



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

**Carolina Nascimento Paschoal Badaró**

**METÁFORAS CONCEPTUAIS DA MULHER EM TRÊS OBRAS DE ZIRALDO:  
“UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA”; “THE SUPERMÃE” E  
“MENINAS”**

**BELO HORIZONTE**

**2023**

**Carolina Nascimento Paschoal Badaró**

**METÁFORAS CONCEPTUAIS DA MULHER EM TRÊS OBRAS DE ZIRALDO: “UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA”; “THE SUPERMÃE” E “MENINAS”**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutorado em Estudos de Linguagens.

**Área de concentração:** Tecnologias e Processos Discursivos

**Linha de Pesquisa II:** Discurso, Mídia e Tecnologia

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lilian Aparecida Arão

**BELO HORIZONTE**

**2023**

Badaró, Carolina Nascimento Paschoal.

B132m Metáforas conceptuais da mulher em três obras de Ziraldo : “Uma professora muito maluquinha”; “The supermãe” e “Meninas” / Carolina Nascimento Paschoal Badaró. – 2023.

183 f. : il.

Orientadora: LÍlian Aparecida Arão.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2023.

Bibliografia.

1. Metáfora na literatura. 2. Mulheres. 3. Análise do discurso. 4. Ziraldo, 1932-. I. Arão, LÍlian Aparecida. II. Título.

CDD: 808.032



ATA DE DEFESA DE TESE Nº 85 / 2023 - POSLING (11.52.09)

Nº do Protocolo: 23062.062894/2023-05

Belo Horizonte-MG, 21 de dezembro de 2023.

**CAROLINA NASCIMENTO PASCHOAL BADARÓ**

**METÁFORAS CONCEPTUAIS DA MULHER EM TRÊS OBRAS DO ZIRALDO: "UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA"; "THE SUPERMÃE", "MENINAS"**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 20 de dezembro de 2023, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lilian Aparecida Arão (Orientadora)  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Milton do Nascimento  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Prof. Dr. Ivo de Jesus Ramos  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olga Valeska Soares Coelho  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

(Assinado digitalmente em 21/12/2023 15:13 )  
IVO DE JESUS RAMOS  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICODF  
(11.56.10)  
Matrícula: 2193639

(Assinado digitalmente em 21/12/2023 16:21 )  
LILIAN APARECIDA ARAO  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
DELTEC (11.55.08)  
Matrícula: 1685158

(Assinado digitalmente em 29/01/2024 12:15 )OLGA  
VALESKA SOARES COELHO PROFESSOR ENS  
BASICO TECN TECNOLOGICO DELTEC (11.55.08)  
Matrícula: 2279486

(Assinado digitalmente em 05/01/2024 18:17 )PATRICIA  
RODRIGUES TANURI BAPTISTA PROFESSOR  
ENS BASICO TECN TECNOLOGICO DELTEC (11.55.08)  
Matrícula: 2165214

*(Assinado digitalmente em 25/01/2024 15:25 )*  
MILTON DO NASCIMENTO  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: ###.###.526-##

Visualize o documento original em <https://sig.cefetmg.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número:  
**85**, ano: **2023**, tipo: **ATA DE DEFESA DE TESE**, data de emissão: **21/12/2023** e o código de verificação:  
**d8394f12b7**

Dedico este humilde trabalho à minha amada filha, Malu, aos meus pais, à minha irmã, meu marido, ao meu cunhado.

Às mulheres que considero fantásticas, aquelas que se consideram como indivíduos e não nessa relação binário entre o ser homem e o ser mulher, aquelas que não se limitam a regras pré-estabelecidas socialmente, sendo, portanto, quem elas querem ser, independente de padrões sociais.

Aos homens que questionam o sistema patriarcal e não se apropriam dessas regras em suas atitudes com mulheres.

A todos que no caminho constituíram a pessoa que sou hoje, pois, essa pesquisa, assim como eu sou, é fruto de muitos, de todos eles e de todas elas.

## AGRADECIMENTOS

Ao final desta caminhada, agradeço a Deus pelo privilégio de ter saído de uma cidade pequena, a qual poucas pessoas têm esse nível de escolaridade, e por poder realizar o sonho doutorado em uma instituição especial e cheia de memórias afetivas para mim, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Além disso, pela fé em Deus ter me movido em todo percurso, especialmente, em alguns momentos de ansiedade.

Agradeço a minha família tão especial. Aos meus avós maternos, Fernando e Yvone, portadoras das histórias que me foram contadas as quais me fizeram uma admiradora desse universo.

Aos meus pais, Virgínio e Fernanda, por serem meus maiores incentivadores e não medirem esforços para que eu conseguisse realizar meus sonhos e que se tornaram, com o nascimento da minha filha, ao longo do percurso do doutorado, vovô e vovó, e foram minha base forte e rede de apoio.

À minha irmã, Carina, por ser energia positiva, ombro amigo, uma dindinha querida da minha filha, por ter o dom de despertar em mim risadas maravilhosas e também por ser rede de apoio.

Ao meu marido, Hugo, meu parceiro de vida, com quem divido bons e maus momentos, um homem íntegro o qual admiro muito, que me motiva e me inspira a realizar meus sonhos.

À Malu, minha filha tão amada, por ser meu motivo diário para conquistar meus sonhos e por ser meu maior sonho realizado.

Ao dindinho Heitor, por ser um irmão querido e um dindinho presente.

À dindinha Cris, por todos os incentivos ao longo da minha trajetória acadêmica, inclusive, por ter investido na primeira matrícula minha na escolinha, ainda na primeira infância.

Agradeço a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Passos Pinheiro, orientadora que se disponibilizou a me orientar durante um primeiro momento no doutorado, mas que sábia e gentilmente propôs que eu trocasse de orientação para que eu pudesse alcançar meus objetivos dentro da pesquisa.

Agradeço a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lilian Aparecida Arão, orientadora que não titubeou em me orientar na pesquisa e que assim o fez de modo muito generoso e gentil, me incentivando e me tranquilizando para que eu pudesse concluir a pesquisa.

Aos professores Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Tanuri, ao Prof. Dr. Ivo Ramos, que contribuíram nobremente em vários momentos para a evolução da pesquisa e pelos quais tenho muita admiração e carinho.

À Prof<sup>a</sup>. Raquel Quirino, que me apresentou o tema “mulher”.

À Prof<sup>a</sup>. Daniela Werneck, amiga que, a partir de um encontro desprezioso, se disponibilizou em ler a minha pesquisa e fez apontamentos que me motivaram a continuar.

A todos os professores que dividiram seus conhecimentos e me inspiraram ao longo do percurso acadêmico.

Agradeço a Dr<sup>a</sup>, Janete Rodrigues, quem eu carinhosamente chamo de Janetinha, por ser minha terapeuta querida, por ter sido ouvido em muitos momentos de ansiedade e ter me ajudado a me organizar, sempre vibrando com minhas conquistas.

A Josiane, funcionária e amiga, que ora me ajudou com as tarefas da casa, ora com os cuidados com a Malu.

À minha amiga Lorena Lopes, por ter dividido momentos do doutorado e da maternidade comigo.

Aos meus amigos Gérard, Brice, Arcade, por fazer crescer em mim o sonho do doutorado e, mais do que isso, de me tornar uma pessoa tão maravilhosa quanto eles.

À amiga Silvia Cota Machado, quem abriu as portas da sua casa em Belo Horizonte para mim e que me incentivou no projeto de pesquisa para a seleção do doutorado.

Agradeço a Prof<sup>a</sup>. Sandra Cavalcante e a equipe do Projeto Bom Aluno pela oportunidade de trabalhar em um lugar inspirador com pessoas incríveis.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo importante à pesquisa por meio de seu financiamento, pela regularidade e pelo reajuste ao longo do percurso.

Ao Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), mantido pela CAPES, e que me proporcionou participar de eventos acadêmicos em Belo Horizonte- MG, Salvador-BA, Pouso Alegre-MG etc.

Ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e todos os servidores, por ter me recebido de uma forma muito especial e ter sido casa para mim. A todos o meu muito obrigada!

Agradeço ao Zivaldo Alves Pinto, autor brasileiro que enche a população de orgulho, pelo legado de sua trajetória artística que envolve a sensibilidade ímpar de suas obras, pela sabedoria de criticar sem ofender, pelo dom de ilustrar o ilustrável, pela capacidade de representar a mulher em suas várias facetas, pela capacidade de discursividade às suas ilustrações, por todo trabalho e tempo dedicado à literatura e às artes.

Agradeço ao Programa Corpo Inteligente Mindset Trincado, curso de mentalidade que ajuda no processo de mudança de mentalidade para que eu compreenda que sou criadora da

minha realidade e que posso ter tudo o que verdadeiramente quero.

*“A meu ver, feminista é o homem ou a mulher que diz: ‘Sim, existe um problema de gênero ainda hoje e temos que resolvê-lo, temos que melhorar’. Todos nós, mulheres e homens, temos que melhorar.”. Por isso, “Todos nós deveríamos ser feministas”.*

(Chimamanda Ngozi Adichie)

*“Falar da mulher, em termos de aspiração e projeto, rebeldia e constante busca de transformação, falar de tudo que envolva a condição feminina, não é só uma vontade de ver essa mulher reabilitada nos planos econômico, social e cultural. É mais do que isso. É assumir a postura incômoda de se indignar com o fenômeno histórico em que metade da humanidade se viu milenarmente excluída nas diferentes sociedades, no decorrer dos tempos. É acreditar que essa condição, perpetuada em dimensão universal, deva ser transformada radicalmente (...).”*

(Maria Amélia de Almeida Teles)

## RESUMO

Esta pesquisa de doutorado em Estudos de linguagens tem como principais objetivos identificar e analisar as metáforas conceptuais da mulher em três obras de Ziraldo – “Uma professora muito maluquinha” (1995); “The supermãe” (1996); “Meninas” (2016) – a fim de compreender como o universo feminino é conceptualizado e representado nesses livros infanto-juvenis. Além disso, esta tese objetiva comparar as metáforas que emergem dessas obras considerando o teor semântico-ideológico e estabelecendo relações entre os conceitos e as metáforas nos referidos textos apresentando as particularidades e/ou similaridades de cada uma ao conceptualizar o feminino. Para isso, embasa-se nos pressupostos teóricos de Lakoff e Johnson (1980, 2002) no que diz respeito às metáforas verbais, mais precisamente, na Teoria da Metáfora Conceptual, bem como as metáforas multimodais, como define a Semiótica Social e, ainda, fundamenta-se na Análise do Discurso Francesa, com destaque para estudos de Pêcheux (1988, 1990, 1997), para analisar como os processos discursivos e imagéticos são construídos de modo a possibilitar que determinada ideologia (Marx e Engels, 2002) sobre a mulher se instaure na sociedade, por meio das metáforas. A ideia de que não existem metáforas absolutas, elas são culturais, portanto, o mapeamento torna-se relevante para as sociedades. Para realizar o mapeamento, categorizei três domínios-alvos que correspondeu a cada livro: MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA (Uma professora muito maluquinha), MULHER-MÃE (The supermãe) e MULHER-MENINA (Meninas). Dessa forma, foram mapeadas e analisadas algumas metáforas conceptuais das obras destacadas de Ziraldo, como: MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA É FADA MADRINHA, MULHER-MÃE É SUPERHEROÍNA, MULHER-MENINA É METAMORFOSE. Por isso, confirma-se a concepção experiencialista tanto dos pesquisadores Lakoff e Johnson assim como de Marx e Engels. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa apontaram que apesar de as metáforas não serem absolutas, elas emergem e se reforçam ou não em um determinado grupo social, pois elas afetam e são afetadas pelo contexto cultural no qual se inserem.

