

VAI NA FONTE, VAI NA FONTE: UMA PONTE ENTRE EPISTEMOLOGIA E  
DIDÁTICA DA SEMÂNTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA  
ESCOLA

*TO THE SOURCE, TO THE SOURCE: A BRIDGE BETWEEN EPISTEMOLOGY  
AND DIDACTICS OF SEMANTICS IN PORTUGUESE TEACHING AT SCHOOL*

Diogo Simão<sup>1</sup>

Cindy Gleice Santos Luiz<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é investigar as relações entre teoria e ensino de semântica. Para isso, apresentaremos uma concepção de livro didático, cultura escolar e semântica e analisaremos exercícios presentes nas coleções *Singular e Plural* e *Tecendo Linguagens* para encontrar alguma interação entre academia e escola. Acreditamos que há pouco diálogo entre as partes. A academia parece não encontrar respaldo na escola, já que ainda é a gramática tradicional que protagoniza o ensino da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: cultura escolar; semântica cognitiva; ensino de gramática.

**ABSTRACT:** This paper aims to investigate the relationship between Semantics as a linguistic theory and as a discipline in regular school in Portuguese classes. Firstly, we will present definitions for textbook, schoolchild culture and Semantics. Secondly, we will analyze tasks present in both *Singular e Plural* and in *Tecendo Linguagens* collections, looking for relations between the academy and the school. We argue that Semantics and the school tradition show no relation, since traditional grammar plays a major role in Portuguese classes even nowadays.

Keywords: culture and education; cognitive Semantics; grammar lessons.

---

<sup>1</sup> Doutorando, UFPR.

<sup>2</sup> Mestre, UFPR.

## 1. INTRODUÇÃO

O objetivo do nosso trabalho é, a partir da análise da coleção *Singular e Plural*, da Editora Moderna, e da coleção *Tecendo Linguagens*, da Editora IBEP, fazer uma aproximação entre a semântica enquanto objeto de estudo da linguística e sua didatização, ou transposição didática, no ensino de língua materna.

Primeiro, julgamos necessário propor uma definição para o que seja o livro didático, que é nosso objeto escolhido para análise. Partiremos de uma concepção de Tânia Garcia e Maria Schmidt (2013) de que o livro didático é uma materialização da cultura escolar. Nosso pressuposto é o de que o livro didático traz, em seu conteúdo, as marcas da tradição e de como é tratado o ensino de língua materna na escola.

Depois, utilizaremos, para falar de uma teoria semântica, a proposta de George Lakoff e Mark Johnson (2003), que reconfigura a noção de metáfora. Em geral, as metáforas e metonímias, conhecidas normalmente como “figuras de linguagem”, como linguagem conotativa, aparecem como construções linguísticas que tenham efeito estilístico, ou ainda, que tenham efeito retórico. No caso de Lakoff e Johnson (2003), tanto a metáfora quanto a metonímia se reconfiguram como elementos da cognição humana. Nesse modelo, as metáforas não são apenas recursos de estilização e erudição da linguagem; são, antes, uma maneira de organizar conceitualmente a própria percepção do indivíduo do mundo que o cerca.

Também procuramos, na noção de gêneros do discurso de Valentin Voloshinov (1926), respaldo para a necessidade de um ensino que englobe os gêneros primários presentes no cotidiano do educando como ponto de partida da análise linguística (que as gramáticas ditas tradicionais não contemplam, por exemplo).

Usaremos, para isso, o conceito de metáfora cognitiva proposto por Lakoff e Johnson (2003) e de gêneros do discurso para ver, na cultura escolar — cultura essa

que é discutida por Jean-Claude Forquin (1993) — que a gramática que impera no ensino de Língua Portuguesa ainda é a gramática normativa.

Nesse sentido, a segunda seção trata de um olhar sobre o que seja o livro didático, por meio de Garcia e Schmidt (2013). A partir disso, na terceira seção, trataremos do ensino de língua portuguesa, retomando conceitos e debates propostos por Mikhail Bakhtin (2010) e Sírio Possenti (1996). Na quarta seção, abordaremos a teoria das metáforas de Lakoff e Johnson (2003). Por fim, na quinta seção, apresentaremos questões de livros didáticos sobre metáforas.

Para concluir esta introdução, ressaltamos que não é novidade que, muitas vezes, o senso comum dissocia teoria e prática. No caso do ensino, o modo como, dentro da academia, uma teoria é apreendida muitas vezes não encontra uma conexão fácil com uma prática que seja efetiva. O ensino da disciplina Língua Portuguesa parece ser um exemplo disso. Enquanto na academia a linguística — as teorias linguísticas — ganha cada vez mais força entre os pesquisadores, no ensino regular, a gramática tradicional ainda parece ocupar posição dominante.

