



Alberto Rodrigues Pereira

**Metáforas para interpretação e compreensão
em livros didáticos de Português**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Letras do Departamento de Letras da
PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Helena Franco Martins

Rio de Janeiro

Abril de 2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



Alberto Rodrigues Pereira

**Metáforas para interpretação e compreensão
em livros didáticos de Português**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo programa de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Helena Franco Martins

Orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Maria Paula Frota

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Solange Coelho Vereza

Departamento de Letras Estrangeiras Modernas – UFF

Prof. Paulo Fernando Carneiro de Andrade

Coordenador Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

Alberto Rodrigues Pereira

Graduou-se em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, pelas Faculdades Integradas Hélio Alonso, em 1992. Em 1999, graduou-se em Letras Português - Literatura, pela Universidade Castelo Branco. Em 2003, concluiu o curso de Especialização em Leitura e Produção de Texto, pela Universidade Federal Fluminense. Atuou como Professor Substituto na Universidade Federal Rural. É professor efetivo do quadro de docentes de língua portuguesa da Fundação de Apoio à Escola Técnica – Faetec, ligada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac Rio.

Ficha Catalográfica

Pereira, Alberto Rodrigues

Metáforas para interpretação e compreensão em livros didáticos de português / Alberto Rodrigues Pereira ; orientadora: Helena Franco Martins. – 2007.

74 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Letras)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Metáfora. 3. Teoria da metáfora conceptual. 4. Interpretação e compreensão de textos. 5. Livro didático de português. I. Martins, Helena Franco. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

Lua Cheia

Boião de leite
que a noite leva
com as mãos de treva,
pra não sei quem beber.
E que, embora levado
muito devagarinho,
vai derramando pingos brancos
pelo caminho.

(Cassiano Ricardo)

Agradecimentos

A Deus, o alfa e o ômega.

Aos meus pais, por terem me trazido à luz.

A minha mulher, Lídice, pelo estímulo e ternura nunca negados.

Aos professores da Pós em Letras, por tantas experiências significativas.

À professora e amiga Helena Franco Martins, a quem coube a orientação deste trabalho.

A Chiquinha, pela grandeza d'alma.

Resumo

Pereira, Alberto Rodrigues; Martins, Helena Franco (Orientadora). **Metáforas para interpretação e compreensão em livros didáticos de português**. Rio de Janeiro, 2007. 74p. Dissertação de Mestrado, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A partir da Teoria da metáfora Conceptual proposta por George Lakoff e Mark Johnson, este trabalho identifica e analisa metáforas para *interpretação e compreensão* de textos ocorrentes em quatro coleções de livros didáticos de português, amplamente utilizadas pela rede pública de ensino no Brasil. Parte-se das seguintes hipóteses: (a) as metáforas lingüísticas utilizadas pelos autores de tais manuais em torno das noções de interpretação e compreensão de textos fornecem pistas sobre a concepção subjacente de linguagem presente nesses livros; e (b) tais manuais ainda tomam implicitamente a língua como um instrumento de comunicação não problemático e capaz de funcionar com transparência e homogeneidade, como sistema claro, uniforme, desvinculado dos usuários, deslocado da realidade, semanticamente autônomo e a-histórico. Em conformidade com o quadro teórico escolhido, identificam-se e analisaram-se metáforas estruturais, orientacionais e ontológicas que tinham como domínio-alvo as noções de texto, sentido e leitura. Tomaram-se para análise, por um lado, os prefácios dos manuais e, por outro, as atividades de interpretação e compreensão de textos ali propostas. Os resultados da pesquisa, favoráveis às hipóteses de que ela partiu, revelam haver um descompasso entre a concepção de linguagem explícita ou insinuada nos prefácios dos manuais e aquela que comparece nas atividades propostas.

Palavras-chave

Metáfora, Teoria da metáfora Conceptual, interpretação e compreensão de textos, livro didático de português.

Abstract

Pereira, Alberto Rodrigues; Martins, Helena Franco (Advisor). **Metaphors for reading comprehension and interpretation in Brazilian Portuguese textbooks**. Rio de Janeiro, 2007. 74p. MSc Dissertation – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio do Janeiro.

Within the framework of Lakoff and Johnson's Theory of Conceptual Metaphor, this thesis identifies and analyzes metaphors for reading comprehension and interpretation occurring in five widely adopted collections of Brazilian Portuguese textbooks. The work sets out from the following hypotheses: (a) linguistic metaphors employed in these textbooks around the notions of reading comprehension and interpretation provide valuable clues as to the underlying language conception followed by the authors; and (b) these textbooks still take language for granted as an unproblematic means of communication, capable of working in a transparent and homogeneous manner, as a clear uniform a-historic system that is semantically autonomous and abstracts users and contexts. According to the theoretical framework adopted, the work identifies and analyzes structural, orientational and ontological metaphors which have as their target-domain the notions of *text*, *meaning*, and *reading*. The analyzed data include textbook prefaces, on the one hand, and reading comprehension and interpretation activities, on the other. The results of this research bear out its initial hypotheses, and point to a mismatch between the conception of language suggested or made explicit in the prefaces and that occurring in the textbooks' proposed activities.

Keywords

Metaphor, Theory of Conceptual Metaphor, reading comprehension and interpretation, textbooks, Brazilian Portuguese.

Sumário

1. Introdução	9
1.1. O problema	9
1.2. Objetivos	10
1.3. Pressupostos teóricos e metodologia	11
1.4. Estrutura do trabalho	12
2. Pressupostos Teóricos	13
2.1. Teoria Cognitiva da Metáfora	13
2.2. Teoria do texto, leitura e sentido	21
3. Análise de Dados	28
3.1. Análise de prefácios	29
3.1.1. Prefácio da Coleção (1)	30
3.1.2. Prefácio da Coleção (2)	37
3.1.3. Prefácio da Coleção (3)	41
3.1.4. Texto literário no lugar do prefácio da coleção (4)	43
3.2. Análise de AICs	46
3.2.1. Breve descrição	46
3.2.2. Metáforas encontradas	47
3.2.3. Comentários	53
4. Cotejando Prefácios e [AICs]	56
5. Conclusão	63
6. Referências bibliográficas	66
7. Anexo: Trechos encaminhados das AICs	68

1

Introdução

1.1

O problema

Muitas são as críticas atualmente dirigidas aos manuais e livros didáticos de português (doravante, [LDPs]). Conforme observa L. A. Marcuschi (2001:48), “é sabido que o manual de língua portuguesa usado hoje, seja no ensino fundamental ou no médio, de um modo geral não satisfaz”. Entre as razões para esse estado de coisas, o autor destaca duas: o fato de estarem em descompasso com as necessidades de nossa época e o fato de não incorporarem conhecimentos teóricos acerca da linguagem hoje disponíveis. Marcuschi observa, no entanto, que embora “sejam muitas e minuciosas” as análises que se dedicam a comprovar estes fatos, ainda não colhemos “os frutos esperados”. Os livros didáticos continuam, nas palavras do autor, “enfadonhos pela monotonia e pela mesmice, sendo todos muito parecidos”.

São hipóteses de Marcuschi a esse respeito:

- a) “A concepção de linguagem subjacente (mas raramente explicitada) nas atividades voltadas para compreensão e interpretação de textos nos [LDPs] contribui para a natureza formulaico-receituária que tomou conta desses manuais”.
- b) A concepção subjacente identificada nas atividades de interpretação propostas nos [LDPs] é, de uma maneira geral, a seguinte: “a língua é tomada como instrumento de comunicação não problemático e capaz de funcionar com transparência e homogeneidade [...]. É clara, uniforme, desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica. Uma espécie de ser autônomo, desencarnado”.

Segundo a Teoria Cognitiva da Metáfora (Lakoff & Johnson, 2002 [1980]), nossas escolhas lingüísticas (vocabulares etc.) oferecem pistas acerca de nossas

“concepções subjacentes” da natureza, das instituições, de nós mesmos – e da própria linguagem. Elas indicam as metáforas conceptuais tácitas de que nos valem para dar sentido às nossas experiências.

Segundo o trabalho clássico de Reddy (2000 [1979]), a metáfora ocidental mais pródiga para a linguagem é a “metáfora do conduto”, que está, como veremos, em sintonia com a concepção subjacente sugerida nas atividades de interpretação e compreensão (doravante [AICs]), conforme hipótese de Marcuschi, anteriormente disposta.

Perguntas relevantes diante das hipóteses de Marcuschi e da Teoria Cognitiva da Metáfora seriam, portanto: quais as metáforas para interpretação e compreensão¹ de textos presentes nas [AICs] dos [LDPs] analisados? elas confirmam a hipótese de Marcuschi? reproduzem sempre a metáfora do conduto?

Para o trabalho com compreensão e interpretação de textos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) recomendam um viés pragmático, bastante distinto daquele implicado na metáfora do conduto. Sensíveis a essa orientação, os autores dos [LDPs] indicam com frequência, em seus prefácios, aderirem em alguma medida a ela. Levando isso em conta, é relevante ainda perguntar: estão as perspectivas anunciadas nos prefácios em sintonia com aquela subjacente às atividades propostas nos [LDPs]?

1.2

Objetivos

Esta pesquisa objetiva identificar e analisar criticamente as metáforas para interpretação e compreensão de textos presentes em um conjunto de [LDPs] largamente utilizados nas redes de ensino no Brasil, verificando se: i) aquelas presentes nos prefácios e nas [AICs] confirmam a hipótese (b) de Marcuschi; e ii) se há, entre os prefácios e as [AICs], convergência ou divergência no que tange às concepções de linguagem subjacentes em cada caso

Visa este trabalho promover uma revisão dessas [AICs] presentes nos livros didáticos de português. Além disso, entendemos ser potencialmente útil aos

¹Os termos “interpretação” e “compreensão” foram aqui tomados estritamente em função de serem esses os sintagmas utilizados pelos autores nas [AICs].

professores de português de uma forma geral, enquanto mediadores do processo de ensino-aprendizagem.

1.3

Pressupostos teóricos e metodologia

Este trabalho foi construído a partir dos pressupostos contidos na Teoria da Metáfora Conceptual, calcando-se sobretudo no trabalho já clássico de Lakoff e Johnson (2002 [1980]), assim como no trabalho não menos clássico de Reddy (2000 [1979]), intitulado a “Metáfora do Conduto”.

A partir desse quadro teórico, optamos por analisar manuais do ensino fundamental, referentes as quatro séries (5^a, 6^a, 7^a e 8^a). A escolha das obras foi aleatória, tendo sido selecionadas algumas das que fazem parte do [Programa Nacional do Livro Didático] – PNLD, gerido pelo Ministério da Educação. Buscamos uma amostra do que é de fato utilizado em sala de aula por professores e alunos de língua portuguesa. Analisamos 16 manuais de 4 coleções diferentes, dos quais quatro de cada série, referentes ao livro do professor.

O método de pesquisa foi utilizado numa abordagem qualitativa², por meio da qual buscamos dar um tratamento interpretativo aos dados descritos e analisados, sem configurar mapeamentos estatísticos afeitos às análises quantitativas. Essa etapa se deu a partir dos seguintes procedimentos:

1. levantamento em [LDPs] de um *corpus* com os prefácios dos livros e outro com as [AICs];
2. identificação nesses dois *corpora* de todos os casos de emprego metafórico;
3. classificação e análise das metáforas encontradas, de acordo com a teoria de Lakoff e Johnson (2002 [1980]);
4. cotejo dos resultados da análise das [AICs] com aqueles alcançados na análise dos prefácios, com vistas à identificação de sua compatibilidade e/ou divergência.

²Conforme Allwright & Bailey (1991); Guba & Lincoln (1994).

1.4

Estrutura do Trabalho

Nosso trabalho se estrutura da seguinte forma:

O capítulo 2 traz uma explicitação de nossos pressupostos teóricos, dividindo-se em duas subseções. Dedicam-se estas, respectivamente, a uma exposição da Teoria da Metáfora Conceptual que dá suporte à nossa análise, e a uma exposição de reflexões teóricas relevantes para esta pesquisa sobre texto e leitura, com foco na questão dos [LDPs].

O capítulo 3 dedica-se à análise dos prefácios e das [AICs]. No que tange à análise dos prefácios, detivemo-nos em dois aspectos: (a) identificação e análise das metáforas que ali concorrem para caracterizar as noções de *leitura*, *texto* e *sentido*, centrais no campo que nos concerne aqui, o da compreensão e interpretação de textos; e (b) identificação e análise das indicações mais diretas que os autores fornecem quanto ao tipo de abordagem da linguagem e do sentido que reivindicam para os próprios livros. Na análise das metáforas, valemo-nos da tipologia de Lakoff e Johnson (2002[1980]), que permite classificar as metáforas em orientacionais, ontológicas ou estruturais. A análise das [AICs] se deu a partir da identificação e análise das metáforas para *texto*, *sentido* e *leitura*, de acordo com a tipologia de Lakoff e Johnson (ibidem), usada na análise dos prefácios.

Concluída essa etapa, partimos, no capítulo 4, para um cotejo da análise dos prefácios com a análise das [AICs]. Visamos verificar a simetria entre as concepções de linguagem presentes nessas duas partes analisadas.

Seguiu-se então o capítulo da conclusão. Nele, buscamos responder as perguntas iniciais a que se propôs este trabalho. Não pretendemos esgotar a discussão a esse respeito, mas promover uma reflexão crítica sobre o fenômeno observado.

A análise aqui empreendida é favorável às hipóteses de que partiu e indica haver algum descompasso entre a concepção de linguagem sugerida ou reivindicada nos prefácios e aquela subjacente às atividades efetivamente propostas nas [AICs].

2

Pressupostos Teóricos

2.1

Teoria Cognitiva da Metáfora

O uso de metáforas nos discursos científico e filosófico foi considerado indesejável por um longo período. Mais precisamente, da Antigüidade Clássica até meados do Século XX, a metáfora é vista com frequência como uma figura de linguagem que serve apenas ao ornamento de textos e discursos. Almeida (2005) é um dos muitos estudiosos no Brasil a informarem sobre as implicações dessa abordagem teórica, cuja origem parece residir no pensamento aristotélico. Essa visão consiste em atribuir à metáfora duas funções principais: auxiliar na persuasão (visão da retórica); e criar efeitos estéticos agradáveis (visão da poética). Era comum associá-la à imaginação, em oposição à linguagem literal (das verdades científicas e filosóficas). A metáfora era, portanto, considerada como um desvio da linguagem literal; um recurso figurado de embelezamento; um fenômeno da linguagem sem valor cognitivo.

Almeida nos informa ainda que os estudos científicos e filosóficos da época tinham como meta descobrir e descrever precisamente o mundo e suas verdades objetivas. Buscava-se excluir qualquer vestígio de subjetividade, por temor de falseamento dos resultados. Conforme indicam também Arrojo e Rajagopalan (1992, 47), a grande maioria das teorias relacionadas às disciplinas dedicadas ao estudo da linguagem quase sempre apostou na possibilidade de uma oposição objetiva e descontextualizada entre o **sentido literal** e o **sentido metafórico**. O sentido “literal” – das verdades objetivas – tem sido tradicionalmente associado a uma estabilidade de significado. Logo, em tal concepção, essa estabilidade do significado da palavra ou do enunciado seria supostamente capaz de preservar a linguagem da interferência de quaisquer contextos e/ou interpretações. Em contraposição, o chamado sentido “figurado” é considerado um desvio em relação ao literal, também chamado de primordial ou imanente. No campo do sentido não literal, se permite a criatividade, a invenção, a

ruptura da norma, o inusitado e, principalmente, a interferência do contexto e do sujeito.

A partir da segunda metade do século XX, há uma ruptura radical com a idéia de que as realidades objetivas possam ser acessadas sem a mediação da linguagem e do sujeito que a investiga. A realidade passa a ser vista como um construto social, entrelaçado com as práticas discursivas. Essa nova forma de ver a linguagem, não mais como mera representação da realidade, mas como aquela que também a constrói, fez com que a dicotomia linguagem literal / linguagem metafórica fosse revista.

Lakoff e Johnson (2002 [1980], 1999³) estão entre os principais defensores da visão de metáfora relevante do ponto de vista cognitivo, longe de funcionar como mero ornamento.⁴ Além deles, muitos outros autores se destacam, especialmente Reddy (2000 [1979]), ao investigar a representação da linguagem e da comunicação na língua inglesa, através do célebre e influente artigo intitulado “A metáfora do conduto”, “The conduit metaphor”.

Para Reddy, uma das partes da metáfora do conduto, a saber, EXPRESSÕES LINGÜÍSTICAS SÃO RECIPIENTES DE SIGNIFICADOS,⁵ sugere que palavras e sentenças têm significado em si mesmas, numa suposta relação de independência do contexto em que são produzidas, assim como da relação com o falante. Um outro aspecto da metáfora do conduto insinua que SIGNIFICADOS SÃO OBJETOS. Essa formulação sugere que os significados teriam uma existência independente de pessoas e contextos. Essa hipótese seria talvez aceitável em casos bem específicos, em que o contexto não fosse significativo para a construção de sentido. Mas, diz o autor, há muitos casos em que o contexto tem importância destacável.

Com o propósito de ilustrar melhor essa questão da importância do contexto, Reddy cita um exemplo clássico gravado por Pamela Downing, extraído de uma conversa real:

³Não tive acesso direto a essa publicação; indico-a aqui com base na breve resenha encontrada em Vereza, 2001.

⁴Sobre a perspectiva cognitivista da metáfora, ver também Silva, 1992.

⁵Seguiremos aqui a convenção notacional inaugurada por Lakoff e Johnson (2002 [1980]), segundo a qual metáforas conceituais são grafadas em letras maiúsculas em construções cuja estrutura é X é/são Y.

