

METÁFORA E ENSINO: DEFINIÇÕES E ATIVIDADES PROPOSTAS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO

Gabriela Fontana Abs da Cruz

1 introdução

O Ensino Médio, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, é o período em que são consolidados e aprofundados os conhecimentos básicos sobre a língua materna construídos ao longo do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006). Um de seus objetivos é possibilitar ao alunodiferentes formas de usar a linguagem e compreendê-la, a fim de torná-lo um leitor mais eficazpor meio da leitura de textos de diferentes gêneros e complexidades. Tal capacidade está ligada a diversos aspectos, dentre eles, o uso de recursos lexicais, como a metáfora.

Visto que as escolas públicas recebem livros didáticos do governo federal para auxiliar no processo de ensino/aprendizagem, é importante analisar esse material didático a fim de oportunizar a compreensão e reflexão acerca das teorias que subjazem os assuntos trabalhados, bem como proporcionar subsídios para que o professor possa fazer as adaptações que julgar necessário e conveniente para um trabalho mais efetivo.

Tendo em vista esses aspectos, objetiva-se, neste trabalho, analisar alguns livros didáticos de Língua portuguesa para o Ensino Médio fornecidos pelo MEC às escolas públicas, quanto ao fenômeno linguístico denominado metáfora.

2 Teorias sobre a metáfora

As principais abordagens teóricas referentes ao fenômeno linguístico metáfora são as abordagens clássica, substitutiva, comparativa, interativa, pragmática e cognitiva.

Etimologicamente, metáfora é uma palavra de origem grega (metaphorá) que significa transferência. Um dos primeiros registros que se tem do uso desse termo para um fenômeno da linguagem, cuja visão teórica é denominada Clássica, é de Aristóteles (séc IV a.c) em suas obras *A poética clássica* e *Retórica*. Esse filósofo entendia que existiam quatro tipos de metáforas, os quais se referiam à transferência de um nome alheio: do gênero para a espécie (“Meu barco está parado ali”, em que a palavra parado estaria substituindo fundeado, um termo mais específico); da espécie para o gênero

(“Palavra! Odisseu praticou milhares de milhares de belas ações”, em que a palavra milhares tem o significado equivalente a muitas e é utilizada em seu lugar); de uma espécie para a outra (“Extraíu com a vida o bronze” e “Talhou com o incansável bronze”, em que os verbos extrair e talhar possuem o mesmo significado, tirar); e por analogia (“a velhice está para a vida, assim como a tarde para o dia”, em que poderíamos chamar a tarde de velhice do dia e velhice de a tarde da vida).

Posteriormente, surgiu a visão substitutiva, em que a metáfora seria definida como a substituição de uma palavra ou expressão literal por uma de uso metafórico, sendo esta utilizada para comunicar uma ideia que poderia ter sido expressa literalmente (BLACK, 1954). É tarefa, portanto, do leitor inverter a substituição feita pelo autor, utilizando o sentido literal da expressão metafórica como uma pista para se obter a expressão literal pretendida. Como exemplo, Black (1954) cita “Ricardo é um leão”, em que a palavra leão está sendo utilizada no lugar da palavra corajoso. No entanto, existe a menção de um caso especial da substituição, a abordagem comparativa, a qual considera a metáfora a apresentação de uma analogia ou semelhança subjacente e que poderia ser substituída por uma comparação literal equivalente. (BLACK, 1954). Segundo essa perspectiva, a metáfora teria a função de conduzir o ouvinte ou leitor à percepção de algum tipo de similaridade entre os objetos, seria vista como um símile sem a partícula “como”.