## 2. A PONTE É SOMENTE ATRAVESSAR: UM OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Nesta primeira parte, explicaremos o ponto de vista a respeito dos livros didáticos que nortearam nossa pesquisa. Posteriormente, faremos uma breve análise da tradição de ensino da disciplina Língua Portuguesa na escola. Então, verificaremos, partindo da análise dos livros escolhidos, os movimentos de distanciamento e aproximação entre a semântica da teoria e a semântica da prática escolar.

O livro didático, visto como materialização da *cultura escolar* (FORQUIN, 1993), traz marcas de uma longa tradição de ensino de conteúdos escolares através de uma seleção cultural específica. Para Garcia e Schmidt (2013):

Os livros escolares materializam o que uma sociedade — ou parte dela — considera valioso transmitir às gerações mais novas no que se refere especialmente aos conhecimentos científicos, estes também entendidos como produto de uma construção histórica e social. (GARCIA; SCHMIDT, 2013, p. 72).

Assumindo o raciocínio de Pierre Bourdieu (2001), consideramos que conhecimento científico é um conjunto de saberes que, comumente, acredita-se estar baseado em observações e experimentações comprovadas, cuja procedência é irrefutável. Apesar da caracterização desse tipo de conhecimento estar baseada numa construção social, sua historicidade e circulação garantem que sempre esteja incluído na seleção cultural feita pela escola. É interessante ressaltar que o que chamamos de ciência é um tipo de conhecimento que é sustentado por uma cultura acadêmica que delimita e seleciona um conjunto cultural construído no seu próprio interior.

Esse processo assegura à escola a isenção de uma justificativa de valor dos conhecimentos que por ela são transmitidos. Mesmo que esses conhecimentos não tenham um valor intrínseco, sua diferença dos saberes cotidianos, esses que os educandos trazem de casa, está na sistematização. A ciência comprova suas afirmações por meio de dados e representações abstratas como forma de sistematizar e legitimar a dominação que exerce sobre as camadas populares, até porque estas não produzem seus saberes através da mesma sistematização padronizada (BOURDIEU, 2001).

A seleção cultural escolar, ou aquilo que uma sociedade considera relevante de ser ensinado, também denominada pelo termo *currículo*, conforme Forquin (1993), é justificada em dois níveis: uma justificação de oportunidade e uma justificação fundamental. Ao recorte que o professor dá à disciplina, à sua ordem cronológica e à sua aplicação, damos o nome de justificação de oportunidade. Esse recorte é vinculado à justificação fundamental, que é uma justificação de valor atribuído ao caráter formador do objeto a ser estudado na escola. Segundo Forquin (1993, p. 145), “é necessário que o que se ensina tenha um sentido, ou tenha sentido, se isto deve contribuir para a formação e para o desenvolvimento do espírito”. Ou seja, segundo

ele, todo recorte que damos ao currículo deve ter uma justificativa de valor, que, no caso, é de ordem ética (valor de verdade, valor de realização do ser, valor estético, valor moral).

O currículo obedece a uma seleção cultural que parte do princípio de conservação daquilo que a sociedade impõe, muitas vezes, como relevante a ser ensinado. Ou seja, existe, nesse sentido, uma espécie de expectativa externa à escola que exerce influência sobre os conteúdos, sobre as práticas, sobre as avaliações daquilo que vai fazer parte da escola. Além disso, o currículo obedece a maneiras estruturadas e formas comuns de abordagem, o que é chamado de *imperativos didáticos* (FORQUIN, 1993).

Esses imperativos são maneiras de tornar a ciência um objeto ensinável. O que acontece é uma mediação didática entre a ciência de referência e os saberes escolares; os conteúdos são transpostos para obedecer a um método que não só transmita um conhecimento, mas também *sistemas de pensamento* (BOURDIEU, 2001). E nessa transposição que é feita do conteúdo, também é feita uma delimitação daquilo que é considerado significativo consoante às expectativas do currículo escolar. Cindy Luiz (2018) afirma que, para o senso comum, a escola é o lugar em que a ciência produzida pela academia, o conhecimento científico, será transmitido, mas só uma parte ínfima deste é selecionada, o que permanece no ensino, na maioria das vezes, é um conhecimento mais tradicional, obsoleto.

