

# METÁFORA – UM INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO PARA O ENSINO DA LEITURA

Glauce Soares Fernandes\*  
Luciene Ferreira da Silva Guedes\*\*

## Resumo

Com base na teoria da metáfora de Lakoff & Johnson (1980) e em trabalhos posteriores, e também nas propostas dos gêneros textuais trazidas por Bakhtin (1992 [1952-1953]), Marchuschi (2002) e Dolz & Shewewly(1997), o presente artigo objetiva apresentar, sucintamente, a Teoria da Metáfora, evidenciando que os processos metafóricos são um instrumento de auxílio no ensino-aprendizagem da leitura nos diversos gêneros textuais correntes.

**Palavras-chave:** Metáfora. Metonímia. Gêneros. Leitura.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo, fruto de um mini-curso ministrado no III Simpósio de Formação de Professores de Juiz de Fora, possui dois objetivos principais: primeiro, apresentar aos professores do Ensino Fundamental e Médio a Teoria da Metáfora desenvolvida por Lakoff & Johnson (1980); segundo, evidenciar como os processos metafóricos podem ser empregados como um instrumento de auxílio para o ensino de leitura nos diversos gêneros textuais, tais como: piadas, tirinhas, provérbios, charge, poema, textos informativos.

O trabalho trata da importância da incorporação da metáfora no currículo escolar, evidenciando, assim, que um dos grandes desafios da escola contemporânea é o reconhecimento e aplicação de novas descobertas científicas em suas práticas em sala de aula, que podem ajudar o professor a sistematizar melhor os conteúdos que devem ser abordados. Além disso, a reflexão sobre a metáfora permite ao educando desenvolver suas estratégias de leitura, possibilitando uma compreensão de sua capacidade mental projetiva, levando-o ao entendimento de que os processos metafóricos são parte integrante de nosso modo de pensar e de conceber o mundo no qual estamos inseridos.

O artigo está organizado da seguinte forma: iniciamos com uma sucinta introdução, seguida de uma breve seção destinada à apresentação do conceito de *gêneros textuais* e suas implicações; depois, apresentamos os conceitos de *metáfora* e *metonímia* na visão cognitivista; por último, apresentamos uma seção dedicada à análise de metáforas presentes em alguns tipos de gêneros textuais correntes em nosso cotidiano.

---

\* Mestre em Letras pela UFJF - [glauce\\_fernandes@yahoo.com.br](mailto:glauce_fernandes@yahoo.com.br)

\*\* Mestre em Letras pela UFJF - [lucieneguedes@bol.com.br](mailto:lucieneguedes@bol.com.br)

## 1. GÊNEROS TEXTUAIS

Os gêneros textuais, tais como desenvolvidos por Bakhtin (1992 [1952-1953]), são considerados instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem.

Conforme Marcuschi (2002), a definição de gêneros não pode se confundir com a definição de tipo. De acordo com o autor, *Tipo Textual* designa uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, etc.); *Gênero Textual*, por sua vez, é uma noção propositalmente vaga para referir-se aos textos concretos que encontramos em nossa vida cotidiana e que apresentem características sócio-comunicativas definidas. Enquanto os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia como narração, dissertação, exposição, descrição e injunção, os gêneros textuais são inúmeros: romance, carta comercial, receita culinária, piada, notícia, etc.

Dolz & Schneuwly (1997), professores da Universidade de Genebra, que empreendem uma releitura da noção de gênero proposta por Bakhtin, sugerem que os gêneros textuais devem ser utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais e o domínio do ensino de textos orais e escritos.

Segundo os autores, ao considerar o desenvolvimento humano um processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade no curso da história, as noções de práticas sociais e atividades de linguagem tornam-se fundamentais, pois as primeiras fornecem um ponto de vista contextual e social, e as últimas adotam um ponto de vista psicológico para dar conta dos mecanismos de construção interna dessas experiências.

Nessa perspectiva, a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita são conside-

radas construções sociais, culturais e históricas. Em vista disso, as práticas discursivas escolares são interpretadas como um processo interativo e intersubjetivo, partindo-se do pressuposto de que se apropriar das diversas “formas de letramento” (orais ou escritas) significa dominar a fala, a leitura e a escrita. O processo de letrar-se, portanto, é apropriar-se dos gêneros textuais, uma vez que estes são um (mega) instrumento para agir em situações de linguagem, ou seja, fornecem um suporte para a atividade nas situações de comunicação e são uma referência para os educandos.

Nesse sentido, o uso dos gêneros como estratégia de ensino tem por objetivo oferecer ao educando uma instrumentação semiótico-psicológica que o levará a um melhor desempenho nas situações concretas de comunicação, e a desenvolver as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas envolvidas nas ações de linguagem. Tais ações consistem em “produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos”.