A abordagem interativa, por sua vez, propõe que o novo sentido apresentado pela metáfora seja resultante da interação entre dois conteúdos distintos, o conteúdo primário (dado pela palavra ou expressão saliente utilizada metaforicamente) e o conteúdo secundário (o qual é fornecido pelo contexto literal em que a expressão metafórica está situada), ou seja, a interação entre o tópico e o veículo (BLACK, 1954). Assim, tópico é o termo utilizado para denominar a porção não metafórica de uma expressão metafórica e veículo refere-se à porção metafórica dessa expressão. Para Black, existe um complexo de implicações associado a cada um dos conteúdos, primário ou secundário, em uma metáfora. Para o autor, só é possível a interpretação de uma expressão metafórica, pois “o ouvinte projeta sobre o complexo implicativo do conteúdo primário, as implicações que seriam predizíveis do conteúdo secundário” (FINGER, 1996, p.)

Na década de 1950, surgem os estudos de Paul Grice relacionados à intenção comunicativa, a chamada Teoria das Implicaturas. Nela, Grice estabelece diferenças existentes entre o que é dito e o que é implicado por um enunciado. O dito seria o que

está diretamente relacionado ao significado convencional das palavras usadas no proferimento de uma sentença, enquanto o implicado refere-se à intenção demonstrada pelo falante de comunicar uma ideia que é diferente do sentido literal das palavras empregadas. O autor tenta reconstruir, em sua teoria, os princípios ligados ao uso eficiente da linguagem, formulando, desse modo, um conjunto de normas aceitas para reger a conversação, o Princípio Cooperativo, e a especificação das convenções que os interlocutores deveriam obedecer na comunicação, as Máximas da Conversação.

Por fim, a Linguística Cognitiva, que surgiu no final da década de 1970 em resposta à linguística gerativa (que era dominante na época), também dirigiu seus estudos para a metáfora. A Linguística Cognitiva - que pode ser em duas áreas de pesquisa: a Semântica Cognitiva e a Gramática Cognitiva (ou abordagens cognitivas à gramática) - estuda a linguagem a partir de sua relação com a cognição humana, sendo uma de suas hipóteses a de que a linguagem reflete propriedades da mente humana e, outra, a de que a linguagem é organizada conceptualmente a partir das experiências e do meio do qual o indivíduo faz parte. Pressupõe que a análise da base conceptual e experiencial das categorias e construções lingüísticas tenham importância fundamental, visto que as estruturas formais da linguagem são estudadas não como autônomas, mas como reflexões de uma organização conceptual geral, de princípios de categorização e de mecanismos de processamento.

A metáfora, na Linguística Cognitiva, está inserida na área da Semântica Cognitiva, e teve seu primeiro estudo na década de 1980 com Lakoff e Johnson. A proposta desenvolvida pelos autores ficou conhecida como Teoria da Metáfora Conceitual (TMC) e defende que a metáfora não é somente um fenômeno lingüístico, mas também parte fundamental do pensamento. Para os autores, o nosso sistema conceptual, que guia o pensamento e nosso modo de agir, é essencialmente metafórico. Para eles, a metáfora está relacionada ao entendimento e experiência de algo em termos de outro, como o mapeamento de dois domínios conceptuais, em que o domínio mais abstrato é parcialmente estruturado em termos de um domínio mais concreto. Em outros termos, existem dois tipos de domínio, fonte e alvo, sendo o primeiro, geralmente, mais concreto e acessível aos nossos sentidos e a partir do qual fazemos a conceptualização metafórica de algo, enquanto o segundo é, normalmente, mais abstrato, é o domínio que se quer conceptualizar. Uma característica marcante dos mapeamentos (os quais estão relacionados à especificação dos elementos presentes em cada um dos domínios que coocorrem) é a unidirecionalidade, ou seja, partem somente

do domínio-fonte para o domínio-alvo, visto que o inverso geralmente não ocorre. Outra característica das metáforas é a parcialidade, pois, nos mapeamentos, somente algumas características dos domínios são destacadas, outras são encobertas. (EVANS e GREEN, 2006; GIL, 2012).

3 Método

O método utilizado para seleção e análise dos livros didáticos envolvidos nesta pesquisa foi semelhante ao de Gil (2012), em sua dissertação de mestrado. Em seu trabalho, Gil fez uma análise de livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (e também de outras disciplinas) de coleções selecionadas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) no Guia do livro didático do PNDL (Programa Nacional do Livro Didático) de 2011. Dentre as dezesseis coleções disponibilizadas, apenas seis foram analisadas.