**Palavras-chave:** Metáfora-conceptual. Mulher. Análise do Discurso. Ziraldo.

## ABSTRACT

This doctoral research in Language Studies has as its main objectives to identify and analyze the conceptual metaphors of women in three works by Ziraldo – “Uma professora muito maluca” (1995); “The Supermom” (1996); “Meninas” (2016) – in order to understand how the female universe is conceptualized and represented in these children's and young adult books. Furthermore, this thesis aims to compare the metaphors that emerge from these works considering the semantic-ideological content and establishing relationships between the concepts and metaphors in the referred texts, presenting the particularities and/or similarities of each one in conceptualizing the feminine. To achieve this, it is based on the theoretical assumptions of Lakoff and Johnson (1980, 2002) regarding verbal metaphors, more precisely, on the Theory of Conceptual Metaphor, as well as multimodal metaphors, as defined by Social Semiotics and, it is also grounded in French Discourse Analysis, with emphasis on the studies of Pêcheux (1988, 1990, 1997), to analyze how discursive and imagery processes are constructed in order to enable a certain ideology (Marx and Engels, 2002) about women to be established in society, through metaphors. The idea that there are no absolute metaphors, they are cultural, therefore mapping becomes relevant to societies. To carry out the mapping, I categorized three target domains that corresponded to each book: CRAZY-WOMAN-TEACHER (A very crazy teacher), WOMAN-MOTHER (The supermom) and WOMAN-GIRL (Girls). Thus, some conceptual metaphors of Ziraldo's highlighted works were mapped and analyzed, such as: WOMAN-TEACHER IS FAIRY GODMOTHER, WOMAN-MOTHER IS SUPERHERO, WOMAN-GIRL IS METAMORPHOSIS. Therefore, the experientialist conception of researchers Lakoff and Johnson, as well as Marx and Engels, is confirmed. In this sense, the results of this research pointed out that although metaphors are not absolute, they emerge and are reinforced or not in a given social group, as they affect and are affected by the cultural context in which they are inserted.

**Keywords:** Metaphor-conceptual. Woman. Speech Analysis. Ziraldo.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AD	Análise do Discurso
ASM	Análise Sistemática de Metáforas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET/MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
LC	Linguística Cognitiva
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
TMC	Teoria da Metáfora Conceptual
TMM	Teoria da Metáfora Multimodal
TIS	Teoria do Imaginário Social
SS	Semiótica Social

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Taxa de frequência escolar líquida ajustada no Ensino Médio, por sexo e cor ou raça .....	21
<b>Figura 2</b> – Rendimento habitual mensal de todos os trabalhos e razão de rendimentos, por sexo. ....	21
<b>Figura 3</b> - Orlandi, Eni Pucelli. Análise de discurso: princípios e procedimentos, 10ª edição, Capinas, Sp- Pontes Editores, 2012, p. 77– p.77.....	75
<b>Figura 4</b> – Capa do livro “Uma professora muito maluquinha” .....	83
<b>Figura 5</b> – Capa do livro “O menino maluquinho” .....	83
<b>Figura 6</b> – Ilustração do livro “Uma professora muito maluquinha”.....	88
<b>Figura 7</b> – “MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA É ANJO” .....	89
<b>Figura 8</b> – “MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA É SEREIA” .....	90
<b>Figura 9</b> – “MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA É PÁSSARO” .....	92
<b>Figura 10</b> – “Professora maluquinha é alguém inimaginável” .....	94
<b>Figura 11</b> – “MULHER-PROFESSORA É ARTISTA DE CINEMA” .....	95
<b>Figura 12</b> – “MULHER-PROFESSORA É FADA MADRINHA” .....	98
<b>Figura 13</b> – “A semana do silêncio” .....	104
<b>Figura 14</b> – “MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA-ANARQUISTA” .....	105
<b>Figura 15</b> – “MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA É MENINA” .....	108
<b>Figura 16</b> – MULHER-MÃE É SUPERHEROÍNA .....	110
<b>Figura 17</b> – “MULHER-PROFESSORA- MALUQUINHA É DEUS” .....	112
<b>Figura 18</b> – “MULHER-PROFESSORA-PADRÃO É SENHORA” .....	116
<b>Figura 19</b> - Metáforas multimodais .....	124
<b>Figura 20</b> – Capa do livro “The Supermãe” .....	125
<b>Figura 21</b> – “MULHER-MÃE É ESCRAVA” .....	129
<b>Figura 22</b> – “MULHER-MÃE É RAINHA” .....	131
<b>Figura 23</b> – “MULHER-MÃE COMO SUPERHEROÍNA” .....	133
<b>Figura 24</b> - MULHER-MÃE É ÍDOLO .....	135
<b>Figura 25</b> - Crítica Social sobre o Papel da Mulher-Mãe na Narrativa de Dona Clotilde .....	139
<b>Figura 26</b> - O imaginário social – “MÃE-PÁTRIA/PÁTRIA-MÃE” .....	140
<b>Figura 27</b> – “MULHER-MÃE É DITADURA” .....	143
<b>Figura 28</b> - Para a mãe, o FILHO É BEBÊ .....	145
<b>Figura 29</b> – “A supermãe tem o reconhecimento que deseja do filho” .....	146
<b>Figura 30</b> - Teoria da Evolução Humana .....	149
<b>Figura 31</b> - Processo evolutivo das “Meninas” .....	149
<b>Figura 32</b> – “O mundo pertence aos meninos”.....	152
<b>Figura 33</b> – “Mas não são eles que mandam no mundo” .....	154
<b>Figura 34</b> – “MULHER-MENINA É LIVRE DE PADRÕES.....	156
<b>Figura 35</b> – “Alice no país das maravilhas”.....	158

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Marcas linguísticas e imagéticas: “Anjo vs Mulher-Professora-Maluquinha”.....	89
<b>Quadro 2</b> - Marcas linguísticas e imagéticas: “Sereia vs Mulher-Professora-Maluquinha”.....	91
<b>Quadro 3</b> - Marcas linguísticas e imagéticas: “Pássaro vs Mulher-Professora-Maluquinha”. .....	93
<b>Quadro 4</b> - Marcas linguísticas e imagéticas: “Artista de Cinema vs Mulher-Professora” .....	97
<b>Quadro 5</b> - Marcas linguísticas e imagéticas: “Fada Madrinha vs Mulher-Professora-Maluquinha”. ..	99
<b>Quadro 6</b> - Marcas linguísticas e imagéticas: “Menina vs Mulher-Professora-Maluquinha”. .....	103
<b>Quadro 7</b> - Marcas linguísticas e imagéticas: “Anarquista vs Mulher-Professora-Maluquinha” .....	106
<b>Quadro 8</b> - Marcas linguísticas e imagéticas: “Heroína vs Mulher-Professora-Maluquinha”.....	111
<b>Quadro 9</b> - Marcas linguísticas e imagéticas: “Deus vs Mulher-Professora-Maluquinha” .....	113
<b>Quadro 10</b> - Marcas linguísticas e imagéticas: “Senhora vs Mulher-Professora-Padrão”.....	117
<b>Quadro 11</b> - Marcas linguísticas e imagéticas: “General vs Mulher-Professora-Padrão” .....	118
<b>Quadro 12</b> - Marcas linguísticas e imagéticas: “Escrava vs Mulher-Mãe”.....	130
<b>Quadro 13</b> - Marcas linguísticas e imagéticas: “Rainha vs Mulher-Mãe”. .....	132
<b>Quadro 14</b> - Marcas linguísticas e imagéticas: “Superheroína vs Mulher-Mãe”. .....	134
<b>Quadro 15</b> - Marcas linguísticas e imagéticas: “Ídolo vs Mulher-Mãe”. .....	136
<b>Quadro 16</b> - Marcas linguísticas e imagéticas: “Ditadura vs Mulher-Mãe”.....	144
<b>Quadro 17</b> - Marcas linguísticas e imagéticas: “Metamorfose vs Mulher-Menina”. .....	150
<b>Quadro 18</b> - Marcas linguísticas e imagéticas: “Magia vs Mulher-Menina” .....	151
<b>Quadro 19</b> - Marcas linguísticas e imagéticas: “Borboleta vs Mulher-Menina” .....	160
<b>Quadro 20</b> - Marcas linguísticas e imagéticas: “Heroína vs Mulher-Menina”.....	162
<b>Quadro 21</b> - Mapeamento das Metáforas Conceptuais da Mulher nas obras “Uma Professora muito Maluquinha”, “The Supermãe” e “Meninas” .....	167