Por favor, sente-se no lugar do suco de maçã. (*Please sit in the apple-juice seat.*)

Ao considerar essa frase fora do contexto em que foi produzida, a mesma não faz o menor sentido, mas faz claramente sentido no contexto no qual ela foi enunciada:

Um hóspede veio tomar o café da manhã. Havia quatro lugares arrumados na mesa: três com suco de laranja e um com suco de maçã. Era óbvio qual era a cadeira do suco de maçã. E até mesmo na manhã seguinte, quando não havia mais nenhum suco de maçã, ainda era bastante claro qual cadeira era a do suco de maçã. (*apud* Lakoff e Johnson (2002, 56 [1980])).

Lakoff e Johnson não aderem à teoria imanentista presente na metáfora do conduto. Para eles o significado não está na sentença – ele depende muito de quem fala ou ouve a frase e este irá constituí-lo, em grande parte, a partir de suas posições políticas e sociais, de suas experiências culturais e de suas experiências concretas (corpóreas) no mundo. Logo, a metáfora do conduto não seria aplicável ou iluminadora nos casos em que tais dimensões são fundamentais para determinar o significado da frase.

Para Lakoff e Johnson (2002 [1980]), as metáforas estão presentes na linguagem cotidiana, indo muito além dela. Estruturam o perceber, o pensar e o agir de uma maneira tão comum, que nem chegam a ser percebidas. A partir dos estudos desses pesquisadores, a metáfora passa a ser entendida não apenas como um recurso estilístico, mas como uma forma de estruturar o pensamento e a ação. Grande parte dos nossos conceitos é metafórica, porque se define por meio de outros conceitos. Eles definem as metáforas como projeções de um **domínio-fonte** – domínio conceptual em geral mais concreto, a partir do qual se compreende outro domínio conceptual, mais abstrato, o **domínio-alvo**. Por exemplo: a nossa experiência abstrata com *idéias*, domínio-alvo, pode ser compreendida em termos de nossa experiência mais concreta com *plantas*, domínio-fonte. A linguagem refletiria essa nossa forma de pensar e agir: falamos em *imaginação fértil*, em *sementes, raízes e frutos de uma teoria*, em *amadurecer um pensamento*, em *ramos do conhecimento* etc.

Para compreendermos melhor a proposta teórica de Lakoff e Johnson (2002 [1980]), convém considerar agora a tipologia de metáforas que os autores

oferecem. São elas classificadas em três categorias: **estruturais**, **orientacionais** e **ontológicas**.

As **metáforas estruturais** ocorrem quando um conceito é metaforicamente estruturado em termos de outro. Isso parece reforçar a idéia de que nossas atividades cotidianas são estruturadas a partir de conceitos de natureza metafórica, sendo estes refletidos por expressões metafóricas da linguagem cotidiana.

Lakoff e Johnson (2002, 50 [1980]) apresentam inúmeros exemplos, dos quais destacamos alguns abaixo, baseados no conceito metafórico TEMPO É DINHEIRO, em manifestações observadas na língua inglesa, com correspondência em português:

Você está me fazendo *perder* tempo. (You are *wasting* my time)

Como você *gasta* o seu tempo hoje em dia? (How do you *spend* your time these days?)

Você deve *calcular* bem o seu tempo. (You need to *budget* your time)

Esses mesmos autores afirmam que os conceitos metafóricos acima ilustrados estão estruturados culturalmente, em particular o conceito de trabalho, que se desenvolveu na cultura ocidental moderna associado ao tempo que toma, sendo quantificado com precisão. Tornou-se hábito pagar as pessoas pela hora, semana, mês ou ano.

Assim como no Brasil, na cultura inglesa, TEMPO É DINHEIRO de muitas formas. Para Lakoff e Johnson, são exemplos ilustrativos as chamadas telefônicas, taxas diárias de hotel, juros sobre empréstimos etc. Essas práticas são relativamente novas na história da humanidade e não existem em todas as culturas. Elas surgiram nas modernas sociedades industrializadas e estruturam profundamente as atividades cotidianas básicas daqueles que as integram. O indivíduo age como se o tempo fosse um bem valioso, sujeito a exaurir-se, assim como acontece com o dinheiro. Logo, esse indivíduo compreende e vivencia o tempo como algo que pode ser gasto, desperdiçado, orçado, bem ou mal investido, poupado ou liquidado (cf. Lakoff e Johnson (2002, 51 [1980])).

Há outros exemplos de metáforas estruturais bastante comuns em culturas ocidentais a que se referem os autores. DISCUSSÃO RACIONAL É GUERRA (*defender* uma tese; *atacar* um argumento, *bombardear* com perguntas); RELAÇÃO AMOROSA É VIAGEM (separaram-se e *foi cada um para o seu lado*; o casamento vai *aos trancos e barrancos*; a relação está numa fase *turbulenta* etc.); AMOR É JOGO (*dar bola*; *jogar para escanteio*; *fazer jogo duro*, etc).

As **metáforas orientacionais** não estruturam um conceito em termos de outro, mas organizam todo um sistema de conceitos em relação a um outro. Elas são chamadas de orientacionais, porque a maioria delas tem a ver com as orientações espaciais, como: *para cima*, *para baixo*, *dentro*, *fora*, *frente*, *atrás* etc.

Essas orientações metafóricas não são de caráter arbitrário. Elas estão baseadas, segundo Lakoff e Johnson (2002, 60 [1980]), em nossa experiência física e cultural. Cultural por poderem variar de uma cultura para outra. O sentido da palavra *futuro* corresponde ao que está diante de nós [para algumas culturas]; e ao que está atrás de nós para outras para algumas culturas; e está atrás de nós, para outras. O contrário se dá no caso de “passado”.

Citamos, de forma apenas ilustrativa, algumas metáforas de espacialização baseadas na oposição *para cima – para baixo*, que foram estudadas intensamente por Willia Nagy (apud Lakoff e Johnson 2002, 60). Vale ressaltar que essas explicações são sugestivas, mas não definitivas.⁶

FELIZ É PARA CIMA – TRISTE É PARA BAIXO

Eu estou me sentindo *para cima*. (I'm feeling *up*.);
 Aquilo *levantou* meu moral. (That *boosted* my spirit.);
 Meu astral *subiu*. (My spirits *rose*.);
 Eu *caí* em depressão. (I *fell* into a depression.);
 Meu ânimo *afundou* (My spirits *sank*.)

CONSCIENTE É PARA CIMA – INCONSCIENTE É PARA BAIXO

Eu já estou *de pé*. (I'm *up* already.)
 Ele se *levanta* cedo. (He *rises* early in the morning.)
 Ele *caiu* de sono. (He *fell* asleep.)
 Ele *caiu* em coma profundo. (He *sank* into a coma.)

⁶Lakoff e Johnson (2002, 69) utilizam a palavra “é” ao falar sobre metáforas como MAIS É PARA CIMA, mas o “é” deve ser visto como uma abreviação para uma série de experiências nas quais a metáfora se baseia e em termos da quais por eles são entendidas.

SAÚDE E VIDA SÃO PARA CIMA – DOENÇA E MORTE SÃO PARA BAIXO

Sua forma física chegou ao *topo*. (He's in *top* shape.)

Lázaro *levantou-se* dos mortos. (Lazarus *rose* from the dead.)

A gripe o *derrubou*. (He came *down* with the flu.)

MAIS É PARA CIMA – MENOS É PARA BAIXO

Minha renda *subiu* no ano passado. (My income *rose* last year.)

Ele é *menor* de idade. (He is *underage*.)

BOM É PARA CIMA – MAU É PARA BAIXO

Ele faz um trabalho de *alta* qualidade. (He does *high*-quality work.)

As coisas estão indo o tempo todo para *baixo*. (Things are at an all-time *low*.)

VIRTUDE É PARA CIMA – DEPRAVAÇÃO É PARA BAIXO

Ele é um homem de espírito *elevado*. (He is high-minded.)

Ela tem padrões *elevados*. (She has *high* standards)

Ela *caiu* num abismo de depravação. (She *fell into* the of depravity)

Foi um golpe *baixo*. (That was a low-down thing to do.)

Lakoff e Johnson (2002 [1980]) sugerem algumas conclusões sobre a base experiencial, a coerência e a sistematicidade dos conceitos metafóricos. A maior parte dos nossos conceitos fundamentais é organizada em termos de uma ou mais metáforas de espacialização. Cada metáfora de espacialização apresenta uma sistematicidade interna. Por exemplo, FELIZ É PARA CIMA define um sistema coerente e não um simples conjunto de casos isolados e aleatórios.

Afirmam existir uma sistematicidade externa geral ligando as várias metáforas de espacialização, o que gera coerência entre elas. Assim, BOM É PARA CIMA dá uma orientação PARA CIMA para o bem-estar geral, e essa orientação é coerente com casos especiais como FELICIDADE É PARA CIMA, SAÚDE É PARA CIMA, VIDA É PARA CIMA, CONTROLE É PARA CIMA, STATUS É PARA CIMA. As metáforas de espacialização estão enraizadas na experiência física e cultural; elas não são construídas ao acaso. Logo, a metáfora pode servir como veículo para a compreensão de um conceito apenas em função de sua base experiencial.

Lakoff e Johnson (2002, 66 [1980]) dizem existir várias bases físicas e sociais possíveis para a metáfora. Há uma coerência no âmbito do sistema geral que parece motivar em parte a escolha de uma dessas bases em detrimento de outra. Por exemplo, a felicidade é habitualmente associada, numa perspectiva física, a um sorriso e a um sentimento geral de expansividade. Isso poderia, em

princípio, fornecer uma base para a metáfora FELICIDADE É LARGA; TRISTEZA É ESTREITA. Mas a metáfora dominante também em nossa cultura é FELICIDADE É PARA CIMA, formando um sistema coerente com BOM É PARA CIMA, SAÚDE É PARA CIMA etc.

A espacialização é uma parte tão essencial do conceito, que temos dificuldade de imaginar outra metáfora alternativa que pudesse estruturá-lo. Em nossa sociedade, “status alto” também é um conceito desse tipo.

Dentro dessa linha de raciocínio, pergunta-se: o conceito de felicidade independe da metáfora FELICIDADE É PARA CIMA, ou a metáfora para cima (para baixo), aplicada à felicidade, faz parte do próprio conceito? Amparamo-nos nos citados autores para afirmar nossa convicção de que ela seja parte do conceito no âmbito de um dado sistema conceptual. Assim, a metáfora FELICIDADE É PARA CIMA situa felicidade dentro de um sistema metafórico coerente e parte do seu sentido deriva do seu papel nesse sistema.

Segundo Lakoff e Johnson (2002, 67 [1980]), os chamados conceitos intelectuais puros, como os conceitos de uma teoria científica, por exemplo, são freqüentemente – talvez sempre – baseados em metáforas de base física e/ou cultural. O adjetivo *alto* na expressão “partículas de alta energia” é baseado em MAIS É PARA CIMA. O mesmo adjetivo em “funções de alto nível”, como usado em psicologia fisiológica, é baseado em RACIONAL É PARA CIMA. O adjetivo *baixo* em “fonologia de baixo nível” (que se refere a aspectos fonéticos detalhados dos sistemas de sons das línguas) é baseado em REALIDADE TERRENA É PARA BAIXO (como em “terra-a-terra” / “com os pés no chão”). O apelo intuitivo de uma teoria científica tem a ver com o modo como suas metáforas correspondem à nossa experiência. Logo, nossa experiência física e cultural proporciona muitas bases possíveis para as metáforas de espacialização e, por essa razão, sua escolha e sua importância relativa podem variar de cultura para cultura. Logo, é difícil distinguir numa metáfora a base física da base cultural, já que a escolha de uma base física é função da coerência cultural da metáfora.

As metáforas **ontológicas** são formas de se conceber eventos, atividades, emoções, idéias etc., como entidades e substâncias. Lakoff e Johnson (2002, 76 [1980]) dizem servirem a vários propósitos e diferentes fins. Para eles, por exemplo, a metáfora ontológica INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE permite referirmo-nos a ela, quantificá-la, identificar um aspecto particular dela, vê-la

como uma causa, agir em relação a ela e, quem sabe, acreditarmos que nós a compreendemos. São metáforas muito gerais e muito sistemáticas, associadas a nossa tendência a “coisificar” ou “reificar” experiências abstratas; artifícios necessários para tentarmos lidar com essas experiências.

As metáforas ontológicas não são sempre explícitas ou facilmente identificáveis. Possivelmente as mais óbvias – e talvez por isso mesmo as que mais nos passam despercebidas – são aquelas nas quais os eventos, ações, abstrações, objetos físicos etc. são concebidos como pessoas. A *personificação* é uma metáfora ontológica altamente sistemática e, como veremos, muito importante para a nossa discussão. A partir dela é possível compreender uma variedade de experiências não-humanas em termos de motivações, características e atividades humanas. A personificação é tida em (2002, 88 [1980]) como uma categoria geral que cobre uma enorme gama de metáforas. Todas têm em comum o fato de serem extensões de metáforas ontológicas, permitindo dar sentido a fenômenos do mundo em termos humanos (por exemplo, A MORTE É UMA PESSOA se especializa em A MORTE É UM CEIFADOR).

Metáforas ontológicas permitem-nos, em suma, entender fenômenos os mais variados como coisas ou com base em nossas próprias motivações, objetivos, ações e características. Ao concebermos um conceito abstrato qualquer a partir de uma motivação concreta, facultamos a possibilidade de entendimento coerente desse conceito.

Em resumo, Lakoff e Johnson supõem que a linguagem reflete a nossa experiência física e cultural com o mundo; logo, a significação lingüística não pode ser dissociada de nossas vivências corpóreas e conhecimento de mundo. Logo, supõem não haver como conceber a existência de um nível de significação que pertença exclusivamente à linguagem. Defendem os autores que a linguagem não reflete objetivamente a realidade, mas o modo como impomos uma estrutura no mundo, interpretando-o, construindo-o. Essa forma de entender a relação entre a linguagem, pensamento e a realidade é definida como *experencialismo*, ou seja, a perspectiva segundo a qual a cognição (e a linguagem) é determinada pela nossa

própria existência corporal – “o corpo na mente” – e pela experiência cultural, individual e coletiva.

Este trabalho assume a perspectiva de Lakoff e Johnson (2002 [1980]), subscrivendo um conceito de metáfora que vai muito além da linguagem literária ou retórica, lugar que a ela fora tradicionalmente reservado. Seguimos a argumentação dos autores em que os processos do pensamento são em grande parte metafóricos. Logo, o sistema conceptual humano é metaforicamente estruturado e definido.

2.2

Teoria do texto, leitura e sentido

Examinamos aqui algumas abordagens teóricas sobre texto, leitura e sentido, relacionadas às atividades de interpretação e compreensão, especialmente em relação aos manuais didáticos de português.

Entre os autores explorados, destacamos inicialmente Dionísio (2005), para quem os estudos da língua portuguesa, até 1950, eram realizados exclusivamente através da leitura de textos literários, organizados na forma de antologias. Estudava-se português nos próprios manuais de gramática. O público que tinha acesso à escola falava o português padrão e já dispunha de práticas de leitura e escrita desenvolvidas em família. O ensino de regras gramaticais era ministrado sem grandes dificuldades já que os alunos dominavam o registro culto da língua. Os professores, oriundos – em sua grande maioria – das classes média e alta, com um nível elevado de letramento, reuniam condições materiais e intelectuais para prepararem suas aulas, sem sujeição a exercícios ou atividades didáticas impostas.

Ainda segundo Dionísio (2005), a partir de 1950, têm início as primeiras transformações nas condições de ensino/aprendizagem de português. Foi nessa época que se deram as pressões das classes populares reivindicando a democratização do acesso às escolas, em favor dos alunos de outras classes sociais, cuja prática de letramento diferia do modelo clássico predominante na escola da época. O atendimento às citadas pressões acarretou o aumento da população escolar. Com isso deu-se a inserção massiva de novos professores, não

mais oriundos das chamadas classes de prestígio. Possuíam formação humanística limitada e conhecimentos menos profundos da língua.

O início da utilização massiva dos livros didáticos (doravante [LDs]) data dessa época. Isso ocorre a fim de dar conta das lacunas de conhecimento desses novos professores. Esses manuais (com textos, lições de gramática e exercícios) tornam-se importantes e, em muitos casos, dispensam o professor da tarefa de prepararem as aulas de português e seus respectivos exercícios. Essa realidade autoral se concretiza em 1970.

Geraldi (1991) refere-se ao mesmo fato e acrescenta que a fabricação do material didático representava, por um lado, a facilitação do trabalho do professor, e, por outro, a diminuição de sua responsabilidade na escolha do que ensinar. Registra-se também um impacto causado na carga horária semanal, diminuição na remuneração e contratação de professores fora da sua área de formação. Tudo isso tem relação direta com o desprestígio da categoria ao longo dos anos. Quanto mais se desvaloriza a profissão de magistério, menos ela é procurada por pessoas que têm variadas práticas de leitura e escrita.

Essa realidade se constrói enquanto uma série de pesquisas sobre língua portuguesa, ensino e letramento vai sendo desenvolvida no país. Além disso, o Estado, através do Ministério da Educação, com seus programas específicos de avaliação, começa a impor aos [LDs], a partir de 1990, mudanças em seus conteúdos, metodologias e concepções teóricas.

Batista (2000) é um outro autor que faz sugestivas reflexões sobre o livro didático no Brasil. Ele acentua que a relação do MEC com o livro didático é anterior aos anos 1990. Desde 1938, quando foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), foram estabelecidas condições para produção, importação e utilização do livro didático. Em 1966, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), para coordenar as ações relativas à produção, edição e distribuição do livro didático. Em 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Em 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) passou a ser responsável pela execução dos programas do livro didático. Só em 1983 é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que incorpora o PLIDEF, e em 1985 o PLIDEF é substituído pelo PNLD, o qual

imprimiu várias mudanças na avaliação do livro didático. Apenas em 1996 é iniciado o processo de avaliação dos [LDs] nos moldes atuais.