Para este trabalho, foram analisados livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio pertencentes a coleções preestabelecidas pelo MEC no Guia do livro didático de 2012. Das 11 coleções são apresentadas, somente quatro serão analisadas: *Português – Contexto, Interlocução e sentido*, *Português – Literatura, Gramática, Produção de Texto*, *Português Linguagens* e *Ser Protagonista Português*.

Neste trabalho, serão abordadas somente duas das questões elaboradas por Gil (2012) para a análise dos livros, a definição de metáfora apresentada, ou seja, a visão teórica que embasa o estudo da metáfora nesses materiais didáticos e os tipos de atividades propostas.

4 Resultados e discussões

Nas unidades e capítulos em que foi identificado o estudo explícito da metáfora, foram localizadas as definições apresentadas para esse fenômeno, as quais serão apresentadas e discutidas.

A primeira coleção analisada, *Português – Contexto, Interlocução e Sentido*, apresenta o estudo da metáfora em três momentos da coleção, focados no primeiro volume, sendo as duas primeiras na parte de literatura e a última na parte da gramática. Somente no primeiro e no último trabalho com esse fenômeno aparece sua definição, visto que o segundo é uma retomada do que é trabalhado oito capítulos anteriormente e mostra a metáfora como recurso lingüístico no Barroco.

Definição1: “Em grego, o termo *metaphorá* significa mudança, transposição. Na origem das metáforas, portanto, existe um processo de substituição: aproximam-se dois elementos que, em um contexto específico, guardam alguma relação de semelhança, transferindo-se, para um deles, características do outro.” (p.23 - Literatura: Capítulo 2 - Literatura é uma linguagem)

Definição2: “(...) baseia-se na transferência (a palavra grega *metaphorá* significa transporte) de um termo para um contexto de significação que não lhe é próprio. As metáforas são criadas a partir de uma relação de semelhança que pressupõe um processo anterior de comparação.” (p.290 - Gramática: Capítulo 17 – Recursos estilísticos: figuras de linguagem)

Na primeira definição apresentada, na seção de literatura, além de ser etimologicamente situada, traz a ideia de que a metáfora é um processo de substituição (termo explicitamente apresentado), em que há a transferência de características comuns de um elemento para outro, a partir de uma relação de semelhança. Na parte da gramática, no entanto, há uma diferença na definição de metáfora, uma vez que se introduz a ideia de comparação. A metáfora, nesse capítulo, mantém a ideia de transferência de um termo para outro contexto, o qual não lhe é próprio, e acrescenta que a relação de semelhança estabelecida para que haja essa transferência se dá a partir de um processo prévio de comparação. A partir das definições apresentadas, percebe-se uma mistura de abordagens teóricas. Quando se fala de “transferência de um termo para um contexto que não lhe é próprio”, remete-se à visão Clássica, em que há a transferência de sentido. Do mesmo modo, pode-se mencionar a presença de uma “relação de semelhança” entre os termos, expressão que pode ser vinculada à abordagem comparativa e também à abordagem clássica, visto que compreende a metáfora como transferência via analogia. O termo “substituição”, utilizado na primeira definição, traz, explicitamente, a ideia de uma abordagem substitutiva, porém, ao longo da justificativa, traz-se a ideia de que os dois elementos “guardam uma relação de semelhança”, mostrando, portanto, que a metáfora é uma comparação (que é, por sua vez, um caso especial de substituição). Isso fica evidente na última definição, em que essa relação de semelhança “pressupõe um processo anterior de comparação”.

