário, busca, simplesmente, apontar rotas alternativas, tendo como bússola a Tradição Linguística: concepção de metáfora conceptual, para fazermos, juntos, travessias infinitas.

[76] Como as oficinas aconteceram nos horários regulares das aulas do 9º ano, turma A, turno matutino, os estudantes que os pais não autorizaram participar da pesquisa permaneceram em sala de aula, conforme orientação da direção do Centro Educacional Municipal Nataniel Souza Silveira, porém não participaram das atividades de produção textual da pesquisa e realizaram outras atividades relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa.

QUADRO 1. Quadro-síntese da Intervenção Pedagógica

OFICINAS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	RECURSOS
Oficina I (5 aulas)	1. Exibição do filme *A Culpa é das Estrelas*, de Josh Boone (2014); 2. Análise do filme e identificação de metáforas nas falas dos personagens; 3. Apresentação dos conceitos de metáfora na Tradição Gramatical, nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa e na Tradição Linguística: concepção de metáfora conceptual; 4. Leitura e análise de metáforas em letras de músicas, em trechos de textos acadêmicos, em matérias de jornal e em textos literários; 5. Sistematização do conceito de metáfora enquanto um fenômeno "[...] cognitivo-social [...]" (LAKOFF E JOHNSON, 1980) e "[...] indeterminado [...]" (LAKOFF E JOHNSON, 1980), isto é, para além do âmbito apenas da linguagem, um processo intimamente ligado ao sistema conceitual humano, e de grande relevância para as interações cotidianas.	Datashow; Notebook; Caixa de som amplificada; Textos diversos impressos; Quadro; Piloto; Apagador.
Oficina II (2 aulas)	1. Estudo do suporte textual jornal: linguagem, seções, formato, funções e estratégias; 2. Leitura e análise de exemplares de jornais impressos e digitais; 3. Identificação de metáforas em textos extraídos de jornais impressos e/ou digitais (atividade extraclasse).	Jornais impressos e digitais; Datashow; Notebook; Internet.
Oficina III (4 aulas)	1. Socialização da atividade extraclasse; 2. Divisão da classe em nove grupos; 3. Elaboração das seções do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*.	Datashow; Notebook; Chocolates.
Oficina IV (5 aulas)	1. Edição do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*.	Notebook.

3.4 Análise da Proposta de Intervenção

A aplicação da proposta de intervenção deste trabalho aconteceu na turma do 9º ano, turma A, turno matutino, do Centro Educacional Municipal Nataniel Souza Silveira (CEMNSS), localizado no Município de Maiquinique-Bahia. O espaço da sala de aula é adequado para a quantidade de alunos, porém a sala é muito quente em virtude de o prédio ser uma construção antiga, com janelas inadequadas para garantir boa ventilação, além de ser insuficiente a quantidade de ventiladores em funcionamento. O quadro branco está em ótimas condições, e o mobiliário utilizado por professores e estudantes apresentam bom estado de conservação.

A turma do 9º ano A do CEMNSS é composta por 27 alunos, dos quais 16 são homens e 11, mulheres. Desses 27 estudantes, 18 possuem entre 13 e 14 anos, 6 possuem entre 14 e 15 anos e 3 encontram-se na faixa etária entre 16 e 17. Três discentes da turma já foram reprovados duas vezes durante o Ensino Fundamental (EF), dois discentes foram reprovados uma vez no EF e os demais nunca foram reprovados no EF.

A atuação da professora regente da turma do 9º ano A do CEMNSS foi extremamente facilitadora para a eficácia da aplicação da proposta de intervenção. Em síntese, sua contribuição consistiu, principalmente, na capacidade de uma gestão da sala de aula marcada pelo diálogo, pelo acolhimento e pelo respeito mútuo. Vale destacar que, desde a 1ª visita do pesquisador, foram oferecidas a este, pela regente e pelos estudantes, todas as condições necessárias para o bom andamento dos trabalhos realizados, inclusive sua participação durante exibição do filme *A Culpa é das Estrelas*, que aconteceu na Oficina I. A presença da professora regente e o entusiasmo que ela passou para os alunos deram credibilidade à proposta de intervenção e colaborou decisivamente para o envolvimento dos estudantes com a pesquisa.

A realização das oficinas foram momentos fortes de interação entre os grupos e entre os professores, o pesquisador e a regente, o que possibilitou a construção de novos conhecimentos sobre metáfora, com base no referencial teórico estudado. Foi uma experiência de muita aprendizagem, tanto para os estudantes do 9º ano, quanto para nós professores, pesquisador e regente. O relato a seguir foi a forma que

encontrei para registrar a oportunidade de aprendizagem que tive de refletir sobre minha própria prática, a partir de um procedimento de rotina.

Antes de iniciar a proposta de intervenção na escola objeto desse estudo, enviamos aos Pais/Responsáveis, pelos estudantes, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, e o Termo de Autorização de Uso de Imagem e/ou Depoimentos em eventuais trabalhos. A maioria dos estudantes nos devolveu os Termos sem a assinatura dos pais e/ou responsáveis, explicando que seus pais ficaram em dúvida por nunca terem assinado documentos semelhantes.

Minha primeira reação foi de desapontamento. Fui conversar com a professora regente, na tentativa de compreender melhor a negativa dos pais, tendo em vista que a redação dos Documentos estava bem clara. Depois de refletir sobre o problema, percebemos que, na verdade, os textos estavam claros para nós, professores, pesquisador e regente, acostumados com a variedade de gêneros textuais existente. Mas, para a maioria dos familiares daqueles estudantes, que tinha uma formação primária e/ou secundária, tudo estava, no mínimo, estranho, dissociado da prática escolar. A partir dessa análise, compreendemos a opção da família em não assinar os "papéis", como uma forma de proteger seus filhos de algo desconhecido e também como um exercício de cidadania.

Naquele momento, descobrimos que a estratégia de enviar os Termos de Assentimento, de Consentimento e de Autorização pelos alunos não fora a opção mais adequada, principalmente em virtude de o pesquisador não era professor regente da classe na qual foi desenvolvida a pesquisa[77]. Poderíamos ter conversado com os próprios pais para explicar e tirar todas as dúvidas a respeito da proposta de intervenção e dos Formulários, porém, como o tempo não era algo pacífico para nós, solicitei ajuda à professora regente, e, juntos, conversamos com os estudantes sobre a importância da assinatura de seus pais e/ou responsáveis para a continuidade do nosso projeto de pesquisa.

[77] O objeto de estudo desta pesquisa, a Metáfora, é um conteúdo elencado para o 9º ano do Ensino Fundamental, haja vista que, de acordo com a Escala de Proficiência da Prova Brasil do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), os estudantes desse ano devem ser capazes de interpretar textos em linguagem verbal e não-verbal, compreendendo informações marcadas por metáforas. No ano da aplicação desta pesquisa, 2017, eu não atuava como regente de classe em turmas de 9º ano, por isso tive que realizar a pesquisa em uma turma na qual eu não era o regente de classe.

Foi uma decisão acertada, pois, na semana seguinte, apenas dois alunos não conseguiram convencer seus pais a assinarem os Formulários. Dessa feita, não considero que o aspecto negativo dessa ocorrência se sobreponha ao positivo, considerando a oportunidade de aprendizagem propiciada por esse incidente, tendo em vista que, em meio ao processo, compreendemos que, talvez, movido pela escassez de tempo que circunda os espaços da escola, ou pela falta de experiência no campo da pesquisa, fomos levados a agir de forma aligeirada, desconsiderando a realidade da família e a importância de sua participação na vida escolar dos estudantes. Compreendemos que poderia ter sido mais proveitoso se tivesse sido realizada uma reunião com as famílias dos estudantes, antes de dar início à execução da proposta. Mas, consideramos igualmente digno de registro, o aprendizado construído a partir da experiência e da prática, através da reflexão sobre a ação.

3.4.1 Oficina I

Após a elaboração das Oficinas I, II, III e IV, e ao verificar os recursos que precisaria[78] para concretizar os procedimentos metodológicos, fui ao Centro Educacional Municipal Nataniel Souza Silveira uma semana antes do início da aplicação da intervenção pedagógica, mais precisamente no dia 1º de novembro de 2017, para reservar a sala de vídeo e testar os equipamentos (Datashow, notebook, caixa de som amplificada e ar condicionado). A opção pela sala de vídeo e não pela montagem do equipamento multimídia na própria sala do 9º ano, turma A, deu-se por dois motivos: o fato de a sala de aula ser muito quente e, principalmente, porque a sala de vídeo é ampla, climatizada e fica em um espaço mais reservado da escola, onde o silêncio é maior e propicia melhores condições para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, inclusive com economia de tempo na montagem e na desmontagem dos equipamentos.

[78] A substituição da primeira pessoa do singular pela primeira pessoa do plural deu-se, a partir desta seção, em virtude de a responsabilidade da aplicação da proposta de intervenção ser do pesquisador, apesar de que a orientadora tenha relevantes contribuições no desenvolvimento das atividades.

É preciso destacar que a escolha da sala de vídeo como espaço para a aplicação da intervenção pedagógica mostrou-se mais eficaz do que o imaginado previamente por mim. Esse espaço foi imprescindível para o sucesso das atividades desenvolvidas.

No dia anterior à realização da Oficina I, exatamente uma quarta-feira, dia 08 de novembro de 2017, motivado pelo tema dessa dissertação, a metáfora, ouso, ao tempo em que peço licença, descrever que a apreensão e o nervosismo invadiram o meu corpo e se apropriaram de mim durante todo o dia. À noite, o sono fugia, o coração... não andava, corria... por medo, por ansiedade; e os pensamentos, como nuvens, formavam-se e desmanchavam-se paulatinamente. A noite passara e eu não dormi.

Mas o dia chegou. O grande dia chegou! A apreensão e o nervosismo incendiaram a minha alma e, ao invés de abater-me, funcionaram foram os combustíveis que me moveram rumo ao grande encontro. Cheguei à escola às 06h. Apenas dois funcionários lá estavam: o vigilante e o secretário. Fui direto para a sala de vídeo, chequei tudo mais uma vez e, finalmente, às 06h40min era somente aguardar a chegada dos estudantes. Às 07h, dirigir-me para a sala de aula e convidei todos os alunos para a sala de vídeo.

Após todos entrarem na sala de vídeo, iniciei a aplicação da intervenção pedagógica com os estudantes, informando a eles que assistiríamos ao filme *A Culpa é das Estrelas*[79]. Questionei se algum deles já havia assistido e verifiquei que seria a primeira vez que assistiriam a esse filme.

Do início ao fim, os estudantes não tiraram os olhos da "telinha". A cada metáfora, a cada cena os estudantes deliciavam-se com a narrativa. Ao término do filme, as lágrimas inundaram as faces! Foi um sucesso! O medo e a ansiedade que eu sentira no dia anterior, converteram-se em alegria e empoderamento diante da grande aceitação da primeira etapa da Oficina I. O filme *A Culpa é das Estrelas* abriu as portas para mim e iluminou a sala de vídeo naquela manhã do dia 09 de novembro de 2017.

[79] A princípio, o filme exibido na intervenção pedagógica seria *O Carteiro e o Poeta*, mas, durante uma pesquisa despretensiosa na TV, achei um filme cujo título e sinopse não me chamaram a atenção inicialmente: A Culpa é das Estrelas. Porém, após começar a assistir, fui fisgado pelas metáforas e percebi que esse filme estaria muito mais ligado à realidade dos estudantes do 9º ano A do que o filme *O Carteiro e o Poeta*. Foi um achado!

Terminada a exibição do filme, iniciamos a análise e a identificação de metáforas nas falas dos personagens. Elenquei algumas das muitas metáforas do filme e as projetei no quadro para que os estudantes pudessem ler, identificar e analisar essas metáforas. Nesse momento, os estudantes perceberam que algumas das metáforas elencadas nos quadro eles já haviam identificado pela fala dos personagens, outras só perceberam a partir da leitura das falas transcritas para o quadro.

Em seguida, iniciei as discussões sobre os conceitos de metáfora apresentados na Tradição Gramatical e nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa. Destaquei que os conceitos de metáfora nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa têm como base os conceitos apresentados pela Tradição Gramatical, e aproveitei para questioná-los sobre o conceito de metáfora como uma figura de linguagem. Todos afirmaram que sim, que a metáfora é uma figura de linguagem. Logo na sequência, apresentei aos discentes o conceito de metáfora na Tradição Linguística: concepção de metáfora conceptual, momento de muita euforia, pois eles tiveram a possibilidade de perceber um conceito de metáfora diferente do que o que eles haviam aprendido até então na escola. Ao trazer exemplos da metáfora enquanto um fenômeno conceptual, verifiquei que os estudantes começaram a produzir novos sentidos, ao perceberem que nós "[...] falamos por metáforas" (NEVES, 2003, p. 137).

Ainda na sala de vídeo, distribuí aos alunos letras de músicas, trechos de textos acadêmicos, poemas e textos extraídos de jornais impressos e digitais. Solicitei que eles lessem os textos e identificassem as metáforas presentes. Essa atividade tinha a intenção de demonstrar, na prática, que a metáfora não é uma figura de linguagem, um recurso utilizado por poetas e escritores consagrados, mas que é um fenômeno conceptual utilizado pelo ser humano para compreender melhor o mundo do qual faz parte. Essa atividade foi sensacional! Os discentes perceberam o quanto a metáfora faz parte do nosso dia a dia, a necessidade que temos de falar através de metáforas.

No encerramento da Oficina I, levando em consideração o objetivo principal desse 1º momento, sistematizei o conceito de metáfora enquanto um fenômeno "[...] cognitivo-social [...]" (LAKOFF E JOHNSON, 1980) e "[...] indeterminado [...]" (LAKOFF E JOHNSON, 1980), isto é, para além do âmbito apenas da linguagem, um

processo intimamente ligado ao sistema conceitual humano, e de grande relevância para as interações cotidianas.

3.4.2 Oficina II

A Oficina II, que também foi realizada na sala de vídeo, teve como foco o estudo do jornal enquanto suporte textual. O jornal foi escolhido como suporte nesta pesquisa para fazer com que os estudantes percebam que a metáfora está em toda parte, nos mais variados gêneros textuais e não somente restrita ao texto literário. Selecionei jornais impressos e digitais para trabalhar com os estudantes, no intuito de possibilitar a eles a compreensão sobre a estrutura do jornal: seções, formato, funções, estratégias e linguagem.

Dividi a sala em cinco grupos e distribuí um jornal impresso para cada grupo, primeiramente folhear e ler. Após o primeiro contato dos estudantes com o jornal impresso, solicitei que eles verificassem quantas seções tinham o jornal, quais seções eram essas, o formato do jornal, as funções de cada seção, as estratégias utilizadas pelos autores e a linguagem empregada pelos redatores.

Antes do término da Oficina II, depois de realizarmos a análise dos jornais entregues aos grupos, passei uma atividade extraclasse para os estudantes. Solicitei a eles que pesquisassem individualmente jornais impressos e/ou digitais e identificassem metáforas estruturais, orientais, ontológicas e primárias nos materiais pesquisados, destacando que o resultado dessa atividade seria apresentado na Oficina III, que foi realizada no dia 16 de novembro de 2017.

3.4.3 Oficina III

No dia 16 de novembro de 2017, retornei à sala de vídeo do Centro Educacional Municipal Nataniel Souza Silveira para a realização da Oficina III. Conforme

combinado na Oficina II, a maioria dos estudantes realizou a atividade extraclasse e socializou com a turma. Três estudantes não realizaram a atividade e dois não quiseram apresentar por timidez. Quase todos os que realizaram a pesquisa trouxeram o resultado em pendrive para a socialização com a turma. Essa atividade fortaleceu ainda mais as paredes erguidas até então, haja vista que os estudantes apresentaram diversos tipos de metáforas como as estruturais (VIDA É GUERRA; VIDA É VIAGEM; POLÍTICA É JOGO; VESTIBULAR É GUERRA) e as orientais (BOM É PARA CIMA, BOM É CHEIO; MAU É PERIFÉRICO).

Terminada essa etapa, partimos para o processo de produção textual. Porém, como o *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia* possui nove seção, antes era preciso dividir a sala em nove grupos para que cada grupo ficasse responsável por uma seção.

A princípio, pensei em solicitar que eles formassem os grupos por conta própria, respeitando a afinidade entre eles. Mas, depois de alguns instantes, rasguei essa ideia. Uma lembrança surgiu-me como um raio e iluminou o meu ser com rajadas de luz fulgurantes. Era um quadro que eu acabara de resgatar, um quadro pintado com o pincel do amor e com as tintas mágicas da imaginação, uma lembrança que emoldurei e pendurei nas paredes da minha memória no ano de 2003, uma obra-prima produzida pelas professoras de metodologia do ensino que tive na graduação do curso de Letras, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Essa lembrança me inspirou a propor uma dinâmica para a formação de grupos: formar os grupos distribuindo chocolates aos estudantes aleatoriamente e aqueles que recebessem chocolates iguais ficariam em um mesmo grupo. Porém, surgiu um problema: em Maiquinique não encontrei variedade suficiente de chocolates para a dinâmica. Então, corri a Itapetinga, cidade que fica a 53 km de Maiquinique, e comprei 25 chocolates distribuídos em nove marcas diferentes. Forrei uma caixa e coloquei os chocolates todos dentro. No momento da formação dos grupos, passei com a caixa e solicitei que os estudantes retirassem um chocolate, porém não abrissem nem comessem sem a minha autorização.

Assim que entreguei os chocolates a todos os estudantes, pedi que eles verificassem entre si quem estava com os chocolates iguais e formassem grupos a partir

daí. Só após a formação dos grupos, autorizei degustação dos chocolates e foi a maior festa, principalmente porque eles acabaram de voltar do intervalo e o chocolate serviu como uma espécie de sobremesa para a merenda escolar que eles receberam naquele dia.

Passado o momento da festa dos chocolates, distribuí a cada grupo uma seção do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*. No material entregue aos grupos, além do nome da seção, havia, também, instruções para orientar a produção textual e exemplos de textos retirados de jornal semelhantes à ideia a ser desenvolvida na seção. As seções do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia* entregue aos discentes foram: Matéria da capa; Trocando Metáforas; Debate e bola; Bola cheia, bola murcha; Janela para o mundo; Um dedinho de prosa; Entrevista; Pintando o Blues; e Publicidade.

Durante a produção textual das seções, eu atendia cada grupo, retirava as dúvidas, orientava quanto à produção textual e quanto ao uso de metáforas nos textos, este último o nosso principal objetivo.

Nesses momentos de diálogo, eu apresentava a cada um dos grupos, de acordo com as seções do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*, letras de músicas (reggae, hip hop, funk, sertanejo, MPB e rock), poemas de Castro Alves, charges retiradas de livros e jornais, manchetes e trocadilhos selecionados em sites como *globoesporte.com*, *lance.com.br* e *espn.com.br*, a crônica *Uisquinho* (de Luís Fernando Veríssimo), além de manchetes retiradas de jornais digitais (Estado de Minas, O Dia, O Globo e O Povo).

Ao término da Oficina, despedi-me formalmente do grupo ao som da música *Trem Bala*, de Ana Vilela, uma das canções que utilizamos para a compreensão da metáfora conceptual estrutural VIDA É VIAGEM.

Em seguida, informei a eles que essa foi a última oficina em que todos os estudantes estariam juntos comigo na sala de vídeo e que a Oficina IV seria destinada ao atendimento dos grupos, ou seja, que eu me reuniria com cada grupo na sala de vídeo para a edição do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*.

3.4.4 Oficina IV

A Oficina IV foi realizada no dia 17 de novembro de 2017 e desenvolveu-se de forma diferente das demais oficinas. Neste dia, os estudantes assistiram às aulas da programação escolar normalmente. Eu dialoguei previamente com os docentes e informei que precisaria realizar atendimento individualizado com os grupos de alunos para a edição do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*. Todos os professores concordaram e seguiram com os seus respectivos planos de curso para as aulas do dia.

Respeitando a ordem das seções do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*, iniciei o atendimento com o grupo que ficou responsável pela primeira seção do Jornal e à medida que um grupo saía, eu convocava outro grupo, o da próxima seção. Essa metodologia foi extremamente importante para a edição do jornal, haja vista que o espaço-tempo não obedeceu a limites tão rígidos e o diálogo com os estudantes sobre as produções fluiu de forma mais eficaz.

Na seção 1, *Matéria da capa*, os estudantes utilizaram a metáfora conceptual estrutural como principal ferramenta para a produção textual. Eles construíram o texto da matéria a partir da metáfora conceptual estrutural ENEM É UMA GUERRA. Desde o título e o subtítulo, podemos perceber que os estudantes conceptualizaram do domínio-alvo *Enem* a partir do domínio-fonte *guerra*, expressa linguisticamente pelas sentenças: "*2º dia de batalha*" e "*Bombardeio de questões de matemática, física, química e biologia*". No corpo do texto, surgiram mais expressões linguísticas que ratificam a compreensão de *Enem*, mais abstrato culturalmente para nós, a partir de *guerra*, mais concreto em nossa realidade cultural: "*um verdadeiro bombardeio de questões*", "*território minado, repleto de armadilhas*", "*professores que também enfrentaram essa batalha*", "*terminadas as duas batalhas*" e "*não se sabe quem são os vencedores*".

Para a seção 2, *Trocando Metáforas*, os estudantes escolheram a canção Contrato, de Jorge e Mateus, na qual elencaram a metáfora conceptual estrutural AMOR É CONTRATO e CONTRATO É PRISÃO. Esta aparece expressa linguisticamente em "*Esse contrato é vitalício*" e "*Cê tá amarrada aqui comigo*"; enquanto que aquela pode

ser verificada nas seguintes expressões linguísticas: "*Eu vou fazer um contrato*", "*Se liga nas cláusulas*", "*Assina embaixo*", "*Esse contrato é vitalício*", "*Nesse contrato da paixão*". Nessa seção, o exemplo trazido pelos estudantes demonstra que a metáfora é um fenômeno cognitivo e social, que não ocorre somente no âmbito das palavras, pois, se assim fosse, diante dessas expressões linguísticas metafóricas distintas teríamos diferentes metáforas, o que não ocorre. O que há são expressões linguísticas distintas utilizadas para externar metáforas conceptuais estruturais.