O problema, como mostra a visão de Geraldi (2001), é que ao observarmos textos colocados à disposição dos estudantes por grande parte dos [LDPs], podemos concluir que os mesmos são elaborados com [AICs] que tencionam requerer do leitor tão-somente a busca de uma informação. Neste ponto em particular Geraldi dá acolhida à abordagem de Marcuschi (2001), anteriormente citada. Os textos são utilizados exclusivamente como pretexto para perguntas repetidas feitas a título de interpretação. Para Geraldi, trata-se de *simulação* da leitura.

Quando falamos de leitura e sentido, sentimo-nos impulsionados a considerar as observações presentes em Grigoletto (1992), que aborda justamente a constituição do sentido em teorias da leitura. Essa autora relata que as teorias psicolinguísticas de leitura evoluíram, ao abandonarem o pressuposto de que o significado está no texto, presente nos primeiros modelos, entre os quais o estruturalista de P. B. Gough e o de análise pela síntese, de K. Goodman. Segundo a autora, outros modelos prevêem uma concepção em que o sentido se constrói através da interação entre o leitor, o texto e o autor. São denominados construtivistas, estando entre os representantes citados por ela, F. Smith, R. J. Spiro, M.J. Adams e A. Collins. Os modelos chamados construtivistas fazem uma crítica aos anteriores, no sentido de que o significado não estaria já dado no texto e, portanto, não seria estável, mas sim construído no ato de leitura, na interrelação leitor-texto-autor, a partir de um “esqueleto” ou de “pistas” que o texto provê.

Como nos diz Grigoletto, essa concepção teórica não é recebida sem restrições. Ao contrário, questiona-se a respeito da explicação das semelhanças de interpretação, ao supor não aceitar a crença no significado estável. Tais modelos parecem contraditórios, já que postulam a primazia do leitor individualizado como construtor, reconstrutor e negociador de sentido, e, por outro lado, são obrigados a pressupor um sentido literal pré-existente no texto para darem conta das semelhanças de interpretação entre diferentes leitores.

Segundo Grigoletto, para dar conta dessa questão, autores como Stanley Fish dizem que essas semelhanças são determinadas pela convencionalização de sentidos possíveis em diferentes “comunidades interpretativas”, numa restrição imposta pelas instituições. São estas que detêm o poder como reguladoras do dizer

e dos significados permitidos, de forma que os limites de cada instituição são os limites da significação.

Em sintonia com a concepção de Fish e Grigoletto, Arrojo e Rajagopalan (1992b:88) se opõem à perspectiva mais tradicional, a que J. Derrida chamaria de “logocêntrica”: rejeitam a possibilidade de significados que independam do sujeito, da história e das circunstâncias da leitura. Segundo a tradição contra a qual reagem Arrojo e Rajagopalan, o ato de ler estaria restrito a descobrir e resgatar significados estáveis, presentes no texto. A leitura poderia ser correta ou incorreta, aceitável ou inaceitável, a despeito da perspectiva de quem a julga. Para os autores, por outro lado, a impossibilidade da neutralidade e da ausência de perspectiva é marca da relação leitor-texto. O leitor jamais pode suspender tudo que o constitui como sujeito, ou seja, sua história, sua cultura, sua ideologia. Entre os muitos trabalhos relevantes nessa discussão, vejam-se, além dos já citados, Orlandi (1988), Arrojo (1992), Arrojo e Rajagopalan (1992b), Rajagopalan (1992).

Ainda buscando olhares sobre a questão da definição de leitura, consultamos os (PCNs) (terceiro e quatro ciclos) – Língua Portuguesa (1998, 69), no qual encontramos a definição do ato de ler como um processo em que o leitor realiza um trabalho *ativo* de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a linguagem. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.

Os (PCNs) definem “leitor competente” como aquele que sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender as suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. Esse leitor é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos; estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros já lidos.

A busca da competência lingüística impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o de textos de complexidade real, circulantes na literatura e nos

jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o de textos originais e integrais.

É recorrente nos (PCNs) ainda, o fato de que quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem que, por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam ser tratados na escola de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos.

Ainda que se considere a dimensão gramatical de um texto, quando este for tomado como unidade de ensino, não é plausível adotar uma categorização preestabelecida. Os textos se sujeitam às regularidades lingüísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção. Faz-se necessária a priorização de alguns conteúdos e não de outros. Os alunos ao se relacionarem com este ou aquele texto, sempre o farão segundo suas possibilidades.

Segundo Farla (1987), os [LDPs] são mostrados de uma forma muito técnica, com termos e expressões que, constantemente, fogem ao conhecimento prévio do aluno, causando o seu desinteresse pela atividade proposta. Outro fator que acarreta a monotonia do livro didático de português, segundo essa autora, é a estrutura de apresentação: *texto, interpretação e conhecimentos lingüísticos*. O leitor se cansa rapidamente pois entra num processo mecânico de trabalho no qual já sabe de antemão o que encontrará pela frente, à medida que for avançando.

Farla (1987) considera que entre os vários pontos necessários de revisão nos [LDPs], os mais relevantes são a escolha e formas de propor sua interpretação. Para ela, os mesmos são compostos por histórias banais, com perguntas igualmente banais e, conseqüentemente, possuem respostas banais que, em vez de estimularem a produção, acabam cerceando o processo criativo do aluno. As atividades são padronizadas e esperam sempre as mesmas respostas de uma turma, sendo esta heterogênea.

Carvalho (1995) alia-se às idéias já apresentadas e também destaca a necessidade de se descobrirem meios mais atrativos de apresentar o material. Cabe ao professor a tarefa de utilizá-lo de forma mais agradável. O referido autor entende ser o aluno a base de todo processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o trabalho com os [LDPs] deve permitir que o educando traga para a classe suas

experiências de vida, adequando-as aos novos conhecimentos que lhe são ministrados, visando a garantir o seu crescimento sempre de maneira significativa.

O construtivismo, como método alternativo de ensino, concebe o livro didático apenas como um recurso complementar ou auxiliar para o conteúdo a ser trabalhado. Todavia, como os [LDs] vêm sendo usados como único recurso de ensino, eles se tornam maçantes, tanto para o aluno, quanto para o professor. A atividade de aprendizagem se torna monótona, improdutiva. Em função disso, Carvalho (1995) acentua que sem eles, o trabalho e a criatividade do professor são mais exigidos. O professor pode trabalhar o conteúdo programático através de outros meios (textos jornalísticos, literários, de música, cartuns), estabelecendo uma relação interdisciplinar com outros professores, a fim de aproveitar o conteúdo de seus programas de outra forma e em outros ângulos. O mais relevante é que o professor tenha condições de trabalhar a partir da realidade do seu aluno, em vez de perpetuar a “violência” implícita dos livros didáticos, na sua imensa maioria, voltados para o “aluno-padrão”. Muitos manuais desconsideram a cultura da periferia (a que não é da elite).

Os [LDPs] acabam sendo instrumentos funcionais para a maioria dos professores que não tem tempo suficiente para prepararem aulas criativas. Fazer um bom trabalho, desenvolver projetos de ensino, nesse contexto, é muito complicado. Trata-se de um problema estrutural do sistema educacional do país, embora a adoção desses manuais, por si só, não possa ser considerada como a única causa de aulas monótonas. Devem-se buscar novas alternativas, novos métodos, capazes de promoverem o desenvolvimento da criatividade do professor e do aluno, através de um trabalho capaz de estimular a aprendizagem.

Sob o aspecto de ensino de gramática, Bechara (2001) enfatiza que o livro didático costuma trazer noções e classificações gramaticais, sem, contudo, estabelecer um vínculo direto com as habilidades de leitura e produção de textos. Na maioria dos livros didáticos, a gramática é vista como um fim em si mesma, o que, infelizmente, reflete uma postura ainda muito comum entre os professores. O manual didático pode ser considerado como um reflexo de crenças e convicções já institucionalizadas comuns à maioria dos professores e ao sistema educacional vigente, que representam interesses de uma ideologia dominante. Para esse autor, levando-se em conta o quadro apresentado, o professor que pretender trabalhar uma gramática instrumental encontrará o obstáculo da inadequação do livro

didático, pois este se mostra com uma tendência didático-moralista, na maioria das vezes. Torna-se necessário que o professor veja o aluno não como um mero ser passivo, receptor de teorias. Ele precisa ser incentivado a produzir conhecimentos e ler o mundo que o cerca. Portanto, limitar-se às anotações do livro é pouco.

É pensamento comum entre os autores até aqui citados que a leitura precisa ser vista com prazer, respondendo as indagações e necessidades de cada um. Para se solucionar esse problema é necessário que o professor não se limite a repetir lições pré-estabelecidas. Deve elaborar um material alternativo adequado ao que se propõe. Esse material complementar ou de substituição ao livro visaria suprir as reais necessidades do aluno. Para Bechara (2001), pela precariedade de recursos com que habitualmente se tem movido o sistema educacional, é importante que o professor tenha o mínimo de autonomia e criatividade para direcionar o processo de aprendizagem em que o aluno atuará. Essa proposta alternativa de produção de material didático parece ser um caminho eficaz para substituição de livros didáticos inadequados.

Esse mesmo autor acentua a necessidade de os livros darem mais ênfase aos exercícios de interpretação de texto para que o aluno desenvolva as habilidades de leitura, como definir o tema do texto, fazer relações, inferências, por exemplo. Enfim, que a partir dos exercícios, o aluno use sua criatividade e não apenas repita as atividades propostas e copie as informações do texto.

Este trabalho é sensível às inadequações dos [LDPs] registradas por tantos dos autores citados nesta seção.

Subscreve a visão cognitiva defendida por autores como Lakoff e Johnson, no que tange às noções sobre sentido, texto e leitura. Compreende-as, além disso, sob uma ótica pragmática⁷, em consonância com as reflexões de autores como [Geraldí, Dionísio], [Arrojo, Rajagopalan e Grigoletto], para os quais se trata de realidades construídas, fundamentalmente determinadas pelos planos histórico, social e cultural.

⁷O termo “pragmática” é usado neste trabalho de forma não ortodoxa. Pretendemos dizer: “não imanentista”.

3

Análise de Dados

Neste capítulo, procuramos descrever e analisar as metáforas inscritas nos prefácios das coleções levantadas, assim como aquelas ocorrentes nas [AICs]. Consideramos, *a priori*, a sistematicidade dos conceitos metafóricos e, em muitos casos, sua estreita ligação à base experiencial do indivíduo. Assim, outros olhares podem ser lançados sobre essa mesma realidade.

Nossa classificação das metáforas segue a tipologia de Lakoff e Johnson (2002 [1980]), *estruturais*, *ontológicas* ou *orientacionais*. Partimos de uma compreensão das metáforas como projeções de um **domínio-fonte**, mais concreto, a um **domínio-alvo**, mais abstrato, e, nesse sentido, preocupou-nos investigar em que medida a concepção de linguagem sugerida pelas metáforas ocorrentes nos prefácios, se coaduna com aquela sugerida pelas metáforas ocorrentes nas [AICs]. Delimitamo-nos a três domínios-alvo específicos: *texto*, *leitura* e *sentido*. São esses dados que constituem o objeto principal de descrição e análise a que se propõe este trabalho.

As noções de *texto*, *leitura* e *sentido* são aqui tomadas a partir das seguintes perspectivas bastante gerais e, dentro do possível, pré-teóricas: 1) texto é tido como *objeto material da leitura*; 2) leitura é vista como referente à *experiência* da leitura, a tudo o que se associa ao *ato* ou à *capacidade de ler*; e 3) sentido diz respeito àquilo que de alguma forma é *atribuído* ou *associado* ao texto, ou *construído* a partir dele (significados, informações, conhecimentos etc). Todavia, ressaltamos tratar-se de uma divisão até certo ponto artificial, já que nem sempre é clara a fronteira entre esses domínios. Pareceu-nos, em todo caso, um bom caminho partir dessas noções, por estarem crucialmente ligadas ao objeto desta dissertação: compreensão e interpretação.

Trabalhamos com 16 (dezesseis) manuais de português (livro do professor), referentes as quatro séries do ensino fundamental. Foram, portanto, quatro coleções de cada série:

Coleção (1): *Linguagens no Século XXI*;

Coleção (2): *Linguagem Nova*;

Coleção (3): *Ler, entender, criar*;

Coleção (4): *A palavra é sua*.

3.1

Análise de prefácios

Nossa abordagem, ao analisar os prefácios dos [LDPs] procurou dar conta especialmente da concepção de linguagem neles sugerida, através das metáforas neles presentes. Como os prefácios funcionam como espécies de “cartas de intenções” dos autores, analisamos não apenas as metáforas de que eles se valem advertida ou inadvertidamente, mas também o que dizem de forma mais direta sobre o tema da compreensão e interpretação de texto.

Das dezesseis obras analisadas, extraímos apenas três prefácios e um texto literário apresentado no lugar do prefácio. Essa discrepância entre o número de obras e o número de prefácios se explica, sobretudo, pela recorrência dos mesmos prefácios nos livros destinados às diferentes séries de cada coleção. Os manuais das coleções (1), (2) e (3) contêm uma seção inicial, sob o título “Apresentação”, na qual os autores não explicitam completamente a concepção lingüística que orienta o livro, embora dêem indicações a esse respeito, ora de forma mais direta, ora através das metáforas que utilizam⁸. Os livros da coleção (4) não possuem uma seção inicial específica; a autora usa um texto literário para apontar através dele, supomos, o modo como aquele manual pretende trabalhar as questões de linguagem e interpretação. Transcrevemos e analisamos a seguir os textos levantados.

⁸Observamos que esta análise confirma a constatação de Marcuschi (2001) de que a maioria esmagadora dos manuais se exime de declarar explicitamente a concepção de linguagem que informa e orienta esses livros.

3.1.1

Prefácio da Coleção (1)

Olá!

Este livro foi escrito para você.

Nele, você irá desvendar os inúmeros caminhos pelos quais os textos podem levar.

Este livro coloca ao seu alcance textos com as mais diversas intenções e finalidades para ajudá-lo nesse processo de aquisição e desenvolvimento do falar, escutar, ler e escrever.

A idéia é oferecer estratégias que lhe permitam aprender a aprender, a apropriar-se da informação, a explorar outros mundos, reais e imaginários, a desenvolver uma consciência crítica sobre os papéis que desempenha, sobre suas relações sociais, sobre o seu lugar no mundo.

A compreensão e o domínio das múltiplas linguagens que se apresentam em seu dia-a-dia são competências de que você necessita para participar ativa e criticamente da construção de novos conhecimentos e da transformação da realidade da qual você faz parte.

Essa é a proposta deste livro. Vamos começar a aventura?

A autora.

TAKAZAKI, Heloisa Harue. Linguagens no século XXI, São Paulo: IBEP, 2002.

Tendo em vista a caracterização dos domínios-alvo *texto, leitura e sentido*, vamos descrever e analisar as metáforas inscritas no prefácio da Coleção 1, classificando-as, nessa ordem, como **orientacionais, ontológicas e estruturais**.

Começemos pelas **metáforas orientacionais**. Identificamos nesse primeiro prefácio a seguinte:

(1) LEITURA É DESLOCAMENTO NO ESPAÇO

A compreensão da experiência mais abstrata da leitura em termos da experiência mais concreta do deslocamento físico pelo espaço está entre os mapeamentos metafóricos lingüisticamente salientes nesse primeiro prefácio, servindo de base geral, como veremos, para outros mapeamentos de natureza estrutural. Evidência lingüística desse mapeamento é o segundo parágrafo do prefácio, no qual o ato de

ler é comparado metaforicamente ao ato de percorrer “inúmeros caminhos”, sendo o texto compreendido como o espaço em que se dá o deslocamento. A metáfora orientacional aqui empregada é bastante comum nas nossas formas cotidianas de falar e pensar sobre a leitura, o que fica claro se consideramos outras de suas inúmeras manifestações lingüísticas em português⁹:

- (a) Me estressei de tentar ler o que vc escreveu... *me perdi* no texto umas 5 vezes.
- (b) Eu tava lendo o txt e quando eu *passei por essa parte* que vc fala...
- (c) ...fui lendo, lendo e [...] *cheguei* ao trecho em que....

No que tange às **metáforas ontológicas**, as quais, como vimos no capítulo anterior, tomam tipicamente como domínios-fonte as noções de ENTIDADE/OBJETO e PESSOA, identificamos as seguintes:

- (2) LEITURA É OBJETO
- (3) SENTIDO É OBJETO
- (4) TEXTO É PESSOA

A metáfora conceptual (2) se manifesta lingüisticamente no terceiro parágrafo, na passagem “nesse processo de *aquisição* e desenvolvimento do falar, escutar, ler e escrever”. A capacidade da leitura, ao lado de outras capacidades cognitivas abstratas, é “coisificada”, convertida em um objeto a ser “adquirido”, em uma coisa da qual eventualmente se “tomará posse”. As metáforas ontológicas estão entre as mais comuns e também entre as mais opacas; a tendência a “entificar” domínios mais abstratos da experiência para poder atribuir-lhes propriedades de coisas (tamanhos, quantidades, lados, dimensões, cores, etc.) é tão generalizada e sistemática, que sequer nos damos conta dela. Entre os múltiplos exemplos cotidianos da metáfora (2) estão:

- (d) A leitura é um dos *grandes*, senão *o maior*, *elemento* da civilização.
- (e) Se grandes são as conquistas na área do conhecimento das múltiplas *dimensões* da leitura
- (f) ...possíveis problemas: desinteresse dos alunos; *pequena* capacidade de leitura...

⁹Os exemplos levantados a título de comparação foram, sempre que possível, extraídos de textos autênticos a partir de pesquisa no site de buscas Google.