Dolz & Schneuwly (1997) sustentam a hipótese de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes, pois a aprendizagem da linguagem encontra-se entre as práticas e as atividades de linguagem.

Os gêneros, tal como abordados pela tradição escolar, longe de suas verdadeiras origens, encontram-se “deformados” por assumirem o papel de puros produtos escolares, para os quais não há verdadeiras referências textuais exteriores. Assim, a escola cria, dentro de uma visão tradicional, sua própria norma textual, que seriam os “gêneros escolares”.

A fim de superar esse tratamento, o professor deve se conscientizar de que o papel central dos gêneros, como instrumento de trabalho, é o de desenvolver a linguagem pelo aluno. Dessa forma, o trabalho com gêneros deve priorizar o domínio pelo aluno, de maneira

que ele tenha condições de responder às exigências comunicativas com as quais é confrontado.

## 2. O PODER PROJETIVO DA MENTE HUMANA: METÁFORA E METONÍMIA

Por várias e várias décadas, a metáfora, e também a metonímia, foram consideradas como instrumentos linguísticos retóricos. Dessa forma, pertenciam ao discurso literário e sua investigação deveria ser circunscrita a esse campo de conhecimento. Em outras palavras, os estudos referentes aos processos metafórico e metonímico eram de competência exclusiva dos estudos literários ou de estudos retóricos.

Nos últimos anos, porém, com o advento da Linguística Cognitiva, a investigação desses dois processos figurativos (metáfora e metonímia) sofreu uma verdadeira revolução. Essa revolução foi inaugurada com a publicação da obra *Metaphors We Live By* (1980) de George Lakoff e Michael Johnson. Nessa obra, os autores propõem uma inovadora teoria sobre a metáfora que, nos últimos anos, vem ganhando espaço no cenário da Linguística Cognitiva.

A teoria proposta por Lakoff & Johnson ficou conhecida como a TEORIA COGNITIVA DA METÁFORA, que postula que metáforas e metonímias não são apenas figuras de linguagem, como afirmavam os estudos tradicionais sobre os fenômenos linguísticos; ao contrário, estão além da linguagem e da literatura. Essa teoria concebe a metáfora e a metonímia como autênticos mecanismos cognitivos. Nesse sentido, elas pertencem ao pensamento, ou melhor, pertencem à cognição humana.

Essa nova abordagem sobre os processos metafórico e metonímico permitiu à Linguística Cognitiva postular que o pensamento humano é corporificado, metafórico e majoritariamente inconsciente. O nosso pensamento é corporificado, pois estruturamos o nosso conhecimento sobre as coisas do mundo partindo de nossa própria experiência corporal. Nosso pensamento é metafórico, uma

vez que organizamos o nosso conhecimento sobre domínios mais abstratos através de nosso entendimento sobre domínios mais concretos. O nosso pensamento é inconsciente, porque não nos damos conta de todas as operações cognitivas acionadas para processar a construção de um dado sentido em um determinado contexto. As projeções metafóricas, as projeções metonímicas e as analogias empregadas na construção de sentidos são realizadas inconscientemente pela mente humana, determinando o caráter inconsciente de nosso pensamento.

A mente humana, assim como a mente dos primatas, é capaz de categorizar o mundo a sua volta. Nós categorizamos para organizar o mundo, categorizamos objetos naturais, artefatos, ações, propriedades ligadas à neurofisiologia, objetos sociais e objetos emocionais. Os primatas, diferentemente dos humanos, não são capazes de categorizar entidades abstratas.

Nos termos da Linguística Cognitiva, a categorização humana implica a existência de estruturas pré-conceituais da experiência, que possibilitam a emergência da centralidade do corpo na organização de nossos sistemas conceituais e a evocação da centralidade das projeções metafóricas. Tais estruturas organizam o nosso pensamento e têm para nós um significado mais imediato e automático.

Essas estruturas podem ser de dois tipos: (i) categorias de nível básico, que refletem o modo como categorizamos de uma forma relativamente precisa as descontinuidades do mundo; (ii) esquemas imagéticos, que são estruturas de narrativas culturais mais básicas. As narrativas mais básicas que temos são as espaciais, que se projetam parabolicamente, isto é, projetam histórias em outras histórias.

Nas palavras de Lakoff (1987), os “esquemas imagéticos seriam *gestalts* experienciais minimamente estruturadas, que permitiriam a organização de um número indefinidamente grande de percepções, imagens e eventos”. O autor ainda destaca que esquemas imagéticos estruturam nossa experiência pré-conceitual; que existe uma relação de correspondência entre esquemas imagéticos e conceitos; e, por

último, que metáforas projetam esquemas imagéticos em domínios abstratos, preservando sua lógica de base (princípio da invariância).