Na coleção *Português- Literatura, Gramática e Produção de Texto*, apresenta-se a seguinte definição: “Metáfora é o emprego de uma palavra fora de seu sentido próprio, podendo ter como base uma comparação subentendida, em que o elemento comparativo está implícito, ou ser motivada por nosso conhecimento prévio, além da

comparação”.(p.260 - Gramática: Capítulo 14 – Figuras de linguagem). Nela, a metáfora é entendida como um processo em que há o emprego de uma palavra fora de seu sentido próprio, o que poderia nos remeter à visão substitutiva, a qual pressupõe uma expressão metafórica no lugar de uma expressão literal. No entanto, a definição apresentada prevê que esse emprego tenha como base uma comparação. Do mesmo modo, a coleção *Português Linguagens* apresenta a metáfora como uma “figura de linguagem que consiste no emprego de uma palavra em um sentido que não lhe é comum ou próprio” (p.58) e que o novo sentido se estabelece a partir de uma relação de semelhança ou intersecção. Assim, essas coleções também veriam a metáfora como um caso de substituição, mas a partir de seu caso especial, ou seja, a partir da perspectiva comparativa.

A coleção *Ser protagonista*, por sua vez, apresenta a metáfora a partir da visão comparativa, trazendo a relação de semelhança para a equiparação de dois elementos. Essa definição, no entanto, é complementada pela afirmação de que a característica comum dessa relação não é explicitada e que um “elemento se funde ao outro, um sentido associado a um elemento é deslocado para o outro”. Assim, a metáfora é definida a partir da visão interativa, que é entendida como resultado da interação entre dois elementos, o tópico e o veículo, conforme discutido na seção 2.. Além disso, no livro há uma ilustração sobre esse processo interativo, com base em um fragmento de um poema de Mário Quintana. A partir das características dos dois elementos, o tópico, que no caso é a palavra poemas, e o veículo, que é a palavra pássaros, teriam uma alguma relação de semelhança, mas o que é comum a elas não é explicitado; haveria uma fusão desses dois elementos para que o sentido fosse estabelecido.

A partir dessa breve análise com relação às definições nos livros didáticos, percebe-se que os conceitos de metáfora estão ligados às abordagens clássica, substitutiva, comparativa e interativa. Isso também foi constatado por Gil (2012) em seu trabalho com livros didáticos do Ensino Fundamental, que, embora considere válido o que foi ressaltado como características do fenômeno, acredita que há outros aspectos importantes pertencentes a outras perspectivas teóricas que não foram abordados nas coleções analisadas por ela (e que também não foram encontradas nas quatro coleções do Ensino Médio analisadas). Os aspectos mencionados pela autora são: o papel do contexto na compreensão de metáforas, uso sistemático em determinados contextos, a intenção do falante, a parcialidade e a unidirecionalidade dos mapeamentos.

Gil (2012) aponta que o papel do contexto na compreensão de metáforas perpassa várias abordagens teóricas sobre o fenômeno em estudo e de maneiras diferentes. Na abordagem interativa, por exemplo, a palavra não é vista como possuidora de sentidos fixos e mutuamente exclusivos, mas sim um núcleo semântico que terá diferentes manifestações conforme o contexto em que está inserido. Ou, por exemplo, na visão cognitiva, em que o contexto tem papel central na compreensão das metáforas produzidas. Tal aspecto também é contemplado nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, pois “particulariza a análise e a interpretação, além de permitir que os recursos expressivos sejam categorizados (em eficazes ou não-eficazes, por exemplo), considerando a intenção do interlocutor no momento de utilização desses recursos” (BRASIL, 2002, p.33). O documento traz, como ilustração dessa situação, a metáfora, que “pode ser extremamente eficaz num contexto, mas desastrosamente ineficaz em outro” (idem).

A intenção do falante é outro aspecto citado, pois, principalmente no que se refere à visão cognitiva, essa intenção está presente em metáforas criativas, especialmente em gêneros de caráter persuasivo. Como constatado por Gil, esse aspecto é mencionado nas definições nem citado como característica importante para a compreensão ou produção de metáforas. Mesmo na coleção em que foi possível verificar a definição de metáfora vinculada ao exemplo/ caso relacionado ao gênero anúncio publicitário (gênero persuasivo), não há menção à intenção do falante, nem a importância desse fator.