Analogamente, a expressão “apropriar-se da informação”, no terceiro parágrafo, sugere a “coisificação” metafórica do sentido dos textos, estes compreendidos, em clara ilustração da metáfora do conduto de Reddy (da qual já falamos suficientemente no capítulo 2) como recipientes de entidades, os sentidos, passíveis de apropriação pelos leitores ou ouvintes. Trata-se de uma ocorrência clara da metáfora (3) SENTIDO É OBJETO.

Por fim, temos a metáfora ontológica (4), em que a entidade correspondente ao domínio-alvo texto é a *pessoa*. A personificação é, como vimos, um tipo de metáfora ontológica sistemática, na qual atribuímos propriedades de pessoas a eventos, ações, experiências abstratas, etc. (uma dúvida cruel, um argumento convincente, um verão inclemente, uma dorzinha irritante, etc.). A metáfora (4), em que se personifica o texto, é também bastante disseminada¹⁰. No terceiro parágrafo do prefácio, ela é claramente evidenciada na passagem “textos com as mais diversas *intenções e finalidades*”. O texto nos parece, segundo a metáfora, intencional e dotado de variadas finalidades. A linguagem é tratada como organismo humano e multifacetado. A idéia de que o texto possui intenções, importante em nossa discussão, será retomada mais adiante. Por hora, registremos apenas que são bastante comuns construções desse tipo em português:

- (h) E quantas heresias há nesse texto *atrevido e desrespeitoso*...?
- (i) Um texto *solidário* em relação aos milhares de nordestinos...
- (j) Muito do texto não me *diz* nada, mas eu superei e simpatizei com ele.

Passemos agora à identificação e exame das **metáforas estruturais** encontradas, a saber:

- (5) O TEXTO É UM VEÍCULO
- (6) O TEXTO É UM GUIA
- (7) O TEXTO É UM COLABORADOR
- (8) O TEXTO É UM OBJETO DE APOIO
- (9) SENTIDO É CONTRUÇÃO
- (10) SENTIDO É INSTRUMENTO
- (11) SENTIDO É UM OBJETO OCULTO

¹⁰Ver TORRES, Regina Celi Wenzel. *A personificação no texto acadêmico-formal: uma abordagem cognitivista*. Dissertação de Mestrado em Letras. UFJF, 2003.

(12) LEITURA É UMA AVENTURA EXPLORATÓRIA

Em estreita conexão com a metáfora orientacional (1), temos as metáforas estruturais (5) e (6), que tomam o *texto* como domínio-alvo. Há evidência lingüística da metáfora (5), O TEXTO É UM VEÍCULO, em “caminhos pelos quais os textos podem levar”, logo no segundo parágrafo. A metáfora parece sugerir que o texto seja visto como um meio de deslocamento no espaço, capaz de mover o leitor por caminhos necessários a novas descobertas. Trata-se de uma metáfora relativamente disseminada, sendo naturais em português outras construções do gênero, como:

- (k) Inevitalmente *viajei* no texto e me vi na cena.
- (l) *Embarquei* no texto, quando vi já era meia-noite.

Convém observar, no entanto, que a expressão lingüística “caminhos pelos quais os textos podem levar”, encontrada no prefácio (1), poderia também ser associada à metáfora estrutural (6), O TEXTO É UM GUIA, em que as palavras são vistas não como um veículo, mas como alguém capaz de conduzir ou guiar. Trata-se de uma especialização da metáfora ontológica (4), TEXTO É PESSOA, associada de modo genérico, como vimos, à personificação. Outras construções comuns em português parecem atestar essa possibilidade:

- (m) O texto conduz *o leitor e a leitora pelas mãos* ao desenhar o futuro daquelas crianças.
- (n) Veja mais informações no *Texto Guia* da Conferência.
- (o) O leitor irá encontrar vários exercícios profundamente ilustrados que o vão *guiar passo a passo* na aquisição de uma técnica correta

Outra metáfora estrutural que, tomando o texto como domínio-alvo, constitui um subtipo da metáfora ontológica TEXTO É PESSOA, é aquela descrita em (7), O TEXTO É UM COLABORADOR. Evidências dessa metáfora encontram-se na passagem “Este livro coloca ao seu alcance textos com as mais diversas intenções e finalidades *para ajudá-lo* nesse processo...”. O texto exerceria uma função colaborativa, ajudando o aluno-leitor a desempenhar suas ações cognitivas afetas à fala, escrita e leitura. Acrescentamos outras ocorrências em português, do tipo:

- (p) O texto *auxilia* o candidato a precisar o conceito solicitado.
- (q) O texto *dá segurança* jurídica a contratos firmados livremente entre as partes.

Uma metáfora estrutural alternativamente associável a esta última expressão retirada do prefácio (1) seria aquela descrita em (8), O TEXTO É UM OBJETO DE APOIO. Outras manifestações lingüísticas cotidianas dessa metáfora seriam:

- (r) O texto é apenas um *suporte* pedagógico.
- (s) *Apóio-me* aqui num conhecido texto de Machado de Assis.

Entre as metáforas que tomam o *sentido* como domínio-alvo, encontramos, para começar, (9) SENTIDO É CONSTRUÇÃO. A evidência lingüística aqui ocorre no quarto parágrafo do prefácio: “A compreensão e o domínio das múltiplas linguagens que se apresentam em seu dia-a-dia são competências de que você necessita para participar ativa e criticamente da *construção* de novos conhecimentos”. A palavra “conhecimentos”, no contexto, pode plausivelmente ser entendida como equivalente a sentidos. Logo, a autora estaria sugerindo que os sentidos associáveis ao texto sejam concebidos como objetos por construir ou peças inacabadas, cuja construção permanente resulta da participação ativa e reflexiva do leitor. Este tipo metáfora parece mais comum em discursos teóricos contemporâneos sobre a linguagem, não comparecendo tanto na linguagem do dia-a-dia:

- (t) Segundo Charaudeau (1983), para se *construir* o sentido que corresponda...
- (u) Ainda que restrinjamos a noção de leitura ao *ato de construir o sentido de um texto, verbal e/ou não-verbal*...

Outra metáfora estrutural identificada é a (10), SENTIDO É INSTRUMENTO. Pode ser considerada uma evidência lingüística dessa metáfora a mesma passagem do quarto parágrafo, citada acima: “A compreensão e o domínio das múltiplas linguagens que se apresentam em seu dia-a-dia são competências de que você necessita para participar ativa e criticamente da construção de novos conhecimentos e da *transformação da realidade* da qual você faz parte”. Percebe-se aí a idéia de que a compreensão dos textos e os sentidos a eles atribuídos podem funcionar como instrumentos modificadores: a experiência abstrata de compreender, atribuir sentidos, é talvez associável à experiência concreta de usar um instrumento (um serrote é, por exemplo, um instrumento que modifica a

madeira, transforma-a; assim também os sentidos seriam transformadores da realidade). Outras instâncias dessa metáfora seriam:

- (v) O sonho americano: pequena história sobre uma idéia que *moldou* uma nação.
- (w) O termo “violência contra a mulher” adquire um *sentido instrumental*, tornando-se uma categoria política.

Por fim, temos (11) SENTIDO É UM OBJETO OCULTO, inscrita, por exemplo, no trecho: “*Nele*, você irá *desvendar* os inúmeros caminhos [...]”. Aponta-se aí para a possibilidade de os sentidos encontrados no texto serem concebidos como algo à espera de uma descoberta. Outras evidências dessa metáfora estrutural no português seriam:

- (x) ...cabendo ainda ao estudioso *trazer à luz o sentido* profundo do texto através da análise de suas estruturas...
- (y) ...o professor *vasculha o texto em busca de idéias* originais...

Entre as metáforas que tomam a leitura como domínio-alvo, temos, para concluir o exame do prefácio 1, (12) LEITURA É AVENTURA EXPLORATÓRIA. Mantendo estreita conexão com a metáfora (11), que acabamos de discutir, esta metáfora se manifesta lingüisticamente nas seguintes passagens: “(i) explorar outros mundos, reais e imaginários”; e (ii) “[...] vamos começar a aventura?”. Sugere-se que a experiência de leitura é algo divertido, prazeroso. Explora-se o lúdico da atividade. Além disso, ler pode ser entendido como descobrir novas perspectivas, abrir caminho para o novo, o enigmático; romper limites, transpor o território conhecido e transcender. Essa metáfora também aparece em outras construções do português, tais como:

- (z) Não me *aventuraria* ler esse romance.
- (a’) A leitura é a *descoberta* de novos horizontes, e o *desbravar* de novos caminhos.

Comentários

Encontramos, no prefácio da Coleção 1, metáforas que apontam para as hipóteses de Marcuschi (2001), no que tange aos manuais de português. Como vimos no capítulo 2, para esse autor, os [LDPs] tendem a conceber a linguagem como sistema autônomo, de forma a-histórica. Pensamos inscreverem-se nessa

perspectiva as metáforas (2) LEITURA É OBJETO, (3) SENTIDO É OBJETO, (4) TEXTO É PESSOA, (6) O TEXTO É UM GUIA, e (11) SENTIDO É UM OBJETO OCULTO. Entre elas, parece sugestiva a metáfora (2). Ela parece indicar que o ato de ler, a despeito de constituir-se construção de sentido, poderia ser uma *coisa* passível de aquisição. As metáforas (3) e (11), tomando sentidos como objetos, ou objetos ocultos à espera de revelação, confirmam a onipresença da metáfora do conduto de Reddy nas nossas formas de falar/pensar a linguagem. A personificação do texto, metáforas (4) e (6), aponta igualmente para a idéia de que textos têm intenções e de que nos conduzem a sentidos determinados.

Levamos também outras metáforas sugestivas que favorecem uma visão pragmática da linguagem, entre elas, (1) LEITURA É DESLOCAMENTO NO ESPAÇO, (7) O TEXTO É UM COLABORADOR, (9) SENTIDO É CONSTRUÇÃO, (10) SENTIDO É INSTRUMENTO, e (12) LEITURA É UMA AVENTURA EXPLORATÓRIA. Cabe, aqui, destaque à metáfora SENTIDO É CONSTRUÇÃO. Mesmo que ela não compareça tanto na linguagem do dia-a-dia, sendo mais ocorrente nos discursos teóricos contemporâneos sobre a linguagem, parece-nos mais reveladora dessa perspectiva pragmática.

Percebemos que as metáforas (5) O TEXTO É UM VEÍCULO e (8) O TEXTO É UM OBJETO DE APOIO situam-se possivelmente numa posição de neutralidade¹¹ em relação às posições alternativas anteriores.

Além das metáforas de que se utiliza, a autora fornece também indicações mais diretas em relação ao tratamento a ser dado no livro às questões de sentido e interpretação. Essa evidência não só se consubstancia no prefácio 1, como também se destina a enfatizar a orientação mais pragmática reivindicada pela autora. Merecem destaque aqui passagens do tipo:

Nele, você irá desvendar os *inúmeros* caminhos pelos quais os textos podem levar.

...estratégias que lhe permitam *aprender a aprender*, a apropriar-se da informação, [...] a explorar outros mundos, reais e imaginários, a *desenvolver uma consciência crítica sobre os papéis que desempenha, sobre suas relações sociais, sobre o seu lugar no mundo*.

...para *participar ativa e criticamente* da construção de novos conhecimentos e da transformação da realidade da qual você faz parte.

¹¹Utilizamos o termo “neutralidade” numa perspectiva intermediária entre a imanentista e a pragmática (não imanentista).

Essas sentenças parecem apontar para uma perspectiva múltipla de linguagem, através da qual o leitor sócio-historicamente situado pode realizar interações importantes, enquanto sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem.

3.1.2

Prefácio da Coleção (2)

Caro estudante,

Vivemos uma época de mudanças muito rápidas, mergulhados num mundo de palavras e imagens, com os mais diversos tipos de informação, que nos chegam por televisão, livro, rádio, jornal, internet, teatro, revista, cinema... Ser capaz de opinar a respeito desse mundo, de expressar a própria vontade e os próprios sentimentos, de entender o outro e de se fazer respeitar é condição fundamental para ser, de fato, um cidadão.

Foi pensando nisso que selecionamos o material com o qual você trabalhará nesta coleção: são crônicas, contos, trechos de romance, poemas, anúncios publicitários, cenas de peças de teatro, roteiros de filme, textos jornalísticos e científicos, histórias em quadrinhos, letras de música, além de pinturas, fotos, cartuns, charges. Tudo para você ler, interpretar, questionar, emocionar-se, divertir-se.

No final de cada unidade indicamos outras atividades que complementam seu mergulho no mundo das linguagens: assistir a filmes, fazer pesquisas, ler outros livros, buscar informações em várias fontes – inclusive internet –, dramatizar, organizar debates com seus colegas, com professores de outras disciplinas e pessoas da comunidade. Na realização dessas atividades, além de enriquecer seus conhecimentos e expressar seus pontos de vista, você terá oportunidade de desenvolver sua sociabilidade, viver o desafio de aceitar opiniões divergentes, dividir tarefas, organizar-se, respeitar ritmos diferentes do seu. E, provavelmente, descobrirá que o trabalho em equipe pode, muitas vezes, produzir resultados melhores que o individual.

No final de cada volume, preparamos um caderno de questões para você trabalhar especificamente com jornal, rádio e televisão e com o universo da internet, veículos em que convivem linguagens diversas que precisam ser compreendidas, analisadas e utilizadas.

Esperamos que esta coleção contribua para torná-lo apto a enfrentar as rápidas mudanças do mundo atual, como alguém que faz parte ativa dele, questionando-o sempre mais para encontrar as respostas mais adequadas.

FARACO & MOURA. *Linguagem Nova*. São Paulo: Ática, 2004.

Entre as metáforas levantadas no prefácio 2, destacamos, inicialmente, uma **orientacional**. A metáfora (1), LEITURA É DESLOCAMENTO NO ESPAÇO, já identificada na análise do prefácio 1, está presente também nesse segundo prefácio, no primeiro parágrafo. Aparece linguisticamente evidenciada em “...os mais diversos tipos de informação, que nos *chegam* por televisão, livro, rádio, jornal, internet, teatro, revista, cinema”. Notamos aqui que a experiência da leitura é compreendida como análoga à experiência de encontrar objetos que se movem em um espaço de deslocamento, encontrar, no caso, os sentidos, as informações. A metáfora (3) SENTIDO É OBJETO tem aqui também uma instância lingüística.

Passemos agora à identificação e exame das **metáforas ontológicas** que tomam o *sentido* como domínio-alvo. Há indicações sugestivas no prefácio 2 da inscrição da metáfora (3), SENTIDO É OBJETO, nos segmentos “para *expressar* a própria vontade e os próprios sentimentos...” e “*expressar* seus pontos de vista”, formuladas, respectivamente, nos parágrafos primeiro e terceiro. Sugere-se, em mais uma comum instanciação da metáfora do conduto, que pontos de vista, sentimentos etc. são entidades autônomas à espera de expressão pela linguagem.

Com relação às metáforas ontológicas que tomam *texto* como domínio-alvo, levantamos novamente (4) TEXTO É PESSOA, metáfora que parece evidenciada no trecho “veículos em que *convivem* linguagens diversas”.

Entre as **metáforas estruturais** que tomam leitura como domínio-alvo, encontramos, nos parágrafos 1 e 3, uma nova metáfora, ainda não descrita:

(13) LEITURA É MERGULHO

Essa metáfora comparece bastante na linguagem cotidiana e parece evidenciada nas seguintes passagens: “atividades que complementam o seu *mergulho* no mundo das linguagens”; e “*mergulhados* num mundo de palavras e imagens”. A metáfora insinua, entre outras coisas, que a experiência de ler é análoga ao movimento livre do corpo na água, no espaço desconhecido por sob a superfície visível. Por outro lado, insinua também que o texto possui um *fundo*, escondido por de trás de uma superfície, que deve ser ultrapassada.

As metáforas que tomam o *texto* como domínio-alvo comparecem no prefácio 2, a partir de outra metáfora ainda não descrita, a saber:

(14) TEXTO É MATÉRIA BRUTA

Ela nos parece evidenciada em “o *material* com o qual você *trabalhará* nesta coleção”, inscrita no segundo parágrafo. Essa metáfora teria como contraparte uma concepção dos atos de ler e escrever como análogos ao ato de trabalhar a matéria bruta. A experiência concreta do trabalho com substâncias materiais serve de fonte para a compreensão da experiência mais abstrata do contato com o texto. Essa concepção também comparece com razoável reincidência na linguagem cotidiana: falamos coisas como *dar forma final a um texto; cortar alguns parágrafos; burilar um capítulo* etc.

Ainda nesse mesmo domínio, notamos uma outra metáfora estrutural, a saber, (7) O TEXTO É UM COLABORADOR. Essa especialização da metáfora ontológica TEXTO É PESSOA já foi analisada em ocorrência análoga que consta no prefácio 1. Como evidência lingüística dessa metáfora no segundo prefácio, temos “esperamos que esta coleção *contribua* para torná-lo apto a...”.

Em uma última análise a respeito desse segundo prefácio, remetemo-nos às metáforas estruturais que tomam o sentido como domínio-alvo. Observamos aqui mais uma metáfora estrutural diferente das vistas até agora:

(15) SENTIDO É BEM VALIOSO.

No terceiro parágrafo, essa metáfora comparece na passagem “enriquecer seus conhecimentos”. Ao dar-se assim um caráter mais especializado à metáfora ontológica SENTIDO É COISA, ressalta-se o caráter valorativo da leitura, numa sociedade capitalista como a nossa. Essa metáfora comparece bastante na linguagem cotidiana. Há exemplos do tipo:

(b') ... a idéia *preciosa* de anunciar The Golden Girls comparando com Sex and the City...

(c') Esse pensamento não me *valeu* de nada.