Assim, os principais tipos de esquemas imagéticos são:

- (1) *Esquema do recipiente*: parte de nossa experiência corporal; o corpo como continente e como conteúdo. Elementos estruturais: interior, exterior, limites/fronteiras. Metáforas simples: dentro/fora do campo visual; dentro fora do casamento, do negócio;
- (2) *Esquema parte-todo*: parte também de nossa experiência corporal; experimentamos nosso corpo como um todo com partes que podemos manipular. Elementos estruturais: todo, partes e uma configuração. Metáforas simples: organizações sociais (governo, casamento, família...);
- (3) *Esquema do elo*: é baseado em nossa experiência corporal; experiência primeira do cordão umbilical, experiência de elos na infância. Elementos estruturais: duas entidades, A e B, e um elo conectando-as. Metáforas simples: relações interpessoais (aliança em geral);
- (4) *Esquema centro-periferia*: também baseado em nossa experiência corporal; o corpo como centro (órgãos internos, coração, tronco...) e periferia (dedos, cabelo, pé...). Elementos estruturais: uma entidade, um centro e uma periferia. Metáforas simples: cidades, teorias...
- (5) *Esquema do trajeto*: experiência corporal, movimento, deslocamento do corpo. Elementos estruturais: um ponto de partida (fonte), um destino (ponto final), um caminho (sequência de estágios intermediários), uma direção, um trajeto (elemento que se desloca). Metáforas simples: propósitos, eventos complexos...

Além desses esquemas imagéticos acima citados, há ainda os esquemas: em cima, em baixo; frente, atrás; ordem linear; etc.

## 2.1. A TEORIA COGNITIVA DA METÁFORA

Diante do acima exposto, a Linguística Cognitiva define a metáfora como um princípio cognitivo básico, como um mecanismo que nos possibilita conhecer, construir, produzir e dar sentido ao conhecimento de modo a integrar e motivar conceitos culturais. Assim, podemos afirmar que a metáfora tem a ver com a cultura, com o princípio de nossas experiências mais básicas de vida.

A metáfora estrutura-se a partir de vários domínios, sendo que pelo menos dois desses domínios são projetados, obrigatoriamente. Um domínio recebe a denominação de fonte e o outro é denominado de domínio alvo ou meta. O primeiro domínio, o domínio fonte, tem um caráter mais concreto, enquanto o segundo domínio, o domínio alvo ou meta, apresenta a característica de ser um domínio mais abstrato. É justamente essa projeção entre domínios que nos permite dizer que nós usamos a nossa experiência mais concreta para dar sentido a nossa experiência nos domínios mais abstratos.

O princípio básico da metáfora é o de projeção entre domínios e o mapeamento de correspondências. Conforme podemos evidenciar através dos exemplos (1) e (2):

- (1) (a) Ele cultivou uma nova explicação para o fenômeno;
  - (b) Ela possui pensamentos maduros;
  - (c) Nossa hipótese está germinando.
- (2) (a) Você atacou todos os meus argumentos;
  - (b) A minha teoria foi detonada pela banca;
  - (c) Ela venceu a discussão com argumentos brilhantes.

No exemplo (1), temos dois domínios sendo estruturados. O primeiro refere-se ao domínio das plantas, tem

a característica de ser mais concreto em nossa experiência cotidiana, sendo assim, o domínio das plantas é o domínio fonte. O outro domínio que comparece nesse exemplo refere-se ao domínio das ideias, dos pensamentos, tem um caráter mais abstrato que o primeiro; por isso, é considerado como o domínio alvo ou meta.

Assim sendo, nós partimos da nossa experiência mais concreta de lidar com as plantas para estruturarmos o nosso conhecimento sobre o domínio mais abstrato, o das ideias ou pensamentos. Nós compreendemos o domínio das ideias através do domínio da plantas. O que possibilita o surgimento da metáfora conceptual: **ideias ou pensamentos são plantas**.

A metáfora **ideias ou pensamentos são plantas** manifesta-se através de inúmeras expressões linguísticas, das quais o exemplo (1) é apenas uma pequena amostra.

O exemplo (2) também apresenta a manifestação de dois domínios, o primeiro, mais concreto, portanto o domínio fonte, refere-se ao domínio da guerra; já o domínio mais abstrato, o domínio alvo, refere-se ao domínio da discussão. Podemos constatar que a nossa experiência mais concreta de guerra está estruturando e organizando a nossa experiência mais abstrata de discussão. Ou seja, o domínio mais concreto de guerra está dando sentido ao nosso domínio mais abstrato de discussão; nós compreendemos o que é uma discussão por intermédio da nossa compreensão do que é uma guerra. Dessa forma, a metáfora que evidencia o nosso modo de compreender a experiência abstrata do que seja uma discussão é **discutir é guerrear**.