Nas seções 3, *Debate e bola*, e 4, *Bola cheia, bola murcha*, além das metáforas conteptuais estruturais, os discentes optaram pelo uso de metáforas conceptuais orientais. A metáfora conceptual estrutural FUTEBOL É GUERRA foi utilizada na seção 3 para demonstrar o quanto a conceptualização de *futebol* a partir de *guerra* está presente no nosso cotidiano, configurando-se como uma metáfora nossa de cada dia. Um dos textos dessa seção estrutura/conceptualiza futebol como uma guerra, percebida nas seguintes expressões linguísticas: "*Segue à caça*", "*Palmeiras arma defesa e ataque para seguir à caça do líder Corinthians*" e "*O prélio será duro, mas o alviverde surge imponente*". Ainda na seção 3, os estudantes recorreram à metáfora conceptual oriental MAU É PARA BAIXO, o que demonstra que, não raro, tomamos como referência nossas experiências física e cultural, utilizando a orientação espacial para conceptualizar as coisas do mundo: "*Ladeira abaixo*", "*São Paulo despenca na tabela e segue ladeira abaixo*" e "*quem deu mais um empurrãozinho no tricolor paulista foi o Grêmio*". Já na seção 4, os estudantes, também utilizando a orientação espacial, trouxeram as metáforas conceptuais orientais BOM É CHEIO e MAU É VAZIO, na medida em que conceptualizaram a internet como bola cheia (aspectos positivos dessa tecnologia) e bola murcha (aspectos negativos dessa tecnologia).

A seção 5, *Janela para o mundo*, foi destinada ao resumo do filme *A Culpa é das Estrelas*, bem como à apresentação de algumas das metáforas presentes no filme. Os estudantes destacaram que o filme é apaixonante e apresentaram algumas das diversas metáforas que deslizam por todo o filme: "*eu me apaixonei como quem cai no sono, de uma hora para outra*", expressão metafórica que expressa a metáfora conceptual estrutural AMOR É SONO; e "*você me deu uma eternidade dentro dos dias numerados*", metáfora conceptual ontológica, que ocorre sem a realização de mapeamento, somente com a concretização de algo abstrato (SARDINHA, 2007, p. 35)

– no caso dessa metáfora conceptual oriental, os estudantes conceptualizaram o tempo como uma entidade que pode ser dimensionada e dada a alguém.

O sexto grupo, que teve a incumbência de produzir a seção 6, *Um dedinho de prosa*, pesquisaram ditados populares e elencaram dois dos ditados pesquisados para a elaboração da seção. O primeiro ditado apresentado foi "*Com o rei na barriga*", expressão linguística utilizada para externar a metáfora conceptual estrutural DAR IMPORTÂNCIA A SI MESMO É TER UM REI NA BARRIGA. Os discentes apresentaram, também, informação breve sobre a origem desse ditado. O segundo ditado foi "*Ver passarinho verde*" que expressa linguisticamente a metáfora conceptual estrutural PAIXÃO É VER PÁSSARO VERDE.

Um dos momentos mais encantadores dessa oficina foi a elaboração do questionário para entrevista ao escritor e professor de redação do Centro Educacional Municipal Nataniel Souza Silveira, André Santos Silva. O pesquisador e o grupo responsável pela seção 7, *Entrevista*, do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*, elaboraram as perguntas da entrevista e os discentes agendaram e realizaram o diálogo com André Santos Silva em turno oposto. André Santos Silva demonstrou carinho especial com este Projeto, acreditou na proposta, empenhou-se ao máximo, e foi extremamente receptivo e participativo nesse processo.

Pintando o blues foi a seção 8 do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*. Nessa seção, os estudantes apresentaram três letras de músicas dos gêneros reggae e hip hop: Campo de batalha, de Edson Gomes; Preconceito racial, de Ataíde Lemos; e Muleque de Vila, de Projota. Essas canções foram escolhidas por eles por ilustrarem gritos de resistência ao preconceito racial e às dificuldades que a vida apresenta, e, principalmente, por serem elaboradas a partir de metáforas conceptuais estruturais. Na canção Campo de batalha, de Edson Gomes, a metáfora conceptual estrutural VIDA É GUERRA comanda o texto e já no título percebemos uma expressão linguística que a externa: "*Campo de batalha*". No corpo da canção verificamos uma quantidade considerável de expressões linguísticas que remetem a essa metáfora conceptual: "*No campo de batalha cheira morte*", "*No campo de batalha a morte é mais forte*", "*Alguém vencerá*", "*Alguém morrerá*", "*Vais matar a quem nunca viu*", "*Vais matar a quem não te fez nada*", "*Vais morrer por nada*" e "*Derramar teu sangue*". Na

canção Muleque de Vila, verificamos que duas metáforas conceptuais estruturais estruturam o texto: VIDA É GUERRA e VIDA É VIAGEM. A metáfora conceptual estrutural VIDA É GUERRA é expressa linguisticamente em sentenças como: "*E eu lutei*", "*Me guardei*" e "*lutei sem buscar atalho*". A expressão linguística "*Vários me disseram que eu nunca ia chegar, duvidei, lembra daquela ladeira, meu?*" externa a metáfora conceptual estrutural VIDA É VIAGEM.

Na última seção do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*, seção 9, *Publicidade*, os estudantes criaram um produto e uma empresa fictícios e utilizaram metáforas conceptuais estruturais como ferramentas para a persuasão dos leitores. Para o produto, chamado TAEB, eles utilizaram a metáfora conceptual estrutural VIDA É ALIMENTO, que conceptualiza o domínio-alvo *vida* a partir do domínio-fonte *alimento*. Para a empresa que presta serviços, mais especificamente um banco, os discentes lançaram mão da metáfora conceptual estrutural VIDA É VIAGEM, que conceptualiza o domínio-alvo *vida* a partir do domínio-fonte *viagem*: "*Banco estrada certa: a segurança para a sua caminhada*".

Durante essa oficina, lemos e relemos os textos, burilamos as palavras, organizamos a estrutura e o formato das seções, enfim uma chuva de emoções! A cada produção lida, meu coração estalava, a minha alegria transbordava pelos olhos e inundava a minha alma. Essa sensação me trouxe uma paz que me cobriu como um pálio e renovou as minhas forças para empreender novas batalhas no campo da educação. As cicatrizes e as dores, do cansaço, tudo isso se exauriu, ao verificar que os estudantes compreenderam a metáfora enquanto um fenômeno conceptual e, mais do que localizá-la e classificá-la, eles conseguiram interpretá-la e utilizá-la como ferramentas preciosas para a comunicação nossa de cada dia.

Em fevereiro de 2018, recebi já no 1º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Altair Almeida Meira alguns desses estudantes que eram do 9º ano do Centro Educacional Municipal Nataniel Souza Silveira e que participaram da pesquisa, e a primeira coisa que alguns deles me disseram ao me virem entrar na sala foi pedir para assistirmos mais uma vez ao filme *A Culpa é das Estrelas*!

CONCLUSÃO

Diante das reflexões a partir do que foi exposto nas seções 1, 2 e 3 deste trabalho, percebemos a grande necessidade de desconstruir os pilares que sustentam a metáfora sob o alicerce da tradição gramatical, tratando-a como um processo exclusivamente linguístico, "como artifícios retóricos de embelezamento da linguagem" (SILVA, 2011, p. 12). Essa versão tem se perpetuado na gramática tradicional, nos livros didáticos e, consequentemente, nos discursos da maioria dos docentes da educação básica que, não raro, utilizam esses materiais como principais fontes (quando não únicas) de alimento para o planejamento das suas aulas. Assim, insistem em reproduzir a tradição gramatical como doutrina a ser seguida por quem deseja falar e escrever corretamente. Sobre a gramática prescritiva, Silva (2001) afirma que:

> [...] pode-se perceber que o conceito de gramática [...] é ainda aquele deixado por nossos antepassados: conjunto de regras que deve ser seguido por aqueles que querem falar e escrever corretamente. [...] ela é um tratado [...] prescritivo. (SILVA, 2001, p. 17)

Além disso, desejamos compartilhar entre discentes e docentes da educação básica a ideia de metáfora enquanto um processo conceptual, concretizado, é verdade, através da linguagem, mas que não pode se resumir a ela, constituir-se como um enfeite linguístico para ornamentar um texto, tornando-o mais belo e mais requintado. A metáfora vai muito além. É fruto de processo mental (individual, cultural, universal) que utilizamos, em geral, para compreender/conceituar coisas mais abstratas (menos concretas) a partir de coisas mais concretas (menos abstratas).

Cientes de que "[...] a metáfora está no próprio fazer da linguagem, ela é continuamente chave da interpretação dos enunciados, porque, na verdade, [...] falamos por metáforas" (NEVES, 2003, p. 137), esperamos, contudo, que este trabalho contribua, de forma significativa, para que novos olhares sejam lançados sobre a metáfora, no fazer diário da sala de aula e na percepção de que a metáfora é um fenômeno conceptual.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M. **Português:** contexto, interlocução e sentido / Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre, Marcela Pontara. São Paulo: Moderna, 2008.

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma o herói sem nenhum caráter**. 18. ed. São Paulo: Martins, Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

ANJOS, Augusto dos. **Eu**. 38. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, Antônia Dilamar. **Metáforas conceituais na construção do texto acadêmico**. p. 177-188. In: Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, número 2, 2003. João Pessoa. Anais [do] Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino em João Pessoa, no ano de 2003. João Pessoa: Ideia, 2003. 2216 p. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ECLAE_II/metaforas%20conceituais/principal.htm>. Acesso em 08 de setembro de 2016.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. 5ª Ed. São Paulo: FTD, 1998.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.

BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.

BANDA DO MAR. **Faz Tempo**. Banda do Mar. Sony Music, 2014. Disponível em: < https://www.vagalume.com.br/banda-do-mar/faz-tempo.html>. Acesso em 01 de maio de 2017.

_____. **Vamo Embora**. Banda do Mar. Sony Music, 2014. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/banda-do-mar/vamos-embora/>. Acesso em 01 de maio de 2017.

BANDA VINGADORA. **Som de paredão**. EP, 2015, 16min56seg. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/banda-vingadora/metralhadora.html>. Acesso em 01 de julho de 2016.

BARBOZA, Frederico. **Coletânea Clássicos da Poesia Brasileira**. São Paulo: Klick, n/d.

BEAUGRANDE, Robert Alain de, DRESSLER, Wolfgabg Ulrich. **Introduction to text linguistics**. London/New York: Longman, 1981.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BOONE, Josh. **A culpa é das estrelas**. Estados Unidos, 2014. 126 min. Direção Josh Boone. Distribuição: 20th Century Fox.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi. **Projeto Teláris:** português: ensino fundamental 2 / Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin, Vera Lúcia de Carvalho Marchezi. – 2. ed. – São Paulo: Ática, 2015. – (Projeto Teláris: português).

BRASIL. **Lei Nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a Redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em 21/04/2017.

CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica:** noções básicas e exercícios. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2016.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português:** linguagens, 1. São Paulo, 9. ed., Saraiva, 2013.

COSTA, Carla Nascimento da. **Metáforas do casamento no discurso religioso**. Dissertação de Mestrado. Data da defesa: 30/11/2010. 141 f. UFF, Florianópolis, 30/11/2010. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/abnt.htm#5.3>. Acesso em: 06 de setembro de 2016.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DALACORTE, Maria Cristina Faria. Metáfora e Contexto. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira, organizadora. **Metáforas do cotidiano**. Belo Horizonte: Ed. do autor, 1998. 193 p.

DECONTO, Eduardo; MOURA, Eduardo; BECKER, Fernando. **Drama, luta e glória:** Batalha dos Aflitos completa 10 anos. Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/rs/futebol/times/gremio/noticia/2015/11/drama-luta-e-gloria-batalha-dos-aflitos-completa-10-anos-assista.html>. Acesso em 07 de junho de 2017.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. A Metáfora e seu Contexto Cultural. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira, organizadora. **Metáforas do cotidiano**. Belo Horizonte: Ed. do autor, 1998. 193 p.

DELMANTO, Dileta. **Português:** ideias e linguagens, 8ª série / Dileta Delmanto, Maria da Conceição Castro. 12. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2005.

FARACO, Carlos Alberto; MOURA, Francisco. **Linguagem nova:** livro do professor. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____, Carlos Alberto; _____, Francisco. **Gramática**. 19. ed. São Paulo, Ática, 2003.

FARIA, Maria Alice. **O jornal na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

FERNANDES, Antônio Carlos Gomes Belchior Fontenelle. **Apenas um rapaz latino-americano**. Alucinação. Polygram, 1976. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/belchior/44449>. Acesso em 22 de junho de 2016.

_____, Antônio Carlos Gomes Belchior Fontenelle. **Tudo outra vez**. Era uma vez um homem e seu tempo. Disponível: <https://www.letras.mus.br/belchior/44462/>. Acesso em 01 de maio de 2017.

FERRARI, Lílian. Metáforas e Metonímias. In: _____**Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 91-108.

FERREIRA, A. B. H. In: FERREIRA, A. B. H. **Dicionário do Aurélio**. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/politica>. Acesso em 13 de outubro de 2016.

_____, A. B. H. In: FERREIRA, A. B. H. **Dicionário do Aurélio**. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/jogo>. Acesso em 13 de outubro de 2016.

FERREIRA, Mauro. **Aprender e praticar gramática**. Ed. renovada. São Paulo: FTD, 2007.

FUTEBOL. **Bom Dia Brasil**. Rio de Janeiro: Rede Globo, 01 de maio de 2017. Programa de TV.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Léxico e semântica:** estudos produtivos sobre palavra e significação. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

HERMANOS, Los. **Bloco do eu sozinho**. Rio de Janeiro: Abril Music, 2001, 46min39seg. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/los-hermanos/cade-teu-suin.html>. Acesso em 30 de junho de 2016.

_____, Los. **4**. Rio de Janeiro: Sony BMG, 2005, 42min28seg. Disponível em:< https://www.letras.mus.br/los-hermanos/230955/>. Acesso em 06 de julho de 2017.

FIORIN, José Luiz. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1993.

LAKOFF, G.; JOHNSON, 1980. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: F. Briguiet & CIA. Editores, 1960.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade:** por uma nova concepção de língua materna e seu ensino. Porto Alegre: L & PM, 1985. 111 p.

MACHADO, Ida Lúcia. A Metáfora Irônica dos Cartuns. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira, organizadora. **Metáforas do cotidiano**. Belo Horizonte: ed. do autor, 1998. 193 p.

MENDES, Fábio H. **Defesa erra, São Paulo perde para o Audax e decepciona na estreia de Ceni**. Disponível em: < http://www1.folha.uol.com.br/esporte/2017/02/1856075-defesa-erra-sao-paulo-perde-para-o-audax-e-decepciona-na-estreia-de-ceni.shtml>. Acesso em 31 de março de 2017.

MENDES, Paulo Henrique Aguiar. Metáfora/Metonímia e Discurso Político. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira, organizadora. **Metáforas do cotidiano**. Belo Horizonte: ed. do autor, 1998. 193 p.

METÁFORA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2016. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Met%C3%A1fora&oldid=47062841>. Acesso em 12 de outubro de 2016.

ARAGÃO NETO, Magdiel Medeiros. **Metáfora regular e translinguística**. In: Revista Prolíngua. João Pessoa, volume 7, número 2, p. 25-40, 2012.

NETO, Tossiro. **Bola na área para fazer o gol! Lateral volta a ser arma do Palmeiras de Cuca**. Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/futebol/times/palmeiras/noticia/bola-na-area-para-fazer-o-gol-lateral-volta-a-ser-arma-do-palmeiras-de-cuca.ghtml>. Acesso em 11 de junho de 2017.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que Gramática estudar na escola? Norma e uso da Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2003.

NICCOL, Andrew. **O Preço do Amanhã**. Estados Unidos da América, 2011, 101 min. Direção Andrew Niccol. Distribuição: 20th Century Fox.

NOGUEIRA, Itana. **Metodologia da pesquisa científica**. Módulo para estudo e exercício. Inédito.

PEREIRA, Deize Crespim. **As metáforas do futebol brasileiro**. São Paulo, 2006. p. 113-143. In: Revista Filologia e Linguística Portuguesa. Organização: Manoel Correa; Françoise Boch. São Paulo, nº 6, 2006.

PEREIRA, Mauro César. **De 187 laterais cobrados na área, só 1 virou gol: 99,47% das vezes a bola foi desperdiçada**. Disponível em: <http://espn.uol.com.br/post/528063_de-187-laterais-cobrados-na-area-so-1-virou-gol-bola-foi-desperdicada-9947-das-vezes>. Acesso em 01 de maio de 2017.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português.** São Paulo: Ática, 2003.

RADFORD, Michael. **O Carteiro e o Poeta**. Itália, 1994. 109 min. Direção Michael Radford. Distribuição: Miramax Filmes.

RAMOS, Rogério de Araújo. **Ser protagonista:** Língua portuguesa, 1º ano: ensino médio / obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM; editor responsável Rogério de Araújo Ramos. – 2. ed. – São Paulo: Edições SM, 2013.

SALLES, Walter, THOMAS, Daniela. **Terra Estrangeira**. Rio de Janeiro: Riofilmes, 1996. 100min.

SANTO, Rosana Silva do Espírito. Morte: uma Jornada por Várias Obras. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira, organizadora. **Metáforas do cotidiano**. Belo Horizonte: ed. do autor, 1998. 193 p.

SANTOS, Genival Cassiano dos; ROCHAEL, Silvio. **Primavera**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/tim-maia/48934/>. Acesso em 23 de março de 2017.

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

SETTE, Maria das Graças Leão. **Português:** Linguagens em conexão, volume 1 / Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha, Maria do Rozário Starling de Barros. São Paulo: Leya, 2013.

SILVA, André Santos. **Mania de poeta:** a poesia nossa de todo dia. Maiquinique: ed. do Autor, 2015.

SILVA, Maria da Conceição Fonseca. **Questões de linguagem gramática, texto e discurso**. Vitória da Conquista: Uesb, 2001.

SILVA, Neide Higino da. **Metáfora e Metonímia nas Construções com Pé:** uma abordagem cognitivista. Agosto de 2011. 111 folhas. Dissertação de Mestrado. Data da defesa: agosto de 2011. 111 folhas. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, agosto de 2011. Disponível em <http://www.letras.ufrj.br/posverna/mestrado/SilvaNH.pdf>. Acesso em 13 de setembro de 2016.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária e outras leituras**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOUZA, Aline Pereira de. Metáforas, metonímias e parábolas na construção do sentido e na produção textual. In: MASSINI-CAGLIARI, G. **Ensino de Português e Linguística:** teoria e prática / Gladis Massini-Cagliari... [et al]; organizado por Antônio Suárez Abreu e Ana Carolina Sperança-Criscuolo. – São Paulo: Contexto, 2016. 176 p.

TERRA, Ernani. **Português paratodos: 8ª série** / Ernani Terra, Floriana Cavallete; [supervisão pedagógica José de Nicola]. São Paulo: Scipione, 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VASCONCELOS, Fernando. **Atlético-GO "estreia" no Brasileirão, vence a Ponte Preta e deixa a lanterna**. Disponível em <http://globoesporte.globo.com/go/futebol/brasileirao-serie-a/noticia/atletico-go-estreia-no-brasileirao-vence-a-ponte-preta-e-deixa-a-lanterna.ghtml>. Acesso em 08 de junho de 2017.

VILELA, Mário. **Metáforas do Nosso Tempo**. Coimbra: G.C. – Gráfica de Coimbra, LDA. Palheira – Assafarge, 2002.

XIMENES, Sérgio. **Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ediouro, 2000.

ZANOTTO, Mara S. T. Metáfora e Indeterminação: Abrindo a Caixa de Pandora. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (Org.). **Metáforas do cotidiano**. Belo Horizonte: ed. do autor, 1998. 193 p.

APÊNDICE

Apêndice 1

CRONOGRAMA

Ano / **Atividades**	*2016*							*2017*												2018
	Julho	*Agosto*	*Setembro*	*Outubro*	*Novembro*	*Dezembro*		*Janeiro*	*Fevereiro*	*Março*	*Abril*	*Maio*	*Junho*	*Julho*	*Agosto*	*Setembro*	*Outubro*	*Novembro*	*Dezembro*	*Fevereiro*
Seleção de Participantes									*x*											
Aplicação das atividades																	*x*	*x*		
Descrição e análise dos Dados													*x*	*x*						
Escrita da Dissertação			*x*	*x*	*x*	*x*		*x*	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*	
Qualificação																		*x*		
Acertos finais da pesquisa e reescrita														*x*	*x*	*x*	*x*	*x*	*x*	
Defesa da Dissertação																				*x*

Apêndice 2

CRONOGRAMA DA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO CEMNSS

	Outubro/2017	Novembro/2017	Dezembro/2017
1			
2			
3			
4			
5			
6			Impressão de 40 cópias da edição única do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*
7			
8			
9		Exibição do filme *A Culpa é das Estrelas*. Apresentação da metáfora enquanto fenômeno conceptual (5 aulas).	
10		Estudo sobre o Jornal na sala de aula (2 aulas)	Apresentação do jornal para a comunidade escolar (2 aulas)
11			
12			
13			
14			
15			
16	Aplicação de questionário com os alunos (1 aula) Aplicação de questionário com os professores	Confecção de jornal em sala de aula (4 aulas)	
17		Edição do Jornal em sala de aula (5 aulas)	
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			

27			
28			
29			
30		Diagramação do jornal	
31			

Apêndice 3

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES

1. Para você, o que é metáfora?

_____

_____

_____

_____

2. Quem utiliza metáforas?

_____

_____

_____

3. Em quais textos (orais e escritos) as metáforas são utilizadas?

_____

_____

_____

4. Por que as metáforas são utilizadas?

_____

_____

_____

_____

5. A metáfora é uma figura de linguagem? Por quê?

_____

_____

_____

6. Qual a importância da metáfora na comunicação?

_____

_____

_____

7. Leia os textos a seguir e identifique as metáforas presentes neles.

Texto I

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.
(Carlos Drummond de Andrade)

Texto II

“Quando o inverno chegar
Eu quero estar junto a ti
Pode o outono voltar
Eu quero estar junto a ti”
(Primavera, Cassiano e Sílvio Rochael)

Texto III

“Paredão zangado,
Grave tá batendo,
Médio tá no talo,
Corneta tá doendo.”