Comentários

O prefácio da Coleção 2, assim como o da Coleção 1, indica o comparecimento de metáforas que em alguma medida confirmam a hipótese de Marcuschi; e, outras, que nos parecem sugerir concepção pragmática. Entre estas, incluímos as metáforas (1) LEITURA É DESLOCAMENTO NO ESPAÇO e (13) LEITURA É MERGULHO, sendo que esta nos parece a mais decidida em revelar a concepção pragmática dos autores. Há uma proposta explícita, através da qual eles parecem favorecer a leitura como prontidão para o novo, o desconhecido, ainda que seja possível, como vimos, associar a metáfora (13) ao viés da metáfora do conduto, se considerarmos que o texto seja visto como uma superfície que esconde um fundo.

As metáforas (3) SENTIDO É OBJETO, (4) TEXTO É PESSOA e (15) SENTIDO É UM BEM VALIOSO situam-se aparentemente entre aquelas que indicam uma concepção análoga à de Marcuschi. Já as metáforas (7) O TEXTO É UM COLABORADOR e (14) TEXTO É MATÉRIA BRUTA sugerem uma análise que aponta para uma neutralidade em relação as duas concepções alternativas.

Para além das metáforas que utilizam, as autoras parecem buscar alinhar-se a uma perspectiva pragmática: enfatizam a multiplicidade dos textos e sentidos e explicitam entenderem a verdadeira cidadania a partir de uma posição ativa do leitor, em favor do aprofundamento de sua relação com os fatos do mundo. Além disso, favorecem a capacidade de expressão da própria vontade e dos próprios sentimentos desse leitor, em uma sugestão de que o sentido não é imanente ao texto, mas construído no ato da leitura. É especialmente sugestiva dessa postura a seguinte passagem:

Na realização dessas atividades, além de enriquecer seus conhecimentos e *expressar seus pontos de vista*, você terá oportunidade de *desenvolver sua sociabilidade*, *viver o desafio de aceitar opiniões divergentes*, dividir tarefas, *organizar-se, respeitar ritmos diferentes do seu*.

3.1.3

Prefácio da Coleção (3)

No mundo de hoje tudo é muito veloz.

A todo momento, precisamos definir e manifestar nossa posição diante do que acontece ao nosso redor. A todo momento, temos de expressar nossas idéias e sentimentos, ouvir as idéias das outras pessoas e – por que não? – mudar de opinião.

Para definir nossos pontos de vista, precisamos antes de tudo saber ler: ler os fatos, ler as situações, ler os textos. Para expressar idéias e sentimentos, temos de conhecer os recursos que a língua oferece e que estão à nossa disposição, prontos para serem usados da maneira mais criativa.

É sobre coisas assim que os livros desta coleção pretendem tratar, apresentando textos que exigem leitura atenta, que levam a expressar sentimentos e a expor argumentos em debates orais e em produções escritas.

Procuramos abordar os mais diversos assuntos: situações familiares e escolares, crescimento, um pouco do universo da TV, do teatro, do cinema, das revistas e dos jornais.

Nossa intenção é colaborar para a formação de indivíduos com bom desempenho em língua portuguesa, isto é, pessoas que conseguem se expressar com clareza nas mais variadas situações de comunicação, defender seus pontos de vista, compreender opiniões discordantes e descobrir inúmeras possibilidades de convivência.

Esperamos que, ao longo do ano, este livro seja um verdadeiro companheiro na sua caminhada para ler e entender o mundo e para criar respostas novas às questões que nos inquietam.

As autoras”.

VIEIRA, Maria das Graças; FIGUEIREDO, Regina. *Ler, entender, criar*. São Paulo: Ática, 2004.

Começamos pelas **metáforas orientacionais**. Identificamos nesse terceiro prefácio a reincidência da metáfora (1) LEITURA É DESLOCAMENTO NO ESPAÇO. A experiência mais concreta do deslocamento físico pelo espaço, novamente comparece nesse prefácio. Evidência lingüística desse mapeamento está no último parágrafo do prefácio, no qual o ato de ler é comparado metaforicamente ao ato de “caminhar”. Vejamos: “Esperamos que este livro seja um verdadeiro companheiro na sua *caminhada* para ler e entender o mundo”.

No prefácio 3, também comparecem **metáforas ontológicas**. Notamos a onipresença da metáfora (3) SENTIDO É OBJETO. Há evidências dessa metáfora

em: “para *expressar* essas idéias e sentimentos...”; “expressar sentimentos e *expor* argumentos”; “*manifestar* pontos de vista”. Elas estão inscritas nos parágrafos segundo e terceiro, respectivamente.

Ainda com relação às metáforas ontológicas, comparece novamente a (4) TEXTO É PESSOA. Essa metáfora, já analisada no prefácio 1, mostra-se extremamente recorrente neste trabalho. Evidências lingüísticas que apontam a sua ocorrência encontram-se no terceiro parágrafo, em “textos que *exigem* uma leitura atenta”; “livros *pretendem* tratar...”.

Entre as **metáforas estruturais** que tomam o texto como domínio-alvo, encontramos, para começar, (5) O TEXTO É UM VEÍCULO ou (6) O TEXTO É UM GUIA. A evidência lingüística aqui ocorre no terceiro parágrafo do prefácio: “que *levam* a expressar...”. Notamos a provável conexão entre a metáfora estrutural (6) e a ontológica (4) TEXTO É PESSOA. Como já dito, entendemos que a (6) é uma especialização da (4).

Uma outra metáfora estrutural que comparece no prefácio 3 é (7) O TEXTO É UM COLABORADOR. Evidência clara dessa metáfora está no último parágrafo: “esperamos que este livro seja um verdadeiro *companheiro*”. Os autores parecem indicar aqui considerarem o texto não como um guia que conduz a um lugar determinado (metáfora (6) acima), mas como tendo uma função colaborativa, como recurso acessório no desenvolvimento cognitivo.

Comentários

Comparecem no prefácio da coleção 3, metáforas conceptuais que podem sugerir adesão inadvertida à perspectiva de linguagem descrita na hipótese de Marcuschi; e outras que nos parecem não sugerir isso. Além dessas, há algumas outras que parecem neutras. Notamos que (1) LEITURA É DESLOCAMENTO NO ESPAÇO e (7) O TEXTO É UM COLABORADOR apontam concepções mais “arejadas” a respeito da linguagem. Essas concepções já foram analisadas anteriormente. A posição análoga à de Marcuschi está em (3), SENTIDO É OBJETO, (4) TEXTO É PESSOA e (6) O TEXTO É UM GUIA. A metáfora (5) O TEXTO É UM VEÍCULO parece situar-se entre aquelas que adotam uma certa neutralidade em relação às concepções alternativas já destacadas.

É sugerido de forma mais direta pelas autoras o fato de não considerarem a leitura um ato mecânico, codificado. Antes, parecem apontá-la como uma experiência de compreensão que envolve situar-se em contextos que vão além do texto como objeto autônomo, enfatizando o papel do leitor e de sua participação enquanto cidadão ativo e transformador. A leitura promove essa passagem da inconsciência, da ausência, para a inserção plena no mundo. Enfatiza-se a pluralidade dos sentidos e a possibilidade de opiniões e pontos de vista discordantes, conforme fica especialmente claro nas seguintes passagens:

A todo momento, temos de expressar nossas idéias e sentimentos, ouvir as idéias das outras pessoas e – por que não? – mudar de opinião.

Nossa intenção é colaborar para a formação de indivíduos com bom desempenho em língua portuguesa, isto é, pessoas que conseguem se expressar com clareza nas mais variadas situações de comunicação, defender seus pontos de vista, compreender opiniões discordantes e descobrir inúmeras possibilidades de convivência.

3.1.4

Texto literário no lugar do prefácio da coleção (4)

Palavra

As palavras são boas. As palavras são más. As palavras ofendem. As palavras pedem desculpa. As palavras queimam. As palavras acariciam. As palavras são dadas, trocadas, oferecidas, vendidas, inventadas.

As palavras estão ausentes. Algumas palavras sugam-nos, não nos largam: são como carraças: vêm nos livros, nos jornais, nos *slogans* publicitários, nas legendas dos filmes, nas cartas e nos cartazes. As palavras aconselham, sugerem, insinuem, ordenam, impõem, segregam, eliminam. São melífluas ou azedas. O mundo gira sobre palavras lubrificadas com óleo de paciência. Os cérebros estão cheios de palavras que vivem em boa paz com as suas contrárias e inimigas. Por isso as pessoas fazem o contrário do que pensam, julgando pensar o que fazem. Há muitas palavras.

José Saramago, In: *Viajar nas palavras* (1995)

In LUFT, Maria Helena. *A palavra é sua*. São Paulo: Editora Scipione, 2005.

Ao analisarmos o texto literário utilizado no lugar do prefácio (4), notamos que comparece apenas uma **metáfora ontológica** que toma texto como domínio-alvo, a saber, (4) TEXTO É PESSOA. As evidências lingüísticas dessa metáfora estão por toda parte: “palavras são boas”; “palavras são más” “ofendem”, “pedem

desculpa”, etc. “acariciam, aconselham, sugerem, insinuem, ordenam”; “palavras... vivem em boa paz com as suas contrárias e inimigas”. Aqui, percebemos a recorrência ao modelo personificado, em que texto é associado à pessoa. Essa metáfora já foi analisada em seção anterior. No entanto, é interessante observar que, diferentemente das instâncias mais cotidianas da metáfora (4), a personificação do texto nesse caso insinua não um “eu” coerente e consistente, que tem finalidades, intenções e atitudes claras, etc., mas muitos “eus”, com diferentes e contraditórias tendências. O autor parece provocar-nos a reconhecer o caráter mutável do texto, os múltiplos efeitos da linguagem.

Entre as metáforas que tomam o texto como domínio-alvo, encontramos uma ainda não descrita, a metáfora estrutural:

(16) TEXTO É COMIDA.

A evidência lingüística aqui ocorre no segundo parágrafo: “são melífluas ou azedas”. Essa metáfora comparece bastante na linguagem cotidiana e parece indicar que o texto deve ser provado, saboreado. Ora é melífluo (doce como o mel); ora é azedo. Os textos seriam plurais, voláteis, suscetíveis à degustação... Há construções análogas no dia-a-dia, tais como:

(c’) O texto de Rubem Alves é uma delícia.

(d’) Leitor *voraz* de Érico, Aimberê é um autodidata em questões de literatura.

Uma outra metáfora nova que comparece é

(17) TEXTO É FOGO.

Evidência lingüística dela está em “palavras que queimam”, no primeiro parágrafo. Há aqui várias possibilidades de analisar essa metáfora. Uma indicação que nos parece possível é considerá-la como insinuação de força, capacidade de provocar, agredir... Comparecem na linguagem cotidiana construções análogas, como em:

(e’) O considerado Ruy Alberto Paneiro, do Rio, envia texto *quentíssimo* sobre a invasão do Iraque.

A metáfora estrutural

(18) O TEXTO É COLA

não nos parece uma metáfora que comparece muito na linguagem do dia-a-dia. Ela está inscrita no segundo parágrafo: “palavras são como carraças”. Notamos a possibilidade de associá-la àqueles textos que povoam a memória dos leitores por muito tempo. Há em alguma medida possibilidade de construções semelhantes na linguagem cotidiana. Exemplos bastante razoáveis poderiam ser:

(f') Aquele verso da música não me *largava*.

(g') O estudante procura *se livrar* dos textos.

Finalmente, entre as metáforas estruturais analisadas nesse domínio, comparece

(19) O TEXTO É UM BEM.

A evidência dessa metáfora está lingüisticamente assentada em “palavras são dadas, trocadas, oferecidas, vendidas...”. Essa metáfora mantém estrita conexão com a metáfora (15), descrita acima, O SENTIDO É UM BEM VALIOSO. Em todo caso, aqui o texto é visto como análogo a um objeto de valor, sujeito a oferta, troca, comércio etc. Essa metáfora comparece bastante na linguagem cotidiana, como em:

(h') texto *vale ouro*...

(i') texto *guardado a sete chaves*.

Comentários

O texto usado no lugar do prefácio da Coleção 4 indica o comparecimento de metáforas que em parte se assemelham às vistas nos prefácios anteriores; e, por outro lado, apresentam novas concepções. Notamos a inscrição de metáforas estruturais, apenas.

O texto de José Saramago retrata bem a intenção implícita da autora de provocar no leitor a associação entre o texto e a vida cotidiana. Por exemplo, *boas* e *más* parecem referir-se às pessoas com as quais convivemos. De igual forma, *ofender* e *pedir desculpas*, também nos parecem atitudes do dia-a-dia.

Entendemos que de maneira geral a autora, ao utilizar o texto no lugar do prefácio, pretende sinalizar em favor da pluralidade e da volatilidade dos textos e de seus sentidos, sendo o texto de Saramago uma reflexão ou uma provocação sobre a própria linguagem e sobre sua inconstância e multiplicidade. Mesmo as metáforas mais cotidianas e tradicionalmente associadas à metáfora do conduto, como vimos no caso da personificação, ganham aqui um viés diferente, pragmático e não imanentista.

3.2

Análise de AICs

3.2.1

Breve Descrição

Pretendemos nesta seção descrever e analisar metáforas que comparecem nas [AICs], observadas nos [LDPs]. Elas constituem a segunda parte do *corpus* desta pesquisa e encontram-se listadas no ANEXO a este trabalho (os exemplos trazidos para a análise aqui seguirão a numeração do anexo).

A partir das hipóteses de Marcuschi (2001), assim como de pressupostos da Teoria Cognitiva da Metáfora, formulamos perguntas que entendemos relevantes, as quais este trabalho procura responder:

- (1) quais as metáforas para interpretação e compreensão de texto, presentes nos [LDPs]?
- (2) elas confirmam as hipóteses de Marcuschi?

A segunda pergunta será objeto do capítulo seguinte, depois que tenhamos finalizado aqui a descrição das metáforas encontradas.

Assim como na seção anterior, identificamos e classificamos as metáforas de acordo com a tipologia de Lakoff e Johnson, em *orientacionais*, *ontológicas* e *estruturais*.

3.2.2

Metáforas encontradas

Registramos inicialmente o comparecimento relativamente baixo de metáforas orientacionais nas [AICs] levantadas nas coleções que compõem o material de pesquisa. Essas metáforas, quando ocorrentes, se resumiram a poucos casos instanciadores da metáfora (1) LEITURA É DESLOCAMENTO NO ESPAÇO. Notamos evidência lingüística dessa metáfora em:

(68) Diz-se que a leitura, além de aguçar a sensibilidade e *transportar-nos para o mundo da imaginação*, consolida a cidadania. Você concorda com essa afirmativa?

(42) Que palavras nesse texto *indicam* esse possível leitor?

(65) Verifique a *procedência do texto*.

Notamos que em (68) reaparece a idéia da leitura como viagem. Já em (42), parece que a experiência da leitura é descrita como se o leitor se deslocasse pelo espaço, precisando para isso de *indicações, sinais* etc. A metáfora (65) parece sugerir a respeito do leitor que este é caracterizado como se encontrasse um objeto que se movimenta em sua direção.

Algumas metáforas estruturais comparecem associadas a essa metáfora orientacional em ocorrências lingüisticamente evidenciadas em

(39) “Na sua opinião, por que o texto *traz* o depoimento de um especialista?”.

Aqui, a concepção de texto parece associada a um meio de transporte, conforme já descrito na seção anterior, numa instanciação da metáfora (5) O TEXTO É UM VEÍCULO. Registramos que, enquanto nos casos da seção anterior “o passageiro” era o leitor, nessa metáfora estrutural, é a própria informação que é transportada, em clara conexão com a metáfora do conduto.

Observamos que a metáfora que comparece no exemplo (42), descrito acima, ilustra também a metáfora estrutural (6), já descrita na seção anterior: TEXTO É UM GUIA. São ali as palavras que *indicam* o caminho para o leitor, à maneira de um guia.

Finalmente, registramos em relação ao exemplo (65) já citado, instanciar-se uma metáfora estrutural ainda não descrita:

(20) O TEXTO É UM OBJETO MOVENTE

Ela está explicitada em “verifique a *procedência* do texto”, na medida em que é aqui o texto que é tomado como um objeto que se desloca no espaço.

Quanto às metáforas ontológicas que aparecem nas [AICs], destacamos de saída a grande reincidência de (3) SENTIDO É OBJETO, compatível com a metáfora do conduto de Reddy (2000 [1979]). Está evidenciada lingüisticamente em:

- (1) *O que* significa essa frase? Que mudanças aconteceram a partir disso?
- (4) *O que* significa esta frase? “Fui crescendo e derrubei telhados”.
- (5) Você deve ter observado que as palavras não *possuem* uma única acepção, um único significado. Que critério você usou para *determinar* o significado delas no texto?
- (11) *Quais* os diferentes significados dados às palavras?
- (31) *O que* a palavra aparição sugere...
- (34) Leia as frases a seguir. *Dê o significado* do verbo “cheirar” em cada uma delas.
- (71) “*De que forma* a pergunta foi entendida? Essa interpretação é admissível em nossa cultura?”
- (74) “Alguns garotos riram... Interprete *o sentido de cada risada*, considerando as frases e o contexto em que elas aparecem.
- (87) Releia: “Sou um telemaníaco.” As idéias defendidas pelo autor *ganham ou perdem consistência* com essa afirmação?

Com relação às metáforas que aparecem aqui, observamos em princípio os inúmeros casos em que se pergunta *o que* significam ou sugerem as expressões, como se a elas correspondesse um objeto fixo e determinado. Notamos que em (1) e (4), por exemplo, sentido é tomado como objeto passível de ser recuperado, fixado, transposto etc. Em (5) a relação entre palavras e sentidos é descrita como análoga à da posse de objetos passíveis de determinação. Em (34), analogamente, o sentido é tomado como objeto determinado a ser “dado” pelo leitor. Já em (87), sentido é tomado como objeto que tem propriedades físicas, no caso, maior ou menor consistência.