A parcialidade, “ao nos permitir entender um conceito em termos de outro, encobre algumas características desse conceito e ressalta outras” (GIL, 2012, p.96). Essa característica é importante, pois possibilita ao falante perceber traços que estão encobertos pela metáfora e entender que “se a correspondência entre domínios fosse total, um domínio seria o outro, e não apenas compreendido em termos de outro” (Ibidem, p. 96). Além desse aspecto, destacado pela visão cognitiva, existe também a unidirecionalidade dos mapeamentos. Essa característica leva em consideração que o mapeamento de metáforas conceptuais, relação estabelecida entre o domínio fonte e o domínio alvo, é unidirecional, ou seja, parte do domínio fonte para o alvo. Esse conceito faz com que haja uma contraposição à ideia de que a metáfora retrate somente uma relação de semelhanças entre os elementos, diferentemente do que pode ser constatado a partir das definições e explicações acerca desse fenômeno nos livros do Ensino Médio.

Quanto às atividades propostas, é possível observar que estas estão relacionadas a basicamente três tipos: identificação e explicação de metáforas e identificação de figuras de linguagem, semelhante ao que foi encontrado por Gil (2012), à exceção de atividades envolvendo sua elaboração. Serão apresentados, a seguir, alguns exemplos de atividades a serem analisados.

O primeiro tipo de atividade, a identificação de metáforas, foi encontrado no capítulo sobre figuras de linguagem, na seção de gramática, do livro *Português – Contexto, Interlocução e Sentido*. Existem duas atividades. Uma delas envolve a leitura do texto intitulado “Fofoca: uma obra sem autor”, de Martha Medeiros, e algumas questões para compreensão e interpretação do mesmo. A primeira questão pede a identificação da metáfora criada pela autora para tratar da *fofoca*, trazendo, posteriormente, outras perguntas relacionadas a essa metáfora, sendo uma delas a solicitação dos argumentos utilizados no texto para justificar a metáfora utilizada. Essa atividade, além de trazer a metáfora contextualizada, contribui para um trabalho reflexivo sobre a linguagem e, principalmente, o motivo do uso de tal expressão naquele contexto. A segunda questão, por sua vez, indica a releitura de um dos trechos do texto e pede a identificação de outras duas metáforas utilizadas para *fofoca*. Porém, essa questão está acompanhada de outras perguntas complementares, que visam à reflexão de seu significado no contexto em que estão inseridas e a explicação de como elas contribuem para o fortalecimento da crítica da autora sobre o assunto tratado.

A outra atividade envolvendo a identificação de metáforas segue o mesmo princípio da anteriormente descrita, porém o texto utilizado são quadrinhos do Minduim. Embora solicitem a identificação, as duas tarefas apresentadas são complementadas por questões de reflexão sobre os sentidos produzidos no texto, por meio da explicação, e a justificativa do uso de tal recurso. Isso difere um pouco das atividades dos livros didáticos analisados por Gil (2012), em que foram encontradas tarefas de identificação a partir de frases descontextualizadas. A autora critica, além do uso de frases descontextualizadas, algumas das tarefas com metáforas inseridas em um contexto e com a solicitação da explicação de seu significado, pois alega que, embora proporcionem uma reflexão sobre o fenômeno em estudo, é importante a reflexão sobre a contribuição da metáfora para a construção de sentido do texto, aspecto esse encontrado nas tarefas do livro do Ensino Médio apresentada anteriormente.

Outro tipo de tarefa diz respeito à identificação de figuras de linguagem, a qual está presente em três das coleções analisadas. No livro *Português – Literatura*,

Gramática e Produção de Texto, encontram-se duas tarefas de reconhecimento de figuras de linguagem (cujas respostas são referentes à metáfora), buscando uma justificativa para tal.