(Paredão zangado, Banda Vingadora)

Texto IV

“Quando um time tem um lateral a ser cobrado no campo de ataque, perto da área inimiga, o jogador encarregado de recolocar a pelota em jogo toma distância. Depois ele corre, (...) e a arremessa, a atira com toda força possível”. (Mauro César, jornalista da ESPN, em matéria publicada no site da ESPN Brasil no dia 17/07/2015)

“lateral é uma arma”. (Mauro César, jornalista da ESPN Brasil, durante o programa Linha de Passe da ESPN Brasil, exibido no dia 26/09/2016)

“quarta-feira temos uma batalha”. (Willian Arão, jogador do Flamengo, durante entrevista concedida à Rede Globo, no dia 01/05/2017)

Texto V

“Sem o acesso às variedades cultas, enfim, estão vedados os caminhos que possibilitam o acesso ao poder. É também Gnerre (1994: 22) que afirma: ‘A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder.” (CYRANKA, Lúcia. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. p. 141. IN MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. Ensino de Português e Sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2014.)

Texto VI

“Esta é, sem dúvida, uma grande responsabilidade social e política da escola, porque é pela língua que o homem constrói sua identidade e se posiciona nos grupos em que atua.”

(CYRANKA, Lúcia. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. p. 155. IN MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. Ensino de Português e Sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2014.)

Texto VII

“E lá vou eu, onda do mar
Doce é viver nos olhos dela
Do tempo eu sei, o tempo é rei

E eu naveguei nos olhos dela”

(Banda do Mar – Faz tempo)

Texto IX

Site do Flamengo cria a ‘Tropa de Elite rubro-negra’ com o comandante Jayme

“Nascimento nada! O cara é o Comandante Jayme! #TropaDeEliteRubroNegra #FlaTriCampeao #CopaDoBrasil”, legendou o perfil oficial do time no Instagram

Apêndice 4

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO APLICADO AOS ESTUDANTES

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO	
Nome:	
Série/Turma:	**Data de preenchimento:_____/_____/_____**
Cidade onde mora:	
Bairro onde mora:	

1. Você é do seu sexo:
(A) Feminino. (B) Masculino.

2. Qual a sua idade?
(A) 13 a 14 anos. (B) 14 a 15 anos.
(C) 16 a 17 anos. (D) 18 anos.
(E) Acima de 18.

3. Onde e como você mora atualmente?
(A) Em casa ou apartamento, com minha família.
(B) Em casa ou apartamento, sozinho(a).
(C) Em quarto ou cômodo alugado, sozinho(a).
(D) Em habitação coletiva: hotel, pensionato, república etc.
(E) Outra situação. Qual?_____

4. A casa onde você mora é: (Marque apenas uma resposta)
(A) Própria (B) Alugada (C) Cedida

5. Quem mora com você?
(A) Moro sozinho(a).
(B) Pai e/ou mãe e/ou irmãos(ãs).
(C) Esposo(a) / companheiro(a).
(D) Outros parentes, amigos(as) ou colegas.
(E) Outra situação. Qual?_____

(I) Trabalhador doméstico em casa de outras pessoas (faxineiro, cozinheiro, mordomo, motorista particular, jardineiro, vigia, acompanhante de idosos/as etc.),
(J) No lar (sem remuneração).
(K) Outro._____
(L) Não trabalha.
(M) Não sei.

11. Em que sua mãe trabalha ou trabalhou na maior parte da vida?
(A) Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.
(B) Na indústria.
(C) Na construção civil.
(D) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
(E) Como funcionária do governo federal, estadual ou municipal.
(F) Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
(G) Trabalhadora fora de casa em atividades informais (feirante, ambulante, guardadora de carros, catadora de lixo etc.).
(H) Trabalha em sua casa em serviços (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato etc.).
(I) Como trabalhadora doméstica em casa de outras pessoas (cozinheira, arrumadeira, governanta, babá, lavadeira, faxineira, acompanhante de idosos/as etc.).
(J) No lar (sem remuneração).
(K) Outro._____
(L) Não trabalha.
(M) Não sei.

6. Quantas pessoas moram em sua casa?
(A) Duas. (B) Três. (C) Quatro.
(D) Cinco. (E) Mais de seis. (F) Moro sozinho(a).

7. Qual a situação conjugal de seus Pais:
(A) Casados. (B) Viúvo(a).
(C) Separados. Neste caso você mora com quem?_____
(D) Outra. Qual?_____

8. Até quando seu pai estudou?
(A) Não estudou.
(B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
(C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
(D) Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto.
(E) Ensino médio completo.
(F) Ensino superior incompleto.
(G) Ensino superior completo.
(H) Pós-graduação.
(I) Não sei.

9. Até quando sua mãe estudou?
(A) Não estudou.
(B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental.
(C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental.
(D) Ensino médio incompleto.
(E) Ensino médio completo.
(F) Ensino superior incompleto.
(G) Ensino superior completo.
(H) Pós-graduação.
(I) Não sei.

10. Em que seu pai trabalha ou trabalhou na maior parte da vida?
(A) Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.
(B) Na indústria.
(C) Na construção civil.
(D) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.

12. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? *(Considere a renda de todos que moram na sua casa.)*
(A) Até 1 salário mínimo (até R$ 937,00).
(B) De 1 a 2 salários mínimos (de R$ 937,00 até R$ 1.874,00).
(C) De 2 a 5 salários mínimos (de R$ 1.874,00 até R$ 4.685,00).
(D) De 5 a 10 salários mínimos (de R$ 4.685,00 até R$ 9.370,00).
(E) De 10 a 15 salários mínimos (de R$ 9.370,00 até R$ 14.055,00).
(F) De 15 a 20 salários mínimos (de R$ 14.055,00 até R$ 18.740,00).
(G) Mais de 20 salários mínimos (mais de R$ 18.740,00).
(H) Nenhuma renda.

13. Em que tipo de escola você estudou antes de se matricular no Centro Educacional Municipal Nataniel Souza Silveira?
(A) Somente em escola pública.
(B) Parte em escola pública e parte em escola particular.
(C) Somente em escola particular.
(D) Somente em escola de assentamento (MST) ou em escola situada em comunidade quilombola.
(E) Parte na escola de assentamento (MST) e parte em escola quilombola.
(F) Parte em escola situada em comunidade quilombola e parte em escola fora de área quilombola.
(G) Parte em escola de assentamento (MST) e parte em escola fora de área escola de assentamento (MST).

14. Por que você estuda no CEMNSS?
(A) Por oferecer um ensino gratuito.
(B) Por oferecer um ensino de qualidade.
(C) Por oferecer um estudo gratuito e de qualidade.
(D) Por influência da família e/ou colegas.
(E) Porque meus pais me obrigam.
(F) Outro.

(E) Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.
(F) Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
(G) Trabalhador fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador de carros, catador de lixo etc.).
(H) Trabalha em sua casa em serviços (alfaiataria, cozinha, aulas particulares, artesanato, carpintaria, marcenaria etc.).

Qual?_____

15. Você já foi reprovado (perdeu de ano) alguma vez? (marque apenas uma resposta)
(A) Nunca.
(B) Sim, uma vez.
(C) Sim, duas vezes.
(D) Sim, três vezes ou mais.

16. Assinale a(s) atividade(s) ou o(s) curso(s) que você realiza ou realizou.

A) Curso de língua estrangeira.
(B) Curso de computação ou Informática.
(C) Outros. Qual:_____

17. Quais manifestações culturais são de seu interesse?

(A) Dança. (B) Música. (C) Teatro. (D) Pintura. (E) Cinema.
(F) Outro(s)._____ (G) Nenhuma.

18. Você é praticante de qual religião?
(A) Católica. (B) Protestante ou Evangélica.
(C) Espírita. (D) Umbanda ou Candomblé.
(E) Outra. (F) Nenhuma.

25. Você acessa a internet em casa com qual finalidade:
(A) Não tenho internet em casa.
(B) Tenho internet, mas não uso.
(B) Uso para diversão acessando redes sociais, jogos, etc.
(C) Uso para estudar e fazer pesquisas de interesses gerais.
(D) Uso apenas para estudar.
(E) Outro. Qual?_____

26. Qual o meio de transporte que você utiliza para ir ao colégio?
(A) Não utilizo transporte, vou a pé.
(B) Carro da família ou amigos.
(C) Transporte particular.
(D) Transporte escolar público.
(E) Bicicleta.
(F) Motocicleta.
(I) Outros. _____

27. O quanto você se interessa pelos assuntos abaixo?

	Muito	**Pouco**	**Não me interesso**
Política.	(A)	(B)	(C)
Globalização.	(A)	(B)	(C)
Esportes.	(A)	(B)	(C)
Religião.	(A)	(B)	(C)
Meio ambiente, poluição etc.	(A)	(B)	(C)
Desigualdade social,	(A)	(B)	(C)

19. Você faz alguma atividade física ou pratica algum esporte fora da escola?
(A) Sim. Qual?_____
(B) Não.

20. Qual o seu tipo de leitura preferida?
(A) Não tenho o hábito de ler. (B) Romance. (C) Aventura.
(D) Religião. (E) Ficção. (F) Outra(s)._____

21. Em média quantos livros você lê por ano?
(A) Nenhum. (B) 1. (C) 2 a 4. (D) 5 a 7. (E) Acima de 8.

22. Quantas horas você estuda diariamente (fora da escola)?
(A) Mais de 3 horas diárias.
(B) 2 a 3 horas diárias.
(C) Menos de 2 horas diárias.
(D) Não tenho uma rotina diária de estudos.
(E) Estudo apenas em vésperas de avaliações.

23. Ao realizar os estudos em casa, você:
(A) Estuda sozinho(a).
(B) É acompanhado(a) pelo pai/ mãe ou responsável.
(C) É acompanhado(a) pelo professor(a) de reforço escolar.
(D) Outro. Qual?_____

24. Como gasta seu tempo fora da escola?
(A) Gasto tempo em internet/redes sociais.
(B) Saio com os amigos, curto shows.
(B) Uso o tempo para estudar.
(C) Pratico esporte e cumpro meus compromissos com a escola.
(D) Tenho emprego remunerado e cumpro meus compromissos com a

pobreza, desemprego, miséria.			
Artes, teatro, cinema, música.	(A)	(B)	(C)
Literatura.	(A)	(B)	(C)
A questão das drogas.	(A)	(B)	(C)
O acesso e a qualidade dos serviços públicos de saúde e educação.	(A)	(B)	(C)
Sexualidade (prazer, sexo seguro, gravidez, doenças sexualmente transmissíveis etc.).	(A)	(B)	(C)
O racismo contra negros, indígenas, orientais, ciganos, judeus etc.	(A)	(B)	(C)
Discriminação e violência contra mulheres.	(A)	(B)	(C)
Discriminação e violência contra homossexuais / gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais.	(A)	(B)	(C)
Discriminação e violência contra crianças e adolescentes.	(A)	(B)	(C)
Discriminação e violência	(A)	(B)	(C)

<table>
<tr>
<td>escola.
(E) Depois dos compromissos com a escola, faço leituras, pesquisas e no final de semana tenho lazer.
(F) Outro. Como?_____</td>
<td>
<table>
<tr><td>contra pessoas idosas.</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Discriminação e violência contra pessoas com deficiência.</td><td>(A)</td><td>(B)</td><td>(C)</td></tr>
</table>
</td>
</tr>
</table>

Apêndice 5

MANUAL PARA OS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA

METÁFORAS NA SALA DE AULA: UM CAMINHO PARA A PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Tendo em vista as dificuldades na compreensão do conceito de metáfora, na identificação e na construção de sentido de metáforas em textos literários e não literários, elaboramos um manual para os docentes de Língua Portuguesa com o objetivo geral de apresentar uma proposta de estudo sobre a metáfora, a partir do paradigma em que essa é concebida como um fenômeno "cognitivo-social" (LAKOFF; JOHNSON, 1980) e "indeterminado" (LAKOFF; JOHNSON, 1980), isto é, para além do âmbito apenas da linguagem, um processo intimamente ligado ao sistema conceitual humano, e de grande relevância para as interações cotidianas.

A ideia da elaboração desse manual surgiu durante a orientação acadêmica de dissertação de mestrado do PROFLETRAS (UESB – *campus* universitário de Vitória da Conquista), cuja orientadora foi a Prof.ª Dr.ª Valéria Viana Sousa. Após a análise do arcabouço teórico produzido para a dissertação, sentimos a necessidade de produzir um manual que abordasse o conceito de metáfora na Tradição Gramatical, em Livros Didáticos de Língua Portuguesa e na Tradição Linguística: concepção de metáfora conceptual, no intuito de viabilizar, didaticamente, uma melhor compreensão desse conceito aos docentes.

A preocupação com o estudo da metáfora se justifica por elas se constituírem "[...] recursos retóricos poderosos" (SARDINHA, 2007, p. 13), por "[...] funcionarem em nossa mente" (SARDINHA, 2007, p. 14), por serem elementos essenciais ao entendimento de conceitos e "[...] instrumentos que possuímos para criar novo conhecimento" (SARDINHA, 2007, p. 15), além de serem "recurso natural de qualquer língua." (SARDINHA, 2007, p. 16) e processos culturais fundamentais à compreensão do mundo.

A Tradição Gramatical tem reforçado, ao longo dos anos, a compreensão de que os processos metafóricos ocorrem somente no âmbito das palavras, caracterizando, em

virtude disso, a metáfora como uma figura de linguagem[80], como um recurso linguístico utilizado pelo locutor apenas para aformosear o texto, sem levar em consideração o fato de que a metáfora faz parte do cotidiano do ser humano, ou seja, sem considerar que "[...] falamos por metáforas." (NEVES, 2003, p. 137). Essa concepção tradicional corrobora a semeadura do preconceito do 'dom' em nossa sociedade, através do qual somente grandes escritores, seres 'iluminados' com a habilidade de escrever, seriam capazes de lançar mão de recursos expressivos como a metáfora (SARDINHA, 2007 p. 22). A presença exuberante de figuras de linguagem em determinados textos e compêndios reflete concepções tendenciosas. Observemos:

> Devido ao grande número de figuras, muitas diferenças entre elas são sutis, ou até mesmo fantasiosas. Nas gramáticas, dicionários e enciclopédias, elas tendem a ser ilustradas como exemplos de textos de poetas e escritores consagrados. Isso é consistente com a visão de que essas figuras são recursos de estilo, de ornamento, que servem a tipos de expressão culturalmente prestigiados. Não são vistas como recursos para um usuário qualquer empregar, com algumas exceções (a catacrese, a elipse e a hipérbole, por exemplo). (SARDINHA, 2007, p. 22).

A definição etimológica de metáfora evidencia que essa palavra "deriva do grego μεταφορά, 'transferência, transporte para outro lugar', composto de μετά (meta), 'entre' e φέρω (pherō), 'carregar'" (METÁFORA, 2016) e que "[...]em seu sentido literal, o verbo grego *metaphorein* seria traduzido pelo verbo latino *transferire*" (METÁFORA, 2016). Sobre essa definição etimológica, encontramos em Sardinha (2007):

> Como se percebe, a origem dos nomes das figuras é o grego. Metáfora vem do grego 'metapherein', que significa 'transferência' ou 'transporte'. Etimologicamente, é formada por 'meta', que quer dizer 'mudança' e por 'pherein' que significa 'carregar'.
> Assim, a metáfora seria uma transferência de sentido de uma coisa para outra. (SARDINHA, 2007, pp. 21 e 22)

Na visão tradicional, a metáfora é considerada um recurso somente linguístico que deve ser dominado por aqueles que desejam falar e escrever com destreza, com polimento, de forma correta. Nesse paradigma, defende-se que quem pretende utilizar a língua de forma adequada deve dominar as regras gramaticais. Daí que a metáfora,

[80] Sardinha (2007) afirma que a concepção de metáfora como figura de linguagem "[...] é uma tradição antiga" (SARDINHA, 2007, p. 21) e que "[...] Aristóteles considerava a metáfora a figura mestra" (SARDINHA, 2007, p. 21) entre as figuras de linguagem.

sendo percebida por essa corrente teórica como um recurso linguístico, é compreendida como uma possibilidade de enriquecer um texto oral/escrito, aumentar a sua qualidade formal.

Salientamos, porém, que o falar e o escrever corretamente na tradição gramatical resumem-se à reprodução da "[...] variedade linguística socialmente privilegiada [...] considerada padrão só [...] por razões políticas e ideológicas" (SILVA, 2001, p. 17), à qual somos doutrinados a seguir rigorosamente, "[...] mas do ponto de vista linguístico não há variedade superior ou inferior" (SILVA, 2001, p. 17). Saber as regras da gramática prescritiva não garante a ninguém uma escrita de qualidade, possibilita, no máximo, uma escrita que siga as normas de uma língua ideal (que não representa a língua real), definida por um grupo dominante (a minoria dos usuários da língua, aqueles que detêm o cetro do poder político, econômico e social). Destacamos, implicitamente, a dificuldade de escrever (de acordo com a língua ideal) mesmo para aqueles que, supostamente, dominam o manual gramatical. Luft (1985) corrobora o pensamento da autora com o seguinte discurso: "Machado de Assis, um dos maiores clássicos da língua, nada entendia de gramática [manual], mas o professor de português, às vezes, sabe tudo, no entanto, não escreve e quando escreve..." (LUFT, 1985, p.26).

Assim, neste manual, buscamos ressignificar o emprego da metáfora em textos literários e não literários, e, sobretudo, no cotidiano dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, haja vista que a metáfora é um conteúdo de Língua Portuguesa que deve ser trabalhado no 9º ano. Para tanto, analisamos a metáfora na Tradição Gramatical (subseção 1.1), nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (subseção 1.2) e na Tradição Linguística: concepção de metáfora conceptual (subseção 1.3).

O referencial teórico deste Manual está centrado, principalmente, em Rocha Lima (1960), Lakoff e Johnson (1980), Cunha e Cintra (2001), Vilela (2002), Faraco e Moura (2003) e Perini (2003), Bechara (2006), Ferreira (2007), Sardinha (2007), Azeredo (2008), Costa (2010), Bagno (2011), Ferrari (2011), Silva (2011) e Castilho (2016).

Diante do que expomos, na seção 1, subseção 1.1, analisamos os conceitos de metáfora na Tradição Gramatical com o propósito de verificarmos as concepções apresentadas nas gramáticas normativas a respeito do tema. Na subseção 1.2, destacamos as definições de metáfora em livros didáticos de Língua Portuguesa para compreendermos se essas definições vão ao encontro de ou de encontro às concepções

defendidas na Tradição Gramatical. Em seguida, na subseção 1.3, apresentamos as concepções de metáfora na Tradição Linguística: concepção de metáfora conceptual a Metáfora e Informatividade (1.3.1).

1 METÁFORA NA TRADIÇÃO GRAMATICAL

Na seção 1, analisamos gramáticas normativas da Língua Portuguesa de Rocha Lima (1960), de Celso Cunha e Lindley Cintra (2001), de Faraco e Moura (2003), de Evanildo Bechara (2006) e de Mauro Ferreira (2007). Destacamos que, na medida em que apresentamos as definições de metáfora na Tradição Gramatical, trouxemos, também nesta seção, conceitos da metáfora na Tradição Linguística: concepção de metáfora conceptual, propostos por Lakoff e Johnson (1980), Sardinha (2007) e Souza (2016), para traçarmos um paralelo entre essas concepções.

Encontramos, na *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima (1960), o conceito de metáfora como uma figura de linguagem[81] e, mais ainda, como a mais importante dentre essas figuras. A metáfora ocorre quando se "[...] transporta o nome de um objeto a outro, graças a um caráter qualquer comum a ambos [...]" (ROCHA LIMA, 1960, p. 489). Rocha Lima (1960) destaca a preferência do povo em alterar o sentido de vocábulos já existentes a criar novas palavras, pois este resulta de um processo mais complexo do que aquele. Vejamos:

> É a mais importante das figuras. Ela transporta o nome de um objeto a outro, graças a um caráter qualquer comum a ambos: a folha de uma árvore dá o seu nome à folha de papel, por exemplo, em razão da pequena espessura de ambas. Nem sempre é fácil determinar o ponto de partida; muitas vezes, o processo de desenvolvimento da metáfora compreende dois momentos: um, em que ela é ainda sensível, por isso que o nome, ao designar o segundo objeto, desperta a imagem do primeiro; o outro, quando, por esquecimento da primeira imagem, o nome só designa o segundo objeto e só a este se torna adequado. [...] Ao criar novos vocábulos, o povo prefere operar a alteração de sentido de vocábulos já existentes [...]. (ROCHA LIMA, 1960, p. 490)

Ainda de acordo com Rocha Lima (1960), a metáfora acontece quando se atribui um novo sentido a um vocábulo já existente na língua e com sentido diferente do novo atribuído a ele. Sobre o uso de novos sentidos para vocábulos já existentes, que Rocha Lima (1960) assegura ser um processo menos complexo que a criação de novas palavras, Sardinha (2007) afirma que "[...] ninguém tampouco conseguiu aprender uma língua qualquer por inteiro" (SARDINHA, 2007, p. 13) e que, por mais conhecimento linguístico que tenha um indivíduo, "[...] sempre há mais palavras, frases inéditas e

[81] "Na visão tradicional, a linguagem figurada foi vista por muito tempo apenas como recurso de estilo, usada apenas no contexto literário." (SOUZA, 2016, p. 133).

meios diferentes de juntar essas palavras ou frases" (SARDINHA, 2007, p. 13). Implica ainda sobre a opção pela escolha de novos sentidos para vocábulos já existentes, o processo de plurissignificação aplicável ao léxico da língua, sobre o qual Sardinha (2007) esclarece:

> Nossa linguagem é ainda mais complexa porque cada palavra pode ter vários significados. [...] Isso tudo quer dizer que nossa linguagem é mais complexa do que parece, pois podemos usar qualquer palavra com um sentido diferente daquele que é o literal. [...] Nossa linguagem possui muitos sentidos que chamamos de figurados. São usos não-literais das palavras e expressões da língua. (SARDINHA, 2007, p.13).

Ao analisarmos a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2001), não encontramos nenhuma menção à metáfora. Os gramáticos destinam um capítulo[82] às figuras de sintaxe, porém a metáfora não aparece entre essas figuras. Eles destacam as seguintes figuras de sintaxe: elipse, zeugma, pleonasmo, hipérbato, anástrofe, prolepse, sínquise, assíndeto, polissíndeto, anacoluto e silepse.

Segundo Faraco e Moura (2003), a metáfora é justificada por um ponto de intersecção que aproxima diretamente dois elementos envolvidos em uma comparação. Para esses autores, "[...] a metáfora é uma das mais importantes figuras de estilo" (FARACO; MOURA, 2003, p. 581). De acordo com Sardinha (2007), a nomenclatura de metáfora enquanto uma figura de estilo deve-se ao fato de que a metáfora "[...] é geralmente estudada em literatura como uma técnica de poetas para expressar sentimentos e também como um traço particular que ajuda a definir o estilo de um escritor" (SARDINHA, 2007, p. 23).