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I – AS METÁFORAS .....</b>	<b>38</b>
1.1 - Linguística Cognitiva – Breve Panorama .....	38
1.2 - Sentido literal e não literal .....	39
1.3 - Teorias da Metáfora .....	41
1.4 - Teoria da Metáfora Conceptual (TMC) .....	44
1.5 - Teoria da Metáfora Multimodal e Semiótica Social .....	46
1.6 - Metáfora e Discurso .....	54
1.7 - Nicho metafórico .....	57
1.8 - Metáfora e Ideologia .....	58
1.9 - Estereótipos e Imaginários sociais .....	64
<b>CAPÍTULO II – LITERATURA, DISCURSO E MULHER .....</b>	<b>68</b>
2.1 - A Literatura e suas nuances .....	68
2.2 - Noções sobre alguns conceitos da Análise do Discurso .....	73
2.3 - A metáfora e a semântica do discurso .....	76
2.4 - A mulher, o imaginário social e a TMC .....	79
<b>CAPÍTULO III – AS METÁFORAS CONCEPTUAIS DA MULHER NAS OBRAS “UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA”, “THE SUPERMÃE”, “MENINAS”.</b> .....	<b>82</b>
3.1 - “UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA” .....	82
3.1.1 - A PROFESSORA MALUQUINHA .....	87
3.1.2 - A PROFESSORA PADRÃO .....	115
3.2 - “THE SUPERMÃE” .....	119
3.2.1 - “THE SUPERMÃE” E OS MEIOS DE SUA PUBLICAÇÃO .....	119
3.2.1 - A OBRA “THE SUPERMÃE” E O CONTEXTO DA DITADURA MILITAR NO BRASIL .....	120
3.2.2 - “THE SUPERMÃE”, A MULTIMODALIDADE E O PROCESSO INTERTEXTUAL .....	123
3.3 - “MENINAS” .....	147
3.4 - “UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA”, “THE SUPERMÃE” E “MENINAS” – A RELAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES FEMININAS POR MEIO DAS METÁFORAS .....	165
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>176</b>

## INTRODUÇÃO

Nesta tese, identifico e analiso as metáforas conceptuais da mulher em três obras de Ziraldo – “Uma professora muito maluquinha” (1995); “The supermãe” (1996); “Meninas” (2016) – a fim de compreender como o universo feminino é conceptualizado e representado nesses livros infanto-juvenis. Para o alcance desse objetivo, discuto os conceitos da Metáfora Conceptual, as pesquisas sobre literatura infantil e juvenil, dos estudos sobre o gênero feminino na contemporaneidade e os pressupostos da Análise do Discurso. Investigo o uso das metáforas conceptuais na construção das representações da mulher em cada obra, o que possibilitou estabelecer relações entre os conceitos e as metáforas nos referidos textos.

Considerando a literatura sobre a metáfora, destaco os estudos feitos por Lakoff e Johnson no final do século XX. Esses autores concluem, na obra *Metaphoras we live by*, que o sentido de uma frase é dado por uma estrutura conceptual. Essa estrutura na língua materna é predominantemente metafórica por natureza. O sentido é fundamentado em experiências físicas e culturais de cada indivíduo, portanto, a subjetividade é inerente a esse processo mental. É nessa perspectiva que também são estruturadas as metáforas convencionais, a partir da compreensão de cada um sobre o mundo.

Compreender a metáfora e, principalmente, a metáfora conceptual é perceber que ela é um mecanismo que apresenta em muitos casos função ideológica. Nem sempre a metáfora apresenta-se de forma clara para o receptor. Entretanto, ao analisarmos a língua de forma consciente, crítica e analiticamente respaldada, podemos perceber seus fundamentos e efeitos persuasivos e/ou ideológicos. Nosso sistema conceptual funciona em um processo cognitivo natural, consciente ou não, no qual conceptualizamos por meio das metáforas, as quais transpõem determinada ideologia e, conseqüentemente, criamos uma realidade social e cultural. Portanto, o fato de a metáfora conceptual ser um processo que pode apresentar função ideológica vai ao encontro do que propõe Marx e Engels, na obra “A ideologia alemã”, sobre ideologia: uma deformação da consciência que serviria para atender à classe dominante, ou seja, as metáforas conceptuais traduzem um pensamento dominante. À luz da perspectiva de Marx e Engels sobre o conceito de ideologia, Pêcheux, em sua obra “Análise do Discurso e Ideologia”, propõe pensar esse conceito de modo a trabalhar com uma questão histórica concreta, colocada por meio das formas de existência e de função do socialismo real (que se funda na teoria marxista).

Sendo assim, neste estudo, identificar a metáfora conceptual no campo da literatura infantil consiste em uma tentativa de perceber como os processos discursivos e imagéticos são

construídos de modo a possibilitar que determinada ideologia se instaure na sociedade, principalmente, devido ao público que essa literatura tem como alvo (crianças e jovens) e por se estabelecer, predominantemente, em um espaço privilegiado de acesso: a escola. Portanto, a literatura infantil é um espaço que reflete e é refletido pelo mundo, sendo constituída por diversas representações. Dessa forma, Huzinga (1988) propõe que tanto na fala quanto na escrita existe uma capacidade de designar que apresenta um jogo entre a matéria e as coisas pensadas, ou seja, por traz das expressões abstratas se oculta uma metáfora. Estabelece-se um jogo para criar representações que, à luz dos estudos de Chartier (1990), acontecem por meio de esquemas intelectuais diretamente relacionados ao grupo social no qual o sujeito está inserido e que o levam a criar figuras as quais possibilitam que o momento atual ganhe sentido.

Dessa forma, inquieto-me na busca de compreender como as metáforas conceptuais relacionadas à representação da mulher estão presentes, explícita ou implicitamente, em variados tipos de discursos, mas, principalmente, na literatura infantil. O caráter inédito desta proposta de pesquisa deve-se, sobretudo, ao fato de utilizar a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC) para compreender de que forma a mulher é representada nas três obras: “Uma professora muito maluquinha” (1995); “The supermãe” (1996); “Meninas” (2016), de Ziraldo. Ademais, analisei as metáforas conceptuais referentes à mulher em cada obra e comparei-as, valorizando a sua dimensão ideológica e social. Para isso, recorri ao aporte teórico- metodológico que compreende as áreas do conhecimento da Linguística Cognitiva (Teoria da Metáfora Conceptual e da Semiótica Social), da Análise do Discurso, da Literatura Infantil e dos estudos de gênero.

O que me levou a este projeto de pesquisa foi o caminho acadêmico já percorrido no mestrado com o desenvolvimento da dissertação intitulada: METÁFORAS CONCEPTUAIS NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E NA LEI DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UMA PERSPECTIVA IDEOLÓGICA – respectivamente, na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Elaborei um trabalho que investigou de que modo as metáforas conceptuais, por meio de marcas linguísticas, reproduzem e, ao mesmo tempo, constroem, cognitivamente e discursivamente, determinadas representações ideológicas. Para isso, analisei o texto das leis referidas. Em linhas gerais, o que constatei na minha pesquisa de mestrado, foi que a LDB se preocupa com o aluno em seu papel social e com o papel de trabalhador, enquanto a Lei da reforma do ensino médio tem como objetivo formar o aluno para atender o mercado de trabalho. Além disso, pude constatar que em ambas as Leis, há a preocupação da educação em capacitar para o trabalho.

Após essa pesquisa, senti a necessidade de ampliar o leque sobre a compreensão do funcionamento da metáfora conceptual e das relações de sentido produzidas pelas metáforas, em especial, em um contexto relacionado às práticas escolares. Assim, movida por esse sentimento, elegi o âmbito literário, por este apresentar um caráter transformador e humanizador, capaz de impactar a consciência crítica do leitor e sua atuação nas práticas sociais. Pensando nas possibilidades de mudança ou reprodução de uma consciência social por meio das metáforas conceptuais, escolhi pesquisar mais especificamente a literatura infantil devido ao público-alvo que ela propõe atingir, por se tratar do futuro da sociedade, uma nova geração; e também devido ao meio no qual ela se estabelece, a escola, local social onde, por meio das linguagens, inclusive da literatura, instauram-se normas de obediência, bom comportamento, regras morais etc.

Levando em consideração esse contexto pré-definido, da literatura infantil, busquei estabelecer alguns critérios para assim escolher o autor que investiguei nesta pesquisa. O primeiro deles foi cogitar um autor consagrado na literatura infantil, esse requisito justifica-se por visar estabelecer um escritor que possivelmente gerou impacto social por ter suas obras lidas por muitas crianças e jovens. Nessa busca, o nome de Ziraldo se destacou e me chamou atenção o fato de Ziraldo ter sua origem em Minas Gerais, estado brasileiro no qual o CEFET-MG está localizado e, paralelamente, lugar onde desenvolvo esta pesquisa, e estado onde nasci e cresci. Por fim, outro requisito utilizado, baseado no ineditismo da minha tese, foi observar o número de pesquisas sobre as metáforas conceptuais da mulher conjuntamente com análises de obras de Ziraldo. Para isso, utilizei o acervo de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e, confirmando a minha hipótese de uma ideia inédita, não encontrei nenhuma pesquisa com tais referências. Assim, defini o autor Ziraldo Alves Pinto para a minha investigação e posteriormente, elenquei novos requisitos para determinar as obras analisadas nos quais discorro no item “Delimitação do *corpus*”.

O autor Ziraldo Alves Pinto nasceu no ano de 1932 em Caratinga (Minas Gerais) e é um dos mais aclamados escritores brasileiros infantis e juvenis. As obras de Ziraldo perpassam por diversos gêneros que o consagram como cartunista, chargista pintor, dramaturgo, caricaturista, escritor, cronista, desenhista, humorista, colunista e jornalista brasileiro. Nessa pesquisa, destaco três obras do autor: “Uma professora muito maluquinha” (1995); “The supermãe” (1996); “Meninas” (2016). O *corpus* foi assim selecionado por apresentar obras nas quais a mulher é representada em diferentes papéis, posições e funções sociais. Dessa forma, o próprio *corpus* já supõe uma análise e discussão sobre a representação da mulher na linguagem considerando o contexto psicológico e social e que, de certa forma, pode se tornar eficaz ao

pensar na complexidade do que propõe Lakoff e Johnson sobre a metáfora conceptual.

A concepção experiencialista tanto dos pesquisadores Lakoff e Johnson como de Marx e Engels ao conceituar especialmente ideologia é a de que, apesar de haver certa sistematicidade cultural de valores, há frequentemente conflitos entre esses valores e, portanto, entre as próprias concepções metafóricas, uma vez que tanto os valores quanto as metáforas são construídos a partir da experiência de cada indivíduo e até mesmo de subculturas sociais nas quais o indivíduo está inserido. Sendo assim, Lakoff e Johnson apontam que:

A verdade é sempre relativa a um sistema conceptual definido, em grande parte, pela metáfora. A maioria de nossas metáforas evoluiu em nossa cultura, durante um longo período, mas muitas nos foram impostas pelas pessoas que detêm o poder – líderes políticos, líderes religiosos, líderes empresariais, publicitários, a mídia etc. Em uma cultura em que o mito do objetivismo está muito vivo e a verdade é sempre verdade absoluta, as pessoas que conseguem impor suas metáforas à cultura conseguem definir também o que consideramos verdadeiro – absoluta e objetivamente verdadeiro (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p. 262).