Essa metáfora é validada por nossa cultura. Nós vivemos em uma sociedade tipicamente capitalista, em que o valor da competitividade é exaltado, muitas vezes de forma exagerada. A competitividade é vista como algo saudável e necessário, o que implica afirmar que tem sempre um lado vencedor e um lado vencido. Então, competimos o tempo todo. Competimos na escola, nos esportes, na hora de arrumar um emprego, até mes-

mo no casamento competimos, às vezes. Logo, podemos afirmar que é justamente essa ênfase na competição que torna essa metáfora coerente com a nossa cultura.

Imaginemos agora uma sociedade em que competir não fosse tão importante. Imaginemos uma cultura que privilegiasse a cooperação entre as pessoas. Sem dúvida, nessa cultura, a metáfora **discutir é guerrear** não faria nenhum sentido, ela perderia sua eficácia. Nessa cultura imaginária, teríamos que descobrir um novo domínio concreto para organizar a nossa experiência menos concreta do domínio discussão. Talvez, nessa cultura, em que a cooperação tenha tanto prestígio, em que não haja um lado vencedor e um outro vencido, mas sim uma interação de troca entre os indivíduos dessa sociedade fictícia, a metáfora adequada seja **discutir é dançar uma valsa**, pois, neste tipo de dança, a cooperação é fundamental entre os parceiros. Assim, podemos concluir que a metáfora é uma questão cultural, que está intimamente associada com a concepção de mundo de cada cultura.

Uma questão importante no tratamento das metáforas é que nem todos os traços ou aspectos de um domínio fonte são projetados para o domínio alvo. A projeção de traços ou aspectos deve respeitar um princípio essencial. Este princípio recebe a denominação de *princípio da invariância* (LAKOFF, 1987) e refere-se ao fato de que somente os traços que não ferem a natureza do domínio alvo podem ser projetados para esse domínio.

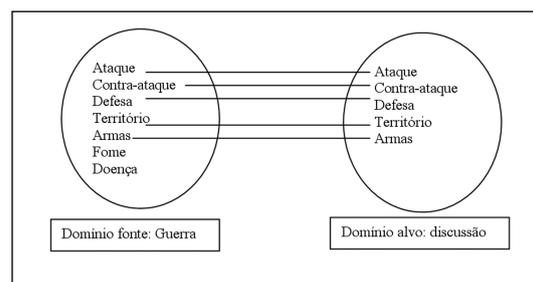


Figura I: Princípio da Invariância

Conforme a figura I, podemos perceber que dois traços do domínio fonte guerra não foram projetados

para o domínio alvo discussão. São os traços fome e doença. Como nós sabemos, as guerras trazem fome e doença. Esses dois aspectos do domínio fonte não podem ser projetados para o domínio alvo, pois ferem a natureza desse domínio, violando, portanto, *o princípio da invariância*. Sabemos que, quando discutimos ou debatemos sobre algo, essa discussão não gera fome ou doença, portanto, esses dois aspectos do domínio fonte não podem ser projetados para o domínio alvo.

### 2.1.1. TIPOS DE METÁFORAS

Conforme a classificação proposta por Lakoff & Johnson (1980), as metáforas podem ser classificadas em três tipos: metáforas estruturais, metáforas orientacionais e metáforas ontológicas. A seguir, apresentaremos de forma bastante breve os três tipos de metáforas identificadas por Lakoff & Johnson (1980).

A *metáfora estrutural* refere-se a um conceito organizado metaforicamente em termos de outro conceito. Em suma, parte de conceito para conceito.

O segundo tipo de metáfora, as *metáforas orientacionais*, tem a ver com a nossa orientação no espaço. Logo, esse tipo de metáfora parte de um sistema de conceitos para outro sistema de conceitos. Essa metáfora está fortemente associada com a nossa experiência física.

Por fim, temos a *metáfora ontológica*, que apresenta como sua principal propriedade a capacidade de transformar os domínios abstratos em objetos ou de personificá-los, isto é, a capacidade de atribuir características humanas a objetos ou estados psicológicos, transformando-os em entidades.

### 2.2. A METONÍMIA NA ABORDAGEM COGNITIVISTA

A metonímia, assim como a metáfora, é um princípio cognitivo básico, através do qual empregamos uma entidade para nos referirmos à outra com esta primeira entidade relacionada. Incluímos, como um caso espe-

cial de metonímia, aquilo que a gramática tradicional convencionou chamar de sinédoque, em que a parte é tomada pelo todo.