Faraco e Moura (2003) afirmam que "[...] a metáfora é uma comparação [...] a que falta qualquer elemento linguístico de ligação entre os termos comparados" (FARACO; MOURA, 2003, p. 581). Para exemplificar, eles apresentam a metáfora "ele é um leão" (FARACO; MOURA, 2003, p. 581), a partir da qual esses autores demonstram graficamente o ponto de intersecção entre as palavras *ele* e *leão*: ferocidade, força. Faraco e Moura (2003) utilizam outro exemplo "ele é bravo como um leão" (FARACO; MOURA, 2003, p. 581) a fim de diferenciar metáfora de comparação. Esta ocorre a partir de algum elemento linguístico de ligação na comparação entre

[82] Capítulo 19 (páginas 619-634).

termos diferentes, a exemplo da utilização do como; aquela, por sua vez, acontece na falta desse elemento linguístico de ligação na comparação.

Dessa forma, ao pensarmos em uma metáfora como POLÍTICA É JOGO, verificamos que, entre os termos *política* e *jogo*, há duas linhas que se cruzam, que se fundem a partir de semelhanças existentes entre termos com significados diferentes. No caso da metáfora POLÍTICA É JOGO, as duas linhas se cruzam na palavra *estratégia*, significado comum às palavras *política* e *jogo*, isto é, o ponto de intersecção acontece na comparação de semelhanças (a ideia de estratégia) entre as palavras *política* e *jogo*. Essa metáfora, pela concepção de Lakoff e Johnson (1980), é um típico exemplo que demonstra o quanto a metáfora, para além de um exclusivo fenômeno linguístico, é um fenômeno conceptual.

Nesse sentido, nas palavras de Faraco e Moura (2003), a metáfora:

> [...] consiste em atribuir a uma pessoa ou coisa uma qualidade que não lhe cabe logicamente. É, pois, uma transferência de significado de um termo para outro e se baseia em semelhanças que o emissor da mensagem encontra entre os termos comparados. Portanto, é uma comparação de caráter subjetivo[83] (FARACO; MOURA, 2003, p. 580).

Bechara (2006) compreende a metáfora como "[...] translação de significado motivada pelo emprego em solidariedades, em que os termos implicados pertencem a classes diferentes, mas pela combinação se percebem também como assimilados [...]" (BECHARA, 2006 p. 327). Na *Moderna Gramática Portuguesa*, esse autor segue um caminho semelhante ao de Rocha Lima (1960). Para ambos, a metáfora acontece em virtude da combinação de sentido de palavras diferentes, ou seja, pela transferência de significado de um termo a outro, instaurada a partir de um ponto de intersecção entre esses termos. A concepção de transferência[84] de significados entre palavras está explicitada nas gramáticas normativas desses dois autores que abordam a metáfora como um fenômeno que ocorre somente no âmbito das palavras.

Em *Aprender e praticar gramática*, de Mauro Ferreira (2007), é possível verificar que a metáfora é compreendida como o "[...] emprego de uma palavra com

[83] Lakoff e Johnson (1980) creditam à metáfora conceptual caráter universal.
[84] Segundo Bechara (2006), a transferência de significados entre palavras ocorrerá a partir de uma relação de semelhança entre essas mesmas palavras. Para esse autor a metáfora é uma das principais "[...] causas que motivam a mudança de significação das palavras [...]" (BECHARA, 2006, p. 327).

sentido diferente do sentido usual, a partir de uma comparação subentendida entre dois elementos [...]" (FERREIRA, 2007, p. 624). Encontramos em Bagno (2011) uma definição para a metáfora também apoiada nessa comparação subentendida. Para esse autor, a metáfora "[...] é um procedimento de linguagem que consiste numa transposição de significado ocasionado pela similaridade de conceitos. Trata-se, genericamente, de uma comparação subentendida [...]" (BAGNO, 2011, p. 517).

Como Faraco e Moura (2003), Ferreira (2007) ressalta que a metáfora ocorre quando há comparação sem a presença de elementos linguísticos de ligação. Esse autor também trabalha sob a luz da compreensão de metáfora enquanto transferência de significado entre termos diferentes que acontece na medida em que há a intersecção de sentido entre as palavras. Sobre a distinção entre comparação e metáfora, abordada por Ferreira (2007), cabe destacar que Sardinha (2007) salienta que "[...] Aristóteles considera a comparação direta como uma metáfora [...]" (SARDINHA, 2007, p. 20), haja vista que tanto na metáfora, quanto na comparação direta, ocorre o processo de "transferência de sentido de uma coisa a outra" (SARDINHA, 2007, p. 22).

Em linhas gerais, podemos afirmar que as gramáticas normativas da Língua Portuguesa de Rocha Lima (1960), de Celso Cunha e Lindley Cintra (2001), de Faraco e Moura (2003), de Evanildo Bechara (2006) e de Mauro Ferreira (2007), analisadas nesta seção, apresentam a concepção de metáfora enquanto transferência de significado entre termos diferentes, sem a presença de elementos de ligação, e destacam que essa transferência ocorre através de um ponto de intersecção que se forma entre duas palavras a partir de suas semelhanças. Essa concepção ratifica o tratamento dado à metáfora pela Tradição Gramatical: a metáfora seria, pois, um fenômeno exclusivamente linguístico, um recurso utilizado por quem produz um discurso oral/escrito para atingir um objetivo estético e expressivo, desconsiderando, assim, a metáfora enquanto um fenômeno, além de linguístico, conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980).

Esses compêndios, geralmente, apresentam a tendência de abordar a metáfora somente como realização linguística e, mais ainda, como realização linguística restrita a poetas e a escritores, que detêm, de acordo com essa visão, a pena mágica da escrita, e que são capazes de tirar coelhos do tinteiro. Porém, esse gigantesco muro sem portas e

janelas, alicerçado em nossa sociedade há tempos pela Tradição Gramatical que separa, cuidadosamente, o joio do trigo, deve ser reestruturado e uma nova construção precisa ser erguida, cuja estrutura valorize não a separação entre os cômodos (em que uns são priorizados em detrimento de outros), mas as ligações entre as partes que compõem o todo, afinal "[...] o todo sem a parte não é todo, a parte sem o todo não é parte [...]" (BARBOZA, p. 21).

Na seção 2, trazemos as concepções de metáfora nos livros didáticos de Língua Portuguesa e buscamos demonstrar se essas concepções seguem a tendência da Tradição Gramatical de abordar a metáfora como somente uma realização linguística ou se compreendem a metáfora enquanto um fenômeno cognitivo e social, para além do âmbito somente da linguagem.

2 A METÁFORA EM LIVROS DIDÁTICOS

Os livros didáticos de Língua Portuguesa (LP), em geral, utilizam as gramáticas normativas como alicerce para a definição de conceitos sobre a língua. Com a metáfora não é diferente. A concepção de metáfora, enquanto uma figura de linguagem, é facilmente encontrada em livros didáticos de LP. Essa concepção, pautada na Tradição Gramatical, compreende que a metáfora acontece somente com a transferência de sentido de um termo a outro (observando as semelhanças entre eles) e desconsidera que "[...] os processos do pensamento são em grande parte metafóricos." (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 7). Ou seja, não há menção nesses compêndios da compreensão de metáfora como um processo conceptual, para além de um exclusivo processo linguístico.

Para apresentarmos a concepção de metáfora presente nos livros didáticos de Língua Portuguesa, utilizamos como referência as seguintes coleções: *Linguagem nova*, de Faraco e Moura (1995); *Português paratodos*: 8ª série[85], de Ernani Terra (2002); *Português: ideias e linguagens*, de Delmanto Dileta (2005); *Português: contexto, interlocução e sentido*, de Maria Luiza M. Abaurre (2008); e *Projeto Teláris: português: ensino fundamental 2*, de Ana Maria Trinconi Borgatto (2015).

Na coleção *Linguagem nova*, de Faraco e Moura (1995), percebemos que a metáfora é compreendida também como um mero recurso linguístico que permite ao autor "[...] realçar bastante o que quer expressar" (FARACO; MOURA, 1995, p. 170), sendo, por isso, vista como uma figura de estilo. A metáfora, para Faraco e Moura (1995), "[...] é a mais importante das figuras de linguagem [...]. É um tipo de comparação direta em que faltam os elementos de ligação. [...] É uma transferência de significado que se dá entre as coisas" (FARACO; MOURA, 1995, p. 171). Os autores, nessa coleção, evidenciam a proximidade entre a metáfora e a comparação, elencando os conectivos como a única diferença entre elas. Eles complementam dizendo que, nessa comparação direta da qual se origina a metáfora, nem sempre os dois termos utilizados precisam estar explícitos, podendo aparecer apenas um termo e o outro vir implícito.

Para exemplificar essas duas possibilidades de realização de metáforas, Faraco e Moura (1995) apresentam dois exemplos. O primeiro é um verso de Cecília Meireles,

[85] Atualmente, utiliza-se a nomenclatura 9º ano para referir-se à antiga 8ª série, em virtude da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.

"*A chuva é uma carícia de dedos longos*" (FARACO; MOURA, 1995, p. 171, grifo nosso), em que o autor apresenta a relação entre dois termos explícitos: *chuva* (1º termo) e *carícia* (2º termo). O segundo exemplo, refere-se à oração "*Ficou perdido no coração da floresta*" (FARACO; MOURA, 1995, p. 171, grifo nosso), através do qual ele informa que somente o segundo termo aparece explícito: o termo *coração*, nesse caso, estabelece uma relação com um termo implícito, que poderia ser, por exemplo, "centro, meio, a parte mais importante" (FARACO; MOURA, 1995, p. 171). Entre o que foi apresentado no Livro Didático e na gramática dos mesmos autores, podemos constatar que há manutenção de ideias, haja vista que esses autores, tanto no LD quanto na gramática, apresentam a metáfora como a mais importante figura de linguagem e definem a metáfora como uma comparação direta entre termos sem o uso de elemento de ligação. Entretanto, no livro didático, os autores acrescentam uma discussão sobre a relação explícita e implícita que pode haver no uso da metáfora.

Na coleção *Português para todos*, Terra (2002) define metáfora como "[...] a palavra ou expressão empregada no sentido figurado, por excelência, tomando por base sempre uma relação de semelhança [...]" (TERRA, 2002, p. 193). Esse autor compreende a metáfora como um recurso que acontece somente no âmbito das palavras, recurso esse que permite aos falantes "[...] expressar o pensamento com vigor e colorido [...]" (SARDINHA, 2007, p.191), sendo, assim, vinculado à ideia de aformoseamento de textos orais/escritos.

Delmanto (2005) ratifica o conceito apresentado por Faraco e Moura (1995) quando confirma que a metáfora "[...] é uma comparação de modo subentendido sem a necessidade de uma conjunção [...]" (DELMANTO, 2005, p. 68). Na coleção *Português: ideias e linguagens*, Delmanto (2005), de forma semelhante à apresentada por Faraco e Moura (1995), na coleção *Linguagem Nova*, difere metáfora de comparação somente pela ausência e presença de conjunção, haja vista que, em ambos, há uma relação entre elementos com características comuns, ou seja, dois termos que, ao serem relacionados, apresentam semelhanças que se concretizam através de um ponto de intersecção entre ambos. Nessa perspectiva, a metáfora seria unicamente um processo linguístico, um recurso produzido com elementos da linguagem para atingir objetivos estéticos nos textos orais/escritos.

Em Abaurre (2008), encontramos a seguinte definição para metáfora:

> A mais conhecida das figuras de palavra, a metáfora, baseia-se na transferência (a palavra grega metaphora significa transporte) de um termo para um contexto de significação que não lhe é próprio. As metáforas são criadas a partir de uma relação de semelhança que pressupõe um processo anterior de comparação. Pode-se dizer, portanto, que a comparação está na base da formação das metáforas. Jornais e revistas costumam usar metáforas em manchetes e títulos de reportagens para resumir a essência do que será dito, ou para chamar a atenção dos leitores. (ABAURRE, 2008, p. 290)

Essa autora concebe a metáfora como fruto de um processo de relação de semelhanças elencadas a partir da comparação entre palavras diferentes. Nesse sentido, para Abaurre (2008), a metáfora é realizada quando há a transferência de significado de um termo a outro, ou seja, um processo somente linguístico, que desconsidera o caráter conceptual da metáfora apresentado por Lakoff e Johnson (1980). Reforça, ainda, o propósito de "chamar a atenção dos leitores" (ABAURRE, 2008, p. 290), colocando a metáfora como recurso para embelezamento do que está escrito, conforme dito anteriormente.

A par desse conceito, percebemos nitidamente a relação entre essa definição e a dos autores analisados nesta seção, o que nos permite afirmar que os quatro autores aqui abarcados adotaram como referência para a conceitualização de metáfora o sentido literal traduzido pelo verbo latino *transferire* (transferir). Vale salientar que a compreensão de metáfora enquanto transporte "[...] de uma coisa para designar outra [...]" (SARDINHA, 2007, p. 22) já era defendida por Aristóteles, sendo esta conceitualização considerada "[...] a noção mais antiga de metáfora no Ocidente [...]" (SARDINHA, 2007, p. 20).

Ressaltamos que tanto em Terra (2002) quanto em Abaurre (2008), encontramos a afirmação de que a comparação é a base da metáfora.

Borgatto (2015, pp. 129 e 130), seguindo a tradição gramatical, aborda a metáfora como um recurso que ocorre somente no âmbito das palavras. Para essa autora, a metáfora é responsável pela produção de sentidos figurados e essa figuração se dá através de comparação implícita entre dois termos que mantêm alguma semelhança. Borgatto (2015) utiliza uma frase do poeta Pablo Neruda, "A melancia é a baleia do verão" (BORGATTO, 2015, p. 130), para salientar, inclusive, que "[...] a metáfora apresenta-se muitas vezes sob a forma de uma oração construída com predicado nominal" (BORGATTO, 2015, p. 130) para ilustrar o grau de semelhança que ocorre nas comparações implícitas que dão origem a metáforas. Segundo a autora, a melancia,

"[...] arredondada, grande, lisa, fruta em geral associada ao verão [...]" (BORGATTO, 2015, p. 130), é comparada implicitamente à baleia, "[...] mamífero, arredondado, grande, liso [...]" (BORGATTO, 2015, p. 130), pois ambos mantêm entre si traços em comum que possibilitam a "[...] transferência de sentido de uma coisa a outra [...]" (SARDINHA, 2007, p. 22).

Dessa forma, a autora reduz a metáfora a um recurso somente linguístico, desconsiderando, assim, o processo conceitual da metáfora. Borgatto (2015) desconsidera, ainda, o caráter universal da metáfora ao destacar que "[...] ao produzir uma metáfora, o narrador apresenta uma forma bastante pessoal de ver a realidade, ou seja, uma visão bastante subjetiva da realidade" (BORGATTO, 2015, p. 130). Essa autora não menciona que a semelhança entre os dois termos é fruto da interação física do homem com o mundo, da tentativa de se compreender um conceito mais abstrato a partir de um conceito mais concreto.

De acordo com Borgatto (2015):

> No sentido figurado, o significado próprio das palavras é alterado e dá lugar a outro significado, que mantém relação com as ideias originais por uma comparação implícita (comparação implícita é uma comparação subentendida, não desenvolvida totalmente na frase). [...] Metáfora é a palavra ou expressão que produz sentidos figurados por meio de comparações implícitas. Geralmente, ao produzir uma metáfora, o narrador apresenta uma forma bastante pessoal de ver a realidade, ou seja, uma visão bastante subjetiva da realidade. (BORGATTO, 2015, p. 130)

Verificamos, nesta seção, que o trabalho com a metáfora nos livros didáticos de LP é espelhado na Tradição Gramatical e constatamos que a abordagem realizada por esses livros é também semelhante à encontrada na Tradição Gramatical, ou seja, continua vendo a metáfora como um processo que ocorre somente no âmbito das palavras, um recurso linguístico utilizado para aformosear o texto, uma estratégia discursiva para "chamar a atenção dos leitores" (ABAURRE, 2008, p. 290).

Diante disso, diagnosticamos a necessidade de apontar, na subseção 1.3, caminhos alternativos para o trabalho com a metáfora em sala de aula, no intuito de possibilitarmos uma melhor compreensão desse elemento da língua tão presente e vital nas nossas relações diárias, afinal "[...] falamos por metáforas" (NEVES, 2003, p. 137). Dessa forma, na subseção 1.3, apresentamos a metáfora na Tradição Linguística: concepção de metáfora conceptual.

3 A METÁFORA NA TRADIÇÃO LINGUÍSTICA: CONCEPÇÃO DE METÁFORA CONCEPTUAL

Nesta seção, tratamos da metáfora sob a ótica da Tradição Linguística: concepção de metáfora conceptual, a partir das teorias lançadas por Lakoff e Johnson (1980), Paiva (1998) Vilela (2002), Sardinha (2007), Azeredo (2008) e Ferrari (2011). Dessa forma, apresentamos aqui um breve apanhado da visão de metáfora enquanto processo conceptual, o que vai de encontro à teoria da Tradição Gramatical que restringe a metáfora a um mero processo linguístico, sem qualquer valor cognitivo[86]. Nessa perspectiva, para Zanotto (1998):

> A metáfora é tratada de forma radicalmente oposta à visão tradicional, na qual ela é considerada simples figura de linguagem, sem valor cognitivo algum e, como tal, deve ser apenas reconhecida e classificada, mas não interpretada. No novo paradigma, a metáfora é considerada uma operação cognitiva fundamental, constitutiva da linguagem e do pensamento. (ZANOTTO, 1998, p. 14)

Apesar de diversos estudos teóricos apontarem caminhos alternativos, a Tradição Gramatical e os Livros Didáticos continuam seguindo a convenção estabelecida de que a metáfora é uma figura de linguagem, um recurso somente linguístico. Sobre isso, encontramos em Vilela (2002):

> A linguagem é fruto de convenções e uma das convenções mais salientes é o que designamos como figuração ou linguagem figurada. Esta vertente da língua não é apenas uma criação de poetas: faz parte da própria língua. No ensino, nos manuais, não se reconhece esse papel da metáfora na instauração da língua. Não ensinamos esse modo novo e original de categorizar o mundo, que aliás atravessa todo o discurso quotidiano, seja ele oral ou escrito. (VILELA, 2002, p. 15)

Antes de aprofundarmos a discussão da metáfora enquanto processo conceptual, fizemos uma breve menção à corrente lógico-positivista e a três teorias posteriores a essa corrente: a teoria da substituição, a teoria da comparação e a teoria da interação. Conhecer essas teorias é, pois, essencial para compreendermos a evolução na concepção de metáfora ao longo do século XX, haja vista que elas servem de fundamento teórico

[86] Cançado (2005) diz que "os cognitivistas afirmam que a metáfora faz parte da linguagem cotidiana [...]"(CANÇADO, 2005, p. 100) e que "a metáfora é vista como sendo uma maneira relevante de se pensar e falar sobre o mundo [...]" (CANÇADO, 2005, p. 100)

para a visão de metáfora defendida na Tradição Gramatical e nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, conforme demonstramos nas seções 1 e 2.

Seguindo um caminho diferente da Tradição Gramatical, a Tradição Linguística: concepção de metáfora conceptual aponta caminhos alternativos para o estudo da metáfora. A partir da abordagem de George Lakoff e Mark Johnson (1980), compreendemos que a metáfora não é somente linguística, mas conceptual[87], afinal "[...] os processos do pensamento são em grande parte metafóricos" (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 7). As metáforas "[...] são necessárias para dar sentido ao que acontece em torno de nós" (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 186-187), são essenciais para compreendermos o mundo, sendo elas oriundas da experiência subjetiva, da emoção e da imaginação do homem que as cria a partir de experiências com o seu próprio corpo, com o espaço em que vive e com a cultura da qual faz parte. A esse respeito, Azeredo (2008) diz que "[...] a conceptualização do espaço é um dos pilares da organização do pensamento humano; graças a ela delimitamos territórios e assuntos, situamos objetos e fatos, e definimos direções e objetivos" (AZEREDO, 2008, p. 419).

Lakoff e Johnson (1980 [2002] apud CASTILHO[88], 2016), inclusive, iniciam a definição de metáfora "por um conjunto de negativas" (CASTILHO, 2016, p. 131). Para esses autores, pode-se dizer que metáfora não é:

> (v) um dispositivo retórico ou decorativo, confinado à literatura;
>
> (vi) um fenômeno secundário e relativo que a Semântica linguística possa ignorar;
>
> (vii) a relação entre o sentido literal e o sentido figurado;
>
> (viii) uma propriedade de certas expressões particulares. (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2002] apud CASTILHO, 2016, p. 131)

Após constatarem o que não pode ser definido como metáfora, Lakoff e Johnson (1980 [2002] apud CASTILHO, 2016) a conceitualizam como:

> (v) um fenômeno conceitual, não necessariamente ligado a expressões linguísticas;

[87] De acordo com Cançado (2005), "[...] evidências empíricas sugerem que o significado tem lugar não somente em um nível existente entre o mundo e as palavras, mas também no nível da representação mental" (CANÇADO, 2005, p. 93).

[88] Castilho trata de metáfora e metonímia na seção Semântica, subseção Categorias Semânticas (2016, pp. 131-133).

> (vi) um mecanismo cognitivo básico e muito difundido que a Semântica não deve ignorar;
>
> (vii) o entendimento de um domínio de experiência em termos de outro;
>
> (viii) a projeção de um conjunto de correspondências entre um domínio-fonte e um domínio-alvo. (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2002] apud CASTILHO, 2016, pp. 131 e 132)

Sardinha (2007) afirma que, em uma gradação maior ou menor, nas metáforas conceptuais sempre são tomados como base o corpo humano, representando de alguma forma "[...] as metáforas conceptuais são, em maior ou menor grau, corporificadas, ou seja, possuem uma base no corpo humano" (SARDINHA, 2007, p. 34). Segundo ele, "[...] há, em geral, uma experiência humana física, corporal, por trás das metáforas conceptuais" (SARDINHA, 2007, p. 34). "A nossa experiência na manipulação de objetos, as nossas percepções, a nossa experiência de movimentos nos espaços físicos palpáveis, servem de base à organização do nosso pensamento conceptualizado" (VILELA, 2002, p. 108). De acordo com Vilela (2002), "[...] o mundo sensível serve de ponto de partida para a abstração: é maior o número das coisas que não vemos e não palpamos, do que aquelas que tocamos com a vista ou com o corpo" (VILELA, 2002, p. 8), em outras palavras, podemos afirmar que temos dificuldade de compreendermos uma ideia sem nos apoiarmos em algo concreto para referendá-la. Segundo Sardinha (2007), essa teoria divide a metáfora conceptual em cinco tipos: estruturais, orientais, ontológicas, personificação e primárias.