Nesse sentido, as metáforas podem ser consideradas como estratégias linguísticas usadas por um determinado grupo de pessoas ou por uma determinada sociedade, principalmente, quando usadas de forma consciente e buscando atingir algum(s) objetivo(s). Entretanto, não podem ser classificadas somente como estratégias linguísticas, pois elas ultrapassam a instância da língua; instauram-se para além disso: afetam o modo de viver, agir, organizar e expressar o pensamento. Assim, é importante salientar a relevância histórica, social e cultural na criação, formação e intenção das metáforas e conseqüentemente das ideologias.

Dessa forma, na visão bakhtiniana de linguagem em que a presença das vozes na interlocução é uma realidade, a análise do significado como construção social envolve alteridade e contexto. A manifestação do outro interfere na percepção que temos de nós mesmos e dos outros, e na maneira como construímos os significados, o que é efetivamente construído por meio das nossas práticas discursivas. Essas práticas, por sua vez, são realizadas em uma realidade resultante da nossa própria interpretação, ou seja, tudo isso acontece por meio de ações dos participantes em suas condições sociais e históricas no mundo (IVO, 2012, p. 08).

Levando em consideração a visão bakhtiniana citada, especialmente, a de que a análise do significado como uma construção social envolve alteridade e contexto, faz-se basilar nessa pesquisa a compreensão de que o movimento feminista e os estudos feministas significam um desafio à cultura. À luz de pesquisadores que apontam o gênero como uma construção social como Carloto, Kergoat, e Quirino, podemos dizer que por um lado, as diferenças biológicas

entre homem e mulher, enraizadas na constituição do corpo humano, não predeterminam suas respectivas condições, mas essa condição é construída socialmente. E, por outro, as diferenças que são construídas socialmente entre homens e mulheres parecem ser tão naturais quanto a distinção entre o órgão sexual feminino e masculino e suas funções reprodutivas, embora possam mudar e mudam. “Não há, contudo, nessa categoria de análise, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatiza, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.” (QUIRINO, 2015, P. 231)

Por isso, esta pesquisa considera a compreensão de gênero como relações sociais (CARLOTO, 2001) que são, segundo Kergoat (2010, p. 94), “uma relação antagônica entre dois grupos sociais, instaurada em torno de uma disputa [enjeu]. É uma relação de produção material e ideal”. Ainda à luz dos estudos de Kergoat (2010), em uma sociedade se estabelecem relações de gênero que são fundamentadas em um sistema de diferenciação e de subordinação, esse sistema se constitui e legitima a dominação masculina e a heterossexualidade compulsória. Essa dinâmica é, ainda, indissociável da consubstancialidade das relações sociais de gênero, classe e raça, não havendo, entre elas, uma relação principal ou uma luta prioritária (KERGOAT, 2016).

Segundo Sorj (1992), o papel dos homens e das mulheres acontece em um lugar social, no qual se estabelece uma relação manipulada pela cultura, portanto, em uma ordem artificial, mas que abre possibilidade para uma análise crítica das diferenças estipuladas socialmente entre homens e mulheres. Dessa análise crítica, surgem diversas formas de manifestação das mulheres, como, por exemplo, o movimento feminista que foi precisamente a expressão, no campo da política, da busca de uma nova identidade das mulheres e da apresentação dos interesses que destas decorrem.

Butler (2002 apud ABREU, 2014) afirma que o gênero é moldado em múltiplos discursos e práticas sociais que se correlacionam. Segundo a autora, a linguagem se cria, se reforça e se sedimenta nos comportamentos das pessoas. Assim, a linguagem é a força que naturaliza a performatividade, que, por sua vez, naturaliza a posição do sujeito nos grupos sociais, se institucionaliza e repercute sobre cada indivíduo, em suas subjetividades, corpo e comportamento.

Lakoff e Johnson (2002) propõem a metáfora conceptual como um elemento inerente ao sistema ordinário humano, que elenca uma sistematicidade em sua estrutura que nem sempre é verbalmente expressa, mas que possibilita a compreensão de uma determinada característica de um conceito em termos de outro. Nesse sentido, os valores culturais de uma

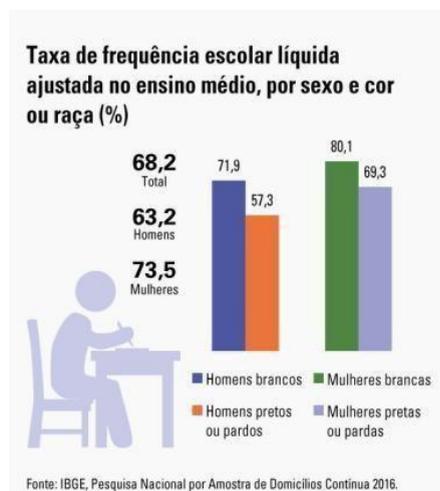
sociedade específica serão influenciáveis e coerentes à estrutura metafórica desse mesmo grupo de pessoas, ou seja, uma concepção cultural é estabelecida e, a partir disso, as metáforas surgem. Alguns exemplos desses valores, segundo Lakoff e Johnson (1980), são: “Mais é melhor” é coerente com “Mais é para cima” e “Bom é para cima”; “O futuro será melhor” é coerente com “Futuro é para cima” e “Bom é para cima”.

Além de pensar nessa sistematicidade estabelecida através do pensamento humano estruturado fundamentalmente pela metáfora conceptual, é oportuno destacar a área na qual esta pesquisa foca: a literatura infantil e juvenil. Coelho (1999) aponta o caráter de agente ideal para a formação de uma nova mentalidade por esse tipo de literatura. Corroborando essa ideia, considerar que as metáforas conceptuais podem ser utilizadas como ferramentas de transmissão e transformação ideológicas reforça o papel social da literatura infantil e juvenil, como aponta Lajolo e Zilberman:

[...] entre um acontecimento e outro, fortaleceu-se uma tradição literária nova, que serviu de molde e inspiração a toda uma produção literária brasileira, incluindo a infantil, o que não apenas indica a unidade entre gêneros que a compõem como também o papel que eles exercem perante a sociedade (LAJOLO, ZILBERMAN, 1987, p. 59).

Sendo assim, os valores que permeiam os textos literários, principalmente, os discursos relacionados ao universo feminino refletem e são refletidos pela e na sociedade em várias instâncias. Dentre as diversas instâncias, cabe exemplificar, com base no estudo de Estatísticas de Gênero, o levantamento de 2012 até 2016, feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o qual revelou que as mulheres apresentam taxa de frequência escolar maior do que os homens, trabalham em média três horas semanais a mais do que eles (combinando trabalhos remunerados, afazeres domésticos e cuidados de pessoas) e ganham, em média, 76,5% do rendimento dos homens conforme representado nas figuras 01 - “Taxa de frequência escolar líquida ajustada no Ensino Médio, por sexo e cor ou raça” e 02 - “Rendimento habitual mensal de todos os trabalhos e razão de rendimentos, por sexo”:

**Figura 1** – Taxa de frequência escolar líquida ajustada no Ensino Médio, por sexo e cor ou raça.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016.

**Figura 2** – Rendimento habitual mensal de todos os trabalhos e razão de rendimentos, por sexo.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2016.

Este trabalho, portanto, apresentou inúmeros desafios. Dentre eles, o de analisar as obras de Ziraldo em uma perspectiva discursiva e sociocognitivista, uma vez que as três obras: “Uma professora muito maluquinha” (1995); “The supermãe” (1996); “Meninas” (2016), representam momentos histórico-sociais diferentes. Por meio dessas reflexões, apresento uma metodologia que se apropriou da Teoria da Metáfora Conceptual e da Semiótica Social, criando operadores analíticos que me permitiram debruçar de modo crítico sobre o entrelaçamento entre os valores que permeiam o discurso literário de Ziraldo sobre a mulher nessas obras para crianças e adolescentes. Para isso, destaco os estudos de Lakoff e Johnson (1980, 2002), numa perspectiva cognitivista. Com isso, a pesquisa trata de um objeto da área literária, mas numa perspectiva

dos Estudos de Linguagem, sobretudo os da Teoria da Metáfora Conceptual. Por isso, trata-se de um *corpus* múltiplo, no qual o autor é influenciador, visto que o autor é disseminador de ideias por meio dos livros sejam infantis ou adultos, que são constituídos por determinadas representações, sejam pessoais e/ou coletivas, especialmente, para o público infantil e juvenil, que virá a ser voz ativa na sociedade brasileira. É nessa perspectiva que esse tema é relevante para o momento sociopolítico e para o universo feminino, além de ser oportuno para mostrar possibilidades e, até mesmo, necessidades, de diálogos entre as áreas de Ciências Humanas, Sociais e Estudos da (s) Linguagem (-ens), no meio científico e, especificamente, no âmbito dos estudos da pós-graduação do CEFET-MG.

Portanto, a proposta desta pesquisa caminha em consonância com o que propõe a professora Lílian Aparecida Arão, na linha de pesquisa Discurso, Mídia e Tecnologia, na área de Tecnologias e Processos Discursivos, que reúne pesquisas que tratam de questões relacionadas à Linguística, com ênfase em Análise do Discurso, como os seguintes temas: análise do discurso, mídia, análise dos efeitos de sentido, memória, identidade, a questão de gênero, entre outros. Nesse sentido, esta tese contribuirá para a linha de pesquisa mencionada, do Programa em Estudos de Linguagens, já que terá um escopo conceitual e metodológico que envolve diretamente essas dimensões.

As metáforas transpõem e replicam/reforçam, por meio do discurso verbal e não-verbal, sentidos que são, muitas vezes, mantidos pela sociedade. Dessa forma, as metáforas e, principalmente, as metáforas estruturais podem transmitir ideologias que sustentam modos de pensar, de agir e de se estabelecer na sociedade na qual são manifestadas, podendo também fazer sentido somente para determinado grupo social ou regional.