Segundo Garcia e Schmidt (2013), cabe ao livro didático a tarefa de ser o instrumento, ou o materializador, da cultura escolar. Para Dominique Julia (2001, p. 33), o material didático ainda depende do uso que dele for feito, “a única restrição exercida sobre o professor é o grupo de alunos que tem diante de si, isto é, os saberes que funcionam e os que ‘não funcionam’ diante deste público”. E essa decisão sobre quais são esses saberes que funcionam e que não funcionam também sofre influência

da tradição de ensino da disciplina em questão, aqui da disciplina Língua Portuguesa, tema de nossa próxima seção.

### 3. CAMINHAR SOBRE AS ÁGUAS DESSE MOMENTO: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ensinar a arte do bem falar e do bem escrever, segundo o senso comum, é uma das funções que parecem mais marcantes do ensino de Língua Portuguesa na escola. Mas o que seria o “português certo”? De onde extraímos esse “português aceitável”? Podemos usar um exemplo bastante popular de qual é a concepção de “português certo” exigido da escola pela sociedade. No dia 22/06/2016, a página do jornal *O Globo* publicou um texto intitulado “Linguagem coloquial de Dilma é substituída pelo estilo formal do interino”. Nesse texto, os autores depreciaram os discursos da presidenta em relação aos do então interino, Michel Temer. Também nesse texto, exaltam-se, principalmente, as mesóclises e as formas pomposas já em desuso da variante pautada nos roteiros escritos de Temer. Os comentários — desrespeitosos — que se seguem à publicação beiram o absurdo de comparar a variante utilizada pela presidenta Dilma Rousseff à sua capacidade cognitiva ou à sua forma de governar.

Outro exemplo, um pouco mais distante de nós, foram as mudanças feitas durante o novo Estado de Getúlio Vargas. O programa de português implantado pela Reforma Capanema<sup>3</sup> determinava a valorização do ensino da língua e cultura brasileira, através da substituição da leitura de textos literários de escritores portugueses por brasileiros, como forma de criar uma espécie de espírito patriota. Porém, o programa foi bastante criticado por valorizar autores brasileiros que infringiam a norma padrão estabelecida na época, um empréstimo do português escrito de Portugal.

---

<sup>3</sup> Lei Orgânica do ensino secundário promulgada em 1942.

As duas amostras históricas ilustram qual é a norma que *deve* ser enaltecida pelo ensino de língua, uma norma distante dos nossos usos cotidianos. Além de muito afastada da realidade dos falantes, essa visão normativa também deixa transparecer um profundo preconceito de classe. Afinal, a variante popular da presidenta Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores é deselegante; já as falas prontas, elitizadas, de Michel Temer saltam aos olhos.

Impõe-se esse tipo de concepção de língua ao ensino e aos professores. Nesse sentido, é exigido da escola o papel de formadora de cidadãos que saibam usar a língua padrão da elite<sup>4</sup>. Segundo Possenti (1996):

Dado que a chamada língua padrão é de fato o dialeto dos grupos sociais mais favorecidos, tornar seu ensino obrigatório para os grupos sociais menos favorecidos, como se fosse o único dialeto válido, seria uma violência cultural. Isso porque, juntamente com as formas linguísticas (com a sintaxe, a morfologia, a pronúncia, a escrita), também seriam impostos os valores culturais ligados às formas ditas cultas de falar e escrever, o que implicaria em destruir ou diminuir valores populares. O equívoco, aqui, parece-me, é o de não perceber que os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e escrever. Desde que se aceite que a mesma língua possa servir a mais de uma ideologia, a mais de uma função, o que parece hoje evidente. (POSSENTI, 1996, p. 14).

Ou seja, exigir o ensino da língua padrão funciona não no sentido prescritivo, mas na tentativa de equipar esses falantes com uma variante de prestígio, dando a classes menos favorecidas ferramentas para ascensão dentro da sociedade, que perpassa, evidentemente, a língua. Vale lembrar que uma determinada língua também é espelho da cultura da qual faz parte o falante. Para Voloshinov (1926), a língua nasce

---

<sup>4</sup>Podemos dizer que existe uma infinidade de variantes linguísticas — sociais, geográficas, cronológicas, e por aí vai. Essas variantes, de certa forma, disputam entre si posições de mais ou menos prestígio dentro de um grupo social. Esse prestígio que uma variante linguística tem depende, evidentemente, do prestígio que o falante dessa variante possui. O ensino formal, em princípio, se preocupa em ensinar ao aluno uma variante do português que, supostamente, possui mais prestígio que as outras — e, por outras, devemos entender, quase que sempre, as que pertencem aos alunos. Daí o caráter elitista do ensino.

de uma situação pragmática extraverbal e, portanto, não pode ser divorciada do seu contexto de uso. Pensemos agora no contexto de aquisição de linguagem. Nesse contexto, convém esclarecer que aprendemos a falar, desenvolvemos a linguagem, com outros falantes; falantes de nosso convívio familiar, isto é, aprendemos a utilizar a língua de nosso meio social.