Porém, antes de abordarmos cada um dos cinco tipos na qual a metáfora está dividida conforme a teoria da metáfora conceptual, abrimos alguns parágrafos para explicar o que significam o domínio-alvo e o domínio-fonte conforme essa teoria. Salientamos que a compreensão dos conceitos de domínio-alvo e domínio-fonte é crucial para a sequência teórica deste manual, e após essa discussão, haverá maior tranquilidade para exemplificamos os tipos de metáfora conceptual.

Sardinha (2007) destaca o conceito de domínio – "[...] área do conhecimento ou experiência humana [...]" (SARDINHA, 2007, p. 31) – como um dos principais conceitos da teoria da metáfora conceptual, que teve como ponto alto o livro *Metaphor*

We Live By[89] (grifo de Sardinha, 2007), de 1980, de Lakoff e Johnson. De acordo com Sardinha, o domínio-alvo seria o domínio mais abstrato, aquele que queremos conceitualizar, enquanto que o domínio-fonte, em geral mais concreto, é o que utilizamos para conceitualizar algo. A esse respeito, o De acordo com Souza (2016), "[...] a metáfora implica um mapeamento entre domínios em que se escolhe propor algo mais concreto em um domínio-fonte e transpõe-se para algo menos concreto em um domínio-alvo" (SOUZA, 2016, p. 137). Na metáfora conceptual POLÍTICA É JOGO[90], *política* é o domínio-alvo e *jogo*, o domínio-fonte, ou seja, utilizamos o domínio-fonte *jogo*, mais concreto em nossa vivência cultural, para conceitualizarmos o domínio-alvo *política*, mais abstrato culturalmente para nós[91]. Para Vilela (2002) "não há metáfora sem contexto" (VILELA, 2002, p. 69). Segundo ele, "[...] o indivíduo é o 'locus' do emocional, mas é o envolvimento social que determina que emoções se exprimem ou se silenciam, onde, quando, para que fim, quais as razões da sua manifestação ou silenciamento" (VILELA, 2002, p. 111). De acordo Sardinha (2007):

> Há dois tipos de domínio: fonte e alvo. O domínio-fonte é aquele a partir do qual conceitualizamos alguma coisa metaforicamente; [...] geralmente é algo concreto, advindo da experiência. O domínio-alvo é aquele que desejamos conceitualizar; esse é o domínio abstrato. Os domínios podem ser mais amplos (RELAÇÕES AMOROSAS, em vez de AMOR ou DESLOCAMENTOS em vez de VIAGEM) ou mais específicos (NAMORO ADOLESCENTE, em vez de AMOR ou DIRIGIR UM CARRO NUMA ESTRADA PERIGOSA, em vez de VIAGEM), dependendo da situação. Um mesmo domínio-fonte pode servir a vários domínios-alvo; por exemplo, VIAGEM é fonte do conceito de AMOR, mas também de VIDA. (SARDINHA, 2007, p. 31, grifos do autor)

Encontramos um exemplo dessa conceptualização de um domínio-fonte em um domínio-alvo no filme *A Culpa é das Estrelas* (2014), de Josh Boone, filme baseado no romance homônimo, de John Green[92], mais especificamente na fala da personagem Hazel Grace quando ela declara o seu amor por Augustus Waters: "eu me apaixonei

---

[89] Zanotto (2002) traduziu essa obra para o português com o título *Metáforas da vida cotidiana* (grifo de Sardinha, 2007).
[90] Grifo nosso.
[91] Vilela (2002) utiliza o exemplo da palavra *preguiça*, que originalmente significava "[...] aparelho para descansar ou encostar uma barra de ferro em que se trabalha" (VILELA, 2002, p. 8) e passou a significar "[...] moleza, lentidão" (XIMENES, 2000, p. 750), para demonstrar a possibilidade de ocorrer processo inverso: utilização de um domínio mais abstrato para conceptualizar um domínio mais concreto – apesar de preguiça, há algum tempo, ser considerada uma metáfora morta, isto é, perdeu a força de metáfora.
[92] GREEN, John. **The fault in our stars**. Estados Unidos: E. P. Dutton, 2012. Tradução de PETTENGILL, Renata. **A culpa é das estrelas**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

como quem cai no sono gradativamente, de uma hora para outra". Nessa fala, percebemos que Hazel estrutura o conceito de *amor* (domínio-alvo), menos concreto à experiência humana, a partir do conceito de sono (domínio-fonte), mais concreto à experiência humana, ou seja, Hazel conceptualiza *amor* como *sono*, ou, pelo menos, a algumas propriedades do sono (gradativo e sem planejamento): AMOR É SONO poderia ser compreendido como força que atua sobre a resistência das pessoas, drenando-a lentamente, de forma arbitrária.

Merece destaque salientarmos que o processo de unidirecionalidade, proposto pela Teoria da Metáfora Conceptual, alega a impossibilidade de correspondência entre um domínio-alvo e um domínio-fonte, ou seja, na relação metafórica, sempre um domínio-fonte projeta propriedades em um domínio-alvo e, raramente, ocorrerá o inverso: o domínio-alvo não projetará propriedades em um domínio-fonte. Ouvimos e lemos expressões metafóricas como *minha vida é um lixo*, mas dificilmente encontramos expressões do tipo *meu lixo é uma vida* com a manutenção dos mesmos domínio-fonte e domínio-alvo da primeira.

Esse processo é explicado pelo fato de que os conceitos mais abstratos "[...] carecem de delineação mais precisa [...]" (FERRARI, 2011, p. 98), mais concreta, e essa delineação ocorre a partir da projeção[93] de um conceito menos abstrato (domínio-fonte) em um conceito mais abstrato (domínio-alvo). Como a nossa experiência com o mundo nos permite compreender e definir de forma mais objetiva os conceitos concretos, estruturamos conceitos abstratos projetando neles conceitos concretos, quase nunca o contrário.

Michael Reddy (1979 apud FERRARI, 2011, p. 94 e 95) utilizou o termo "metáfora do conduto" para denominar como, a partir de nossas experiências físicas, conceptualizamos a comunicação verbal. Segundo ele, 70% das expressões utilizadas para falar da comunicação verbal (FERRARI, 2011, p. 95) são conceptualizadas pela "metáfora do conduto", a partir das seguintes estruturações: "IDEIAS (OU SIGNIFICADOS) SÃO OBJETO [...] EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS SÃO

[93] Souza (2016) destaca que a visão de análise linguística da moderna Linguística Cognitiva "[...] constata a grande capacidade do cérebro humano de realizar projeções, capacidade essa que faz parte da cognição humana e que é e sempre foi fundamental para a nossa sobrevivência" (SOUZA, 2016, p. 136). Segundo essa autora, "[...] as projeções facilitam a transmissão de mensagens" (SOUZA, 2016, p. 136).

RECIPIENTES [...] COMUNICAR É ENVIAR" (FERRARI, 2011, p. 94, grifos do autor), nos quais percebemos, também, a projeção de domínios-fonte em domínios-alvo.

Ferrari (2011), a esse respeito, esclarece que:

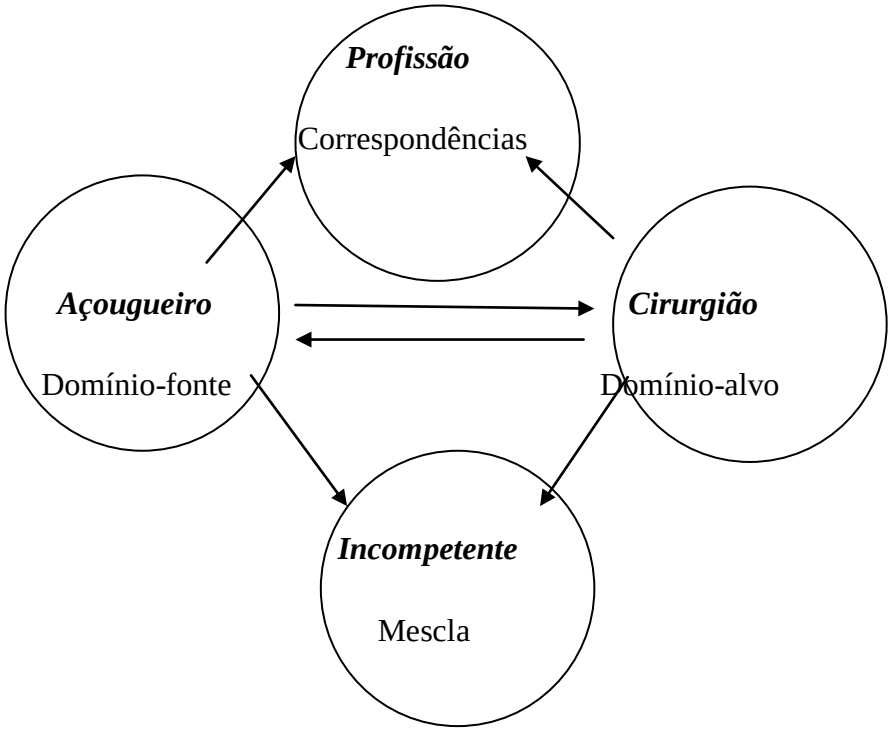
> [...] concebemos o falante como aquele que coloca **objetos** (**ideias**) dentro de **recipientes** (**palavras**) e as envia (**através de um conduto**) para o interlocutor, que, por sua vez, deve retirar esses **objetos** (**ideias**) dos **recipientes** (**palavras**) para chegar à interpretação da sentença. (FERRARI, 2011, p. 95, grifos nosso)

Para comprovar essa afirmação, Ferrari (2011) utiliza os seguintes exemplos: "É difícil passar aquela ideia para ela" (FERRARI, 2011, p. 95); "Eu dei aquela ideia a você" (FERRARI, 2011, p. 95); "É difícil colocar minhas ideias em palavras" (FERRARI, 2011, p. 95); "Você não pode sair colocando ideias no papel de qualquer maneira" (FERRARI, 2011, p. 95); "Suas palavras parecem vazias" (FERRARI, 2011, p. 95). Dessa forma, podemos perceber o quanto a "metáfora do conduto" faz parte do nosso cotidiano real haja vista que, ao nos referirmos à comunicação verbal, não raro, conceptualizamos ideias como objetos que são colocados em palavras (conceptualizadas como recipientes) e transportados do falante ao interlocutor, a partir da conceptualização da ideia de comunicar com a ideia de enviar. Esse transporte se dá pelo conduto: "[...] via de escoamento de fluidos. [...] Qualquer canal do organismo" (BECHARA, 2011, p. 438). Em outras palavras, o conduto (comunicação) é utilizado pelo falante para enviar ao interlocutor os objetos (ideias); porém, para serem transferidos pelo conduto, esses objetos precisam estar armazenados em recipientes (palavras).

Esse modelo binário de domínios algumas vezes pode não ser suficiente para conceptualizarmos um conceito de metáfora. Ferrari (2011) utiliza o exemplo "Aquele cirurgião é um açougueiro" (FERRARI, 2011, p. 126) para demonstrar esse fato. Segundo ela, a projeção do domínio-fonte *açougueiro* no domínio-alvo *cirurgião* não é suficiente para chegarmos ao conceito de "*incompetente*" (FERRARI, 2011, p. 126, grifo da autora) para o cirurgião haja vista que açougueiro não significa sinônimo de incompetência. Dessa forma, segundo Ferrari (2011) ocorre nesse caso a "mesclagem conceptual" (FERRARI, 2011, p. 120), ou seja, "[...] a inferência surge apenas na mescla, motivada pela incongruência entre o objetivo de curar (projetado do domínio cirurgia) e os métodos utilizados (projetados do domínio açougue)" (FERRARI, 2011,

p. 126). Em outras palavras, inicialmente ocorre a projeção inicial entre dois domínios; em seguida surgem as correspondências entre esses domínios; como a projeção e as correspondências geram uma incongruência, surge "[...] um quarto espaço, nomeado mescla [...]" (FERRARI, 2011, p. 121) que estabelece "[...] uma estrutura emergente própria não existente nos espaços iniciais" (FERRARI, 2011, p. 121), conforme ilustrado na figura 1.

Figura 1 – Mesclagem conceptual referente à metáfora conceptual estrutural CIRURGIÃO É AÇOUGUEIRO.



Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Retomamos, a partir deste ponto, a classificação das metáforas conceptuais, obedecendo a seguinte ordem: metáforas estruturais; metáforas orientais; metáforas ontológicas (e personificação); e metáforas primárias.

Para Sardinha (2007), **as metáforas conceptuais estruturais** "[...] são aquelas que resultam de mapeamentos complexos [...] AMOR É VIAGEM" (SARDINHA, 2007, p. 34, grifo do autor), quando percebemos que um domínio-fonte (*viagem*), menos abstrato/mais concreto, estrutura o conceito de um domínio-alvo (*amor*), mais abstrato/menos concreto. É preciso, pois, salientarmos que há diferença significativa de significado entre esses domínios e que a projeção de um conceito em outro só é possível

a partir das inferências que fazemos em virtude das nossas experiências físicas[94] e culturais[95] com o mundo[96], "[...] e os dados culturais são peças importantes na construção do nosso sistema de conceptualizações" (VILELA, 2002, p. 76). Na expressão metafórica "Ficou fervendo de raiva depois que leu a carta" (CASTILHO, 2016, p. 132), percebemos a metáfora conceptual estrutural "A RAIVA É COMO UM LÍQUIDO GUARDADO NUM RECIPIENTE" (CASTILHO, 2016, p. 132).

Trazemos, agora, algumas metáforas para exemplificar as discussões efetuadas e realizar provocações consideradas relevantes. Destacamos que, sempre que possível, utilizamos exemplos com filmes, músicas contemporâneas, esporte (futebol) e textos literários, com o propósito de demonstrar o quanto a metáfora faz parte do nosso cotidiano e para tornar mais acessível a compreensão dos tipos de metáfora.

No filme *A Culpa é das Estrelas* vamos encontrar um exemplo clássico desse tipo de metáfora conceptual quando estrutura o domínio-alvo *sorte* com o domínio-fonte *objeto/entidade*, na fala da personagem Hazel Grace Lancaster: "eu tenho sorte". Essa fala foi utilizada por Hazel para expressar ao personagem Augustus Waters o quanto ela estava feliz por estar apaixonada por ele. Para conceptualizar esse sentimento, a personagem estrutura o conceito de *sorte* (menos concreto/mais abstrato) com o conceito de *objeto/entidade* (mais concreto/menos abstrato) que pode ser adquirido, guardado: SORTE É OBJETO/ENTIDADE.

O título do filme *A Culpa é das Estrelas* retrata a riqueza do pensamento metafórico que permeia a obra literária de John Green (*A Culpa é das Estrelas*), onde o autor expressa sua crença de que a vida das pessoas independe de qualquer ação ou vontade humana, pois é regida por poder externo, chamado destino. Portanto, ninguém tem culpa de nascer com sorte ou azar, senão as estrelas. Outra belíssima metáfora: Augustus coloca o cigarro na boca e decide por não acender ("Coloca uma coisa que te mata entre os dentes, mas não dá a ela o poder de te matar"). A morte é o cigarro (MORTE É CIGARRO), sua decisão é o poder de retardar o próprio destino.

---

[94] Lakoff e Johnson (1980) afirmam que a metáfora possui uma "base física e social" (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 18)

[95] "Muitos modelos têm uma explicação imediata [...]. Mas noutros casos, precisamos de muletas culturais convencionais para a interpretação [...] (*burro que nem uma porta*)" (VILELA, 2002, p. 112).

[96] Dell'Isola (1998) cita Almeida (1986) para falar sobre essa diferença conceitual entre os domínios: "[...] a metáfora resulta de uma comparação entre coisas diferentes. Só na medida em que são diferentes é que pode surgir, delas, uma metáfora" (DELL'ISOLA, 1998, p. 41).

Sobre a metáfora conceptual AMOR É VIAGEM, abrimos um parêntese para abordar a relação entre a metáfora e a polissemia proposta por Ferrari (2011). Essa autora utiliza essa metáfora conceptual para demonstrar que podemos acioná-la a partir de "diferentes expressões metafóricas" (FERRARI, 2011, p. 100), o que ratifica a metáfora relacionada ao pensamento e não somente à linguagem. "Se a metáfora fosse uma questão de linguagem" (FERRARI, 2011, p. 100), em exemplos como "O relacionamento chegou a um beco sem saída" (FERRARI, 2011, p. 100); "Ela pretende voltar para o ex-namorado" (FERRARI, 2011, p. 100); "O casamento deles está à beira de um precipício" (FERRARI, 2011, p. 100), teríamos metáforas diferentes, o que não ocorre: há, sim, expressões linguísticas diferentes que expressam uma metáfora conceptual: AMOR É VIAGEM. Ou seja, a representação da metáfora na língua se dá através de expressões linguísticas, que são "o ponto de partida para o processamento da metáfora" (MENDES, 1998, p. 137).

Ferrari (2011, p. 100) diz que a polissemia de vários verbos tem uma base na metáfora. Para explicar essa relação, a autora utiliza, como exemplo, o verbo *virar* que pode ser compreendido como "rotação de uma entidade sobre o próprio eixo" (FERRARI, 2011, p. 100) – na frase "O cozinheiro virou a panqueca" (FERRARI, 2011, p. 100) –, como mudança de direção – na frase "O carro virou na Rua do Ouvidor" (FERRARI, 2011, p. 100) –, mudança física – no período "O príncipe virou sapo" (FERRARI, 2011, p. 100) –, e, ainda, mudança de direção que o ser humano realiza entre as fases da vida – presente na construção "Quando você virar adulto, vai entender o que estou falando" (FERRARI, 2011, p. 100).

Sobre a metáfora AMOR É VIAGEM cabe observarmos, também, que as projeções[97] que realizamos entre o domínio-fonte (*viagem*) e o domínio-alvo (*amor*) "[...] permitem a aplicação do conhecimento sobre viagem aos relacionamentos amorosos" (FERRARI, 2011, p. 101). A metáfora conceptual AMOR É VIAGEM é oriunda dos padrões inferenciais que projetamos entre os domínios, ou seja, estruturamos a ideia de relacionamento como a ideia de veículo, a ideia de objetivos de vida comuns como a ideia de viagem para um mesmo local, a ideia de dificuldades como a ideia de algum problema que impede a locomoção do veículo, a ideia de tentar

[97] De acordo com Souza (2016), "[...] a corporificação bem como a percepção e entendimento do mundo por meio de projeções não estão relacionados com a escolarização" (SOUZA, 2016, p. 142).

fazer o veículo andar novamente como a ideia de tentar resolver o problema amoroso, a ideia de permanecer no veículo e desistir da viagem como a ideia de continuar no relacionamento e viver infeliz, e a ideia de abandonar o veículo com a ideia de terminar o relacionamento. Esses padrões, inferidos através da nossa relação física com o mundo, permitem a conceptualização da ideia de amor a partir da ideia de viagem.

Outro exemplo de metáfora conceptual estrutural que destacamos é VIDA É VIAGEM. No verso "*O tempo que eu tenho é pra voar*" (BANDA DO MAR, 2014) da canção *Vamo Embora*, composta por Marcelo Camelo, um dos vocalistas e músicos da Banda do Mar, percebemos a projeção do domínio-fonte *viagem* no domínio-alvo *vida*. Nesse caso, o eu-lírico conceptualiza *vida* ao lançar sobre ela o conhecimento que possui sobre *viagem*. Dessa forma, ele estabelece, a partir da sua experiência física com o mundo, uma noção para a vida: ela seria uma jornada que ele atravessa tal qual a travessia de uma viagem; todo o tempo dele é destinado a voar (à viagem que é a própria vida)[98]. Na canção *Primeiro Andar*, da banda Los Hermanos, novamente há a projeção do domínio-fonte *viagem* no domínio-alvo *vida*, nos versos "[...] *Por onde andar / Eu começo por onde a estrada vai / [...] Se alguém numa curva me convidar / Eu vou lá / Que andar é reconhecer / Olhar [...]*", o que demonstra o quanto essa metáfora conceptual estrutural faz parte do nosso sistema conceptual. Rodrigo Amarante, compositor da canção *Primeiro Andar* e um dos músicos e vocalistas da banda Los Hermanos, concebe a vida, desde os seus primórdios, como uma viagem e essa viagem continua a ser feita no decorrer de toda a vida: viver é andar, percorrer caminhos, passar por curvas, enfim, construir-se pela viagem.

Utilizamos, também, neste manual, alguns exemplos de metáforas conceptuais estruturais presentes no cotidiano da linguagem do futebol, o esporte mais popular do Brasil, para demonstrar o quanto a metáfora está presente no nosso cotidiano sem que muitas vezes a percebamos.

[98] Em Alves (2002), encontramos a presença dessa metáfora conceptual estrutural: "obrigar crianças que nada sabem a entrar por caminhos nos quais terão de andar pelo resto da vida é coisa muito cruel e... burra!" (ALVES, 2002, pp. 35 e 36); "é aquela sensação boba que domina pais e filhos de que a vida é uma corrida e que é preciso sair correndo na frente para ganhar" (ALVES, 2002, p. 39); "a vida é uma ciranda com muitos começos" (ALVES, 2002, p. 40); "viagem longa, destino incerto..." (ALVES, 2002, p. 41).

Mauro César Pereira, comentarista esportivo dos canais ESPN Brasil, destacou no programa Linha de Passe do dia 26 de setembro de 2016 que "*lateral é uma arma*", ao fazer referência a uma das estratégias do time do Palmeiras dirigido na época por Cuca. No dia 01 de maio de 2017, Willian Arão, jogador do Flamengo, disse a seguinte frase durante entrevista pós-jogo, exibida no programa Bom Dia Brasil, da Rede Globo de Televisão: "*quarta-feira temos uma batalha*". O que há de comum entre essas duas falas? Uma metáfora conceptual estrutural: FUTEBOL É GUERRA. O conceito do domínio-fonte *guerra*, mais concreto/menos abstrato, é projetado no domínio-alvo *futebol*, menos concreto/mais abstrato, a partir da nossa experiência física e cultural com o mundo. O mesmo Mauro César Pereira, em matéria publicada em seu blog no dia 17 de julho de 2015, registrou a seguinte frase: "Quando um time tem um lateral a ser cobrado no *campo de ataque*, perto da *área inimiga*, o jogador encarregado de recolocar a pelota em jogo toma distância. Depois ele corre, [...] e a arremessa, *a atira com toda força possível* [...]" (PEREIRA, 2015). No *site globoesporte.com*, encontramos uma matéria com a seguinte manchete: "Bola na área para fazer o gol! Lateral volta a ser arma do Palmeiras de Cuca". Essa matéria, assinada por Tossiro Neto, também lança mão da metáfora conceptual estrutural FUTEBOL É GUERRA.