Lakoff e Johnson (1980) afirmam que o que se faz real para um indivíduo é produto da realidade social e da percepção de mundos construídos pela linguagem, já que a realidade social é, em grande parte, compreendida em termos metafóricos e a forma de conceptualizar o mundo físico também. A metáfora é, portanto, um mecanismo cognitivo que estrutura as formas de pensar, agir e falar de uma cultura. Nesse sentido, por exemplo, o escritor constrói com o leitor uma relação por meio de sua obra e dos modos de circulação dos enunciados, o que nos possibilita dizer que o discurso é uma prática de linguagem de sujeitos inscritos em condições históricas e sociais que os levam a interpretar elementos verbais ou não, em direção a determinados sentidos.

Desse modo, a condição privilegiada da voz do escritor, no que diz respeito ao grande público que pode atingir por meio de sua própria obra, coloca, no caso específico desta pesquisa, Ziraldo, em um patamar de influenciador de gerações que, especialmente em se tratando do

tema mulher, traz concepções que podem se repetir ou gerar diversas crenças que se estruturam também através das metáforas conceptuais, sejam verbais ou visuais, explícitas ou implícitas, contradizentes entre si ou não etc. Nesse sentido, considerando que as metáforas conceptuais podem reforçar ou questionar modos de representação do real, a minha hipótese é de que, nessas obras, as metáforas conceptuais se estruturam de modo a delinearum perfil/ideal de mulher pelo ponto de vista do autor, Ziraldo, que, categorizo em metáfora conceptual da mulher-mãe, da mulher-professora e da mulher-menina .

Por isso, faz-se interessante associar a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC), a Semiótica Social - que apresenta alguns caminhos metodológicos para o mapeamento e a análise das metáforas - e a Análise do Discurso - que apresenta um conceito de metáfora que corrobora o que é proposto pela TMC, valorizando condições ideológicas, individuais e sociais dos sujeitos. Ademais, o *corpus* definido, que advém do universo da literatura infantil juvenil, sobretudo, com personagens protagonistas mulheres, instaura um contexto infanto- juvenil que nos possibilita a inferência de determinados conceitos e seus efeitos de sentidos dentro das perspectivas linguística e discursiva do texto.

Nesse sentido, são pertinentes esses questionamentos: quais as metáforas conceptuais da mulher nas três obras destacadas de Ziraldo? Quais são as metáforas conceptuais relacionadas ao universo feminino que permeiam essas obras? Que efeitos de sentido essas metáforas conceptuais presentes nas obras de Ziraldo constroem? De que forma elas afetam a compreensão do texto e a transmissão ideológica do feminino? Para responder a essas interrogações, pretendo discutir e proporcionar aporte teórico para questões até então pouco estudadas no que se relaciona ao âmbito da literatura infantil e juvenil, da teoria das metáforas conceptuais, da mulher e da análise do discurso.

Com isso, o objetivo geral dessa tese é analisar como o universo feminino é conceptualizado e representado nas três obras de Ziraldo, por meio das metáforas conceptuais da mulher. Ademais, os objetivos específicos são:

- Identificar, em cada uma das obras, metáforas conceptuais que de representem a mulher;
- Analisar construções ideológicas sobre o feminino que foram construídas por meio das metáforas;
- Comparar as metáforas conceptuais nas obras, apontando as particularidades e/ou similaridades ao conceptualizar o feminino.

Uma análise sociológica da metáfora deve ser capaz de refletir adequadamente tomando

como base uma teoria hermenêutica (SHMITT, 2017). Dessa forma, a relevância da análise da metáfora pode ser discutida em vários níveis, dentre eles, em fenômenos culturalmente específicos. Como mencionado, analiso, à luz da teoria sociocognitivista, como o universo feminino é conceptualizado e representado nas obras de Ziraldo, destacando: “Uma professora muito maluquinha” (1995); “*The supermãe*” (1996); “Meninas” (2016). Como pré-requisito para a escolha das referidas obras para o *corpus* desta pesquisa, pesquisei títulos e sinopses que explorassem a temática do feminino.

O livro “Uma professora muito maluquinha” foi publicado em 1995 pela Cia Melhoramentos de São Paulo, já na sua 41ª edição, representado em um longa-metragem produzido pela Globo Filmes. A narrativa conta a história de Dona Catarina, uma professora, que nasceu em uma cidade de interior, viveu um tempo na cidade grande e depois retornou à cidade de sua origem. Dona Catarina é descrita como uma mulher linda, com traços delicados e chega a ser denominada como um anjo. Com um jeito peculiar de ensinar, às vezes, é mal interpretada por todos, mas não se restringindo a ensinar, a professora dá a seus alunos a oportunidade de aprender com alegria e manter um amor pela leitura.

Sobre a presença da mulher no mercado de trabalho, ressalto, à luz de Souza e Salustiano (2018), que as mulheres entraram para o mercado de trabalho em um processo tardio e para atender à demanda do capitalismo industrial no Brasil, principalmente após o século XX. Assim, a docência foi vista como um caminho aceitável para que as mulheres começassem a trabalhar e sob algumas condições que subordinavam a mulher ao homem. Além disso, a docência era apropriada para as mulheres uma vez que, segundo Souza e Salustiano (2018, apud Scott 1995), homens e mulheres apresentavam características diferenciais, isto é, havia alguns padrões sociais para o sexo feminino como a maternidade, a educação e as tarefas domésticas, assim como para o sexo masculino como a representação do trabalho, a força, a autonomia e o prestígio social. Dessa forma, as relações de gênero foram presentes no contexto do processo de feminização na docência (Souza e Salustiano, 2018, p. 04)

O cenário machista propiciou o surgimento de um estereótipo sob o imaginário social do conceito de mulher e assim ditava as regras de comportamento e acabam por desqualificar tanto a mulher quanto a profissão de professora. “Numa visão estereotipada a mulher é vista como uma cuidadora de crianças, responsável pelo ensino da leitura e da escrita sem nenhuma perspectiva crítica do magistério.” (SOUZA E SALUSTIANO, 2018, P. 04). Paralelamente a isso, no cenário educacional, as meninas começaram a entrar na escola e a serem alunas.

“*The supermãe*” é uma obra publicada em 1996, resultante de publicações de cartuns e charges produzidos por Ziraldo para o Jornal da Bahia no ano de 1969. Assim, essa história se

materializa utilizando a linguagem não verbal como recurso didático base, em um rico campo de análise de outros aspectos da linguagem para além da própria língua. Além disso, o autor apresenta um enredo no qual Dona Clotildes, a supermãe, é caracterizada como aquela mãe que, de tanto amar e superproteger, acaba sufocando o filho, Carlinhos. Entretanto, o autor a descreve também como uma mulher doce, terna e engraçada.

Como “The supermãe” é uma obra que reúne quadrinhos publicados em 1968 e 1969, as representações sociocognitivas da mulher nessa obra estão intimamente ligadas aos símbolos construídos ao longo da década de 1960, um momento de grande transformação política no Brasil. Afinal, foi no período de 1964 a 1985 que o Brasil viveu o período de fechamento político que ficou conhecido na História como a Ditadura Militar. De caráter nacionalista, autoritário e anticomunista, esse regime político ficou marcado pela força da censura, as perseguições políticas e a prisão, tortura e/ou exílio daqueles que se opunham ao sistema político vigente.

À luz da perspectiva histórica, especialmente da obra História Concisa da Literatura, de autoria de Fausto (2015), consolidou-se, então, um poderoso aparato de controle e repressão, legitimado e legalizado pelos dezessete atos institucionais (AIs) decretados entre 1964 e 1969. Apesar das características supracitadas, o sistema era articulado com base em uma ideologia incoerente, já que o controle social e o fechamento político foram, segundo a lógica divulgada pelo governo dos militares, realizados em nome da defesa da democracia no país.

A resistência muitas vezes era realizada por meio do uso de brechas encontradas no aparato político para a repressão, do emprego de metáforas e do simbólico, do trabalho em torno do não dito e da utilização de temas históricos. Na medida em que o aparato de controle se tornava mais complexo, no entanto, era necessária uma inovação constante dos métodos dos opositores ao sistema para enganar os censores de maneira eficiente.

Em um contexto de forte repressão política, a resistência de Alberto Dines no “Jornal do Brasil” foi realizada diversas vezes por meio do cumprimento estrito das determinações do sistema e da introdução de informações fora de contexto, por exemplo, na previsão de nuvens negras sobre o país no caderno de meteorologia. Essa ideia relatava a maneira como a resistência lidou com a censura à notícia da derrubada de Salvador Allende, então presidente chileno. Portanto, foi nesse contexto de conflito entre a repressão e a resistência, que ocorreu a publicação da tirinha produzida por Ziraldo, “The Supermãe”, no Caderno B do Jornal do Brasil e sob a direção de Alberto Dines.

Depois de muitas outras publicações, desde a primeira manifestação artística publicada em 1954, em 2016, Ziraldo lançou o livro intitulado “Meninas” a partir do qual busca recontar

e ilustrar à sua maneira e as cores de Aroeira uma nova versão do clássico “Alice no País das Maravilhas” e, sobretudo, descrever quem é esse ser encantado que dura apenas dos sete aos onze anos, um ser que apresenta um imaginário infinito e cheio de possibilidades. O autor revela que, além de esse clássico ser uma narrativa onírica, a narrativa também apresenta uma ode à menina que irá se transformar em mulher em outra fase da vida. Logo nas primeiras páginas de “Meninas”, na quais Ziraldo subintitula como “Conversa de começo de livro”, ele explica o motivo de tê-lo escrito. Primeiro, brinca com a obrigação que todo ilustrador convicto tem de ilustrar “Alice no País das Maravilhas”, depois, conta que o objetivo do livro é explicar a menina.

Em um longo percurso de feminização e da contraposição ao patriarcado, os discursos voltados ao feminino no século XXI se voltam a mudanças de paradigmas sociais questões que confrontam, por exemplo, o imaginário social estabelecido para as mulheres e a mulher real. Nesse sentido, elencar a figura da menina no intuito de explicá-la como foco do seu livro baseado no clássico de Carrol, traz à tona a discussão das relações de gênero, principalmente, voltada para a construção social que delimita os gêneros e que perpassa por estereótipos fundamentados no imaginário social e que afetam as formas de ser e estar na sociedade, assim como aponta o estudo de Gregoviski, Silva, Hlavac (2016). Alguns exemplos dessa delimitação, também inspirados nesses autores mencionados, são: a diferenciação de cores (azul para menino e rosa para menina), brinquedos (bonecas e brinquedos que remetem aos cuidados do lar para as meninas e brinquedos que tendem a utilizar mais velocidade emovimento para meninos), entre outros.