Assim, segundo Bakhtin (2010, p. 289), “todo enunciado é um elo na cadeia discursiva”. Ele nunca surge do nada, é sempre a resposta de um falante a outro enunciado anterior. Este elo na cadeia discursiva é que faz com que nenhum falante seja um Adão bíblico da linguagem. Quando um falante usa qualquer expressão em seu cotidiano, estará fazendo isso a partir dos enunciados que ele já escutou (ou leu) anteriormente. Isto é, seus enunciados estão em constante diálogo com sua vida e, portanto, com a cultura da qual faz parte; esses enunciados não são extraídos de dicionários e muito menos de gramáticas.

Outro ponto peculiar do ensino da disciplina Língua Portuguesa na escola são os exemplos dos quais os manuais fazem uso para ilustrar o que seria um *bom uso da norma padrão*; excertos retirados de livros de escritores e poetas consagrados e letras de músicas de compositores de MPB. Essa abordagem parte do princípio de que a escrita artística carrega em si um valor que é intrínseco e, portanto, sua linguagem é um paradigma a ser seguido. Para ela, os jogos de linguagens feitos pelos grandes escritores são raríssimos e de uma relevância singular para a sociedade.

A consequência dessa linha de raciocínio é uma teoria da arte que só analisa a forma da escrita artística, deixando seu conteúdo sociológico separado. Segundo Voloshinov:

A arte é tratada como se ela fosse não-sociológica “por natureza”, exatamente como é a estrutura física ou química de um corpo. A maior parte dos estudiosos de arte da Europa ocidental e da Rússia tem esta pretensão de ver a literatura como arte como uma disciplina especial, contra abordagens sociológicas de qualquer espécie. (VOLOSHINOV, 1926, p. 02).

O problema dessa abordagem, segundo Voloshinov (1926), é que arte, literatura ou música são discursos, logo, são essencialmente sociais, pois originam da vida. Bakhtin (2010) separa funcionalmente os discursos em primários e secundários. Os primários são os discursos do cotidiano, dependem muito mais de sua relação imediata com o contexto único em que acontecem. Já os secundários (obras literárias, filosóficas, sociológicas, discursos políticos, etc.) permanecem por muito mais tempo em circulação, porque são sustentados por uma cultura estruturada que os mantém em uso.

No caso dos textos usados pelos livros didáticos como exemplares da norma padrão, sua sustentação, além da própria cultura escolar, é a mídia, os vestibulares, as editoras, a academia, etc. Mas vale lembrar que ambos os gêneros, primários e secundários, têm a mesma origem, a vida; são *réplicas do diálogo cotidiano* (Bakhtin, 2010). E é nesse sentido que nosso olhar sobre o livro didático também procurou analisar os textos dos quais esse mesmo material faz uso para exemplificar as metáforas (o reconhecimento e a classificação das figuras de linguagem, no caso) no ensino de Língua Portuguesa.

#### 4. VAI NA FONTE, VAI NA FONTE: SEMÂNTICA

Para este trabalho, julgamos que a semântica cognitiva é o melhor modelo a se adotar, uma vez que é justo o modelo que entende a metáfora como construção linguística do cotidiano dos falantes. Da semântica cognitiva, nos voltaremos para o estudo das metáforas feito por Lakoff e Johnson (2003). Segundo os autores, a semântica estuda o sentido que as expressões da língua natural possuem, como sabemos que uma sentença significa o que ela significa. Quando nos perguntam “Que horas são?”, por exemplo, damos uma olhada no relógio e, imediatamente, respondemos com o horário. Sabemos que devemos olhar no relógio, ver as horas e

responder porque a sentença é uma pergunta, e porque a pergunta indaga as horas. Sabemos o que significa “que”, o que significa “horas”, o que significa “são”, e, finalmente, que a entoação com a qual a sentença é falada corresponde a um pedido por resposta, a uma interrogação. Mas somos capazes também de fazer analogias entre expressões e ideias. Associamos, por exemplo, amar com viagem quando aconselhamos que “essa relação é um caminho sem volta pra você”. Também quando falamos, por exemplo, que “Pedro quer subir na vida”, associamos subir, ir para cima, a algo bom. Interpretamos a sentença, portanto, a partir de uma analogia entre algo bom e um eixo orientacional. Bom é para cima. Ou então:

(a) BOM é PARA CIMA

Lakoff e Johnson (2003), estudam essas analogias com as quais operamos sobre o nosso mundo cotidiano. Para cima é bom, amor é doença, discussão é guerra. Nossa “relação é nociva e ainda vai matar alguém”, nós “metralhamos os adversários com nossos argumentos”, e assim por diante. Essas analogias são chamadas, pela retórica, de metáforas.