#### 2.2.1. PRINCIPAIS TIPOS DE METONÍMIAS

Da mesma forma que a metáfora pode ser classificada em três tipos distintos, que foram identificados por Lakoff & Johnson (1980), e aqui já apresentados, a metonímia também pode ser classificada de acordo com a saliência identificada em seu processo. Sendo assim, os principais tipos de metonímia são:

- (i) *Parte pelo todo*: “Comprei um quatro rodas”;
- (ii) *O produtor pelo produto*: “Ele comprou um Ford”;
- (iii) *O objeto tomado por quem o usa*: “O Flamengo necessita de chuteiras novas para o time”;
- (iv) *Controlador pelo controlado*: “O motorista subiu em cima da calçada, batendo violentamente no muro”;
- (v) *A instituição pelos responsáveis*: “A Universidade Federal de Juiz de Fora adotou o sistema de cotas”;
- (vi) *O lugar pela instituição*: “Brasília não se cansa de decepcionar o povo brasileiro”;
- (vii) *O lugar pelo evento*: “Interlagos decide o campeonato de Fórmula 1 de 2005”.

### 2.3. DIFERENÇA ENTRE METÁFORA E METONÍMIA

A diferença básica entre metáfora e metonímia, segundo Lakoff & Johnson (1980), reside no fato de que a metáfora é principalmente um modo de conhecer uma coisa em termos de outra, e a sua função essencial é a compreensão. A metonímia, por outro lado, tem principalmente uma função referencial, isto é, permite-nos usar uma entidade para representar outra. No entanto, a metonímia não é meramente um recurso referencial, pois também apresenta a função de propiciar o entendimento.

Nesse sentido, quando empregamos a frase “*precisamos de cabeças novas no projeto*”, estamos dizendo que

necessitamos de novas pessoas no projeto. Estamos usando o termo *cabeça* para fazer referência à entidade pessoa. Assim, estamos usando uma parte da entidade pessoa, a entidade cabeça, para nos referirmos à entidade toda, pessoa. Esta metonímia é designada por *parte pelo todo*.

Um detalhe importante referente à segunda função da metonímia, ou seja, sua função de propiciar o entendimento, fica bastante evidenciada na frase destacada no parágrafo anterior. Pois as pessoas, de modo geral, apresentam muitas outras partes que poderiam ser usadas para representá-las. No entanto, no contexto da frase acima, a escolha do termo *cabeça* é preferível, uma vez que a palavra *cabeça* está associada, em nossa cultura, com a ideia de inteligência. Dessa maneira, quando optamos pelo termo *cabeça*, estamos enfatizando que necessitamos de pessoas inteligentes no projeto e não somente de pessoas.

O linguista português Augusto Soares da Silva, da Universidade Católica Portuguesa, localizada em Braga, fez algumas considerações relevantes sobre os processos metafórico e metonímico. Segundo Silva (2002), a metáfora e a metonímia apresentam semelhanças muito significativas, pois ambas estabelecem uma conexão entre duas entidades, na qual um termo é substituído por outro. E acrescenta que, em termos da Linguística Cognitiva, tanto a metáfora, quanto a metonímia descrevem projeções conceptuais sistemáticas de um domínio fonte para um domínio alvo, motivadas experiencialmente.

Contudo, o autor enfatiza que, para compreendermos a distinção entre metáfora e metonímia, devemos associar a interpretação mais antiga desta distinção, que estabelece a diferenciação com base na oposição entre similaridade e contiguidade, com a interpretação mais recente desenvolvida no seio da Semântica Cognitiva, que explica a distinção por meio da extensão envolvida, tendo por ponto de referência o conceito de domínio experiencial ou conceptual.

Dessa forma, para Silva, a diferença fundamental entre metáfora e metonímia reside no fato de que a metonímia caracteriza-se por uma relação de contigente, de

contiguidade conceptual entre elementos de um mesmo domínio; a metáfora, por sua vez, compreende a projeção de um domínio conceptual em um outro domínio conceptual distinto, motivado por um conjunto sistemático de correlações por similaridade conceptual. Assim, a função da metáfora é a estruturação do domínio alvo em termos do domínio fonte, já a metonímia tem como função a ativação mental do domínio alvo, tendo o domínio fonte por ponto de referência.

O autor aproveita ainda para destacar que, apesar dessas diferenças, metáfora e metonímia não são mecanismos conceptuais independentes, mas mecanismos que se integram frequentemente. Por essa razão, Silva defende a investigação de todos os diferentes tipos de integração entre metáfora e metonímia e a verificação do *continuum* entre estes dois surpreendentes mecanismos cognitivos, e salienta que há mais elementos comuns que elementos de contrastes entre os processos metafóricos e metonímicos.

### 3. TRABALHANDO COM OS DIVERSOS GÊNEROS TEXTUAIS

Nesta seção, tentaremos analisar alguns gêneros textuais, com o intuito de desvendar os processos cognitivos metafóricos e metonímicos que estão operando no interior dos mesmos. Desse modo, pretendemos contribuir de forma mais prática com o trabalho dos professores em sala de aula no que diz respeito ao ensino de leitura, pois acreditamos que, tomando consciência de quais domínios conceptuais estão sendo ativados nas projeções metafóricas e metonímicas, facilitaremos a construção da significação.