Após essa breve apresentação e contextualização das obras que analisadas, fundamento minhas análises das obras corroborando o que propõe Pereira (2020, p. 141) que: “A linguagem da Literatura Infanto-juvenil engendra um “sistema” cujos recursos são trabalhados criativamente no significante (a forma) para chegar ao significado (o conteúdo); e o que a torna digna de apreciação são as combinações linguísticas operadas.”. Dessa forma, por se tratar principalmente de literatura infantil e juvenil, os livros se materializam por meio da linguagem verbal e de muitas figuras e desenhos, o que nos permite analisar em um entremisturar e, conseqüentemente, observar aspectos que ultrapassam a língua, ou seja, podemos observar como a mulher é representada por meio de expressões, gestos, vestuário, cenas etc. Na materialidade discursiva pesquisada, o foco recai sobre a linguagem metafórica e seu papel na reprodução e retificação das representações sociocognitivas sobre a mulher e a forma como acontece a conceptualização metafórica do conceito “mulher” nas obras de Ziraldo elencadas. O objetivo consiste em identificar as metáforas conceptuais da mulher, no contexto infantil e

juvenil, e interpretá-las por meio das análises a ponto de relacioná-las de modo a compreender, sobretudo, como o fenômeno metafórico se dá e quais representações e efeitos de sentido definem a concepção de mulher.

Nesse sentido, esta pesquisa focaliza as três obras citadas, tendo como propósito analisar como o autor brasileiro-mineiro Ziraldo conceptualiza a mulher. A hipótese é de que é possível que a realidade social estabelecida por uma cultura possa interferir até na maneira de interpretar a realidade física, por exemplo, uma vez que o que se faz real para um indivíduo é produto da realidade social e da percepção de mundo. Já que a realidade social é em grande parte compreendida em termos metafóricos e a forma de conceptualizar o mundo físico também, a metáfora é um mecanismo cognitivo que estrutura as formas de pensar, agir e falar de uma cultura. Corroborando essa hipótese, Mussalim (2011) propõe na análise das obras literárias:

[...]remetê-las às suas próprias condições de enunciação, o que implica a consideração do estatuto do escritor associado a seu modo de posicionamento no campo literário; dos papéis vinculados aos gêneros; da relação com o destinatário construída através da obra; dos suportes materiais e dos modos de circulação dos enunciados. Todas essas questões só são possíveis de serem abordadas quando se considera o discurso como enunciação e como instituição, isto é, como vetor de um posicionamento, como prática discursiva de sujeitos socialmente inscritos em condições históricas de produção de sentidos (MUSSALIM, 2011, p. 1456).

Nesse sentido, realizo uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual a linguagem é ao mesmo tempo meio e objeto, por meio, principalmente, da análise sistemática de metáforas, proposta pelos estudos de Rudolf Schmitt (2017) e da teoria da Análise do Discurso de vertente francesa. Essas teorias se entrelaçam pela forma como tratam a língua em seu uso mais sistemático, e o discurso, por isso a utilização dessas duas perspectivas metodológicas de análise possibilita a heterogeneidade dos resultados.

Segundo Foucault (1996), um discurso pode ser constituído por uma rede de signos ou se conectar a outros discursos e/ou outras redes de discursos, pois é um sistema aberto que tanto registra quanto reproduz e estabelece os valores de determinada sociedade, perpetuando-os. O discurso não trabalha, portanto, com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua em seu funcionamento constante, natural e como um importante instrumento de organização funcional que pretende estruturar determinado imaginário social.

Em vista disso, Schmitt (2017) afirma que, apesar da multiplicidade de informações heterogêneas das pesquisas qualitativas, existe sistematicidade nessas estruturas complexas. As metáforas podem ser meios complexos para reduzir essa complexidade e possibilitam reduzir, não no sentido de diminuir, mas de estabelecer um determinado padrão claramente

estruturado no qual o pesquisador encontra as metáforas bases/básicas naquele discurso. As metáforas estão diretamente relacionadas ao pensamento, língua e ação. Por isso, Schmitt ressalta o pensamento como um simbolismo cultural e, conseqüentemente, a metáfora conceptual como a base do pensamento.

No intuito de compreender a complexidade estrutural metafórica e com o objetivo de descrever alguns trabalhos acadêmicos relacionados com a temática base desta pesquisa que destaca as metáforas-conceptuais, o discurso literário, a mulher e os textos multimodais, propus uma revisão da literatura que foi dividida em tópicos com as combinações de palavras-chaves assim como foi feita a investigação no banco de dissertações e teses do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Em um primeiro momento, pesquisei trabalhos que estavam em consonância com o intuito fundamental desta pesquisa que é analisar o fenômeno metafórico na perspectiva da linguística cognitiva, especificamente as metáforas conceptuais, em um *corpus* do discurso literário, voltado para a representação da mulher em textos multimodais. Entretanto, não encontrei um trabalho que reunisse os descritores que proponho nesta pesquisa, o que traz a esta tese certo ineditismo. Por isso, associei essas palavras e ordenei em categorias que abordssem as perspectivas relacionadas, mas que não necessariamente se apresentassem em uma única pesquisa.

A primeira combinação foi “Metáfora e Discurso Literário”. Para essa identificação das pesquisas sobre as metáforas conceptuais relacionadas ao discurso literário, recorri ao banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O procedimento de busca nesse banco percorreu o seguinte caminho: assunto (“metáfora” e “discurso-literário”), nível (Mestrado e Doutorado). Essa busca gerou muitos trabalhos, entretanto, por questão de metodologia, selecionei quatro trabalhos, os quais considero fundamentais a esta pesquisa.

Para executar o procedimento mencionado, identifiquei os trabalhos que faziam interface com esta pesquisa e iniciei a análise. Para isso, segui as três fases propostas por Bardin (2010): a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Em uma primeira análise desses materiais, li o título, o resumo e as palavras-chave de cada um dos trabalhos a fim de identificar a noção geral de cada um e verificar a relação com o tema aqui estudado. Nessa etapa, são realizadas diversas leituras que buscam apreender dos trabalhos características gerais, como: foco temático; problema; objetivos do estudo; resultados obtidos e contribuições teóricas e práticas ao campo da pesquisa. Portanto, foram elencados

como prioridade, a partir da leitura de resumo, no que diz respeito ao que interessa esta pesquisa, os trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES dos quais apresentamos a seguir uma síntese.

O estudo realizado por Santos (2014) contribui no que diz respeito ao modo como conceptualizamos emoções em um *corpus* do campo literário, destacando a raiva, baseando-se na Teoria Cognitiva da Metáfora (LAKOFF, 1993; GRADY, 1997; JOHNSON, 1997; LAKOFF, JOHNSON, 1999; NARAYANAN, 1997; KÖVECSES, 1999; 2005; FELDMAN, 2006; LAKOFF, 2008). Considerando que a metáfora é resultado de processamentos cognitivos aliados a experiências sensório-motoras e socioculturais, o autor propõe esquemas imagéticos que relacionam o corpo, seu entorno e os frames (possibilitados pela nossa capacidade de armazenarmos eventos socioculturais). Ao analisar cinco obras literárias brasileiras, os resultados de Santos (2014) apontam para o entendimento de que a linguagem é um dos meios pelos quais a cultura, conjuntamente com aspectos sensório-motores, faz parte da cognição.

Em Canelle (2016), o conceito de metáforas, a noção de efeito metafórico, as noções de interdiscurso, intradiscurso, memória discursiva, e de sujeito, são pesquisados a partir dos estudos realizados por Pêcheux (2009) e Orlandi (2012). O *corpus* da pesquisa é o prefácio escrito por Ana Maria Machado, escritora e crítica de literatura infanto-juvenil, para a obra literária *Comédias para se Ler na Escola*, publicado em 2001 pela editora Objetiva. A autora identifica e argumenta a favor de duas metáforas na obra: leitura como namoro e leitura como esporte. O resultado aponta para a condição de que a metáfora é a mediação entre leitor e obra, uma vez que as metáforas constituídas no texto passa pela perspectiva do leitor e se localiza nesse entremeio.

Alvão (2017) propõe um percurso para a compreensão de modos diferentes de tratar a metáfora, observando, primeiramente, os processos de significação e de produção de sentido e, depois, a ênfase ao não fechamento de sentidos estabelecidos pelas metáforas com base na análise do discurso de linha francesa. O *corpus* são textos sobre o Cristianismo produzidos por C. S. Lewis. Para tanto, a fundamentação teórica está nos pressupostos da análise do discurso, na qual, particularmente pela metáfora, pode-se criar um efeito de verdade. A partir dos trabalhos de Michel Pêcheux, Paul Henry, Eni Orlandi, entre outros, esta pesquisa partedo princípio de que a metáfora se dá pelo processo metafórico em um jogo duplamente afetado como um lugar de desestabilização: uma palavra por outra e o sentido, nem aqui, nem ali, mas, entre. Pensar nesse entremeio é considerar que a metáfora é o que já se produziu sobre a relação entre língua, sujeito e história.

No estudo de Carneiro (2018), o foco principal é compreender a figuração da mulher

(perfis femininos e os papéis sociais) no universo ficcional do escritor Marques Rebelo. O *corpus* escolhido para análise foi a obra *A estrela sobe* e o enfoque recaiu sobre as personagens Leniza e dona Manuela, sendo ainda mais evidenciados os elementos que caracterizam a protagonista que luta pela independência financeira. A investigação constatou diferentes perfis femininos construídos por Marques Rebelo, os quais podemos enquadrar em dois grandes grupos: aquelas mulheres submissas às condições patriarcais e aquelas que não as aceitam e buscam por novos caminhos.

Outra categoria foi “Metáfora e Mulher”, na qual recorri ao banco de teses da CAPES para pesquisar por trabalhos relacionados a esses descritores. O procedimento de busca nesse banco percorreu o seguinte caminho: assunto (“metáfora” e “mulher”) e nível (Mestrado e Doutorado). A seguir o resumo dos trabalhos elencados.