No livro *Português Linguagens*, há duas atividades desse tipo. A primeira traz uma tira de Fernando Gonsales e a partir dela são feitos alguns questionamentos. A primeira questão se refere ao reconhecimento da figura de linguagem empregada no texto e, a segunda parte da questão, à criação de uma frase com sentido literal que “capture” a ideia da sentença metafórica. Essa segunda tarefa está relacionada à explicação, uma vez que se deseja uma frase cujo sentido seja o mesmo do da frase com sentido metafórico, que se “traduza” a frase na linguagem conotativa. Apesar de importante a reflexão sobre o significado de sentenças metafóricas, pedir uma frase com significado literal correspondente poderia reduzir a função das metáforas a um simples “ornamento”, por exemplo, ou poderia sugerir que todas as frases com significado metafórico tenham uma frase literal correspondente, o que não é verdade. Muitas vezes nos utilizamos de frases metafóricas porque não conseguimos nos expressar da mesma forma com uma frase com sentido literal, principalmente pelo efeito de sentido produzido. Já a segunda atividade está relacionada apenas ao reconhecimento de recursos estilísticos, ou seja, figuras de linguagem, empregadas em alguns textos de Mário Quintana. Essa tarefa de reconhecimento não está associada a nenhuma reflexão complementar sobre o efeito do uso dessas figuras de linguagem, o que torna a atividade sem muita relevância. Como se vê, as atividades de identificação de figuras de linguagem, até aqui apresentadas, não estão comprometidas a refletir sobre o significado das metáforas (à exceção da uma das atividades, mas também com alguns problemas) e sobre os efeitos de sentido no texto; são exercícios mais mecânicos, que não ajudam o aluno no entendimento do uso dessas expressões.

No livro *Português – Contexto, Interlocução e Sentido*, por sua vez, há uma proposta um pouco diferente das apresentadas anteriormente, as quais visavam ao reconhecimento de figuras de linguagem. Nessa proposta, trabalha-se com a leitura e compreensão do texto intitulado “Brasileira descobre ‘orfanato’ de estrelas”, do gênero textual notícia. Uma das questões apresentadas refere-se à análise de expressões metafóricas utilizadas no texto, como “orfanato de estrelas”, “estrelas órfãs”, “Galáxia anã”, entre outras, e contém duas perguntas, uma sobre a figura de linguagem utilizada nessas expressões e a outra sobre a contribuição do uso dessa expressão para o texto. O exercício seguinte sugere uma reflexão sobre a composição de expressão metafóricas,

em que se trabalha com o deslocamento de sentido que possibilitou a construção das expressões metafóricas presentes no texto, ou seja, é uma atividade de decomposição. O modelo apresentado para a análise é o interacionista, assim como o presente na etapa de definição e exemplificação do fenômeno. Esse exercício é complementado a partir de uma tarefa de compartilhamento da análise feita pelos alunos e até mesmo da realização de uma análise da análise feita. Essa tarefa é interessante, pois não se trata apenas de explicar o significado, mas tentar compreender que relações as palavras do *tópico* e *veículo* estabelecem, a partir do levantamento de suas características mais relevantes, e perceber como essas características interagem para formar o novo significado.

A última atividade a ser apresentada e que faz parte da sequência de tarefas relacionadas ao texto “Brasileira descobre ‘orfanato’ de estrelas” é a reflexão acerca da palavra *jovens*, presente em dois contextos diferentes. Pede-se ao aluno, nessa tarefa, que justifique a diferença do uso e não uso de aspas com essa palavra. Nesses contextos percebe-se que, na primeira frase, há o uso de uma expressão metafórica (sem o uso das aspas) e que revela a idade das estrelas (*estrelas jovens*) e, na segunda, não utilizada metaforicamente (*Como elas [as estrelas] são “jovens” com menos de 30 milhões de anos [...]*), e que possui seu significado relacionado à idade em termos humanos, ou seja, pelo parâmetro humano, 30 milhões de anos não é ser jovem. Assim, o uso de aspas indicaria um significado diferente do que seria considerado.