Durante muito tempo (provavelmente, desde os gregos), a metáfora se criou como uma construção estilística e retórica. Era uma figura de linguagem construída para tornar a argumentação mais poderosa. Metáforas eram, portanto, resultado de uma operação consciente sobre a linguagem, e era uma operação consciente que objetivava um determinado efeito entre o orador e sua plateia. Lakoff e Johnson (2003) retomam as metáforas e percebem que, para além de uma operação consciente, as metáforas são, antes, operações conceituais que todos nós fazemos. Somos capazes, segundo os autores, de produzir analogias entre coisas.

Metáfora é para a maioria das pessoas um dispositivo da imaginação poética e do floreio retórico — algo da linguagem extraordinária, não ordinária. Mais do que

isso, a metáfora é tipicamente vista como característica própria da linguagem; algo presente nas palavras, não no pensamento ou ação. Por essa razão, a maioria das pessoas pensa que pode ficar perfeitamente bem sem a metáfora. Nós descobrimos, ao contrário, que a metáfora é invasiva no cotidiano, não apenas na linguagem, mas também no pensamento e ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do que pensamos e fazemos, é fundamentalmente metafórico em sua natureza.<sup>5</sup> (LAKOFF; JOHNSON, 2003, p. 03, tradução nossa).

Segundo os autores, portanto, as metáforas fazem parte do nosso cotidiano na linguagem e para além dela. É o modo como percebemos, analisamos e operamos sobre e no mundo. Falamos do tempo com termos que, normalmente, seriam atribuídos a dinheiro; falamos de amor com termos que, normalmente, seriam atribuídos a doenças; falamos de discussão com termos que, normalmente, seriam atribuídos a guerras. Criamos analogias dos mais diversos tipos para entender um dado acontecimento em função do outro. Vejamos, a seguir, alguns outros exemplos de sentenças que são metafóricas:

(b) Não gaste seu tempo com aquela matéria; ela é muito difícil;

*Metáfora: TEMPO é DINHEIRO;*

(c) A relação de vocês é tóxica; faz mal e vai deixar você de cama rapidinho;

*Metáfora: AMOR é DOENÇA;*

(d) O argumento do cara destruiu o adversário, foi um massacre;

*Metáfora: DISCUSSÃO é GUERRA.*

Acreditamos que, para este trabalho, seja suficiente entender que há duas maneiras diferentes de se conceber a metáfora. Na retórica, a metáfora é uma figura de

---

<sup>5</sup> No original: "Metaphor is for most people a device of the poetic imagination and the rhetorical flourish — a matter of extraordinary rather than ordinary language. Moreover, metaphor is typically viewed as characteristic of language alone, a matter of words rather than thought or action. For this reason, most people think they can get along perfectly well without metaphor. We have found, on the contrary, that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature." (LAKOFF e JOHNSON, 2003, p. 03).

linguagem que tem o propósito de alcançar um determinado efeito em um determinado ouvinte; o falante, portanto, opera de maneira consciente na criação de uma analogia entre termos. A construção da metáfora aqui é, portanto, considerada um “floreio”<sup>6</sup> da linguagem, que é posta em cheque por Lakoff e Johnson (2003). Os autores problematizam essa tradição, e, a partir do que seria parte da semântica cognitiva, chegam à conclusão de que a metáfora é uma operação conceitual que todo indivíduo é capaz de realizar. O sujeito, nesse caso, associa duas coisas e toma uma pela outra. A metáfora linguística seria, portanto, resultado dessa analogia. Não há, aqui, necessariamente, uma operação consciente sobre a linguagem; há, porém, uma dependência do contexto para a criação — e manutenção — dessas analogias.

O que queremos investigar é, portanto, o modo como a gramática escolar enxerga a semântica, ou, mais precisamente, a metáfora. Sabemos que, normalmente, as gramáticas ditas normativas, e conseqüentemente os livros didáticos que se estruturam sobre essas gramáticas, relevam a metáfora a uma figura de linguagem que tem função basicamente estilística e desconsideram, frequentemente, todo o conhecimento e produção do falante no cotidiano.

Veremos, na próxima seção, como isso é tratado em exercício de material didático dos livros escolares no ensino regular.