Em virtude de a metáfora conceptual estrutural FUTEBOL É GUERRA configurar o nosso conceito sobre futebol, não raro, palavras ligadas ao conceito de guerra são utilizadas no mundo do futebol, como as expressões destacadas na frase de Mauro César Pereira. Em qualquer transmissão de jogo de futebol, podemos, facilmente, constatar o uso de palavras que corroboram essa metáfora conceptual, como por exemplo: *agredir*, *artilheiro*, *ataque*, *bomba*, *combate*, *contra-ataque*, *defesa*, *desarmar*, *explodir*, *fuzilar*, *ganhar*, *guerreiro*[99], *impedir*, *invadir*, *massacrar*, *matador*, *matar*, *morrer*, *perigo*, *preso*, *tiro*, *vazar*, *mata-mata*.

Vejamos a figura 2, a seguir:

[99] O Grêmio de Foot-Ball Porto Alegrense teve um jogador que atuou no clube entre os anos de 2010 e 2012 e foi nomeado pela torcida de "Guerreiro Imortal", por conta da sua raça e empenho durante as partidas. Trata-se de André Lima, atualmente jogador do Esporte Clube Vitória (da Bahia).

Figura 2 – “Tropa de Elite rubro-negra”

Fonte: https://extra.globo.com/esporte/flamengo/site-do-flamengo-cria-tropa-de-elite-rubro-negra-com-comandante-jayme-10909157.html (2013).

Na figura 2, podemos perceber de forma bastante clara a estruturação do conceito de futebol a partir do conceito de guerra. Jayme de Almeida, o técnico do time do Flamengo à época da reportagem, é o comandante de uma tropa (time). Ele recebe uma missão e tem que cumpri-la, conduzindo os soldados (jogadores). O filme Tropa de Elite, de José Padilha, lançado em 2007, que obteve notória repercussão nacional, serviu de inspiração para a associação de jogadores do Flamengo (o goleiro Felipe, o lateral-direito Léo Moura, o zagueiro Wallace, os volantes Elias e Amaral, e o atacante Hernane) e do técnico Jayme de Almeida a policiais do BOPE-RJ (Batalhão de Operações Policiais Especiais do Rio de Janeiro).

Ainda sobre essa metáfora conceptual estrutural, encontramos, no *site* do Globo Esporte, outro exemplo que merece ser destacado para ilustrar a nossa abordagem conceitual. Esse exemplo refere-se à reportagem de Eduardo Deconto, Eduardo Moura e Fernando Becker, intitulada “Drama, luta e glória: Batalha dos Aflitos completa 10 anos”. Essa reportagem faz alusão ao jogo entre Grêmio Foot-Ball Porto Alegrense e Clube Náutico Capibaribe, realizado em 2005, no Estádio dos Aflitos em Recife, referente ao Campeonato Brasileiro de Futebol da série B, jogo que marcou o acesso do tricolor gaúcho à série A do Campeonato Brasileiro de Futebol. Nessa partida, mesmo jogando na casa do adversário, o time do Grêmio terminou a partida com 7 jogadores (1 goleiro e 6 jogadores de linha), suportou toda a pressão do Náutico e dos torcedores até

os 69[100] minutos do segundo tempo, quando o Náutico ainda perdeu dois pênaltis. Instantes após o time pernambucano perder o segundo pênalti, o Grêmio, agora com 3 jogadores a menos em virtude da expulsão de um jogador do Náutico, conseguiu fazer o gol que marcou a vitória e garantiu o acesso. Esse jogo ficou conhecido como A Batalha dos Aflitos e, em 2007, foi lançado um filme com esse mesmo nome, dirigido por Beto Souza.

As **metáforas conceptuais orientais** "[...] são aquelas que envolvem uma direção [...] BOM É PARA CIMA"[101] (SARDINHA, 2007, p. 33). Em outras palavras, essas metáforas tomam como referência a experiência física e cultural do ser humano, utilizam a orientação espacial para conceptualizar as coisas do mundo, daí a própria nomenclatura que recebe: orientais – no sentido mesmo de orientar a compreensão do mundo a partir do espaço (para cima e para baixo; para frente e para trás; para dentro e para fora; etc.). Vilela (2002) apresenta alguns exemplos de metáforas orientais: "Este resultado no concurso levantou-me o moral. [...] Hoje estou mesmo na fossa. [...] Ele está agora em queda livre. [...] Ela caiu em depressão. [...] Ele anda sobre nuvens. [...] Ele está no sétimo céu" (VILELA, 2002, p. 75). Através delas, ao interagirmos com um objeto determinado, projetamos[102] nesse objeto características espaciais (nesse caso, a noção espacial é *acima*) não inerentes a ele, mas que lhe são atribuídas em virtude da nossa interação como ele. Castilho (2016, p. 132) apresenta dois exemplos para esse tipo de metáfora: "Sua renda subiu" (CASTILHO, 2016, p. 132) e "Sua saúde está declinando" (CASTILHO, 2016, p. 132), dos quais podemos verificar as metáforas conceptuais orientais BOM É PARA CIMA e MAU É PARA BAIXO.

Do mesmo modo, em um exame como o eletrocardiograma ou durante uma monitoração cardíaca em uma Unidade de Terapia Intensiva (UTI), um determinado paciente terá o seu quadro clínico avaliado como bom caso os aparelhos captem e sinalizem um traçado que apresente alternância entre linhas horizontais e picos na

[100] Uma partida de futebol possui dois tempos com duração de 45 minutos cada. O segundo tempo dessa partida durou até os 69 minutos em virtude das muitas expulsões e interrupções que houve. O juiz acrescentou 24 minutos além do tempo regulamentar da segunda etapa do jogo.
[101] Grifo do autor.
[102] "A projeção entre domínios é considerada estrutura de conhecimento armazenada na memória de longo prazo" (FERRARI, 2011, p. 97). As metáforas, segundo Ferrari (2011), ocorrem a partir de relações sistemáticas entre o domínio-alvo e o domínio-fonte.

vertical, o que indica que BOM É PARA CIMA, pois, se não houver picos na vertical, significará ausência de vida.

Na frase "*Ele não vai para frente agindo desse jeito*", constatamos a presença de uma metáfora conceptual oriental: BOM É PARA FRENTE. Há, em exemplos como esse, a projeção de características espaciais do domínio-fonte para o domínio-alvo em virtude da nossa interação física com o mundo, o que significa dizer que o conceito de *bom* não é próprio da palavra *frente*, como se essa noção espacial trouxesse em seu bojo a ideia de algo positivo; essa atribuição é fruto, pois, das relações que estabelecemos espacialmente entre dois domínios tendo como base a nossa experiência espacial com o mundo.

Outro clássico exemplo da metáfora conceptual oriental BOM É PARA FRENTE pode ser verificada no futebol. Nesse esporte, corriqueiramente o último time na tabela de classificação é chamado de "o lanterna" do campeonato em alusão à lanterna vermelha que há no último vagão do trem para indicar o fim desse transporte ferroviário. No *site globoesporte.com*, Fernando Vasconcelos (2017) escreveu uma matéria com a seguinte manchete: "Atlético-GO 'estreia' no Brasileirão, vence a Ponte Preta e deixa a lanterna". O termo lanterna empregado por esse repórter refere-se ao fato de o time do Atlético Goianiense (do Estado de Goiás), com a vitória sobre o time da Ponte Preta (do Estado de São Paulo), saltar da 20ª posição (última posição na tabela, haja vista que há 20 clubes de futebol na Série A do Campeonato Brasileiro 2017) para a 18ª, deixando a lanterna, naquela ocasião, com o Esporte Clube Vitória (do Estado da Bahia).

Apesar dessas conceptualizações BOM É PARA CIMA, BOM É PARA FRENTE, Vilela (2002) utiliza o exemplo "a inflação está a crescer" (VILELA, 2002, p. 76) para demonstrar que nem sempre conceptualizamos BOM É PARA CIMA: nesse caso, houve a conceptualização MAU É PARA CIMA. A partir de exemplos como o supracitado, Vilela (2002) afirma que podem haver "ilhas onde ocorram fugas à generalidade" (VILELA, 2002, p. 76).

As **metáforas conceptuais ontológicas**[103] "[...] são aquelas que apenas concretizam algo abstrato, sem estabelecer mapeamentos. Essa concretização é expressa em termos de uma 'entidade' que pode ser contada, medida, fracionada [...] INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE" (SARDINHA, 2007, p. 35, grifo do autor). Henriques (2011) afirma que essas metáforas representam "[...] maneiras de interpretar os acontecimentos, atividades, emoções, ideias, etc., como entidades e substâncias" (HENRIQUES, 2011, p. 197). A metáfora conceptual ontológica[104] poderia ser percebida em expressões metafóricas como *a inflação aumentou, controlamos a inflação*, nas quais no termo abstrato *inflação* é projetada a noção de entidade que pode ser medida. Nesse processo conceptual, projetamos em termos abstratos características de entidades ou substâncias. Por exemplo, na expressão metafórica *cheguei à corrida agora*[105], compreendemos o substantivo abstrato *corrida*, cuja noção é de ação, como um objeto, um espaço ao qual podemos chegar (sair, estar, ficar etc.). Castilho (2016) utiliza os exemplos "A inflação está devorando nossa economia" (Castilho, 2016, P. 132), "Sua tese caiu aos pedaços" (Castilho, 2016, P. 132) e "Não desperdice/gaste/jogue fora seu tempo" (Castilho, 2016, P. 132) para demonstrar que essas expressões surgem em virtude de metáforas conceptuais universais[106] e culturais que conceptualizamos: "A INFLAÇÃO SE TRANSFORMA NUMA ENTIDADE" (Castilho, 2016, P. 132), "A TESE É UMA ENTIDADE QUABRÁVEL" (Castilho, 2016, P. 132) e "O TEMPO É COMO O DINHEIRO" (Castilho, 2016, P. 132), respectivamente.

Neste manual, seguimos a linha teórica apresentada por Sardinha (2007, pp. 34 e 35), cuja abordagem concebe a personificação como um tipo de metáfora conceptual, um tipo de metáfora conceptual ontológica. Segundo Sardinha (2007), personificação "[...] são metáforas ontológicas em que a entidade é especificada como sendo uma pessoa [...] UMA TEORIA É UMA PESSOA" (SARDINHA, 2007, p. 35, grifo do autor). Essa metáfora conceptual pode ser constatada em uma expressão metafórica

[103] Sobre as metáforas ontológicas, Vilela (2002) põe em evidência "[...] a necessidade que o homem tem de 'entificar' as coisas para assim poder identificar, quantificar, referenciar" (VILELA, 2002, p. 66).
[104] "Foi então que uma nova ideia começou a tomar corpo" (ALVES, 2002, p. 29). Ideia aqui foi concebida como uma entidade que pode ser medida. Em "sempre têm os bolsos cheios de certezas" (ALVES, 2002, p. 41), mais uma vez o autor concebe certeza como uma entidade que pode ser medida.
[105] Grifo nosso.
[106] Lakoff e Johnson (1980) dizem que "[...] parece haver metáforas universais e variações culturais" (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 275).

como a teoria de Lakoff e Johnson afirma que a metáfora é conceptual, na qual o domínio-fonte *pessoa* é projetado no domínio-alvo *teoria*, ou seja, concebe-se uma entidade como uma pessoa. Vilela (2002) apresenta alguns exemplos de personificação, observemos: "A vida ensina-nos coisas que os livros nunca ensinaram" (VILELA, 2002, p. 79); "A inflação entra-nos nos bolsos em cada dia que passa" (VILELA, 2002, p. 79); "A inflação destrói-nos por dentro" (VILELA, 2002, p. 79); "A sua teoria fez-nos compreender como se pode sair desta meada" (VILELA, 2002, p. 79).

No filme *A Culpa é das Estrelas*, localizamos exemplos de metáforas ontológicas (personificação) nas falas das personagens. Essas metáforas, no contexto do filme, colaboram para ratificar a ideia de que "a metáfora é conceptual", conforme teoria de Lakoff e Johnson (1980). Em uma passagem do filme, o jovem Augustus diz a Hazel: "sei que o sol vai engolir a única terra que será nossa", quando percebemos que a figura do sol é alçada à condição de *persona* capaz de executar a ação de engolir algo. Aliás, a metáfora ontológica está expressa nesse filme a partir do seu próprio nome ao atribuir-se às estrelas uma sensação inerente ao ser humano: a culpa.

Na canção *Primavera*, composta por Cassiano e Sílvio Rochael, interpretada por Tim Maia e outros vários cantores, verificamos a utilização dessa metáfora ontológica nos versos "Quando o inverno chegar / Eu quero estar junto a ti / Pode o outono voltar / Eu quero estar junto a ti". Os compositores personificam as estações inverno e outono, atribuindo a elas uma ação típica do ser humano: chegar e voltar, respectivamente.

Por fim, **as metáforas conceptuais primárias**, também chamadas de convencionais, "[...] são metáforas 'básicas', presentes em muitas culturas e motivadas por aspectos físicos do corpo humano [...] BOM É PARA CIMA, AFEIÇÃO É CALOR, INTIMIDADE É PROXIMIDADE" (SARDINHA, 2007, p. 35, grifo do autor). Essas metáforas, que "[...] estruturam o sistema conceptual comum de nossa cultura [...]" (PEREIRA, 2006, p. 116), fazem parte do nosso sistema conceptual sem o qual não compreenderíamos o mundo a nossa volta. Em oposição a essas metáforas, aparecem as "metáforas imaginativas e criativas" (PEREIRA, 2006, p. 116). Essas metáforas seriam, pois, "[...] as metáforas que estão fora de nosso sistema conceitual convencional" (PEREIRA, 2006, p. 116). Por isso, quando utilizadas, tendem a gerar, a princípio, estranhamento, mas, caso haja aceitação de uso por um grupo de falantes e passe a ser verificada com frequência, poderá tornar-se uma metáfora convencional para

esse grupo. Um exemplo de metáforas imaginativas e criativas seria a metáfora conceptual BOM É PARA BAIXO, presente na expressão metafórica *caí num poço de felicidade*. Destacamos, também, que, ao utilizarmos o termo inflação, lançamos mão da metáfora conceptual oriental BOM É PARA BAIXO, conforme Vilela (2002) postulou, haja vista que o despencar da inflação é concebido como algo positivo na sociedade. Para uma metáfora conceptual convencional, podem ser criadas também expressões metafóricas imaginativas e criativas como *minha esposa é um cacto* ou *minha esposa é uma pedra* – criadas a partir da metáfora conceptual convencional "PESSOA É UMA ENTIDADE" (PEREIRA, 2006, p. 116, grifo da autora) –, através das quais projetamos propriedades dos domínios-fonte *cacto* e *pedra*, nesse caso não convencionais para indicar afeto a alguém, para o domínio-alvo *esposa*.

Sobre as metáforas conceptuais primárias, Souza (2016) destaca que:

> [...] as experiências que fundamentam as metáforas são adquiridas ao longo da vida, desde a infância. Por exemplo, quando crianças, somos pequenos e as pessoas importantes para nós normalmente são adultos; logo, *importante é ser grande*, ou em outro exemplo, quando estamos no colo dos pais, sabemos que o conforto é o colo e o colo é quente, logo *afeição é quente*. (SOUZA, 2016, p. 140)

Pereira (2006) lembra que muitas metáforas conceptuais primárias, em virtude do uso consagrado culturalmente, mas, principalmente, pelo fato de que as metáforas conceptuais fazem parte do nosso sistema conceptual mental que utilizamos para compreender o mundo, para nos comunicarmos enquanto membros de determinada comunidade, passaram a ser percebidas como literais, embora "[...] estruturadas por conceitos metafóricos" (PEREIRA, 2006, p. 116). Isso significa que "[...] falamos por metáforas" (NEVES, 2003, p. 137) cotidianamente com a percepção de que estamos utilizando expressões com sentido literal. A autora cita o exemplo apresentado por Lakoff e Johnson (1980, p. 52) para demonstrar esse fato: a metáfora conceptual "VIDA É UM JOGO DE AZAR"[107] (PEREIRA, 2006, p. 117) é verificada na expressão metafórica "Se você der as cartas certas, você pode conseguir" (PEREIRA, 2006,

[107] Pereira (2006) afirma que "[...] existem muitas metáforas para estruturar um mesmo conceito: cada uma delas enfatiza um aspecto específico desse conceito" (PEREIRA, 2006, p. 117). Esse fato é possível porque quando projetamos propriedades de um domínio-fonte em um domínio-alvo, focalizamos uma característica do domínio-alvo e deixamos outras ocultas. As propriedades ocultas desse domínio-alvo, por sua vez, podem ser conceptualizadas por outros domínios-fonte ("VIDA É VIAGEM", "VIDA É HISTÓRIA", "VIDA É UM JOGO DE AZAR", "VIDA É UMA GUERRA", "VIDA É SURPRESA", por exemplo) – Todas as palavras grafadas em caixa alta desta nota de rodapé foram grifos da autora.

p.116), que constantemente é enunciada por falantes sem que eles percebam que estão falando por metáforas, afinal esse processo mental que materializa linguisticamente ocorre de forma inconsciente, imperceptível, mas indispensável nas interações humanas com os objetos do mundo. Ocorre, também, que muitas metáforas conceptuais estão tão arraigadas em nosso sistema conceptual, são tão universais (ou tão culturais), e concretizadas por expressões linguísticas tão recorrentes, que, não raro, as falamos e as ouvimos sem a percepção imediata de que se trata de metáfora. Sobre isso, Sardinha (2007, p. 15) afirma que há metáforas conceptuais tão corriqueiras que não percebemos que são metáforas.

Utilizamos metáforas no dia a dia muitas vezes de forma inconsciente e isso se deve ao fato de ela ser fruto de um processo extremamente natural em nossos sistemas conceptual e linguístico, "[...] por ser algo tão característico do ser humano e do uso que ele faz da linguagem" (SARDINHA, 2007, p. 12). Lakoff e Johnson (1980) salientam que, em geral, não temos consciência do nosso sistema conceptual. Dessa forma, podemos concluir que falamos constantemente por metáforas de forma inconsciente. Nas palavras de Dell'Isola (1998):

> A maior parte do nosso sistema conceitual é metaforicamente estruturado, isto é, a maior parte dos conceitos são parcialmente compreendidos em termos de outros conceitos; [...] pode haver diferenças culturais no processo de metaforização (no sistema de construção e desconstrução da metáfora). (DELL'ISOLA, 1998, p. 40)

Ao utilizarmos a língua em qualquer ato de interação, lançamos mão de uma gramática internalizada que possuímos sem nos dar conta disso: "[...] a metáfora está a ser ultimamente interpretada como um fenômeno abrangente, afetando não apenas a linguagem, mas o próprio sistema de pensamento e de categorização do real, e mesmo a ação humana" (VILELA, 2002, p. 63). Não é preciso ir a salas de aula de língua para aprendermos a utilizar a nossa língua materna. Esse uso, apesar de toda a complexidade que envolve os atos de falar/escrever e ouvir/ler, é oriundo de um processo biológico tão natural que nem nos damos conta de todos os processos psíquicos e físicos acionados concomitantemente para emitirmos/ouvirmos uma única palavra.

Do mesmo modo, ao fazermos uso de determinada metáfora (e fazemos esse uso através da linguagem), acionamos nosso sistema conceptual sem também nos dar conta disso, pois "[...] as metáforas funcionam na nossa mente [...]" (SARDINHA, 2007, p.

14) e "[...] embora sejam usadas na linguagem por qualquer um, desde cedo, elas são ditas porque existem na nossa mente, como meios naturais para estruturar nosso pensamento" (SARDINHA, 2007, p. 14). A metáfora, sendo um fenômeno conceptual, é "[...] um traço do princípio geral de economia linguística" (AZEREDO, 2008, p. 421).

Sardinha (2007) trata a metáfora como elemento fundamental à compreensão de determinados conceitos, visto que "[...] muitos conceitos só podem ser entendidos como metáfora" (SARDINHA, 2007, p. 15). E cita a metáfora "[...] preciso economizar meu tempo" (p. 14), da qual podemos depreender a metáfora conceptual "TEMPO É DINHEIRO", para destacar que "[...] não há outro meio tão claro e universal" (SARDINHA, 2007, p. 15) para conceptualizarmos a palavra *tempo* "quanto pelo uso de metáforas" (SARDINHA, 2007, p. 15).

O filme *O Preço do Amanhã*, de Andrew Niccol, é um excelente exemplo para a metáfora conceptual estrutural TEMPO É DINHEIRO, na medida em que cria um espaço-tempo em que o próprio tempo passa a ser a moeda para a comercialização. Ainda segundo Sardinha (2007), "[...] as metáforas são o instrumento que possuímos para criar novo conhecimento ou para dar conta de algo novo na ciência ou no cotidiano" (SARDINHA, 2007, p.15). Em suas palavras:

> As metáforas mentais são culturais. Eu posso dizer 'economizar tempo' porque, na nossa cultura capitalista ocidental, tempo e dinheiro são coisas preciosas. Não tenho liberdade de conceitualizar tempo como bem entenda. Eu não poderia normalmente dizer algo como 'descascar tempo', sugerindo uma metáfora como o tempo é uma fruta. Na maioria das situações de comunicação humana, essa expressão soaria muito esquisita. (SADINHA, 2007, p. 15)

Lakoff e Johnson (1980) creditam à metáfora conceptual caráter universal e cultural[108]. Por esse caráter universal e cultural, um fator fundamental para o efeito eficiente da metáfora na comunicação é que haja conhecimentos compartilhados entre os interlocutores na interação, afinal os conceitos podem variar de uma cultura para outra. Isso nos possibilita afirmar que uma metáfora como POLÍTICA É JOGO, já abordada nas páginas 6 e 15 deste manual, somente poderá ser compreendida se houver conhecimentos prévios dos interlocutores sobre os significados de *política* e *jogo*, bem como visualização do ponto de intersecção que estabelece correspondência(s), não

[108] "O sentido conotativo varia de acordo com a cultura, a classe social, a época". (HENRIQUES, 2011, p. 196).

semelhanças, entre essas duas palavras. Enfim, podemos afirmar que a metáfora POLÍTICA É JOGO é uma metáfora conceptual pelo fato de que essa é uma forma eficaz e única de conceituarmos a política na sociedade da qual fazemos parte. É comum, por exemplo, falarmos e ouvirmos frases como *O candidato jogou sujo!*, *Meu prefeito levou goleada nessas eleições!*, *Os candidatos burlaram as regras do jogo!*.