#### 3.1. GÊNERO TEXTUAL PROVÉRBIO

Provérbio (1): “Quem corre cansa.”

Provérbio (2): “Quem com porcos se mistura, farelo come”

No primeiro provérbio encontramos o *esquema imagético de trajeto*, que estrutura a metáfora orientacional “*a vida é um percurso*”. No segundo provérbio, temos o *esquema imagético de verticalidade* que organiza a metáfora orientacional “*virtude é mais, vício é menos*”. Nesse segundo provérbio, co-ocorre uma projeção metonímica, pois o porco é tomado como exemplo prototípico da categoria sujeira.

### 3.2. GÊNERO TEXTUAL TIRINHA

Em (II), encontramos o *esquema imagético de verticalidade* que configura a projeção metafórica orientacional “*feliz é para cima, triste é para baixo*”. Em (III), encontramos uma metáfora do tipo estrutural, pois temos o *domínio fonte de família*, que é um domínio mais concreto, organizando o nosso domínio alvo mais abstrato das relações entre os órgãos financeiros internacionais e os países dependentes de seus recursos econômicos. O esquema imagético que torna a projeção possível é o *esquema de hierarquia* presente em ambos os domínios evocados pela tirinha.

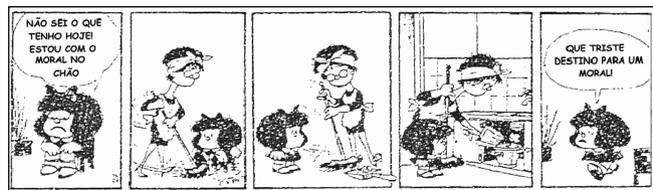


Figura II: esquema imagético de verticalidade



Figura III: esquema de hierarquia

### 3.3. GÊNERO TEXTUAL PIADA

O Batismo

Ritual de batismo. O pastor afunda a cabeça do fiel dentro de um tonel cheio d'água e pergunta: / Você viu Jesus?/ Sim! – responde o fiel./ Aleluia, irmãos! – gritam todos./ Chega o próximo./ Você viu Jesus?/ Sim!/ Ale-

luia, irmãos!/ O próximo da fila é um sujeito caindo de bêbado./ O pastor afunda a cabeça dele dentro do tonel e pergunta:/ Você viu Jesus?/ Não, senhor!/ O pastor afunda novamente a cabeça dele./ Você viu Jesus?/ Não, Senhor!/ Irritado, o pastor repete o ritual./ Você viu Jesus?/ E o bêbado:/ Tem certeza que ele caiu aí dentro?

O Batismo é o primeiro sacramento de igrejas cristãs, é um ritual que apresenta uma moldura rígida, que não permite, por princípio, muitas variações. Há um texto que deve ser obedecido, com a recitação de palavras convencionalizadas pelo uso, sobre as quais não há uma reflexão e, muito menos, espaço para dubiedade de interpretação.

Na piada acima exposta, no entanto, encontramos uma surpreendente quebra dessa rigidez, criando o efeito da comicidade.

A piada evoca duas leituras possíveis. A primeira delas é suscitada pela fala do pastor “Você viu Jesus?”. Essa expressão linguística é uma metáfora convencionalizada, no rito religioso do Batismo, para a confirmação da alma do fiel como cristã. Nesse sentido, o verbo *ver* na fala do pastor assume o sentido de *um encontro espiritual com o corpo de Jesus*. Esse sentido assumido pelo verbo *ver* é um sentido não marcado, não prototípico, não usual do verbo, que dito no contexto do Batismo não permite reinterpretações. Trata-se, na verdade, de um sentido mais abstrato do verbo.

No entanto, o bêbado, personagem marcada socialmente pelo estereótipo de inconveniente, não obedece ao ritual do Batismo e evoca uma nova leitura para o verbo. Em sua leitura, o verbo assume um sentido mais marcado, mais usual, mais prototípico. O bêbado interpreta o verbo *ver* como *colocar os olhos sobre algo*. Assim, o verbo passa a apresentar um sentido mais concreto.

Essas duas leituras evocadas sobrepõem-se, não há um cancelamento de nenhuma delas. E é justamente essa sobreposição de perspectivas de leituras que garante o efeito humorístico da piada, desencadeando o riso.

Nessa piada, temos a presença de uma metáfora estrutural, pois o domínio mais concreto do verbo *ver*

está estruturando o nosso conhecimento do domínio mais abstrato desse mesmo verbo. Em outras palavras, a nossa concepção do sentido mais canônico do verbo *ver* está organizando o nosso entendimento do sentido menos marcado, ou seja, menos concreto deste verbo.