---

<sup>6</sup> Usamos aqui o termo “floreio” cunhado por Lakoff e Johnson (2003). Gostaríamos de frisar a ideia de que “floreio” é a ideia de adorno, de acabamento; uma certa extravagância, evidentemente. Gostaríamos de frisar também que é uma ideia que colabora, justamente, para a discussão da seção anterior sobre variante de prestígio; saber operar com metáforas (a construção e a interpretação delas, mais precisamente) ocorre no ensino formal da língua portuguesa através dos textos literários (e naturalmente da música) pela própria natureza do ensino formal de formar “uma elite pensante”. Nesse sentido, a metáfora como algo presente no cotidiano é não apenas uma mudança num paradigma educacional; é, também, uma mudança social, uma vez que traz uma ferramenta antes presente nos mais altos textos de uma dita elite intelectual para o alcance de um falar cotidiano (que implica, evidentemente, que todo e qualquer falante detém as ferramentas necessárias para a construção dessas estruturas, independentemente do tamanho do bolso).

## 5. A PONTE NÃO É PARA IR NEM PARA VOLTAR: RESULTADO DA ANÁLISE DO LIVRO

De acordo com Tania Oliveira *et al*:

Às vezes utilizamos as palavras dando-lhes um significado novo, diferente do original. Essa forma do uso da palavra é chamada de conotação. Quando utilizamos a palavra em seu significado original, chamamos de denotação.

Na linguagem poética, é bem comum o uso da linguagem conotativa, pois as palavras necessitam de significados novos para expressar a ideia de afetividade e subjetividade.

Ao usar a linguagem conotativa para escrever um poema, o escritor explora maneiras diferentes de construir frases, criando as figuras de linguagem (ou figuras de estilo). (OLIVEIRA *et al*, 2012, p. 56).

O trecho acima foi retirado do material didático *Tecendo Linguagens*, e define o que seria linguagem conotativa. Essa definição levaria o material a explicar as metáforas. Aqui, utilizaremos, como objeto de análise deste trabalho, os livros didáticos da coleção *Singular e Plural* e *Tecendo Linguagens*<sup>7</sup>. Ambos são materiais usados no ensino da disciplina Língua Portuguesa, na rede pública de ensino, aprovados pelo PNLD<sup>8</sup>, para o 9º Ano do Ensino Fundamental II. Nesses materiais, buscamos apresentações, explicações e exercícios que tratem do que consideraríamos semântica na linguística. Procuramos, portanto, exercícios que tratem da significação das expressões das línguas naturais. Mais precisamente, nosso esforço se concentrou na investigação da concepção de metáfora que esses livros possuem. Verificamos que, nas seções que deveriam tratar da semântica, nos livros didáticos analisados, as metáforas foram reduzidas a simples figuras de linguagem de estilo, e que os exemplos usados foram retirados dos *discursos secundários* (BAKHTIN, 2010).

---

<sup>7</sup> Nossas investigações se concentram, neste trabalho, em apenas dois materiais didáticos. Sabemos que, para afirmar que o ensino da semântica se reduz ao ensino da estilística, será preciso uma busca e uma análise muito mais ampla de livros didáticos. O que queremos, neste trabalho é, portanto, aduzir um ponto, um questionamento que deve, evidentemente, ser verificado de forma mais ampla.

<sup>8</sup> Plano Nacional do Livro Didático.

Os textos usados como apêndice do ensino de figuras de linguagem nos livros das coleções *Singular e Plural* e *Tecendo Linguagens* são, respectivamente:

- (a) A letra da música “Segue o Seco”, de Carlinhos Brown;
- (b) “A voz da igrejinha”, de Jorge de Lima;
- (c) O poema “Órion”, de Carlos Drummond de Andrade;
- (d) O poema “Lira do amor romântico ou a eterna repetição”, também de Carlos Drummond de Andrade;
- (e) A letra da música “Amor Maior” de Rogério Flausino;
- (f) Um trecho adaptado do romance “O carteiro e o poeta”, de Antonio Skármeta;
- (g) O poema “Essa que hei de amar”, de Guilherme de Almeida.