Neste ponto é oportuno passarmos a descrever e analisar a metáfora estrutural (11) SENTIDO É UM OBJETO OCULTO, já ocorrente na seção

anterior. Essa metáfora comparece nos exemplos abaixo listados e instancia uma especialização da metáfora ontológica mais geral (3) SENTIDO É OBJETO. Há evidências lingüísticas dessa metáfora em:

- (26) O que as palavras “infelizmente”, “ainda” e demais *revelam* no trecho analisado?
- (32) O texto *apresentou* um único argumento favorável...
- (40) Volte ao texto e verifique se essas palavras *expressam* com exatidão o que o autor quis dizer.
- (45) Qual dos textos *expõe* dados relacionados com a produção da obra? Justifique.
- (58) Que palavra da quarta estrofe *revela* que se trata de um adulto lembrando a infância?

É relevante aqui observarmos que, entre essas metáforas, o sentido é instanciado numa perspectiva de revelação. Logo, a função da leitura parece aproximada ao ato de descortinar, trazer à luz, iluminar o que estaria oculto *sob* o texto.

Entre as metáforas ontológicas ocorrentes nas [AICs], uma é de longe a mais produtiva neste trabalho. Trata-se da metáfora (4) TEXTO É PESSOA. Essa metáfora geral está evidenciada lingüisticamente em inúmeros exemplos levantados e descritos abaixo:

- (2) Que sentidos podem *ser atribuídos* a essa frase? “De casa em casa eu fui descobrindo mundos”.
- (6) Que diferentes sentimentos o primeiro cartão *provocou* em Marta?
- (7) Ambos os textos *falam* sobre filmes inspirados em histórias reais. Cite os nomes dos filmes aos quais esses trechos se referem. Conhece algum dos dois?
- (8) O texto “Como usar melhor o e-mail” *utilizou*, como você já viu, quadrinhos para separar uma instrução da outra. Qual foi a finalidade do autor?
- (10) Qual dos textos *estabelece maior cumplicidade* com o leitor? Que recurso ele utiliza para isso?
- (12) O que *sugerem* essas duas palavras na tira de Chiquinha?
- (13) Que palavras dos subtítulos ou antetítulos *permitiram* que você fizesse essas relações?
- (15) O texto *não afirma claramente*, mas podemos deduzir que Flitwick é um professor. Identifique o trecho do texto que justifica essa afirmativa.
- (16) O poema *sugere* que é possível “ler na pele da pessoa”. Converse com um colega: como se pode ler algo na pele de uma pessoa?
- (19) O texto que você acabou de ler *conta uma história* que a autora Betty Mindlin ouviu dos índios caiapós e resolveu registrar por escrito.
- (20) A palavra daqueles associada à palavra dia *sugere* que o leitor sabe de que tipo de dia se trata. Que tipo de dia é esse?
- (21) Texto: Luis Fernando Veríssimo. O santinho, 1991. A autora utilizou uma crônica cujo título é: Diamante. O diamante *descreve um assunto* ou *conta uma história*?

- (22) O texto *diz* que um dos ratinhos não ia “entregar os pontos” (linha 48). O que entendeu com isso?
- (23) Se a fábula *ilustra* o comportamento dos homens, que espécie de pessoas os camundongos estão representando?
- (24) O texto de Monteiro Lobato *demonstra simpatia* pela cigarra. Extraia o trecho que *comprova* essa afirmação.
- (25) Na sua opinião, qual é o texto *menos tolerante* com a cigarra?
- (28) Qual ou quais desses anúncios *pretende vender* algum produto?
- (30) O que os dois primeiros subtítulos *estão sugerindo* em relação...
- (31) O que a palavra *aparicação sugere*...
- (35) [...] Que história a fotografia aqui reproduzida *sugere* a você?
- (43) O texto “Sonho de uma noite de verão” *comenta* o espetáculo em si ou está centrado no processo em que ele foi produzido?
- (44) Por que o texto “Sonho de uma noite de verão” não *antecipa* muito sobre o espetáculo em si?
- (46) Esse texto *comentou* sobre a atuação dos atores, o enredo, a fotografia, a direção e a trilha sonora. Localize no texto, os comentários sobre cada um desses aspectos.
- (48) Que poemas *tratam* o fazer poético como um ofício árduo, penoso?
- (49) O texto “Meu povo, meu poema”, de Ferreira Gullar, *estabelece várias comparações*. Que palavra serve de ligação entre essas comparações?
- (50) O que *sugere* o último verso do poema 2?
- (52) O texto *confirma* a idéia que se fez desse leitor ou não?.
- (54) “A história é apenas uma história”. Que significados distintos *possuem* as expressões “a história” e “uma história”?
- (55) O texto *comenta* que a forma de fazer jornalismo da Globo lembra os tempos das receitas de bolo da ditadura. Converse com seu professor e explique a que fatos o autor faz referência nesse trecho.
- (56) O desenho *sugere* a você um clima romântico? Por quê?
- (57) Os dois textos lidos *colocam, direta ou indiretamente, algumas questões* para reflexão. Logo, predomina neles a dissertação, a narração ou a descrição?
- (59) O texto *trata* da orfandade. Que diferença você pode notar no enfoque dado ao assunto no primeiro e no segundo parágrafo?
- (61) O texto *informa* que as manifestações folclóricas ocorrem com menos intensidade onde há um crescimento industrial. Você saberia explicar por que isso acontece?
- (80) [...] Na sua opinião, o *tom* desse texto é *triste ou alegre*?

Observamos que as metáforas inscritas no domínio TEXTO É PESSOA instanciam diferentes propriedades de pessoas em jogo. Ora, destaca-se a capacidade de linguagem (o texto fala, conta uma história, comenta, sugere etc.); ou psicológicas (estabelece comparações, é tolerante, simpático, etc); ou funcionais (informa, descreve um assunto, etc.); ou relacionais (é cúmplice).

Também comparecem nas [AICs] metáforas estruturais que configuram especializações dessa metáfora ontológica mais geral. Um exemplo seria:

- (21) O TEXTO É UM AGENTE CAUSAL

Evidências lingüísticas dessa metáfora podem ser encontradas em:

(17) Copie no caderno um trecho do texto semelhante a esse, em que uma palavra *desperta* a imaginação da menina, provocando nela a “visão” de uma cena completa.

(41) O título *chama* a atenção? A abertura *desperta* interesse?

(83) Qual é a construção mais eficiente para produzir *efeito* de verdade? Por quê?

Outra metáfora desse tipo é

(22) O TEXTO É UM PROPRIETÁRIO.

Essa metáfora parece evidenciada em:

(5) Você deve ter observado que as palavras *não possuem* uma única acepção, um único significado. Que critério você usou para determinar o significado delas no texto?

(11) Quais os diferentes significados *dados* às palavras?

(38) Qual é a primeira informação que o texto *dá* sobre as aves de rapina?

(51) Qual dos textos *possui* trama narrativa?

(63) Que sentido pode ser *atribuído* a esse trecho?

(75) Nas seguintes frases do texto, as palavras em destaque *atribuem* ações e características de seres animados ao mar. Portanto, estão empregadas em sentido figurado. Escreva frases empregando cada uma dessas palavras em sentido próprio, isto é, atribuindo essas ações e características a um ser animado”. Escreva frases empregando cada uma dessas palavras em sentido próprio, isto é, atribuindo essas ações e características a um ser animado..

Observamos ainda que essa metáfora, em algumas ocorrências, mantém fronteira bastante tênue com a metáfora TEXTO É RECIPIENTE. Essa conexão parece reafirmar uma visão de texto análoga à da Metáfora do Conduto.

Uma última metáfora estrutural levantada nessa seção, que também parece uma especificação da metáfora ontológica: TEXTO É PESSOA, está instanciada em:

(23) O TEXTO É UM SEDUTOR

Essa metáfora parece explicitada nos exemplos:

(33) [...] As fotos *conquistam* a atenção do leitor na reportagem? Por quê?

(37) Campanhas publicitárias têm como objetivo vender um produto ou *convencer* as pessoas de alguma idéia.

Os textos são vistos como instrumentos de persuasão, de convencimento do leitor.

Registramos ainda o comparecimento de uma metáfora ontológica que toma sentido como domínio-alvo. Ela está instanciada em

(24) SENTIDO É PESSOA

Há evidência lingüística dessa metáfora em:

(72) Qual seria a interpretação *mais lógica* para a pergunta do médico?

Entre as metáforas estruturais que foram encontradas nas [AICs], temos:

(25) LEITURA É DECIFRAÇÃO.

Ela parece explicitada no exemplo:

(69) Ler é o mesmo que *decifrar* palavras? Por quê?

O aluno é inquirido a esse respeito. Essa indagação parece bastante plausível, por ser recorrente na linguagem cotidiana a concepção da linguagem como código: veja-se a naturalidade de um enunciado como, “Para *ler* bem um texto, é preciso ter bom *vocabulário*”.

A metáfora estrutural

(26) O TEXTO É UM OBJETO DIVISÍVEL

apresenta relativo comparecimento entre as [AICs]. Ela parece instanciar-se nos exemplos:

(73) Forme grupo com mais três colegas e *dividam o texto em partes* de acordo com o desenvolvimento da narrativa.

(79) O texto da página anterior é um anúncio publicitário. Para que serve esse tipo de texto? Explique para os colegas. O texto *foi dividido* em duas partes distintas. Comente-as.

(89) O texto está *dividido* em três parágrafos. Resuma cada um deles em apenas uma frase, de acordo com o desenvolvimento da narrativa.

Esses exemplos parecem indicar a concepção de texto como objeto articulado em partes. Se entendermos articulação, aqui, como integração de sua estrutura, é possível considerar que essas partes se comunicam e se complementam.

Finalizamos, esta seção destacando uma última metáfora estrutural:

(27) SENTIDO É JOGO.

Essa concepção comparece com frequência na linguagem cotidiana, em situações comunicativas do tipo “Quem descobriu a resposta primeiro?” Logo, nos parece, nesta e em outras construções análogas, que sentido (a resposta, a charada etc.) é compreendido como um jogo. Nas [AICs], ela comparece em:

(85) Identifique, em cada um dos fragmentos poéticos abaixo, o *jogo* de significado ou o recurso expressivo.

3.2.3

Comentários

Inicialmente queremos retomar as definições apresentadas por Lakoff e Johnson (2002 [1980]) para as metáforas conceptuais. Esses autores dizem serem mais óbvias entre as metáforas ontológicas aquelas nas quais os objetos físicos são concebidos como pessoas. É possível compreender uma grande variedade de experiências concernentes a entidades não humanas em termos de motivações, características e atividades humanas.

Entre as metáforas que comparecem nas [AICs], consideradas a partir dos domínios-alvo *texto, leitura e sentido*, percebemos que de longe as metáforas ontológicas são as mais ocorrentes. Inferimos, daí, que os autores dos [LDPs] parecem sugerir inadvertidamente aos leitores compreenderem suas experiências com o sentido, em termos de objetos “corporificados”.

Além disso, observamos a maior incidência entre as metáforas ontológicas daquelas que tomam TEXTO como PESSOA. Isso pode indicar uma provável concepção do texto como um produto acabado, fruto de um sujeito, não como um construto social intersubjetivo. Ele seria uma “entidade” que se reveste de autonomia, numa hipotética independência do leitor. Essa abordagem, em alguma

medida, estaria em contraposição às idéias de Lakoff e Johnson (2002 [1980]), já que para esses autores a linguagem (e o texto) não reflete objetivamente a realidade, mas impõe uma estrutura no mundo, interpreta-o e constrói-o. Afastar-se-ia, pois, de uma perspectiva pragmática.

Registramos sugestivas semelhanças entre algumas metáforas que comparecem nas [AICs] e a metáfora do conduto, apresentada por Reddy. Elas parecem instanciadas em (20) O TEXTO É UM PROPRIETÁRIO. Nela, os autores parecem compreender o sentido como algo que o texto *possui* e que pode *oferecer* durante o ato da leitura.

Lakoff e Johnson, ao discordarem da concepção de linguagem indicada pela metáfora do conduto, dizem que ela constrói uma ilusão de comunicação, capaz de nos levar a pensar que nos comunicamos de forma unívoca e transparente, quando na verdade estamos construindo o sentido baseado em nossas experiências e conhecimento de mundo.

São, em resumo, as seguintes metáforas encontradas nos prefácios e nas [AICs]:

- (1) LEITURA É DESLOCAMENTO NO ESPAÇO
- (2) LEITURA É OBJETO
- (3) SENTIDO É OBJETO
- (4) TEXTO É PESSOA
- (5) O TEXTO É UM VEÍCULO
- (6) O TEXTO É UM GUIA
- (7) O TEXTO É UM COLABORADOR
- (8) O TEXTO É UM OBJETO DE APOIO
- (9) SENTIDO É CONTRUÇÃO
- (10) SENTIDO É INSTRUMENTO
- (11) SENTIDO É UM OBJETO OCULTO
- (12) LEITURA É UMA AVENTURA EXPLORATÓRIA
- (13) LEITURA É MERGULHO
- (14) TEXTO É MATÉRIA BRUTA
- (15) SENTIDO É BEM VALIOSO
- (16) TEXTO É COMIDA

- (17) TEXTO É FOGO
- (18) O TEXTO É COLA.
- (19) O TEXTO É UM BEM
- (20) O TEXTO É UM OBJETO MOVENTE
- (21) O TEXTO É UM AGENTE CAUSAL
- (22) O TEXTO É UM PROPRIETÁRIO
- (23) O TEXTO É UM SEDUTOR
- (24) SENTIDO É PESSOA
- (25) LEITURA É DECIFRAÇÃO
- (26) O TEXTO É UM OBJETO DIVISÍVEL
- (27) SENTIDO É JOGO.

No próximo capítulo, passamos ao cotejo entre os prefácios e as [AICs].

4

Cotejando Prefácios e [AICs]

Após descrição e análise dos prefácios e das [AICs] levantados nas Coleções (1), (2), (3) e (4), esta seção tenciona apresentar de forma comparativa como esses dados se situam em relação às hipóteses que norteiam este trabalho.

Entre muitos estudiosos da área, entre os quais destacamos Dionísio (2005), Geraldi (2001), Carvalho (1995), Farla (1987), é recorrente a constatação sobre certa inadequação observada nos manuais de português. Como vimos no capítulo 2, os autores propõem que esses livros sejam mais coerentes na sua proposta pedagógica.

Para além dos estudos críticos descritos no capítulo 2, este trabalho busca realizar uma comparação geral entre os prefácios e as [AICs], a fim de verificar indicações sugestivas a reforçarem o descompasso presente nas concepções lingüísticas inscritas em cada uma dessas seções. Notamos que os autores anunciam sua adesão a uma abordagem pragmática, seja em comentários diretos, seja em algumas metáforas de que se utilizam, no entanto, as atividades de interpretação e compreensão, em considerável medida, sugerem formas bastante tradicionais de se conceber a linguagem. Observamos, aliás, que esse descompasso pode também ocorrer dentro dos próprios prefácios.

Nossa observação se restringe aos domínios descritos no Capítulo 2. Logo, interessa-nos levantar em que medida as metáforas para *texto*, *leitura* e *sentido* explicitam ou supõem modelos pragmáticos ou tradicionais que denunciam uma ou outra concepção.

Notamos, como já se antecipou, que os autores de [LDPs] sugerem nos prefácios noções explícitas de *pluralidade*, *multiplicidade de linguagens*, *variações*, etc. Essas informações comparecem nos textos desses autores, mas não se confirmam em larga escala nas atividades de interpretação.

As metáforas encontradas denunciam o tratamento dado às questões lingüísticas. Notamos nas quatro coleções que os autores tencionam situar o leitor em relação às mudanças do mundo moderno. Em especial, supõem que a competência comunicativa é um instrumental essencial para que esse leitor possa

interagir socialmente como sujeito da história. Não raras vezes, fazem menção à importância da participação ativa e reflexiva do leitor como agente transformador.

A questão da participação ativa do leitor também é recorrente nas abordagens de alguns autores citados no Capítulo 2. Os próprios (PCNs) (1998,69), por exemplo, definem o ato de ler como um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a linguagem. Não se trata de decodificação, mas de uma atividade que implica estratégias de *seleção, antecipação, inferência e verificação etc.*

Bechara (2001) ratifica a noção acima exposta, ao afirmar a necessidade de os manuais de português darem mais ênfase às atividades de interpretação de texto, para que o aluno desenvolva as habilidades de leitura, como definir o tema do texto, fazer relações, inferências, analogias etc. Isto é, que ele seja estimulado a usar sua criatividade e não apenas repita as atividades propostas e copie as informações do texto.

O tipo de discurso encontrado nos prefácios pode refletir uma intenção de sintonia com as propostas preconizadas nos (PCNs) e defendidas por inúmeros especialistas. São afinal *parâmetros* em função dos quais os livros são recomendados, adotados, avaliados, etc.

Há nos prefácios analisados reiteradas referências ao aporte múltiplo e variável das palavras que habitam as práticas discursivas contemporâneas. Logo, uma concepção de linguagem multifacetada, não monologizada, há de requerer do leitor o desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender”, conforme explícito em um dos prefácios analisados. Essa habilidade é vista como fundamental na compreensão das variadas linguagens e suas modalizações.

Diante desse mundo lingüístico volátil, em constante transformação, o leitor é movido a interpretar e compreender os enunciados fluidos e a não “transparência” das palavras. Ou seja, os autores sugerem ao leitor valer-se da compreensão das mensagens implícitas (pressupostos ou subentendidos)¹², sem a qual não conseguirá bom desempenho comunicativo. Logo, como já dito no Capítulo 3, nossa análise não se limita às metáforas de que eles se valeram

¹²Conforme FIORIN (2000, p.241-9).

advertida ou inadvertidamente, mas também ao que disseram de forma mais direta sobre o tema da compreensão e interpretação de texto.