Na Teoria Linguística, merece destaque também a relação entre metáfora e metonímia. Conforme Sardinha (SARDINHA, 2007, p. 23), "[...] a metáfora cria similaridades entre entidades distantes, do ponto de vista conceitual [...]", enquanto "[...] a metonímia, ao contrário, cria relações entre entidades que já são próximas, contíguas". Nas palavras de Mendes (1998), "[...] a diferença entre uma e outra categoria se resume ao fato de o mapeamento envolver um único domínio conceitual ou dois domínios conceituais" (MENDES, 1998, p. 142). Retomamos mais uma vez a metáfora POLÍTICA É JOGO para exemplificarmos a definição de metáfora apresentada por Sardinha (2007), haja vista que as palavras *política* e *jogo*, que formam a metáfora a partir da transferência do domínio-fonte para o domínio-alvo, apresentam conceitos distantes: *política*: "ciência do governo das nações" (FERREIRA, 2016); *jogo*: "exercício ou passatempo entre duas ou mais pessoas das quais uma ganha, e a outra, ou as outras, perdem" (FERREIRA, 2016).

Sobre essa relação entre metáfora e metonímia[109], que também "ocupa lugar central em nossos processos cognitivos" (FERRARI, 2011, p. 102), observamos, que enquanto na primeira projetamos um domínio-fonte em um domínio-alvo, domínios esses não vinculados a um mesmo domínio-matriz, mas a domínios diferentes[110],

[109] Encontramos no livro didático de Borgatto (2015) uma definição de metonímia que sugere o reconhecimento da autora para o caráter cognitivo da metonímia. Segundo ela, "[...] a metonímia é bastante frequente na linguagem do cotidiano [...]" (BORGATTO, 2015, p. 97) e mais, ela diz "[...] você, mesmo sem perceber, já deve tê-la usado muitas vezes em suas conversas diárias e nos textos que escreve" (BORGATTO, 2015, p. 97). Dessa forma, além de apresentar o conceito tradicional de metonímia que, segundo ela, "[...] consiste na substituição de um termo por outro, por existir entre eles uma relação de proximidade, de interdependência, de inclusão" (BORGATTO, 2015, p. 97), a autora admite que acionamos a metonímia de forma inconsciente, como um processo mental e não somente linguístico. Borgatto (2015), porém, não aborda a metáfora enquanto um processo mental, cognitivo, mas como um processo linguístico somente, seguindo, pois, a tradição dos livros didáticos e a tradição gramatical.

[110] Ferrari (2011, p. 104) diz que "[...] a metáfora prototípica apresenta o que se pode chamar de função predicativa [...]" e utiliza os seguintes exemplos para comprovar essa função da metáfora: "Meu trabalho é uma prisão [...]; Meu chefe é uma águia" (FERRARI, 2011, p. 104). Nesses exemplos, percebemos que os domínios-fonte (respetivamente, prisão e águia) exercem a função sintática de predicativo dos domínios-alvo (respectivamente, trabalho e chefe).

relacionados a partir da nossa experiência física com o mundo; na segunda, um domínio substitui/identifica outro domínio, e ambos fazem parte de um mesmo domínio-matriz.

Souza (2016) traz o exemplo "Falta dinheiro para o leite das crianças" (SOUZA, 2016, p. 137) para demonstrar que na metonímia um domínio substitui outro domínio dentro de um mesmo domínio-matriz. Nesse caso, a autora afirma que a palavra *leite* identifica os alimentos no geral, pois quando se fala em falta de dinheiro para o leite das crianças, há, na verdade, falta de dinheiro não só para o leite, mas para outros tantos alimentos necessários à alimentação das pessoas de uma família. Já na frase *Aquele jogador é um guerreiro*, percebemos que há a projeção de domínios não vinculados a um mesmo domínio-matriz, afinal depreende-se dessa frase a metáfora conceptual JOGO É GUERRA, criada a partir da projeção do domínio-fonte *guerra* para o domínio alvo *jogo*.

Azeredo (2008) traz exemplos interessantes de metonímia, como: "Seu Antônio, o correio já veio hoje?" e "O Brasil é pentacampeão de futebol" (AZEREDO, 2008, p. 419). Na primeira frase, podemos verificar que a palavra *correio* (instituição) foi utilizada para substituir a palavra *carteiro*, com a projeção sendo realizada entre domínios ligados a um mesmo domínio-matriz, "Correio e carteiro pertencem ao mesmo domínio conceptual: serviço de mensagens postais" (AZEREDO, 2008, p. 419). No segundo exemplo, constatamos que a palavra *Brasil* refere-se ao *time de futebol* que representa o país Brasil, havendo, também, a projeção entre domínios vinculados a um mesmo domínio-matriz.

De acordo com Lakoff e Turner (1989 apud FERRARI, 2011, p. 102), "[...] a projeção metonímica envolve só um domínio, ao contrário da metáfora, que se dá entre dois domínios". Porém, Ferrari (2011) salienta que no processo metonímico ocorre a "[...] projeção entre domínios [...]" (FERRARI, 2011, p. 103), mas distingue a projeção de domínios das relações metafórica e metonímica: a metáfora "[...] envolve projeção entre dois domínios que não são parte de um mesmo domínio-matriz" (FERRARIA, 2011, p. 103); e a metonímia envolve projeção entre domínios que são parte de um mesmo domínio-matriz. Na frase *vi cinco velas no oceano*, percebemos a metonímia parte pelo todo em que *vela*, parte de uma embarcação, é utilizada para fazer referência à embarcação. Nesse caso, a projeção dos domínios *embarcação* e *vela* fazem parte de

um mesmo domínio-matriz. Já na frase *minha vida é um lixo*, fruto da metáfora conceptual ontológica VIDA É UMA ENTIDADE, ocorre uma projeção entre o domínio-fonte *lixo* e o domínio-alvo *vida*, dois domínios que interagem para projetar um novo significado a um termo, para criar um novo domínio.

Porém, a distinção de metáfora e metonímia nem sempre é "[...] nítida o suficiente para identificar onde termina uma e começa outra" (EVANS, 2010; BARDEN, 2010 apud FERRARI, 2011, p. 104). Sobre essa dificuldade de distinção, Silva (2011, p. 19) utiliza o exemplo "O carro parou em frente à padaria" para demonstrar que há três leituras possíveis para essa sentença: uma literal (um carro com defeito no freio que parou em frente à padaria), uma metonímica (o conteúdo, o motorista, pelo objeto, veículo), e uma metafórica (metáfora ontológica em que sobre o termo *carro* é projetado o conceito de *ser vivo*, isto é o carro passa a ter vida, podendo se deslocar sem a presença de um motorista para acioná-lo e guiá-lo).

De acordo com Sardinha (2007, p. 25), pode haver interação entre a metáfora e a metonímia. Ferrari (2011) utiliza o exemplo "O primeiro-ministro não deu ouvidos às reclamações do deputado" (FERRARI, 2011, p. 105) para destacar que, segundo Goossens (1990), "[...] a literatura cognitivista vem reconhecendo há algum tempo o processo de metaftonímia, resultante justamente da interação entre metáfora e metonímia" (FERRARI, 2011, p. 105). Nesse exemplo, em que metáfora e metonímia interagem, podemos perceber a metonímia entre os domínios *ouvido* (explícito) e *atenção* (implícito), que fazem parte de um mesmo domínio-matriz (afinal, não é só o ouvido que deu atenção, mas o ser humano, ou seja, a parte, *ouvido*, aciona o todo, *ser humano*, mas precisamente, a atenção do ser humano) e, ao mesmo tempo, a metáfora conceptual ontológica "ATENÇÃO É ENTIDADE TRANSFERIDA" (FERRARI, 2011, p. 105, grifo da autora), em que um domínio-fonte *ouvidos* (concreto) é projetado em um domínio-alvo *atenção* (abstrato). Podemos verificar fato semelhante no verso "*E eu naveguei nos olhos dela*" (BANDA DO MAR, 2014), da canção *Faz Tempo*, de Marcelo Camelo. Ou seja, o eu-lírico utiliza a metáfora conceptual AMOR É VIAGEM, expressa linguisticamente através da palavra *naveguei*, e elaborada, também, a partir de uma metonímia: os olhos seriam uma parte do corpo humano referindo-se ao ser humano como um todo.

Em Fiorin (2014), encontramos dois exemplos interessantes para ilustrar essa interação entre a metáfora e a metonímia. De acordo com esse autor:

> Em "Sem açúcar", de Chico Buarque, aparecem as seguintes metáforas: "Sua boca é um cadeado/ E meu corpo é uma fogueira". Elas indicam o silêncio do homem e a paixão da mulher. Trata-se de metáforas, porque há um traço comum entre o cadeado e o silêncio, que é o fechamento, e entre a fogueira e a paixão, que é o ardor, a exaltação. No entanto, o cadeado é o instrumento da ação de fechar, o que significa que há uma transferência sêmica, que tem um valor metonímico; a fogueira é a causa do ardor, que é seu efeito, o que indica também a presença de um matiz metonímico na metáfora. (FIORIN, 2014, p. 42)

Exemplos como esses ratificam a afirmação de Evans e Barden (2010) apresentada anteriormente sobre a falta de nitidez para identificarmos, em algumas situações, o término de uma metonímia e o início de uma metáfora (EVANS, 2010; BARDEN, 2010 apud FERRARI, 2011, p. 104).

Essa constatação, de acordo com Silva (2011, p. 19), nos permite concluir que há, em certos casos, um *continuum* metonímia-metáfora, ou seja, algumas metáforas têm origem em metonímias. Nas palavras de Ferrari (2011), há continuidade não só "[...] entre a linguagem literal e figurativa, mas também uma continuidade entre metáfora e metonímia" (FERRARI, 2011, p. 104). Para ilustrar esse *continuum* metonímia-metáfora, Silva (2011) utiliza a metáfora conceptual "RAIVA É CALOR" (SILVA, 2011, p. 19, grifo da autora), que tem origem metonímica em virtude da "[...] relação [...] entre o sentimento da raiva e o aumento da temperatura corporal gerada pelo sentimento" (SILVA, 2011, p. 19), ou seja, o conteúdo pelo objeto. A partir dessa relação metonímica, surge, então, a relação metafórica em que a raiva é percebida como um líquido que aquece e aumenta a temperatura corporal. Outro exemplo utilizado por Silva (2011), para ilustrar de forma mais facilmente compreensível esse continuum, é a expressão "cair de pé"[111] (SILVA, 2011, p. 23), para a qual podemos acionar as seguintes metáforas conceptuais: "MAL É PARA BAIXO" (SILVA, 2011, p. 23, grifo da autora) e BEM É PARA CIMA (SILVA, 2011, p. 23, grifo da autora). A autora destaca que essa expressão tem uma origem metonímica (toma-se a parte pelo todo) haja vista que o termo *pé*, parte do corpo humano, substitui/identifica o termo *corpo*, todo o corpo humano. Ou seja, segundo Silva (2011), a metonímia (pé pelo corpo) é a

[111] Silva (2011, p. 23) destaca que há também nessa expressão um paradoxo.

base da origem das metáforas conceptuais MAL É PARA BAIXO e BOM É PARA CIMA. Silva (2011) cita outros exemplos de "metáforas motivadas por metonímias" (SILVA, 2011, p. 27): "apertar o pé" (SILVA, 2011, p. 27), "com o pé atrás" (SILVA, 2011, p. 27), "ir num pé" (SILVA, 2011, p. 28), "largar do pé" (SILVA, 2011, p. 28), "pé de meia" (SILVA, 2011, p. 28), "pé sujo" (SILVA, 2011, p. 28), "tirar os pés da lama" (SILVA, 2011, p. 28).

Em uma construção como "A Bahia despenca a cada dia", encontramos uma metonímia (*Bahia* significando economia[112], ou seja, o *todo*, o *Estado*, representando uma *parte*, a *Economia*, nesse caso, uma das partes que constituem o Estado da Bahia) e uma metáfora ("despenca a cada dia") que permite compreendermos um termo mais abstrato (menos concreto), *Economia*, através de um termo menos abstrato (mais concreto), um organismo. Essa é uma metáfora conceptual (ECONOMIA É UM ORGANISMO[113]) que estrutura nosso pensamento e que nos possibilita melhores condições de entendimento de determinado conceito. A concretização dessa estrutura conceptual se dá na linguagem oral/escrita, mas esse "[...] texto resultante não será exatamente como o pensamento [...]" (SARDINHA, 2007, p. 24). Essa metáfora pode ser concebida, também, como uma metáfora conceptual oriental, na medida em que percebemos a projeção de características espaciais no objeto *Bahia* (*Economia*) a partir da nossa interação com ele. Dessa forma, teríamos a conceptualização "BOM É PARA CIMA" (SARDINHA, 2007) e "MAU É PARA BAIXO" (SARDINHA, 2007).

A teoria da metáfora conceptual, de Lakoff e Johnson (1980), abre uma rota importante para chegarmos a uma compreensão mais pertinente sobre a metáfora. Segundo esses autores, as metáforas fazem parte do nosso cotidiano[114], sendo imprescindíveis no processo de interação e fundamentais para que possamos compreender o mundo no qual vivemos, ou seja, "[...] em nossa vida diária, mesmo sem nos darmos conta, fazemos uso frequente de metáforas" (HENRIQUES, 2011, p. 197). A metáfora, nessa perspectiva, não mais é percebida como um ornamento para textos

[112] Sardinha (2007) afirma que também poderíamos nomear essa relação como sinédoque – "PARTE-PELO-TODO, TODO-PELA-PARTE" – (SARDINHA, 2007, p. 25) que, segundo ele, "[...] é um tipo específico de metonímia" (SARDINHA, 2007, p. 25).
[113] Grifo nosso. Esta metáfora conceptual foi elaborada a partir da metáfora conceptual "ECONOMIA DE UM PAÍS É UM ORGANISMO" apresentada por Sardinha (2007, p. 24).
[114] "A metáfora é um recurso de expressão amplamente usado no discurso cotidiano, por mais que seja tradicionalmente tratado como característico da linguagem da poesia" (AZEREDO, 2008, p. 418).

orais/escritos, como um processo somente linguístico, mas como fruto de um processo mental, conceptual, que acionamos naturalmente da mesma forma como acionamos uma gramática internalizada aos utilizarmos a língua sem nem nos darmos conta disso, de modo inconsciente: "a linguagem metafórica surge não como ornamento, mas como conceptualização" (VILELA, 2002, p. 85). Vilela (2002) colabora com esse pensamento ao afirmar que "[...] o conteúdo metafórico torna-se mesmo o sentido literal das palavras"[115] (VILELA, 2002, p. 73). De acordo com esse autor:

> A metáfora não é apenas nem sobretudo um produto da imaginação poética ou ornato retórico, assim como não é simples uso extraordinário da língua ou algo apenas ligado a palavras, mas sim algo que é típico da língua e da sua construção. (VILELA, 2002, pp. 72 e 73)

A metáfora seria, assim, um processo mental abstrato que é concretizado através da linguagem verbal (oral e escrita) e da linguagem não verbal. Sobre a necessidade do uso de metáforas para explicarmos conceitos no nosso cotidiano e, sobretudo, sobre a forma inconsciente de uso de metáforas, Dalacorte (DALACORTE, 1998) destaca:

> As metáforas convencionais, ou seja, aquelas metáforas cujos significados são automaticamente ativados, são utilizadas pelas pessoas no seu dia-a-dia sem que estas pessoas tomem conhecimento de que estão recorrendo a elas para expressar conceitos que não se explicam por si só. Tal fato se dá automaticamente e, dificilmente, as pessoas se dão conta de que estão utilizando metáforas para auxiliá-las a expressar suas ideias. (DALACORTE, 1998, p. 63)

A teoria da metáfora conceptual de Lakoff e Johnson (1980) afirma que a projeção do conceito de um domínio em termo de outro de forma convencional é o que torna a metáfora um fenômeno conceptual, ou seja, ocorre quando utilizamos um domínio-fonte para conceitualizar/entender um domínio alvo, essa seria a principal função da metáfora na teoria conceptual. Entre esses domínios não é necessário que haja relação de semelhança, mas sim uma correspondência, uma relação entre esses domínios à qual se nomeia mapeamento[116]. De acordo com Pereira (2006):

---

[115] Sobre isso, Vilela (2002) ainda diz que "[...] a metáfora opera entre domínios, entre a visão e o conhecimento, entre o espaço e o tempo, e de modo tão natural como a ligação entre dedo e mão, ou entre homem e mulher" (VILELA, 2002, p. 132).

[116] Sardinha (2007) utiliza a metáfora conceptual "O AMOR É UMA VIAGEM" (SARDINHA, 2007, p. 31, grifo do autor) para demonstrar os mapeamentos possíveis: i) "Viajantes: amantes ou marido e mulher" (SARDINHA, 2007, p. 31); ii) "Mapa da viagem: planos futuros da vida a dois" (SARDINHA, 2007, p. 31); iii) "Destino da viagem: relação feliz a dois" (SARDINHA, 2007, p. 31); iv) "Deslocamento tranquilo na viagem relação sem problemas" (SARDINHA, 2007, p. 31); v) "Deslocamento contínuo e

> Quando entendemos nossa experiência metaforicamente, usamos a gestalt de um domínio da experiência para estruturar a experiência de outro domínio. Entre esses domínios, é necessário haver apenas uma relação de correspondência e não necessariamente de semelhança. As semelhanças que porventura possam existir entre os domínios da experiência que são correlacionados são, na maioria das vezes, induzidas pela metáfora. Em outras palavras, estas semelhanças não são objetivas, inerentes às entidades, mas semelhanças percebidas pelas pessoas [...]. Sem esse pressuposto, seria realmente impossível explicar como as pessoas concebem IDÉIAS como COMIDA em expressões metafóricas como 'devorar ideias'. (PEREIRA, 2006, p. 118, grifos da autora)

"As metáforas conceptuais são culturais" (SARDINHA, 2007, p. 33). Isso significa que criar uma metáfora conceptual é uma atividade cultural e não individual, ou seja, somente encontramos expressões metafóricas para metáforas conceptuais, que são estabelecidas culturalmente. Podemos dizer, por isso, que uma metáfora conceptual poderá ser plenamente validada e utilizada no cotidiano de uma sociedade, influenciando-a diretamente; mas desconsiderada enquanto conceito em outra sociedade com valores culturais diferentes. Dessa forma, na metáfora conceptual "não há verdade absoluta" (SARDINHA, 2007, p. 32). Porém, é preciso lembrar que a mídia, pelo grande poder de alcance que atinge, poderá criar metáforas conceptuais que, ao abranger uma quantidade significativa de pessoas por ser um meio de comunicação de massa de larga escala, passa a ser aceita e reproduzida socialmente.

Percebemos, portanto, que, na teoria de Lakoff e Johnson (1980), as metáforas são elaboradas a partir de relações sistemáticas estabelecidas culturalmente, são frutos de um processo extremamente coerente que utiliza, não raro, propriedades físicas[117] (mais concretas / menos abstratas) para conceitualizar propriedades imateriais (menos concretas / mais abstratas). Ferrari (2011) ratifica o caráter mais concreto do domínio-fonte e mais abstrato do domínio-alvo:

> [...] a metáfora é, essencialmente, um mecanismo que envolve a conceptualização de um domínio de experiência em termos de outro. Sendo assim, para cada metáfora, é possível identificar um domínio-fonte e um domínio-alvo. O domínio-fonte envolve propriedades físicas e áreas relativamente concretas da experiência, enquanto o domínio-alvo tende a ser mais abstrato. Em exemplos como 'Ele tem

previsível na viagem: relação com problemas devido à monotonia" (SARDINHA, 2007, p. 31); e vi) "Pegar carona na viagem: ter um caso fora do relacionamento" (SARDINHA, 2007, p. 31).

[117] Souza (2016) diz que "[...] é fundamental notar que as metáforas conceituais estão quase sempre ancoradas na experiência corporal. [...] É como se para apreender o mundo nós utilizássemos como base o nosso próprio corpo" (SOUZA, 2016, p. 140).

> alta reputação na empresa'; 'Ele despencou como ator revelação este ano'; 'João tem um cargo relativamente baixo', o domínio-fonte é a dimensão vertical do espaço físico, e o domínio-alvo é o status social. (FERRARI, 2011, p. 92)

Nos exemplos apresentados por Ferrari (2011, p. 92), a metáfora conceptual acionada é a metáfora conceptual orientacional "BOM É PARA CIMA" que é concretizada pelas expressões linguísticas 'Ele tem alta reputação na empresa', 'Ele despencou como ator revelação este ano', 'João tem um cargo relativamente baixo'. A análise da metáfora conceptual orientacional e das expressões metafóricas geradas a partir dela, permite-nos observar que o domínio-fonte utilizado (*cima*) projeta propriedades concretas no domínio-alvo (*bom*), ou seja, para melhor compreendermos a noção de *bom* e *ruim*, projetamos neles as propriedades de *cima* e *baixo*, culturalmente conceptualizados, respectivamente, como *bom* e *ruim*. Dessa forma, por uma experiência cultural e, nesse caso, também universal por se tratar de uma metáfora conceptual convencional, podemos dizer, por exemplo, que uma frase como *João tem um cargo relativamente baixo* é uma forma significativamente mais clara de conceptualizarmos o domínio-alvo *ruim* do que utilizarmos uma frase com esse termo em sentido literal como em *João tem um cargo relativamente ruim.*

A partir do olhar da Tradição Linguística: concepção de metáfora conceptual, podemos ratificar que as metáforas são produtos culturais fundamentais para compreendermos o mundo, conceptualizando os objetos através da projeção de um domínio em outro. Sendo assim, ratificamos que "[...] não há outro meio tão claro e universal [...]" (SARDINHA, 2007, p. 15) para conceptualizarmos uma palavra como *tempo* "[...] quanto pelo uso de metáforas" (SARDINHA, 2007, p. 15): as metáforas conceptuais ontológicas "TEMPO É ENTIDADE" (SARDINHA, 2007, p. 15, grifo do autor), e "TEMPO É LOCAL" (SARDINHA, 2007, p. 15, grifo do autor) são exemplos disso. A concretização do domínio-alvo *tempo* é uma forma clara e universal de conceptualizarmos essa palavra, pois projetamos nesse termo abstrato propriedades concretas de acordo com o nosso sistema cultural e universal, pautado em uma sociedade ocidental e capitalista, que materializa o tempo de acordo com os seus valores. Para outra sociedade, cujos valores culturais e universais sejam diferentes a esses valores, ocidentais e capitalistas, essas metáforas conceptuais, obviamente, não são compreendidas e, portanto, utilizadas.