É interessante notar que, se (a) e (e) são canções, (b), (c), (d), (f) e (g) são ou poemas ou trechos de romances, ou seja, literatura. Isso deveria denunciar, já, a preferência que os livros didáticos têm às artes. Existem metáforas em artigos científicos? E em textos jornalísticos? E no bilhetinho que deixamos para a mãe avisando que vamos ao mercado? E na mensagem que mandamos para o amigo pelo WhatsApp? Existe alguma figura de linguagem presente em algum post de Twitter? De qualquer modo, o que os textos em (a)-(g) nos propõem são o seguinte: nas seções de interpretação relacionadas aos textos (a) e (b), do livro didático da coleção *Singular e Plural*, temos um total de 31 comandos, sendo que, desses, 61,29% pedem a identificação de figuras de linguagem. Por sua vez, o livro *Tecendo Linguagens* apresenta: 53 questões relacionadas aos textos (c), (d), (e), (f) e (g). Dessas, 31 são sobre figuras de linguagem, ou seja, 58,49%; as outras 41,51% são sobre interpretação do contexto e/ou cópia de trechos em que há algo relacionado com figuras fonéticas, com o destaque de duas questões que trabalham com a autoria do aluno, mas ainda

assim pedem a criação de metáforas a partir de palavras escolhidas pelos autores do livro.

Agora, analisemos uma questão presente no livro didático da coleção *Singular e Plural* para melhor exemplificar como são as questões que tratam da metáfora como construção estilística:

(h) QUESTÃO:

Tudo junto e misturado... Quando você estudou os diferentes recursos expressivos da língua, em geral, os viu sendo usados em textos diferentes. Agora você vai observar com detalhe o uso de diferentes recursos expressivos no mesmo texto: uma letra de canção. Note como a soma dos recursos torna a composição altamente poética e rica em efeitos de sentido. (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, p. 209).

Primeiro, afirma-se que os recursos expressivos da língua já foram estudados com base em outros textos, diferentes textos; em seguida, pede-se para reparar que quem transforma a composição em algo *altamente poético* é a soma das figuras de linguagem estilísticas, reforçando a ideia de que é no campo das artes que se usa com mais frequência as construções metafóricas — e já vimos, na seção anterior, como essa concepção de metáfora é exclusiva e não compreende o fenômeno como um todo. Vale lembrar o que já afirmamos, que a metáfora é uma figura de linguagem não apenas retórica ou poética, produzida como “floreio” na linguagem; é, antes, produzida por qualquer falante. Vejamos agora o comando da questão que segue a canção “Segue o seco”, composição de Carlinhos Brown:

(i) QUESTÃO:

Na letra da canção, dentre os vários recursos expressivos usados, destacam-se a **aliteração**, **assonância** e a **paronomásia**, que produziram as sonoridades recorrentes. Que relações você acha que existe entre a repetição desses sons e o

conteúdo da letra da canção? Por que razão você acha que o compositor recorreu a essa repetição? (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, p. 159.

O comando dessa questão exige do aluno o reconhecimento de figuras de som: a aliteração seria a repetição constante de consoantes; a assonância, de vogais; e a paronomásia, o emprego de estruturas que são sonoramente semelhantes (como palavras que soam parecidas, por exemplo). Essas figuras, segundo o comando da questão, têm relação com o conteúdo da canção. O problema é que, aqui, novamente vemos que o estudo das figuras de linguagem serve a um fazer poético (normalmente, as questões se concentram mais na dita arte, através de canções e poesias, que na retórica argumentativa), relegando a linguagem do aluno, a linguagem do cotidiano, a um segundo plano que é (quase) inexistente.

Agora, façamos uma análise dos textos dos quais os livros didáticos fazem uso: poemas, músicas (MPB) e um romance. Como vimos, todos eles são *gêneros secundários* (BAKHTIN, 2010). O que ocorre, como já dissemos, é que esses gêneros não são oriundos do cotidiano. E como o livro didático tenta fazer a ponte entre esses gêneros e o cotidiano do aluno? Não vimos, nos livros didáticos que analisamos, músicas caipiras, nem cantigas de roda, nem trava-língua, nem ditados populares; ao menos não em uma quantidade significativa que pudesse ser identificada como parte do cotidiano do aluno (mesmo os que eventualmente aparecem nos livros didáticos são, de certa forma, ultrapassados e não se encaixam no contexto do aluno, como “três pratos de trigo para três tigres tristes”, por exemplo, um trava-língua que acaba figurando mais como exercício de leitura que qualquer outra coisa).

A tradição de usar somente o gênero secundário, ao que parece, acaba por colaborar com a visão do senso comum de que existe um uso especial de linguagem que é superior a outros. É interessante ressaltarmos que o uso da linguagem “da arte” é apenas mais uma das variedades da língua, e, como tal, denuncia a posição social de quem fala. Nesse sentido, a linguagem figurada, como as metáforas, ressaltamos, não

deveria ser de uso especial no sentido de ser restrito ao campo das artes (o que não exclui a necessidade de o ensino mostrar ao aluno que existe um uso artístico e consciente da linguagem que manipula expressões linguísticas). Para fazer uso de metáforas, não é necessário treino, treino, treino, treino. O aluno pode reconhecer esse tipo de linguagem ali, na esquina de sua casa, no seu cotidiano.