Em Costa (2014), o objetivo foi analisar o corpo na fotografia e pensar na condição simbólica do sujeito que produz e lê essas imagens. O *corpus* traz imagens de propagandas em que o corpo e o alimento se misturam, se confundem, se fundem. Para tal, o pressuposto teórico utilizado foi a teoria da Análise do Discurso, destacando os estudos de Pêcheux e Orlandi. Nesse sentido, a pesquisa aponta para a análise baseada na interpretação e nas ideologias construindo os sentidos. Assim, pôde-se concluir que o corpo como objeto de estudo pode ser compreendido como forma material e pela sua materialidade histórica, na qual o corpo no feminino é ressignificado em corpo-alimento, ou seja, na metáfora do corpo. Há, então, uma violência de gênero contra a mulher.

Vieira (2014) fez um estudo sobre a revista *O Cruzeiro* na década de 1960, ressaltando as páginas dedicadas às mulheres, em especial, as seções *Elegância e Beleza* e *Da Mulher para a mulher*. Na primeira seção mencionada, a feminilidade e os padrões de beleza eram enfatizados (sendo os mais enaltecidos: a magreza e a juventude). Já na segunda seção, *Da Mulher para a mulher*, o intuito era apresentar um suposto correio sentimental, no qual homens e mulheres relatavam sobre suas vidas amorosas. Dessa forma, a revista impunha padrões de beleza e comportamentais, reforçando um papel estereotipado e machista.

Em sua tese, Malta (2016) contribuiu no que diz respeito à investigação sobre como o universo feminino é conceptualizado no discurso tendo como base as metáforas conceptuais empiricamente observadas: MULHER É ANIMAL, MULHER É COMIDA, MULHER É COISA (MÁQUINA), e CORPO FEMININO É TERRITÓRIO. O *corpus* está em seis capas do jornal *Meia Hora*, de circulação diária no Estado do Rio de Janeiro. Para identificar as metáforas verbais, tomou-se como orientação o trabalho de Cameron e Maslen (2010) e, para identificar as metáforas não verbais, o de Forceville (2008). Após a identificação das expressões

figuradas, apresentou-se uma análise qualitativo-interpretativista (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) e à luz da teoria da metáfora conceptual (LAKOFF e JOHNSON, 1980b[2002]), dentro do paradigma da Linguística Cognitiva (GEERAERTS, 2006). Os resultados da análise evidenciaram que as metáforas conceptuais reproduzem e retificam ideologias que reduzem a mulher a um papel de objeto para satisfazer o homem seja no âmbito doméstico e/ou sexual. Além disso, ressaltou a articulação entre o aspecto cognitivo eo discursivo na produção de sentidos, uma vez que a linguagem metafórica e a metonímica se apropriam das próprias condições de gênero discursivo, o que Malta (2016) considerou, de acordo com Dienstbaach (2015), como metaforicidade que, em linhas gerais, é um termo utilizado para dar conta da impressão do analista de que umas metáforas seriam “maismetafóricas” do que outras”.

Na pesquisa de Silva (2017), o objetivo foi analisar as representações femininas nos romances “*Meu marido*” (2006), de Livia Garcia-Roza, e “*Nada a dizer*” (2010), de Elvira Vigna. O foco está em observar os aspectos que rompem com o pensamento patriarcal e o modo como a literatura escrita por mulheres articula novas características e rupturas com tais paradigmas. As obras selecionadas para o *corpus* desse trabalho enfatizam a importância de dar visibilidade a essas autoras, uma vez que elas apresentam publicações em editoras renomadas, mas, ainda assim, a invisibilidade é presente no percurso literário de ambas. Para tal, Silva (2017) fundamentou-se em perspectivas feministas e de gênero teorizadas por Teresa de Lauretis (1994), Joan Scott (1995), Judith Butler (2003), entre outras e estudos relacionados à literatura, discurso e dominação. O resultado ressaltou o papel fundamental que Livia Garcia Roza e Elvira Vigna apresentam na literatura feminina contemporânea, posto que ambas articulam personagens femininas e buscam transpor os papéis tradicionais dessas personagens.

Para os descritores “Metáfora e Multimodalidade” recorri ao banco de teses da CAPES para pesquisar por trabalhos relacionados à metáfora e sobre a multimodalidade. O procedimento de busca nesse banco percorreu o seguinte caminho: assunto (“metáfora” e “multimodalidade”) e nível (Mestrado e Doutorado). Os trabalhos selecionados foram os que apresento resumidamente a seguir.

A pesquisa de Araújo (2015) investigou sistematicamente como a mulher que se insere no mercado de trabalho tem sido representada nas capas da revista *Veja* até o ano de 2012 e quais são os discursos subjacentes veiculados pelas imagens. Para o *corpus* foram selecionadas seis capas que apresentavam verbalmente e visualmente referência à mulher e ao mercado de trabalho. O fundamento teórico-metodológico filia-se à semiótica social, através da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006). Além disso, baseia-se também em pesquisas de cunho histórico (PERROT, 2012; PINSKY e PEDRO, 2013), em dados econômicos sobre a

inserção da mulher no mercado de trabalho, em discussões sobre o papel da mídia na sociedade (CHARAUDEAU, 2013) e em estudos sobre multimodalidade e de gênero (ALMEIDA, 2006; BEZERRA, 2012). Os resultados das análises sistêmicas apontaram tanto para representações empoderadas por parte das mulheres quanto para o reforço de concepções conservadoras e patriarcais postas pela sociedade.

Para Gomes (2015), o objetivo foi investigar a relevância da transposição dos princípios da *Interdiscursividade e Multimodalidade nas aulas de Língua Portuguesa por meio do mangá Gen pés descalços: o nascimento de Gen, o trigo verde, de Keiji Nakazawa*. A partir das teorias baseadas na Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (1996) e no conceito de Interdiscursividade em Maingueneau (2008), aplica-se a metodologia qualitativa e quantitativa para constatar os resultados das atividades em duas turmas do 7º ano de uma escola da rede municipal de ensino de Lagoa Santa-MG. Além disso, a pesquisa de Gomes (2015) também se sustenta em teorias sobre a linguagem dos quadrinhos, Ramos (2014) e Eisner (2010), e em especial os estudos de Luyten (2012) sobre os quadrinhos japoneses. A partir de tal aporte teórico e metodológico, os processos de criação, construção do significado e relações discursivas são fundamentais para a construção de sentidos.

Siqueira (2016) investigou a interação entre as metáforas e suas realizações visuais em História em Quadrinhos, levando em consideração o processo ensino-aprendizagem. Para tanto, embasa-se nos pressupostos teóricos de Tony Sardinha (2007), no que diz respeito às metáforas verbais, bem como nos pressupostos analíticos da Linguística Sistêmico- Funcional, de Halliday (1985, 2014) e, ainda, nos postulados de Kress e Van Leeuwen (2006), em especial, no que concerne à construção de significado no discurso imagético. Para a análise das relações estabelecidas entre as metáforas e as imagens, os pressupostos teórico- metodológicos derivam dos estudos de Marcuschi (2008) e Travaglia (2001). A pesquisa foi aplicada em duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental de uma unidade de ensino da rede municipal do Rio de Janeiro. Entre os resultados, confirmou-se a ideia de que a metáfora não é representada pela visão lógico-positivista do mundo como aponta Sardinha (2007), isto é, não existem metáforas absolutas, elas são culturais, portanto, o mapeamento torna-se relevante para certas civilizações e/ou ideologias.

Aires (2019) buscou compreender o funcionamento da metáfora fractal no ensaio “Os fractais do modernismo”, de Susana Scramim, publicado no livro *Literatura do presente: história e anacronismo nos textos* (2007). Para ler essas metáforas, fundamenta-se em estudos de Michel Pêcheux (2009), que considera a metáfora como um fenômeno sócio-histórico, além de conceitos como: rede de memória e discursividade metafórica. Outros teóricos retomados

são: Wolfgang Iser (*O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, 1996); Umberto Eco (*Obra aberta*, 2015); Roland Barthes ("*Escrever a leitura*", "*A morte do autor*", 2012); Ricardo Piglia (*O último leitor*, 2006); e Daniel Link ("*Como se lê*", 2002). Com essa articulação proposta por tais teóricos, constatou-se que a metáfora fractal se constitui na leitura de literatura por meio da memória e pela discursividade.

Por último, pesquisei o descritor "Ziraldo" e esta categoria de busca se deu primeiramente pelas palavras-chaves "metáfora" e "Ziraldo" no banco de teses da CAPES que encontrou resultados díspares em vista do tema desta pesquisa e, em especial, na relação entre a metáfora e as obras de Ziraldo. Sendo assim, optei por pesquisar com apenas o descritor "Ziraldo" nesse mesmo site, nos níveis de Mestrado e de Doutorado. Nesta categoria, constatou-se 53 (cinquenta e três) trabalhos referentes a essa palavra-chave, o que me causou estranhamento, uma vez que considere um número reduzido de pesquisas, por se referir a um dos autores mais consagrados da literatura infantil e juvenil no Brasil com obras em grandes editoras e livros adotados por programas governamentais. Entretanto, embora o número da busca contrarie as minhas expectativas, selecionei quatro trabalhos que apresentam maior consonância com a esta pesquisa para explicar em breve síntese.

Silva (2013) investigou sobre duas traduções de *FLICTS*, primeiro livro infantil escrito por Ziraldo, produzido totalmente em cores (valorizando as interações entre texto e imagem) considerado um marco na literatura infanto-juvenil brasileira (1969). A versão britânica dessa obra foi traduzida por Silva Caruana e publicada pela Editora Roger Schelesinger em 1973, em sua versão inglesa foi traduzida por Daniela Pinto e publicada pela Melbooks em 1984 - posteriormente também publicada pela Editora Melhoramentos e comercializada no Brasil. O percurso teórico está na interface entre Estudos Descritivos da Tradução, Tradução de Literatura Infanto-Juvenil e a Gramática do Design Visual. Como resultado, foi possível perceber que os significados construídos pelas traduções de *FLICTS*, considerando texto e imagem (aspectos multimodais), são distintos e abrem margem para novas interpretações, tendo como referência o texto fonte, alterando o que é dito pela maneira como é dito.

Em Coelho (2015), o objetivo foi uma análise das charges de Ziraldo no periódico *O Pasquim* na década de 1970 na tensão com o discurso feminista da mesma época. Para isso, apropria-se da análise do discurso gráfico e amparada pela categoria gênero, destacando o potencial linguístico das charges na relação verbo-visual para a produção de um pensamento. Ainda, considerou-se a busca do movimento feminista pela mudança da concepção do ser mulher que rompia com estereótipos relacionados, principalmente, à maternidade, à esfera privada e ao casamento. A análise do conceito de feminismo e feminista, estruturado

graficamente sob os traços de Ziraldo, confirma a necessidade de uma releitura sobre os referidos conceitos. Mais do que serem lidos como textos, riscos e rabiscos, as charges de Ziraldo, sob a ótica de gênero, revelam-se como meio de uma forma de pensar o feminismo em uma época na qual o conservadorismo patriarcal imperava fortemente sobre o pensamento da sociedade.