Na teoria da metáfora conceptual há algumas nomenclaturas específicas que merecem destaque, das quais destacamos duas: *expressões metafóricas* e *desdobramento*. As metáforas realizadas são chamadas de *expressões metafóricas*, haja vista que o termo metáfora é utilizado para se referir à metáfora conceptual. Outra nomenclatura que merece destaque é *desdobramento* que é utilizado para explicar, de acordo com Sardinha (2007), "as inferências que podemos fazer a partir da metáfora conceptual" (SARDINHA, 2007, p. 32). Para ilustrar o significado desse termo, Sardinha (2007), partindo do exemplo da metáfora conceptual "O AMOR É UMA VIAGEM" (SARDINHA, 2007, p. 32, grifo do autor), infere que:

> Se uma viagem longa e repetitiva é monótona, então um casal que vive há muito tempo junto pode achar o relacionamento monótono; Se uma viagem longa é cansativa, então um casal que vive junto há anos pode cansar do relacionamento. (SARDINHA, 2007, p. 32)

No processo de descrição das metáforas, apresentamos, também, neste manual o modelo defino por I. A. Richards, apresentado por Sardinha (2007, p. 27): i) "Tópico: é a porção não-metafórica de uma expressão metafórica"; ii) "Veículo: é a porção metafórica de uma expressão metafórica"; iii) "Base: é a relação entre Tópico e Veículo"; iv) "Tensão: refere-se à incompatibilidade entre o Tópico e o Veículo, quando interpretados literalmente". Dessa forma, na metáfora POLÍTICA É JOGO, podemos dizer que: *política* seria o Tópico; *jogo* seria o Veículo; a Base aconteceria por compreendermos o Tópico *política* como uma disputa entre duas pessoas em que uma ganha e outra perde; e a Tensão da distinção semântica entre os termos *política* e *jogo* tomados de forma literal.

Na corrente linguística, então, a metáfora deixa de ser compreendida como um mero recurso linguístico utilizado para produzir efeitos de embelezamento e sofisticação estética em um discurso oral/escrito, conforme está posto na Tradição Gramatical, para ser concebida como um processo mental, conceptual, não raro imprescindível à produção/compreensão de sentidos na comunicação.

Nesse sentido, a Tradição Linguística: concepção de metáfora conceptual pode contribuir significativamente para que a metáfora seja percebida por um novo olhar, por um ângulo diferente que reconheça o seu aspecto linguístico, mas, principalmente, que priorize o seu aspecto conceptual.

Diante das reflexões a partir do que foi exposto nas seções 1, 2 e 3 deste manual, percebemos a grande necessidade de derrubar os pilares que sustentam a metáfora sob o alicerce da tradição gramatical, tratando-a como um processo exclusivamente linguístico, "[...] como artifícios retóricos de embelezamento da linguagem" (SILVA, 2011, p. 12). Essa versão tem se perpetuado na gramática tradicional, nos livros didáticos e, consequentemente, nos discursos da maioria dos docentes da educação básica que, não raro, utilizam esses materiais como principais fontes (quando não únicas) de alimento para o planejamento das suas aulas. Assim, insistem em reproduzir a tradição gramatical como doutrina a ser seguida por quem deseja falar e escrever corretamente. Sobre a gramática prescritiva, Silva (2001) afirma que:

> [...] pode-se perceber que o conceito de gramática [...] é ainda aquele deixado por nossos antepassados: conjunto de regras que deve ser seguido por aqueles que querem falar e escrever corretamente. [...] ela é um tratado [...] prescritivo. (SILVA, 2001, p. 17)

Além disso, desejamos compartilhar entre discentes e docentes da educação básica a ideia de metáfora enquanto um processo conceptual, concretizado, é verdade, através da linguagem, mas que não pode se resumir a ela, constituir-se como um enfeite linguístico para ornamentar um texto, tornando-o mais belo e mais requintado. A metáfora vai muito além. É fruto de processo mental (individual, cultural, universal) que utilizamos, em geral, para compreender/conceituar coisas mais abstratas (menos concretas) a partir de coisas mais concretas (menos abstratas).

Cientes de que "[...] a metáfora está no próprio fazer da linguagem, ela é continuamente chave da interpretação dos enunciados, porque, na verdade, [...] falamos por metáforas" (NEVES, 2003, p. 137), esperamos, contudo, que este manual contribua, de forma significativa, para que novos olhares sejam lançados sobre a metáfora, no fazer diário da sala de aula e na percepção de que a metáfora é um fenômeno conceptual.

Apêndice 6

MENSAGEM FINAL

Trem bala
(Ana Vilela)

Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si
É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti
É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós

É saber se sentir infinito
Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar
Então fazer valer a pena
Cada verso daquele poema sobre acreditar

Não é sobre chegar
No topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo
E também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo em todas as situações

A gente não pode ter tudo
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
Por isso eu prefiro sorrisos
E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim

Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar
E sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar
Também não é sobre
Correr contra o tempo pra ter sempre mais

Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás

Segura teu filho no colo
Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir

Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá

Segura teu filho no colo
Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir

Disponível em: https://www.letras.mus.br/ana-vilela/trem-bala/

ANEXOS

Anexo 1

JORNAL VOZES E ECOS: AS METÁFORAS NOSSAS DE CADA DIA

Ano 2017 **nº 01** **Edição única**

Seção 1 do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*

2° dia de batalha

Bombardeio de questões de matemática, física, química e biologia.

No último dia do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2017, como de costume, foram aplicadas as avaliações de física, química, matemática e biologia, um verdadeiro bombardeio de questões.

Um dos primeiros a terminar o exame em Araguaína-TO foi o garoto Andrei Oliveira. Ele afirmou que as questões de matemática estavam mais fáceis do que as de português. Disse que as de química estavam puxadas, mas acredita que passará.

Após a passagem por esse território minado, repleto de armadilhas, o estudante João Vitor Ribeiro, de 18 anos, relatou ao G1 que não achou as questões difíceis, mas encontrou muitas pegadinhas. Ele ainda comentou que o tema da redação o surpreendeu, mas acha que poderá alcançar uma nota alta.

Professores que também enfrentaram essa batalha no dia 12 de novembro de 2017 consideraram o último dia do exame equilibrado entre as questões. Disseram que era possível entender e resolver algumas questões apenas pela interpretação dos enunciados e dos gráficos apresentados, já outras exigiam cálculos e fórmulas, bombas mais difíceis de desarmar.

Terminadas as duas batalhas, não se sabe ainda quem são os vencedores... quem ocupará o território da universidade.

Cecília Santana
Lethícia Nascimento

Anexo 2

JORNAL VOZES E ECOS: AS METÁFORAS NOSSAS DE CADA DIA

Ano 2017 **nº 01** **Edição única**

Seção 2 do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*

Trocando Metáforas... (AMOR É CONTRATO)

Contrato (Jorge e Mateus)
Eu vou fazer um contrato
Se liga nas cláusulas
Assina embaixo
E não muda nada

Vai ter que acordar com um beijo todo dia de manhã
E aceitar café na cama com chazinho de hortelã
Ganhar massagem no pezinho na banheira de espuma
E, depois do jantar, a louça é minha e não é sua
Já vou deixando bem claro

Esse contrato é vitalício
Cê tá amarrada aqui comigo
Nesse contrato da paixão
A rescisão é 1 milhão
De onde cê vai tirar isso?

Esse contrato é vitalício
Cê tá amarrada aqui comigo
Nesse contrato da paixão
A rescisão é 1 milhão
De onde cê vai tirar isso?
Cê tá amarrada aqui comigo

Fonte: https://www.letras.mus.br/jorge-mateus/contrato-vitalicio/

Verônica Santana Rocha
Levy Gomes de Oliveira

Anexo 3

JORNAL VOZES E ECOS: AS METÁFORAS NOSSAS DE CADA DIA

Ano 2017 **nº 01** **Edição única**

Seção 3 do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*

Debate e bola!

Por: Eloísa Prado

Lorena Villa

Henrique Santana

Ladeira
A
B
A
I
X
O...

São Paulo despenca na tabela e segue ladeira abaixo após mais uma derrota no campeonato brasileiro. Dessa vez quem deu mais um empurrãozinho no tricolor paulista foi Grêmio.

Segue à caça!

Palmeiras arma defesa e ataque para seguir à caça do líder Corinthians. O prélio será duro, mas o alviverde surge imponente, fazendo jus ao seu hino.

Anexo 4

JORNAL VOZES E ECOS: AS METÁFORAS NOSSAS DE CADA DIA

Ano 2017 **nº 01** **Edição única**

Seção 4 do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*

Bola cheia, bola murcha!

Nos últimos tempos, a humanidade tem evoluído e um dos frutos dessa evolução foi a internet, que é uma grande fonte de pesquisas e tira muitas dúvidas.

Além de ser uma ótima ferramenta, revolucionou os meios de comunicação ao permitir o envio de mensagens para uma pessoa que esteja, por exemplo, do outro lado do mundo.

Além disso, a internet mudou também as relações econômicas, pois permite o pagamento de contas, a realização de compras e movimentações bancárias diversas.

Mas, mesmo tendo essa ferramenta, algumas pessoas não a usam corretamente: é o lado ruim da internet.

Esse outro lado afeta a privacidade e a segurança das pessoas ao permitir que elas fiquem vulneráveis a golpes, roubos e à exposição indevida de imagens e vídeos na rede.

Por: Kauan Amaral Luz
Emanuel de Paula Carvalho
Pedro Henrique de Jesus dos Santos

Anexo 5

JORNAL VOZES E ECOS: AS METÁFORAS NOSSAS DE CADA DIA

Ano 2017 **nº 01** **Edição única**

Seção 5 do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*

Janela para o mundo

A culpa é das estrelas

A culpa é das estrelas, filme de Josh Boone, com 2h13min de duração, foi lançado em 05 de julho de 2014 e conta a história de Hazel Grace, garota de 16 anos com câncer terminal que utiliza um balão de oxigênio para respirar.

Hazel conhece Augustus Waters, que tem 17 anos e possui uma prótese em uma das pernas, e se apaixona por ele. Os dois adolescentes vivem um amor eterno dentro da finitude, amor esse que ilumina toda a história.

O filme traz, também, do início ao fim, metáforas deliciosas como: "eu me apaixonei como quem cai no sono gradativamente, de uma hora para outra" (AMOR É SONO); e "você me deu uma eternidade dentro dos dias numerados" (TEMPO É OBJETO).

A culpa é das estrelas mexe com as emoções e é indicado para adolescentes. Comovente, apaixonante, poético... o filme faz as pessoas enxergarem o lado bom da vida.

Por: Herick Fernandes Silva Matos
Natã Alves Souza

Anexo 6

JORNAL VOZES E ECOS: AS METÁFORAS NOSSAS DE CADA DIA

Ano 2017 **nº 01** **Edição única**

Seção 6 do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*

Um dedinho de prosa

- Com o rei na barriga (DAR IMPORTÂNCIA A SI MESMO É TER UM REI NA BARRIGA).

Essa expressão advém do período monárquico, referindo-se às rainhas que passavam a ser tratadas de forma diferenciada quando estavam grávidas do rei.

- Ver passarinho verde (PAIXÃO É VER PÁSSARO).

Por: Marittizza Camily Viana Curvelo
Arnaldo Sobrinho Oliveira Neto

Anexo 7

JORNAL VOZES E ECOS: AS METÁFORAS NOSSAS DE CADA DIA

Ano 2017 **nº 01** **Edição única**

Seção 7 do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*

Entrevista ANDRÉ SANTOS SILVA

Maria Educarda Ferraz Lemos
Lara Silveira Ferraz Lacerda

À procura das metáforas

O autor do livro Mania de poeta: a poesia nossa de todo dia fala sobre a importância da metáfora no dia a dia.

André Santos Silva é um grande professor que vê a educação como um ato político, que implica esperança e transformação. Sua vida é uma composição musical que ele cria e recria a todo o momento, numa sinfonia de notas inaudíveis.

Como maestro das palavras, ele brinca com as letras, dialoga com elas. Reinventa formas, semeia alegria e colhe sorrisos num jardim de flores vivas que só ele consegue cultivar, como escreveu Daniel Fernandes Lima na biografia do livro de André Santos Silva.

André, quando a poesia entrou em sua vida? A poesia é um gênero textual fantástico. Recordo-me que tive contato com essa literatura nos primeiros anos de escola: período em que os professores nos apresentavam esse mundo mágico de descobertas. Isso nos fazia viajar pelo mundo da imaginação.

Qual a importância da leitura para você ter se tornado um poeta? Ler é um exercício prazeroso e enriquecedor. Com poucas doses diárias e contínuas pude conhecer diferentes estilos de escrita poética. Por meio da prática de leitura fui criando o meu estilo próprio de representar os fatos da vida por meio das palavras. A leitura foi essencial para que as palavras passeassem em meu universo com mais facilidade. Em especial, na arte de fingir ser um poeta.

Em seu caminhar enquanto aluno, algum professor em especial foi peça fundamental para você se tornar um escritor? O professor exerce uma função primordial no processo educacional e na vida do cidadão. De modo particular, todos contribuíram de alguma maneira para que eu conhecesse os códigos da Língua Portuguesa e me desenvolvesse na escrita. Entre eles, cito o professor Adaildo Ferreira Machado – grande incentivador da minha Licenciatura, o curso de Letras.

Para você, escrever é trabalhar com as palavras? Escrever é a arte de brincar com as palavras. É o método mais simples e, num paradoxo, complexo, de lançar a outrem o pensamento. (Simples porque podemos brincar com as palavras e fazer combinações

incríveis; complexo, pelo fato de, muitas vezes, não encontrar recursos precisos para expressão dos sentimentos e emoções).

O que é metáfora para você? É uma figura de linguagem utilizada para marcar uma relação entre os elementos de um texto: falado ou escrito. Uma afirmação literária, com sentido figurado.

Quem utiliza metáforas? A metáfora é um recurso linguístico que pode ser usado diariamente, no exercício da fala ou escrita, por aqueles que têm um conhecimento da linguagem formal/literária, bem como por aqueles que demonstram não ter conhecimento dessa estrutura, mas que, involuntariamente, o desenvolve em seus diversos gêneros de escrita: narrativas, literatura de cordel, "causos", contos, entre outros.

Em quais textos as metáforas são utilizadas? Por ser um recurso de grande valia à prática da escrita, a metáfora pode ser utilizada em diferentes tipologias textuais:
a) Tipologia narrativa (gêneros: poemas com fatos; romances políticos, de cavalaria, psicológico, romântico; fábulas, crônicas; contos; causos; gibis; histórias paradidáticas; anedotas, etc.).
b) Tipologia descritiva (descrição subjetiva de um ser: pessoas, personagem, objetos, paisagem, ambiente etc.; crônica descritiva; poema descritivo; trechos descritivos dos romances, etc.).
c) Tipologia dissertativa (textos dissertativos: expositivos, informativos, de opinião, argumentativo; artigos; relatórios; poemas com características dissertativas, etc.).

Por que as metáforas são utilizadas? As metáforas são utilizadas para tornar a escrita mais próxima da realidade dos leitores. O seu uso também se dá para deixar o texto mais belo e inteligente. Além disso, com o uso desse recurso, a escrita é capaz de transmitir mais emoção e despertar sentimentos àqueles que buscam na leitura um meio de entretenimento.

A metáfora é uma figura de linguagem? Por quê? É correto afirmar que a metáfora é uma figura de linguagem. Isso se dá pelo fato de a mesma se fazer presente, enquanto recurso, na linguagem falada ou escrita – um recurso linguístico.

Qual a importância da metáfora na comunicação? Sua importância se dá pelo fato de ser um instrumento poderoso de comunicação e um método perfeito de aprendizagem, uma vez que a mesma ajuda a explicar o desconhecido e a aproximar o conhecido ao novo.

Poderia indicar um de seus poemas publicados no livro Mania de poeta: a poesia nossa de todo dia no qual podemos encontrar metáforas? Nos poemas Caraminholas (pag. 24) e Marcas do tempo (pag.35) podem ser identificadas metáforas.

Caraminholas
A cabeça do ser humano
é uma terra cheinha de caraminholas;
nela, às vezes, moram grilos,
em outras, residem minhocas que apavoram.

cabeça de gente é terra dura
e se o tempo esquente é de lascar
o sujeito logo fica à flor da pele
e que ninguém se atreva o encarar.

Uma ideia logo se instala,
se for uma preocupação,
a cabeça se toma de chamas
e superaquece o coração.

Mas cabeça de gente é também
lugar cheinho de alegria,
onde correm pensamentos intensos
de grandes e boas fantasias.

Marcas do tempo

O tempo é um senhor
que nos traz ensinamentos
e, se com ele aprendemos,
que vivamos o alento
de uma vida singela,
com conquistas e sentimentos.

O tempo não nos ensina
as artimanhas da vida,
mas nos dá uma força intensa
para experiências advindas.

O tempo também não nos fala
se marcas haveremos de ganhar,
mas nos ensina a ter vigor
caso elas decidam chegar
e nos incentiva a não termos medo
sempre que for necessário lutar.

12. **Você concorda com Fernando Pessoa quando ele diz que "O poeta é um fingidor. / Finge tão completamente / Que chega a fingir que é dor / A dor que deveras sente."?** Plenamente. Por meio dessa estrofe da poesia, Fernando pessoa destaca a sensibilidade do poeta: ao mesmo tempo em que escreve, ele tem a capacidade de se transformar em cada um dos sentimentos do seu interior. É como se o autor enxergasse diferentes personagens em si mesmo, através desse tipo de escrita.

Atualmente, algum dos seus alunos escreve poemas? De que forma busca gravar suas marcas nas paredes das memórias dos seus alunos? Atualmente, poucos alunos têm despertado o gosto por esse tipo de literatura. Mas ainda há aqueles que, mesmo com suas limitações, se despertam em escrevê-los. Mesmo assim, busco mostrar aos meus alunos, diariamente, a importância e o poder que a escrita exerce sobre cada um

de nós. Umas das maneiras que utilizo para deixar marcada na parede das memórias dos meus discentes é a realização de projetos diversificados envolvendo poesia, através de músicas antigas e atuais, literatura de cordel e jornal escolar.

Em uma palavra, defina:
a) **Educação é:** transformação.
b) **Vida é:** conquista.
c) **O tempo é:** crescimento.
d) **Família é:** suporte.
e) **Amor é:** sustento.
f) **Leitura é:** alimento.
g) **Poesia é:** encantamento.
h) **Mania de poeta é:** realização.
i) **André Santos Silva é:** (um) sonhador.
j) **Metáfora é:** poesia.

Anexo 8

JORNAL VOZES E ECOS: AS METÁFORAS NOSSAS DE CADA DIA

Ano 2017 **nº 01** **Edição única**

Seção 8 do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*

Pintando o blues

Por: Lázaro Silva Pereira
Samuel Victor Batista Ribeiro
Emanuel Brito
João Vitor de Oliveira Patês

Campo de batalha
(Edson Gomes)

No campo de batalha cheira morte
No campo de batalha a morte é mais forte

No campo de batalha cheira morte
No campo de batalha a morte é mais forte

Alguém vencerá
Alguém vencerá oh
Alguém morrerá enfim

No campo de batalha cheira morte
No campo de batalha a morte é mais forte

Vais matar a quem nunca viu
Vais matar a quem não te fez nada
Vais morrer por nada
Por nada yeah
Derramar teu sangue
Em favor de que? de que? (nada)
E a família te espera
Toda família desespera
Lágrimas nos olhos
Tristeza na face
O peito apertado
Pois sabe (pois sabe)

Que alguém vencerá
Alguém vencerá
Alguém morrerá enfim

Preconceito racial
(Ataíde Lemos)

Tenho a pele mais escura que a sua
Mas pensando bem! Ninguém tem cor igual
Há muitas tonalidades diferentes
Porém, todos independente a coloração,
Não deixa de ser gente.

Está passando a hora de mudar certos conceitos
Um deste é este tal preconceito
Que a cor da pela faz o homem diferente
Menos sociável, menos inteligente.

Negros, índios, pardos, amarelos, brancos
Todos precisam ter o mesmo direito
Pois certamente tem os mesmos deveres.

Preconceito é gerador de discriminação
Como fruto produz a violência
Moral, física entre irmãos.

Muleque de Vila
(Projota)

Eu falei que era uma questão de tempo
E tudo ia mudar, e eu lutei
Vários me disseram que eu nunca ia chegar, duvidei
Lembra da ladeira, meu?
Toda sexta-feira meu melhor amigo é Deus e o segundo melhor sou eu

Eu tanto quis, tanto fiz, tanto fui feliz
Eu canto Xis, canto Péricles, canto Elis
Torcedor do Santos, desse pão e seco eu também quis
Não sei feliz, mas geral merece não ser infeliz

Prosperei com suor do meu trabalho
Me guardei, lutei sem buscar atalho
E sem pisar em ninguém
Sem roubar também, então sei

(...)

Deus olhou pra mim, disse assim: Escuta, neguin
Pegue esse caderno e escreve cada folha até o fim
Eu disse: Senhor, sou tão tímido, sinto mó pavor
Só no subir no palco a perna congelou

(...)

Anexo 9

JORNAL VOZES E ECOS: AS METÁFORAS NOSSAS DE CADA DIA

Ano 2017 **nº 01** **Edição única**

Seção 9 do *Jornal Vozes e Ecos: as metáforas nossas de cada dia*

Publicidade

TAEB:
A colônia que vai adoçar a sua vida!
Um produto da empresa K-perfumes

Banco Estrada Certa: a segurança para a sua caminhada!

Por: Felipe Souza Costa
Didiezlem Mileidy Pessoa de Oliveira
Geovana Bleza Fontes, Samantha Rodrigues da Silva
Letícia Pinheiro dos Santos