## 6. Conclusão

No percurso que fizemos neste trabalho, procuramos entender o que é o livro didático (GARCIA; SCHMIDT, 2013), como funciona a cultura escolar (FORQUIN, 1993); procuramos entender também como as metáforas funcionam (LAKOFF e JOHNSON, 2003). Por fim, tentamos cruzar essas informações todas para ver como o estudo da metáfora, semântico, se manifesta na cultura escolar por meio do livro didático. É a mesma semântica que se estuda na academia? Existem, obviamente, várias semânticas. Para este trabalho, optamos pela semântica cognitiva exatamente porque é ela que entende a metáfora como construção linguística presente não apenas nas grandes obras artísticas, mas no cotidiano dos falantes.

De qualquer modo, a escolha de qual semântica estudar — e se deveríamos estudar essa semântica — no ensino da disciplina Língua Portuguesa na escola é, acreditamos, política. Acontece é que não há muita troca de conhecimento entre a semântica enquanto área da linguística e a semântica enquanto disciplina escolar, ou seja, conteúdo de ensino da disciplina Língua Portuguesa. Por um lado, se fala muito do uso de textos como suporte para o ensino da língua materna e principalmente na inclusão do contexto de produção para análise linguística dos diversos gêneros textuais. Mas, por outro lado, o que vimos em nossas investigações é um distanciamento quase que completo da ciência de referência; o que se perpetua são

estruturas de ensino de gramáticas tradicionais que não trabalham com a produção e autoria do aluno. Conforme Borges Neto (2012):

Na Língua Portuguesa, a iniciação informal não decorre de teorias científicas, mas de uma doutrina gramatical desenvolvida no tempo em que tudo era constituído de ar, água, fogo e terra. Assim, ou a iniciação científica se submete à tradição ou terá que enfrentar o conflito entre os dois modos de apresentar a língua e suas teorias. (BORGES NETO, 2012).

Ainda que a linguística venha a estudar as produções do cotidiano como base para suas investigações e reconhecer essas produções do cotidiano como criativas, podemos até dizer, poéticas, o que vai para a escola através do livro didático não chega a ser suficiente como análise linguística; também não chega a ser suficiente enquanto aproximação da variante dos alunos. Vimos que a língua do cotidiano, os gêneros primários, são omitidos.

Por fim, sabemos que nossa pesquisa é inicial, e não faz parte do nosso objetivo encerrar o debate. Entendemos que ainda é necessário lançar um olhar sobre mais livros didáticos, mais coleções; lançar um olhar sobre como esses assuntos são abordados em outras séries e em outros lugares. Nosso palpite com este estudo — mesmo sendo ele breve — é, entretanto, que nos livros didáticos, a tendência seja a perpetuação de uma longa tradição de ensino de Língua Portuguesa que faz uso de enunciados retirados de gêneros secundários que, ao que parece, legitima uma cultura culta mantida pela cultura escolar.

*E como é que faz pra sair da ilha?*

*Pela ponte, pela ponte.*

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BORGES NETO, José. *Algumas observações sobre o ensino de gramática*. Texto de conferência proferida no VI ELFE, Maceió, 12 nov., 2012.
- BOURDIEU, Pierre. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. Trad. Sergio Miceli *et al.* São Paulo: Perspectiva, 2001, p. 203-230.
- FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem 2*. ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GARCIA, Tania M. F. B.; SCHMIDT, Maria A. Os manuais didáticos em pesquisa: apreendendo significados da experiência escolar. In GARCIA, T. M. F. B.; SCHMIDT, M. A.; VALLS, R. (org.). *Didática, História e manuais escolares: contextos ibero-americanos*. Ijuí: Editora Unijuí, v. 6, 2013 p. 11-29.
- JULIA, Dominique. A Cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, Belo Horizonte, v 1, n. 1, jan./jun, 2001, p. 09-43.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 2003.
- LUIZ, Cindy G. S. *É o mar que carrega com a gente pra gente pescar: as relações dialógicas entre a tradição e as vozes dos alunos sobre o lugar do texto literário no ensino de Língua Portuguesa na escola*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- OLIVEIRA, Tania A. *et al. Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa 9º Ano Ensino Fundamental*. 3. ed. IBEP, 2012.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1996. Coleção Leituras do Brasil.
- VOLOSHINOV, Valentin. *Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica*. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Circulação restrita, 1926.

Recebido em 10/08/2019

Aceito em 15/09/2019