Supomos haver exemplos ocorrentes nos prefácios, quando cotejados com as [AICs], possíveis de evidenciar a nossa abordagem. No quinto parágrafo do **prefácio da coleção 1**, sugere-se ao aluno que deve “participar ativa e criticamente da *construção* de novos conhecimentos e da transformação da realidade da qual faz parte”, numa instanciação da metáfora (9) SENTIDO É CONSTRUÇÃO. Trata-se, como vimos, de uma metáfora que se afasta da visão imanentista típica da metáfora do conduto.

Numa abordagem que ousamos considerar assimétrica, os autores dos manuais de português da Coleção 1 elaboram as [AICs] a partir de enunciados do tipo:

O que significa essa frase? Que mudanças aconteceram a partir disso?

Que critério você usou para determinar o significado delas no texto?

Quais os diferentes significados dados às palavras?

Extraia o trecho que comprova essa afirmação.

Leia as frases a seguir. Dê o significado do verbo “cheirar” em cada uma delas.

O texto confirma a idéia que se fez desse leitor ou não?

Parece que a forma diretiva de que se valeram os autores se contrapõe à concepção da volatilidade explicitada no prefácio da coleção 1, ao se valerem das metáforas ontológicas (3) SENTIDO É OBJETO e (4) TEXTO É PESSOA. Entretanto, notamos haver ao lado de metáforas mais “autoritárias” (textos que comprovam, confirmam; frases que significam *algo* específico etc.), também projeções metafóricas que indicam um certo cuidado mais afeito a abordagens pragmáticas. O uso recorrente do verbo *sugerir* em muitas das instâncias da metáfora (4) é um exemplo disso:

O que sugerem essas duas palavras na tira de Chiquinha?

A palavra daqueles associada à palavra dia sugere que o leitor sabe de que tipo de dia se trata. Que tipo de dia é esse?

*O que os dois primeiros subtítulos estão sugerindo em relação...
[...] Que história a fotografia aqui reproduzida sugere a você?*

O desenho *sugere* a você um clima romântico? Por quê?

Em todo caso, diante desse quadro, em que os domínios *significado e texto*, em reiterados enunciados, são vistos numa perspectiva em que o primeiro “é dado”, “determinado”; e o segundo “comprova”, “confirma”, parece absolutamente plausível, em alguma medida, a postura crítica que se encerra em obras análogas à de Marcuschi, cuja abordagem já anunciamos nos capítulos anteriores.

Uma outra observação pertinente se inscreve no segundo parágrafo do prefácio 1, através da metáfora orientacional (1) LEITURA É DESLOCAMENTO NO ESPAÇO. Aqui, como já anunciamos no Capítulo 3, notamos a compreensão da experiência mais abstrata da leitura em termos da experiência mais concreta do deslocamento físico pelo espaço. Esse mapeamento metafórico parece comparar o ato de ler ao ato de percorrer “inúmeros caminhos”, sendo o texto compreendido como o espaço em que se dá esse deslocamento. Essa metáfora é explicitada nos demais prefácios, quando aparece conexas às metáforas estruturais já descritas e analisadas no Capítulo 3. Ela indica uma concepção subjacente da autora, em relação a falar e pensar sobre a *leitura*.

Observamos algumas aparentes discrepâncias ocorrentes nas [AICs], quando se referem à forma de conceituar o domínio *leitura*. Merecem destaque os enunciados assim inscritos:

Que palavras dos subtítulos ou antetítulos *permitiram* que você fizesse essas relações?

O texto não *afirma* claramente, mas podemos deduzir que Flitwick é um professor. Identifique o trecho do texto que justifica essa afirmativa.

Cabe aqui observarmos, a partir dos exemplos acima, o descompasso criado na seguinte proporção: se *sentido* resulta da possibilidade de o texto “permitir” relações textuais ou “afirmar” sentidos, logo, *leitura* não é deslocamento, senão atividade passiva de fixação de um conceito previamente ditado pelo texto.

Ao cotejarmos os prefácios das coleções 2 e 3 com as respectivas [AICs], também notamos algumas discrepâncias aparentes. Parece mais relevante em primeiro lugar a metáfora estrutural (13) LEITURA É MERGULHO, que, como dissemos no capítulo 3, comparece bastante na linguagem cotidiana. Essa

metáfora está explicitada nos trechos do prefácio que dizem: “atividades que complementam o seu *mergulho no mundo das linguagens*”; “*mergulhados* num mundo de palavras e imagens”. Aqui, as autoras parecem reconhecer a multiplicidade de textos e explicitam entenderem a verdadeira cidadania a partir de uma posição ativa do leitor, em favor do aprofundamento dos fatos do mundo. Além disso, favorecem a capacidade de expressão da própria vontade e dos próprios sentimentos desse leitor.

Ao confrontarmos as [AICs] com o **prefácio da Coleção 2**, consideramos discrepante, por exemplo, o fato de os autores tratarem implicitamente o sentido como um objeto determinado e oculto (metáfora 11), à espera de revelação, ao perguntarem em uma [AIC]:

Que palavra da quarta estrofe *revela* que se trata de um adulto lembrando a infância?

Uma outra observação cabível diz respeito à metáfora estrutural (7) TEXTO É UM COLABORADOR, ocorrente no **prefácio da Coleção 3**, e, conforme já dissemos, mais associada a uma perspectiva pragmática, segundo a qual o texto não tem “autoridade” sobre o leitor. O último parágrafo do prefácio explicita essa propensão: “esperamos que este livro seja um verdadeiro *companheiro*”. Os autores parecem indicar não considerarem o texto como um fim em si mesmo. Sua função seria colaborativa, um recurso acessório ao desenvolvimento cognitivo do leitor que teria participação ativa.

Registramos uma outra ocorrência que nos parece contraposta à anterior. Logo, nela o texto não seria considerado como um colaborador no processo de significação. Antes, ele mesmo impõe o sentido. O exemplo destacado é:

Volte ao texto e verifique se essas palavras *expressam com exatidão o que o autor quis dizer*.

Nesse caso, se consideramos as palavras como aquelas que expressam o sentido com exatidão, não podemos conceber texto como um colaborador. Mais que isso, o autor seria a justa medida do sentido, o ditador do sentido, aqui tomado como objeto determinado em mais uma instância da metáfora ontológica (3) SENTIDO É OBJETO.

Na **Coleção 4** não dispusemos de prefácio. Nossa análise assentou-se sobre o confronto entre o texto “Palavra”, de José Saramago, e as [AICs] contidas nos livros. O texto de Saramago é, como já antecipamos no capítulo anterior, uma reflexão ou provocação sobre a natureza da linguagem. Parece salientar de forma bastante feliz a sua natureza plural e volátil, determinada por circunstâncias variáveis. Nesse sentido, a escolha da autora poderia preparar o leitor para esperar atividades que de alguma forma fossem sensíveis a essa perspectiva mais pragmática.

De fato, ao buscarmos estabelecer relações comparativas com as [AICs] da coleção 4, concluímos não haver, nos mapeamentos metafóricos observados, tanta discrepância como no caso dos outros manuais. Na verdade, a coleção parece se caracterizar por um cuidado especial em não incorrer nas metáforas mais afinadas com a metáfora do conduto, mesmo aquelas mais habituais. É notável a ausência de [AICs] do tipo *o que significa a expressão tal?* ou *o que o autor quis dizer com...* ou *dê o significado de* Na verdade, trata-se curiosamente da coleção que rendeu menos metáforas para análise. Observem-se alguns casos:

O texto da página anterior é um anúncio publicitário. Para que serve esse tipo de texto?

Texto: Luis Fernando Veríssimo. O santinho, 1991. A autora utilizou uma crônica cujo título é: Diamante. O diamante descreve um assunto ou conta uma história?

O texto diz que um dos ratinhos não ia “entregar os pontos” (linha 48). O que entendeu com isso?

Embora se valha da metáfora ontológica (4) **TEXTO É PESSOA** (descreve um assunto ou conta uma história?), a autora não o faz de forma a salientar uma intencionalidade “autoritária”, em que o texto possa ser visto como a fonte única do sentido. As atividades parecem ser formuladas de forma a dar liberdade ao leitor (o que entendeu com isso?), fazendo-o reconhecer funções pragmáticas associáveis aos textos (para que serve?), neste último caso numa instanciação da metáfora (10) **O TEXTO É UM INSTRUMENTO**.

Como resultado de nossa análise dos manuais da Coleção 4, reiteramos posição já anunciada no capítulo 3, quando informamos que esses manuais parecem sinalizar, como indicativo da visão da autora, posição em favor da pluralidade e da volatilidade dos textos e de seus sentidos.

O cuidado especial da autora na coleção 4 indica talvez ser possível evitar metáforas que comuniquem aos leitores subjacentemente uma perspectiva imanentista das atividades de interpretação e compreensão de textos. Reconhecemos que muitas das metáforas encontradas nas [AICs] constituem formas muito arraigadas que temos para falar sobre as questões da linguagem, em alguns casos talvez as únicas formas de que dispomos. Nesse sentido talvez não sejam de todo evitáveis. A consciência de sua presença pode, no entanto, contribuir para mitigar os seus efeitos inadequados à formação de leitores ativos, reflexivos e criativos.

5

Conclusão

Este trabalho foi motivado pela inquietação diante do exercício da docência de língua portuguesa, especialmente quando da utilização do livro didático como suporte pedagógico. A pesquisa é uma tentativa de encaminhar sistematicamente questões ligadas ao livro didático, detidamente em relação à concepção de linguagem explicitada ou sugerida nesses manuais, por meio de metáforas conceptuais que comparecem em seus prefácios ou em suas [AICs]. Além das metáforas, consideramos, também, as indicações mais diretas que esses autores fornecem nos prefácios das coleções quanto à abordagem de linguagem que informa seus livros.

Considerada a limitação da amostragem analisada, o confronto aqui realizado entre a concepção subjacente de linguagem presente nos prefácios das coleções e aquela sugerida pelas metáforas conceptuais utilizadas nas [AICs] não autoriza generalizações absolutas acerca da natureza dos [LDPs] utilizados hoje pelas redes de ensino no Brasil. No entanto, pudemos servir-nos desses resultados para verificar em que medida eles reforçam as afirmações descritas de início. Esforçamo-nos para gerar uma amostragem de dados que permitisse estabelecer uma articulação relevante entre a pesquisa empírica e o quadro teórico utilizado. Essa articulação resultou neste trabalho, cuja construção longe está de responder a todas as indagações e inquietações que nos surgiram relacionadas ao fenômeno observado.

Nossa abordagem amparou-se teoricamente na chamada Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson, (2002 [1980]), brevemente apresentada no capítulo 2, além de outros estudos críticos ali também descritos. O capítulo 3 dedicou-se à análise dos prefácios e das [AICs], tendo entre seus principais resultados a identificação de (27) metáforas para interpretação e compreensão de textos, as quais, tomando como domínio-alvo as noções de *texto*, *sentido* e *leitura*, foram classificadas, de acordo com a tipologia de Lakoff e Johnson (ibidem), em *orientacionais*, *ontológicas*, *estruturais*. O capítulo 4 promoveu um cotejo entre as análises dos prefácios e das [AICs], buscando verificar seus pontos de

convergência e/ou divergência. Interessou-nos ali especialmente examinar a tensão entre uma concepção de linguagem mais tradicional (immanentista), análoga à metáfora do conduto de Reddy (2000 [1979]) e uma concepção alternativa, de inclinação pragmática.

Entre os principais resultados da pesquisa, gostaríamos de destacar os seguintes:

- (i) O conjunto de (27) metáforas para compreensão e interpretação de textos identificadas nos [LDPs] analisados reforça as teses de Lakoff & Johnson (2002[1980]) sobre a onipresença da metáfora em nossos sistemas conceituais, somando-se às muitas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no mundo todo sob a perspectiva desse quadro teórico nas últimas décadas.
- (ii) A análise reforça também a tese de Reddy (2000 [1979]) acerca da disseminação da *metáfora do conduto* em nossas formas mais arraigadas de pensar a linguagem e o sentido. Fala em favor dessa tese a grande recorrência, no *corpus*, de metáforas ontológicas que tendem a *entificar* a linguagem e o sentido.
- (iii) Os resultados desta pesquisa são ainda favoráveis à hipótese de Marcuschi (2001), segundo a qual a concepção de linguagem subjacente aos [LDPs] contribui para a sua natureza formulaico-receituária, ao tomar inadvertidamente a linguagem como sistema autônomo e a-histórico. Esperamos que este trabalho possa contribuir para uma conscientização maior e uma caracterização mais clara dessa concepção subjacente.
- (iv) O estudo indica, por fim, haver algum descompasso entre as perspectivas de linguagem presentes nos prefácios e aquelas que comparecem efetivamente nas [AICs] propostas. Notamos que há uma tendência nesses prefácios de conceberem a linguagem como organismo vivo, em constante transformação, ligada e construída dentro de contextos interativos. Apesar disso, as metáforas

conceptuais utilizadas nas [AICs], em muitos de seus enunciados, parecem sugerir que os domínios aqui delimitados em *texto, leitura e sentido* são peças isoladas, a-históricas, descontextualizadas e estáveis.

A questão do livro didático de português gera hoje inquietação, como vimos, entre muitos autores sensíveis à inadequação do trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas no campo da compreensão e interpretação de textos. Esperamos que, de alguma forma, este trabalho possa somar-se a outros no sentido de contribuir para reverter os problemas percebidos. A análise aqui empreendida faculta sua aplicação às pesquisas voltadas para a construção do discurso no livro didático de português. Esperamos provocar outras investigações sobre o fenômeno abordado.

Temos notícia de alguns relevantes trabalhos sobre esse tema. Entretanto, ainda estamos por considerar relativamente escassos os estudos nessa área específica. Esperamos, de alguma forma, provocar outras investigações sobre o fenômeno abordado.

Referências bibliográficas

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*, p. 65-7, Cambridge: Cambridge University Press.

ALMEIDA, Ricardo Luiz T. (2005). *A educação formal e as metáforas do conhecimento: a busca de transformações nas concepções e práticas pedagógicas*. Ciências & Cognição; Ano 02, Vol. 06, nov/2005. Disponível em www.cienciasecognição.org.

ARROJO, Rosemary (org.) (1992). *O signo desconstruído*. Pontes, São Paulo.

_____ (1992b). “Compreender x interpretar e a questão da tradução”. In Rosemary Arrojo (org.). *O signo desconstruído*. Pontes, São Paulo.

ARROJO, Rosemary e RAJAGOPALAN, Kanavillil (1992). “A noção de literalidade: metáfora primordial. In Rosemary Arrojo (org.). *O signo desconstruído*. Pontes, São Paulo.

_____ (1992b) “O ensino de leitura e a escamoteação da ideologia”. In Rosemary Arrojo (org.). *O signo desconstruído*. Pontes, São Paulo.

BECHARA, Evanildo. (2001). *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* Ática, São Paulo.

Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste (1997) *O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto*. Goiânia, Universidade Federal de Goiás, pp. 38-71.

CARNEIRO, Agostinho Dias (2002). *Redação em construção*. Editora Moderna, São Paulo.

CARVALHO, André Ferreira. (1995) *Português hoje: a comunicação viva*. Editora Lê, Belo Horizonte.

CUNHA, Celso (1998). *Uma política do idioma*. Nova Fronteira, Rio de Janeiro.

DIONÍSIO, Ângela Paiva (2005). *O Livro didático de português*. Lucerna, Rio de Janeiro.

DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). (2001) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.

FARLA, Ana Lúcia G. de (1987). *Ideologia do livro didático*. Editora Autores Associados, São Paulo.

FIORIN, Luiz José; SAVIOLI, Francisco Platão (2002). *Lições de texto: leitura e redação*. Ática, São Paulo.

GERALDI, João Wanderlei (org.) (2001). *O texto na sala de aula*. Ática, São Paulo.

GRIGOLETTO, Marisa. “A constituição do sentido em teorias de leitura e a perspectiva desconstrutivista” In Arrojo, Rosemary (org.). *O Signo desconstruído*. Pontes, São Paulo.

GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. In: *Handbook of Qualitative Research*, ED. N. K. Denzin e Y. S. Lincoln, p. 105-17. Thousand Oaks: SAGE. Publications.

KRAMER, Sonia (2002). *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. Ática, São Paulo.

LAKOFF, G. e JOHNSON, M. (2002[1980]). *Metáforas da vida cotidiana*. Trad.: Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora. Campinas-SP: Mercado das Letras; São Paulo: Educ.

_____. (1999) *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books. 624p.

MARTINS, Gilberto de Andrade; PINTO, Ricardo Lopes (2001). *Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos*. Atlas, São Paulo.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. “Compreensão de texto: algumas reflexões”. In Dionísio, Ângela Paiva & Bezerra, Maria Auxiliadora (orgs.). *O Livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. (org.) (1988). *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP.

Parâmetros Curriculares Nacionais (1998): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF.

RAJAGOPALAN, Kanavillil (1992). “O conceito de interpretação em lingüística: seus alicerces e seus desafios”.

REDDY, M. J. (2000). *A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem*. Tradução: Ilesca Holsback, Fabiano B. Gonçalves, Marcela Migliavacca e Pedro M. Garcez, P.M. (org.). Cadernos de Tradução do Instituto de Letras nº 9, Porto Alegre: UFRS.

SCHERRE, Maria Marta Pereira (1996). *Pesquisa & ensino da língua: contribuições da Sociolingüística*. UFRJ/CNPQ, Rio de Janeiro.

SILVA, Augusto Soares da (1992). *Metáfora, metonímia e léxico*, Diacrítica 7 (Revista do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho), pp.313-330.

TORRES, Regina C. Wenzel (2003) *A personificação no texto acadêmico-formal*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora.

VEREZA, Solange. (2001). NOTAS SOBRE LIVROS/ BOOKNOTES: LAKOFF, G. & M. JOHNSON (1999) *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books. 624p. DELTA, vol. 17, no. 1.