### 3.4. GÊNERO TEXTUAL CHARGE

Antes de proceder à análise, devemos contextualizar a charge (IV), pois conforme Kneipp (1990), a charge tem que ser situada num determinado momento histórico-cultural. A charge exibida foi produzida durante uma crise entre o Hospital Universitário (HU) e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Durante a crise, o diretor do HU, o Senhor Jorge Balde, fechou o HU. Diante desta medida, a reitora da UFJF fez valer a sua autoridade e reabriu o HU para o atendimento ao público. Foi dentro deste contexto que o chargista Bello produziu a charge a seguir.



Figura IV: Tribuna de Minas, 16 de abril de 2003.

A charge de Bello apresenta três domínios distintos. No primeiro, que é o evocado pelo desenho da charge, nós temos um domínio concreto no qual a reitora é exibida realizando a ação de chutar um objeto que é denominado balde. Assim sendo, no primeiro domínio, temos o *domínio da ação de chutar*. Um segundo domínio suscitado, mais abstrato, é o da figura do diretor do hospital que tem como sobrenome Balde. O mapeamento entre esses dois domínios faz surgir um terceiro, que é o domínio mescla, no qual encontramos a expressão idiomática, já convencionalizada na nossa cultura, “chutar o balde”. Assim, percebemos que o objeto balde, chutado pela personagem Reitora na charge, é entendido metaforicamente como sendo o próprio diretor do HU, Senhor Balde.

De acordo com Kneipp (1990), na charge, mostra-se bem evidente a característica básica da metáfora: a projeção de uma coisa em outra sem que, entretanto, a primeira se dilua na outra. Os dois domínios distintos se encontram simultaneamente presentes e se apresentam de maneira imediata à percepção.

### 3.5. GÊNERO TEXTUAL POEMA

#### **Briga no beco** (Adélia Prado)

Encontrei meu marido às três horas da tarde / com uma loura oxidada. / Tomavam guaraná e riam, os desavergonhados. / Ataquei-os por trás com mão e palavras / que nunca suspeitei conhecesse. / Voaram três dentes e gritei, esmurrei-os e gritei, / gritei meu urro, a torrente de impropérios. / Ajuntou gente, escureceu o sol, / a poeira adensou como cortina. / Ele me pegava nos braços, nas pernas, na cintura, / sem me reter, peixe-piranha, bicho pior, fêmea-ofendida, / uivava. / Gritei, gritei, gritei, até a cratera exaurir-se. / Quando não pude mais fiquei rígida, / As mãos na garganta dele, nós dois petrificados, / eu sem tocar o chão. Quando abri os olhos, / as mulheres abriam alas, me tocando, me pedindo graças. / Desde então faço milagres.

O poema de Adélia Prado apresenta dois domínios principais. No primeiro, temos um domínio mais concreto de fenômeno da natureza: vulcão em erupção. No segundo domínio, temos o domínio das emoções, mais especificamente, o domínio da raiva. As expressões linguísticas: “torrente de impropérios, escureceu o sol, a poeira adensou como cortina, até a cratera exaurir-se, nós dois petrificados” evocam o primeiro domínio. Este primeiro domínio é projetado para o segundo domínio, estruturando o nosso entendimento do que seria uma mulher com raiva por ser traída.

### 3.6. GÊNERO INFORMATIVO

No texto a seguir, “*Menos dinheiro no bolso*”, encontramos o esquema imagético da *verticalidade*. Este esquema é baseado em nossa experiência corporal vertical, isto é, é evocado pela nossa experiência de posição

ereta. Este esquema imagético cita o surgimento de projeções metafóricas denominadas orientacionais, segundo classificação de Lakoff & Johnson (1980).

**Menos dinheiro no bolso** - Pesquisa do IBGE mostra uma dura realidade: plano vai, plano vem e a renda não cresce.

A renda mensal do brasileiro vem descendo a ladeira desde 1997. Chegou ao fundo do poço no ano passado, o primeiro do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, quando retrocedeu aos níveis de 1993. De acordo com a pesquisa nacional por amostras de domicílio (Pnad), anunciada pelo IBGE na semana passada, em setembro de 2003 a renda média mensal do trabalhador era de apenas 692 reais, o ponto mais baixo desde 1995. A queda foi resultado da instabilidade gerada pelas eleições de 2002. À medida que o então candidato petista à presidência se distanciava nas pesquisas, subia o risco Brasil, o termômetro do nervosismo do mercado financeiro. A inflação já despontava como ameaça real. Após a posse, o governo se viu forçado a adotar medidas restritivas para acabar com as suspeitas de que a administração do PT não daria continuidade a políticas fiscal e monetária responsáveis. “Tomamos as medidas necessárias para evitar perda maior da renda. Caso o governo tivesse deixado a inflação subir, teria sido pior”, diz Marcos Lisboa, secretário de Política Econômica do Ministério da Fazenda.