A partir das atividades apresentadas, percebe-se que o trabalho com a metáfora está relacionado à identificação dessas expressões e também ao reconhecimento de figuras de linguagem. No entanto, a maioria dessas atividades estão associadas a um outro tipo de tarefa, que é a explicação de seus significados a partir de seus contextos de aparecimento. Além disso, percebe-se, em algumas das atividades, a preocupação com a reflexão sobre a contribuição do uso da metáfora para o significado do texto. Em comparação aos resultados obtidos por Gil (2012), há, tanto nas coleções do Ensino Médio quanto nas do Ensino Fundamental, atividades que não proporcionam a reflexão acerca do fenômeno em estudo, são simplesmente atividades de identificação, ou do termo utilizado metaforicamente, ou do tipo de figura de linguagem utilizada. Há, no entanto, tarefas um pouco mais complexas, em que se deve pensar o significado dessas expressões. Ao comparar com a análise de Gil, percebe-se que as atividades apresentadas pelos livros de Ensino Médio são um pouco mais completas que as apresentadas nas coleções do Ensino Fundamental, uma vez que tratam também do efeito do uso da expressão metafórica no contexto em que está inserida, aspecto esse

citado pela autora como importante para a compreensão de textos, devido ao caráter multifacetado das metáforas.

5 Considerações finais

A partir das idéias apresentadas não foram constatadas características de outras perspectivas teóricas referentes à metáfora que não fossem anteriores à visão pragmática, ou seja, as definições centravam-se em apenas quatro perspectivas, a clássica, a substitutiva, comparativa e interativa. Isso faz com que o entendimento desse fenômeno fique limitado, visto que existem outros aspectos presentes nas metáforas que essas abordagens não dão conta.

As atividades propostas nos livros, por sua vez, são contextualizadas e referem-se, basicamente, à identificação de metáforas e figuras de linguagem, associadas à explicação de seu sentido e, em alguns deles, também, à reflexão sobre o efeito que sua utilização causa no texto. Todavia, há ainda a presença de atividades mais mecânicas, em que o objetivo é, unicamente, dizer que tipo de figura de linguagem está sendo utilizada no contexto apresentado, não oportunizando, assim, um trabalho mais voltado à análise e compreensão desta.

Este estudo, no entanto, precisa ainda ser ampliado com a análise de outras coleções apresentadas no Guia do Livro Didático disponibilizado pelo MEC, para a obtenção de um resultado mais preciso acerca dos livros didáticos de língua portuguesa.

Referências

ABAURRE, M. L.; ABAURRE, M. B.; PONTARA, M. *Português: Contexto, Interlocução e Sentido*. São Paulo: Moderna, 2008. Vol.1

ARISTÓTELES. (séc IV a.C.) *A poética clássica*. 3ª Ed. São Paulo: Cultrix, 1980.

_____. (séc IV a.C.) *Retórica*. 2ª Ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.

BARRETO, R. *Ser Protagonista: Português*. São Paulo: Edições SM, 2010. Vol.1

BLACK, M. *Proceedings of the Aristotelian Society, New Series*, Vol. 55 (1954), pp. 273-294.

BRASIL. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. / Secretaria de Educação Média e Tecnológica –Brasília : MEC ; SEMTEC, 2002. 244 p.

_____. *Linguagens, códigos e suas tecnologias* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1)

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012 : Língua Portuguesa*. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programas. Livro Didático – PNLD, 2001.

CEREJA, W.; MAGALHÃES, T. *Português Linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2010. Vol.1

EVANS, V; GREEN, M. *Cognitive Linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FINGER, I. *Metáfora e Significação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

FREITAS, K.; RODRIGUES, M. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. In: *Da Pesquisa*. Itacorubi, Florianópolis, Agosto/ 2007 – Julho/2008, vol.1, nº 3.

GIL, M. *Metáfora no ensino de língua materna: em busca de um novo caminho*. Porto Alegre: UFRGS, 2012. (Dissertação de Mestrado).

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto alegre: SE/DP, 2009.

SARMENTO, L.; TUFANO, D. *Português – Literatura, Gramática e Produção de texto*. São Paulo: Moderna, 2010. Vol. 1

WITZEL, D. *Identidade e livro didático: movimentos identitários do professor de língua portuguesa*. Maringá: UEM, 2002. (Dissertação de Mestrado)