ANEXO: Trechos examinados das AICs

Adotamos aqui terminologia própria, para identificação dos dados observados. No final de cada enunciado, utilizamos essa indicação a ser compreendida da seguinte forma:

L – abreviação da palavra livro.
 Algarismos romanos (I, II, III, IV) – indicam a coleção.
 Algarismos arábicos – indicam a série.
 / - barra de separação
 Algarismos arábicos – indicam a(s) página(s).

1) *Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas.*
 “Mas fui pegando intimidade com as palavras”. O que significa essa frase? Que mudanças aconteceram a partir disso? [LI5/7-8]

2) Que sentidos podem ser atribuídos a essa frase? “De casa em casa eu fui descobrindo mundos”. [LI5/7-8]

3) De que maneira o livro proporciona a descoberta do mundo? [LI5/7-8]

4) O que significa esta frase? “...Fui crescendo e derrubei telhados”. [LI5/7-8]

5) O Trabalho do escritor

Sempre achei que escrever é tão natural como voar, isto é, tão simples como é fácil para um pássaro abrir asas e perceber os caminhos do espaço. Mas nenhum pássaro sai voando assim que nasce. Há todo um aprendizado até o primeiro dia. Depois, então, a gente começa a compreender que não se escreve por escrever. Além daquele impulso que vem de dentro, quando vemos um remanso ou quando ouvimos o marulhar de um regato, ou ainda quando amamos, é preciso entender as palavras, disciplinar as frases, ouvir em silêncio aquele poema aparentemente morto no papel, ou aquela história com personagens imobilizadas na folha onde botamos sempre, afinal de contas, uma gota de nosso sangue, o alento de nossa alma. Só aí, depois de aparar as arestas, de cortar os excessos, de espichar o exíguo, então o poema vibra, os versos ficam iluminados, nossa história vive, as personagens andam, falam, choram, amam, lutam. MEDAUAR, J. O trabalho do escritor. In: Silva, D. Setecentos Setencandos. São Paulo: FTD, v.2, p.33.

Você deve ter observado que as palavras não possuem uma única acepção, um único significado. Que critério você usou para determinar o significado delas no texto? [LI5/20]

6) Que diferentes sentimentos o primeiro cartão provocou em Marta? [LI5/26]

7) Texto: 1 – ALTMAN, F. O Brasil de Central do Brasil, Época, Globo. São Paulo, ano 1, p.76 – 8, 1º fev. 1999. Cultura Texto: 2 – MESQUITA, C. Narradores de um Brasil Perdido: Página, Editora da Palavra, Belo Horizonte, p. 46, 1998. Ambos os textos

falam sobre filmes inspirados em histórias reais. Cite os nomes dos filmes aos quais esses trechos se referem. Conhece algum dos dois? [LI5/45]

8) Descrição Abreviada da Atividade:

Texto: Shimizu, H. Como usar melhor o e-mail. Época, Globo, São Paulo, ano 1, nº 47, p.57 – 8, 12 abr. 1999. Ciência e tecnologia

Gênero: Prosa

O texto “Como usar melhor o e-mail” utilizou, como você já viu, quadrinhos para separar uma instrução da outra. Qual foi a finalidade do autor? [LI5/58]

9) Os textos instrucionais apresentam uma organização lógica. Essa ordem pode obedecer:

- a - uma seqüência cronológica – um passo só pode ser feito depois de outro;
- b – a um agrupamento de atividades comuns [...]
- c – ao critério do nível de dificuldade [...] [LI5/69]

10) Qual dos textos estabelece maior cumplicidade com o leitor? Que recurso ele utiliza para isso? [LI5/59]

11)

Duas peruas conversando:

- Meu marido não anda mais bebendo!
- Que maravilha, transmita-lhe meus parabéns!
- Parabéns, Por quê?
- Ué! Ele não parou de beber?
- Não, agora ele só bebe sentado!

Quais os diferentes significados dados às palavras? [LI5/103]

12) O que sugerem essas duas palavras na tira de Chiquinha? [LI5/115]

13) Que palavras dos subtítulos ou antetítulos permitiram que você fizesse essas relações? [LI5/136]

14) Um(a) aluno(a) ou professor vai contar uma história. Preste bastante atenção. Em seguida, reproduza essa história por escrito, com suas palavras. [LII5/14]

15) O texto não afirma claramente, mas podemos deduzir que Flitwick é um professor. Identifique o trecho do texto que justifica essa afirmativa. [LII5/54-58]

16) AZEVEDO, R. Dezenove poemas desengonçados. São Paulo, Ática, 1999. “A leitura é muito mais/ do que decifrar palavras./ Quem quiser parar pra ver/ Pode até se surpreender. [...] Vai ler nas folhas do chão.../... e na pele da pessoa [...]”. O poema sugere que é possível “ler na pele da pessoa”. Converse com um colega: como se pode ler algo na pele de uma pessoa? [LIII5/10-12]

17) Leia atentamente: “[...] *P-A-N-E, PA-NE, PANE*. E via, enquanto lia, a colheita das espigas e a roda do moinho girando para fazer a farinha, e as mãos das mulheres amassando o pão, e o pão sendo cozido nos fornos de barro e sendo comido quentinho na hora de sair do fogo. *PANE, PANE, PANE*... E quem dizia que eu sentia mais fome?...” Copie no caderno um trecho do texto semelhante a esse, em que uma palavra desperta a imaginação da menina, provocando nela a “visão” de uma cena completa. [LIII5/24-26]

- 18) Procure no dicionário os diferentes significados das palavras arribar e modelo e registre-os no caderno. Os significados encontrados são os mesmos fornecidos no texto da propaganda? [LIII5/24-26]
- 19) O texto que você acabou de ler conta uma história que a autora Betty Mindlin ouviu dos índios caiapós e resolveu registrar por escrito. [LIII5/80-82]
- 20) A palavra daqueles associada à palavra dia sugere que o leitor sabe de que tipo de dia se trata. Que tipo de dia é esse? [LIII5/244]
- 21) Texto: Luis Fernando Veríssimo. O santinho, 1991. A autora utilizou uma crônica cujo título é: Diamante. O diamante descreve um assunto ou conta uma história? [LIV5/5-10]
- 22) O texto diz que um dos ratinhos não ia “entregar os pontos” (linha 48). O que entendeu com isso? [LIV5/82]
- 23) Se a fábula ilustra o comportamento dos homens, que espécie de pessoas os camundongos estão representando? [LIV5/82]
- 24) O texto de Monteiro Lobato demonstra simpatia pela cigarra. Extraia o trecho que comprova essa afirmação. [LIV5/88]
- 25) Na sua opinião, qual é o texto menos tolerante com a cigarra? [LIV5/88]
- 26) “Infelizmente, os povos do mundo ainda guerreiam demais. Tudo guerra suja. Não há guerra limpa. Sempre quem guerreia está querendo tirar alguma coisa do outro, que não quer entregar. Nesse mundo, só os índios do Xingu conseguiram conquistar a paz: substituíram as guerras entre as tribos de lá pelo esporte. Fazem grandes festivais, em que juntam índios de várias línguas diferentes para disputarem na luta de Huka-huka, uma espécie de luta romana, ou no arremesso de lanças, que eles chamam de Javari, para estabelecer que é o campeão, quem é o melhor”. O que as palavras infelizmente, ainda e demais revelam no trecho analisado? [LI6/29]
- 27) Os três anúncios foram concebidos a partir de uma imagem comum... [LI6/29]
- 28) Qual ou quais desses anúncios pretende vender algum produto? [LI6/29]
- 29) O que vem mais fácil à memória? A letra ou a melodia das composições? [LI6/46]
- 30) O que os dois primeiros subtítulos estão sugerindo em relação... [LI6/111]
- 31) O que a palavra aparição sugere... [LI6/117]
- 32) O texto apresentou um único argumento favorável... [LI6/117]
- 33) [...] As fotos conquistam a atenção do leitor na reportagem? Por quê? [LI6/171]
- 34) Leia as frases a seguir. Dê o significado do verbo cheirar em cada uma delas. [LII6/15]
- 35) [...] Que história a fotografia aqui reproduzida sugere a você? [LII6/51]

- 36) ANDRADE, Carlos Drummond de. *Corpo*. Rio de Janeiro, Record, s. d. p. 85 – 87. Um poema pode, em princípio, atingir o leitor emocionalmente. O que você sentiu ao ler esse poema? [LII6/69]
- 37) Campanhas publicitárias têm como objetivo vender um produto ou convencer as pessoas de alguma idéia. [LII6/131]
- 38) Qual é a primeira informação que o texto dá sobre as aves de rapina? [LIII6/21]
- 39) Na sua opinião, por que o texto traz o depoimento de um especialista? [LIII6/21]
- 40) Volte ao texto e verifique se essas palavras expressam com exatidão o que o autor quis dizer. [LIII6/21]
- 41) O título chama a atenção? A abertura desperta interesse? [LI7/31]
- 42) Texto: VOCÊ S.A, Abril, São Paulo, p.22, jan. 1999 Como você já leu, o texto “Quer falar bem? Então fique quieto e escute” foi retirado de uma publicação dirigida a pessoas preocupadas com a carreira e o sucesso profissional. Que palavras nesse texto indicam esse possível leitor? [LI7/35]
- 43) O texto “Sonho de uma noite de verão” comenta o espetáculo em si ou está centrado no processo em que ele foi produzido? [LI7/43]
- 44) Por que o texto “Sonho de uma noite de verão” não antecipa muito sobre o espetáculo em si? [LI7/43]
- 45) Qual dos textos expõe dados relacionados com a produção da obra? Justifique. [LI7/52]
- 46) Esse texto comentou sobre a atuação dos atores, o enredo, a fotografia, a direção e a trilha sonora. Localize no texto, os comentários sobre cada um desses aspectos. [LI7/55]
- 47) Observe como os textos distribuem-se nas páginas [...] [LI8/28]
- 48) Que poemas tratam o fazer poético como um ofício árduo, penoso? [LI8/51]
- 49) Texto: GULLAR, F. Os melhores poemas, São Paulo: Global, 1983, p.50 texto “Meu povo, meu poema”, de Ferreira Gullar, estabelece várias comparações. Que palavra serve de ligação entre essas comparações? [LI8/51]
- 50) O que sugere o último verso do poema 2? [LI8/60]
- 51) Qual dos textos possui trama narrativa? [LI8/73]
- 52) O texto confirma a idéia que se fez desse leitor ou não? [LI8/149]
- 53) Texto: BERNARDES, E.; NETTO, V. Os bruxos das eleições. Veja, Abril, São Paulo, ed.1564, ano 31, n.37, p.42 – 3, 16 set. 1998. O texto revela os principais truques dos marketeiros. Você reconhece algum deles em campanhas eleitorais recentes? Qual? Que candidato o utilizou? [LI8/157]

- 54) “A história é apenas uma história”. Que **significados** distintos **possuem as expressões** “a história” e “uma história”? [LI8/163]
- 55) Texto: Crise? Que crise? Salvem as baleias... SILVA, Fernando de Barros e. Folha de S. Paulo, p.2, 13 set. 1998, Suplemento TV Folha. O **texto comenta** que a forma de fazer jornalismo da Globo lembra os tempos das receitas de bolo da ditadura. Converse com seu professor e explique a que fatos o autor faz referência nesse trecho. [LI8/211]
- 56) O **desenho sugere** a você um clima romântico? Por quê? [LII8/11]
- 57) Texto 1: FREI BETTO. In: O São Paulo. Jornal da Arquidiocese de São Paulo. 7 de mar. 2001, p.4 Texto 2: MONTE, Marisa. Encarte do disco. Emi-Odeon Brasil, 1988, faixa 1. **Os dois textos lidos colocam**, direta ou indiretamente, algumas questões para reflexão. Logo, predomina neles a dissertação, a narração ou a descrição? [LII8/59]
- 58) Que **palavra** da quarta estrofe **revela** que se trata de um adulto lembrando a infância? [LII8/126]
- 59) Texto: Revista Veja, 25 dez. 1996, p.142 – 50. Nº Especial (Texto Adaptado) O **texto trata** da orfandade. Que diferença você pode notar no enfoque dado ao assunto no primeiro e no segundo parágrafo? [LII8/170]
- 60) Texto: Luis Fernando Veríssimo. O santinho, 1991. A autora utilizou uma crônica cujo título é: Diamante. O diamante descreve um assunto ou conta uma história? [LIV5/10]
- 61) O **texto informa** que as manifestações folclóricas ocorrem com menos intensidade onde há um crescimento industrial. Você saberia explicar por que isso acontece? [LIV5/63]
- 62) O **texto** de Monteiro Lobato **demonstra** simpatia pela cigarra. [LIV5/88]
- 63) “Todo dia a minha imaginação comia, comia e Comia; e de barriga assim toda cheia, me levava a morar pra morar no mundo inteiro”. Que sentido pode ser atribuído a esse trecho? [LI5/7-8]
- 64) O que **vem mais fácil à memória**? A letra ou a melodia das composições? [LI6/46]
- 65) Verifique a **procedência do texto** [LI5/7-8]
- 66) Estudo do texto: O autor utilizou o texto não verbal (fotografia) de Waldemir Cunha, extraído da Abril Imagens. Observe a figura da garça. Ela **parece assustada** e com medo ou tranqüila ou atenta? O que, em sua postura, **permite chegar** a essa conclusão? [LIII6/63]
- 67) Que **palavras**, no segundo anúncio, **remetem** à idéia de um sistema de pesquisa eficiente? [LI7/186]
- 68) Diz-se que a leitura, além de aguçar a sensibilidade e **transportar-nos para o mundo da imaginação**, consolida a cidadania. Você concorda com essa afirmativa? [LI5/7-8]
- 69) **Ler é o mesmo que decifrar palavras**? Por quê? [LI5/7-8]

- 70) Os **textos** têm diferentes **funções**. Podem informar sobre determinado assunto, expressar sentimentos, convencer a comprar algo ou a aderir a uma idéia, ensinar alguma coisa, divertir, etc. Qual seria a função do texto “Como usar melhor o e-mail?” [LI5/59]
- 71) “O sujeito vai ao médico, caindo de bêbado. Durante a consulta, vêm as perguntas de praxe:
- - Nome?
 - - Juvenal dos Santos!
 - - Idade?
 - - 32 anos.
 - - O senhor bebe?
 - - Vou aceitar um golinho, para te acompanhar!”. De que **forma** a pergunta foi **entendida**? Essa interpretação é admissível em nossa cultura? [LI5/104]
- 72) Qual seria a **interpretação** mais **lógica** para a pergunta do médico? [LI5/104]
- 73) Forme grupo com mais três colegas e **dividam o texto em partes** de acordo com o **desenvolvimento da narrativa**. [LII5/14]
- 74) “Alguns garotos riram...”. **Interprete o sentido de cada risada, considerando as frases e o contexto em que elas aparecem**. [LII5/58]
- 75) “Nas seguintes frases do texto, **as palavras em destaque atribuem** ações e características de seres animados ao mar. Portanto, estão empregadas em sentido figurado. Escreva frases empregando cada uma dessas palavras em sentido próprio, isto é, atribuindo essas ações e características a um ser animado”. Escreva frases empregando cada uma dessas palavras em sentido próprio, isto é, atribuindo essas ações e características a um ser animado. [LII5/161]
- 76) Na quarta linha do texto, o autor emprega a palavra foguetório. **O que ela significa?** **Veja como ela é formada**: foguete + ório. Compare com a palavra consultório. Você acha que o elemento -ório tem o mesmo significado nas duas palavras? [LII5/161]
- 77) Substitua a expressão em destaque por uma única forma verbal de significado equivalente: “Certas pessoas a gente nunca apaga da memória”. Se os criadores do anúncio tivessem empregado esse verbo no lugar de apaga da memória, **a frase teria o mesmo efeito**? [LII5/234-36]
- 78) Quando o **texto** estiver **pronto**, releia-o, verificando se está claro e se contém as informações necessárias. [LII5/142]
- 79) O texto da página anterior é um anúncio publicitário. Para que **serve** esse tipo de **texto**? Explique para os colegas. O **texto** **foi dividido** em duas partes distintas. Comente-as. [LII5/103]
- 80) [...] Na sua opinião, **o tom desse texto** é triste ou alegre? [LII6/54]
- 81) No texto, que substantivo poderia **ocupar o lugar** de *casa*? [LII6/195]
- 82) As contracapas de caixas em videolocadoras também costumam conter sinopses dos filmes. Para que **servem essas sinopses**? [LI7/46]

83) “Releia:

... Orfeu, recheado de diálogos artificiais, cenas tolas e com uma dupla de protagonistas desastrada.

Eu acho que Orfeu é recheado de diálogos artificiais, cenas tolas e com uma dupla de protagonistas desastrada”.

Qual é a **construção** mais eficiente para produzir efeito de verdade? Por quê? [LI7/54]

84) Para **produzir um bom texto** informativo, precisamos pesquisar o assunto [LIII7/115]

85) Identifique, em cada um dos fragmentos poéticos abaixo, o **jogo** de **significado** ou o recurso expressivo. [LI8/51]

86) A **construção poética** é tema de um dos haicais. Qual deles? [LI8/62]

87) Releia: “Sou um telemaníaco.” As **idéias** defendidas pelo autor ganham ou perdem **consistência** com essa afirmação? [LI8/126]

88) Releia:

A Questão essencial, que deveria preocupar os nossos pensadores políticos, nem sequer foi por eles colocada. Consiste em saber por que somos um país subdesenvolvido, e como um país subdesenvolvido se transforma em desenvolvido.

Os **donos do discurso** acima apresentam-se como representantes de um pequeno grupo ou de toda a sociedade? [LI8/138]

89) O **texto** **está dividido** em três parágrafos. Resuma cada um deles em apenas uma frase, de acordo com o desenvolvimento da narrativa. [LI8/114]

90) Qual dos **textos** abaixo **faz parte** do folclore? [LIV5/64]

91) O texto da página anterior é um anúncio publicitário. Para que **serve** esse tipo de **texto**? [LIV5/103]

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)