A escalada de juros para conter a inflação elevou o custo dos empréstimos, travou investimentos e, por fim, derrubou a renda. Entre 2002 e 2003, perdeu mais quem ganhava mais. A metade mais rica da população viu os recursos mensais minguar em 8,1% de um ano para o outro. Já a metade mais pobre perdeu 4,2% da renda. A riqueza ficou menos concentrada, mas, em um cenário de encolhimento geral da renda, isso não chega a ser um consolo. O aumento do salário mínimo em 2003 aliviou um pouco a perda dos assalariados. “Apesar dessa evidência, é preciso lembrar que os mais ricos não vivem apenas do trabalho e não declaram à pesquisa os ganhos com fundos

de investimento, aluguéis e outros tipos de renda”, lembra Eduardo Pereira Nunes, presidente do IBGE. Em termos de desconcentração de riqueza, a meta deve ser o crescimento econômico para que os mais pobres ganhem renda em vez de ser os que perdem menos. (...)

*(Fragmento do texto da Veja de 06/10/2004)*

No texto acima, encontramos exemplos de projeções metafóricas que suscitam o esquema da verticalidade, como os seguintes exemplos elencados abaixo:

- 1) “A renda mensal do brasileiro **vem descendo** a ladeira desde 1997”.
- 2) (...) “em setembro de 2003 a renda média mensal do trabalhador era de apenas 692 reais, o ponto **mais baixo** desde 1995”.
- 3) “A **escalada** de juros para conter a inflação **elevou** os custos dos empréstimos, travou investimentos e, por fim, **derrubou** a renda”.
- 4) “(...) a meta deve ser o **crecimento** econômico para que os mais pobres ganhem renda em vez de ser os que perdem menos.”

Como percebemos através desses exemplos, o conceito de renda é compreendido em termos de mais ou menos dinheiro. Nesse sentido, podemos afirmar que mais é orientado para cima, enquanto menos é orientado para baixo. Essa orientação apresenta uma base fixa: se você acrescentar mais substância ou objetos físicos a um recipiente, o nível irá subir. Dessa forma, podemos dizer que, se a renda sobe ou cresce, a quantidade de dinheiro no bolso do trabalhador brasileiro também aumenta, mas, se ocorre o contrário, a quantidade de dinheiro na carteira do brasileiro diminui.

Essas metáforas apresentam os seguintes domínios: um domínio fonte de **verticalidade** e um domínio alvo de **quantidade**. Compreendemos a quantidade em termos da verticalidade, por causa da base experiencial física exposta anteriormente. Portanto, o esquema imagético de verticalidade está estruturando essas metáforas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das análises realizadas neste trabalho, tentamos evidenciar que as metáforas não são figuras de linguagem, são processos projetivos da cognição humana. O pensamento humano utiliza amplamente as projeções metafóricas que se manifestam de forma espantosa nas expressões linguísticas. As metáforas e metonímias não são fenômenos extraordinários da linguagem; ao contrário, são manifestações linguísticas (amplamente) cotidianas, que estão presentes o tempo todo em nosso discurso.

No âmbito da Linguística Cognitiva, o emprego do termo literal é refutado, pois as expressões linguísticas são entendidas como semioses que contribuem para a construção do significado, mas não são as únicas semioses a participar dessa construção. Desse modo, “as expressões linguísticas são apenas pistas que guiam o significado”. Logo, a Linguística Cognitiva defende que as palavras apresentam sentidos prototípicos, sentidos canônicos, sentidos marcados e não sentidos literais, pois a palavra literal implica no entendimento de que as palavras podem carregar significados.

## METAPHOR — A COMPREHENSION'S INSTRUMENT FOR TEACH READING

### Abstract

The present article is founded upon Metaphor's theory (Lakoff & Johnson, 1980) and in textual genres proposed by Bakhtin (1992 [1952-1953]), Dolz & Shenewly (1997) and Marchuschi (2002). The article aims to introduce, briefly, the Metaphor's theory and to show up that the metaphoric process are a relief instrument for teach and learn reading in the current textual genres.

**Keywords:** Metaphor. Metonymy. Genres. Reading.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In.: *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *Os Gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. 1997.
- KNEIPP, M. A. R. Era uma vez cruzado. In: PONTES, E. (Org.). *A metáfora*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.
- LAKOFF, G. *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- \_\_\_\_\_, e JOHNSON, M. *Philosophy in the Flesh*. New York: Basic Books, 1999
- \_\_\_\_\_, *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980
- MARCUSCHI, L. A. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In: *Gêneros Textuais e Ensino*. Ana Rachel Machado; Maria Auxiliadora Bezerra (organizadoras). Rio de Janeiro: Editora Lucena, 2002.
- SILVA, A. S. da. O poder cognitivo da metáfora e da metonímia. *Revista Portuguesa de Humanidades*, Cidade, VII, 2003, p.13-75.

Enviado em 08 de abril de 2009

Aprovado em 16 de outubro de 2009