A pesquisa de Besagio (2017) objetivou utilizar a charge como fonte historiográfica e busca evidenciar o emprego do humor nesse tipo de texto como ferramenta de resistência à opressão da ditadura militar após o golpe de 1964, além de investigar o uso de metáforas e figuras de linguagem que operavam como forma de resistência cultural. O *corpus* se constitui de charges publicadas por Ziraldo no jornal O Pasquim no período de 1969 a 1974. Para compreender os efeitos de sentido produzidos por esse tipo de texto, que considera a linguagem verbal e a visual, esse estudo embasa-se na análise do discurso francesa na sua relação com a história. O resultado mostrou a importância das ilustrações e outras fontes como forma de resistência ao que não foi verbalizado e que deixa, propositalmente, possibilidades sobre seus significados para o leitor.

Dias (2017) investigou as identidades docentes representadas pelas personagens protagonistas (Laura e Maluquinha) dos respectivos livros *Que raio de professora sou eu?* (1990), de Fanny Abramovich, e *Uma professora muito maluquinha* (1995), de Ziraldo. Para tal, os pressupostos teóricos utilizados se inscrevem na perspectiva dos Estudos Culturais e a hipótese é de que as identidades são (re)construídas socialmente e culturalmente, constituindo-se em um espaço de negociação entre sujeito, sociedade e o outro. A partir da análise, pode-se inferir que ambas protagonistas expressam desconforto e discordância em relação ao currículo escolar, no entanto Laura segue o modelo tradicional exigido pelo currículo enquanto Maluquinha inova até ser despedida. A linguagem foi papel fundamental para a construção das identidades que apresentam características do âmbito profissional e pessoal das duas personagens e, além disso, foi relevante perceber a identidade de gênero proposta pelos autores que envolvem desde aspectos físicos até aspectos psíquicos. Sendo assim, a conclusão indicou a importância do discurso para a construção da identidade, em especial, da profissão docente e sua potencialidade no que diz respeito às possibilidades de significar e ressignificar.

Assim, os textos publicados mencionados me serviram de inspiração para o tema e, entre outras publicações, como aporte teórico-metodológico para desenvolver esta tese. Levando em consideração a amplitude do tema, realizei recortes sistemáticos, como por exemplo, ao começar a pesquisar “metáforas conceituais da mulher” percebi que existiam várias perspectivas sobre a mulher expostas dentro de uma mesma tirinha, a mulher exercendo diferentes papéis sociais,

como namorada, mãe etc. Isso me levou a elaborar três categorias referentes ao domínio-fonte das metáforas conceptuais da mulher: MULHER-MENINA, MULHER-MÃE; MULHER-PROFESSORA. Tais escolhas foram pautadas em apresentar três momentos distintos e tradicionalmente marcantes na vida de uma pessoa do gênero feminino: a infância, a maternidade e a profissão. Busco, assim, analisar como esses três momentos são socialmente representados, sobretudo, no contexto dessas obras. Dessa forma, isso direcionou a perspectiva buscada em cada obra e com isso afinou os dados para que fossem efetivamente analisados e relacionados.

Para a análise do *corpus* definido, proponho o “entremisturar” descrição e interpretação, ou seja, inicialmente realizo um trabalho de descrição minuciosa da materialidade linguística e imagética dos textos selecionados e, em um momento posterior, evidencio, por meio da interação estabelecida por esses elementos do texto, como essas materialidades são articuladas e como possibilidades interpretativas provenientes das metáforas conceptuais da mulher emergem nas obras.

Dessa forma, a análise deste *corpus* foi realizada levando em consideração os seguintes aspectos:

- 1- os elementos constitutivos do discurso literário selecionados e o que possibilita restituir “as obras aos espaços que as tornam possíveis, onde elas são produzidas, avaliadas, administradas” (MAINGUENEAU, 2006, p. 43);
- 2- as marcas linguísticas metafóricas presentes nas obras selecionadas e as metáforas conceptuais que permeiam o discurso sem se materializar propriamente como uma expressão metafórica (LAKOFF e JOHNSON, 1980);
- 3- a dimensão semântica do uso das expressões metafóricas por meio do imaginário social: “Ele (o imaginário social) resulta de um processo de simbolização do mundo de ordem afetivo-racional através da intersubjetividade das relações humanas, e se deposita na memória coletiva” (CHARAUDEAU, 2017, p. 574);
- 4- os efeitos ideológicos reproduzidos e retificados (Semântica e discurso - PÊCHEUX; *Análise de Discurso* - ORLANDI) pela metáfora conceptual.

Isto posto, a tese está organizada conforme o itinerário: fundamentação teórica, análises e resultados. A pesquisa se iniciou com os questionamentos que lhe deram origem: de que modo podemos verificar as metáforas conceptuais da mulher nas três obras literárias selecionadas de Ziraldo? Quais são as metáforas conceptuais relacionadas ao universo feminino que permeiam essas obras? Como essas metáforas conceptuais nas obras de Ziraldo podem construir efeitos

de sentido? De que forma elas afetam a compreensão do texto e a transmissão ideológica do feminino? Esses questionamentos foram sustentados e justificados para a construção de uma linha de raciocínio a fim de compreender os caminhos da pesquisa.

Assim, a tese está estruturada da seguinte forma: o Capítulo I – Metáfora, o Capítulo II – Literatura, Discurso e Mulher e o Capítulo III – As metáforas conceptuais da mulher nas obras “Uma Professora Muito Maluquinha”; “The Supermãe”; “Meninas”. Nesse sentido, tese percorre esse caminho buscando inicialmente apresentar a fundamentação teórica destacada, principalmente, no que tange às metáforas conceptuais. Em seguida, traz um panorama crítico-reflexivo da literatura e suas nuances em uma interface com a mulher e os imaginários sociais, visto que um dos objetivos analíticos referentes ao *corpus* selecionado nesta tese é embasado na perspectiva em que esta pesquisa se estrutura. Esse panorama teórico-crítico-reflexivo proporciona uma análise discursiva pautada em um olhar sob elementos constitutivos dessa ótica elencada e que pode ser brevemente ilustrada com os exemplos destacados ao longo do trabalho e, especialmente, com a pré-análise textual da obra “The supermãe”. Apesar de frágil, essa pré-análise textual foi um primeiro contato com a obra no afunilamento ótico que selecionei e sinaliza emergências metafóricas a serem mais esmiuçadas ao longo deste trabalho. Sendo assim, detalho a seguir mais aprofundamente os capítulos que mencionei.

No primeiro capítulo, apresentei a fundamentação teórica que destacou conceitos de metáforas e, mais aprofundadamente, de metáfora conceptual proposto por Lakoff e Johnson (1980), assim como de metáfora multimodal proveniente da Semiótica Social, além de apresentar conceitos propostos pela Análise do Discurso francesa, como o de formação discursiva (Pêcheux, Orlandi), além de fazer referência a autores como, por exemplo, Kergoat, que referenciam a mulher, o gênero, o feminino como sendo passivos de influência emolde em múltiplos discursos sociais, afinal, é nos diversos tipos de linguagens que se criam, se reforçam e se sedimentam os comportamentos das pessoas. Nesse sentido, esse arcabouço teórico está em consonância com o tema proposto, evidenciando que é por meio das linguagens, que se solidificam as representações da mulher em dimensões e papéis dentro da sociedade: a mulher que trabalha - profissional (a professora), a (super) mãe - maternal, a criança-mulher (menina); entre tantos outros.

Sendo assim, na primeira parte desta pesquisa, busquei apresentar as questões que nos instigam a fim de conduzir a pesquisa de modo a justificar tais escolhas e caminhos teóricos e metodológicos adotados. A proposta está pautada em um olhar a partir da Linguística Cognitiva sobre um *corpus* proveniente da Literatura Infantil e Juvenil, destacando a análise do assunto com foco na temática da mulher. Dessa forma, além de compor parte da justificativa, o objetivo

também foi discutir, na análise, pelo viés do gênero, ou seja, trata-se de um texto que irá utilizar ferramentas linguísticas e discursivas para compreender a conceptualização da mulher. O capítulo I, portanto, foi destinado à fundamentação teórica que está amparada na breve introdução da importância da Linguística Cognitiva, a apresentação de um percurso sobre a evolução do conceito de metáforas, mais especificamente, a descrição da teoria da Metáfora Conceptual e da proposta de Metáfora Multimodal, da Semiótica Social, e, por fim, a Análise do Discurso Francesa.

O segundo capítulo constitui-se da explanação das concepções e nuances da literatura e da mulher em uma interface com os imaginários sociais. Sendo assim, o objetivo da explanação desse conteúdo foi abranger a noção de literatura e refletir sobre suas categorizações tradicionalmente conhecidas e estudadas. A interface entre a literatura e suas nuances e a mulher e os imaginários sociais estabeleceu elementos fundamentais para as bases conceituais desta tese, o que revela que esta investigação propõe reflexões críticas do discurso instaurado, contribuindo para a análise das obras selecionadas nesta tese.

Em seguida, no terceiro capítulo, fiz uma análise das metáforas mapeadas, isto é, resultantes da análise do *corpus*, e apresentei justificativa(s) para que essas estruturas se configurassem como metáforas conceptuais, mesmo que não estivessem explicitamente nas obras e considerando aspectos dos textos multimodais, ou seja, aspectos verbais e/ou visuais. Nesse contexto, a partir do aparato teórico selecionado, foram feitas inferências fundamentais para as minhas análises no que dizem respeito ao discurso e a algumas possibilidades de efeitos de sentido.

Por fim, apresento algumas considerações que enfocaram aspectos linguísticos, discursivos, históricos e sociais, destacando o feminino tal como conceptualizado e representado no universo lúdico proposto pelas obras de Ziraldo, em um campo do saber que é capaz de promover mudanças sociais para futuras gerações, a literatura infantil e juvenil.

Com o objetivo de contribuir para os estudos da TMC e da TMM, da Análise do Discurso, da Literatura Infanto-Juvenil e da Mulher, propus, nesta tese, uma metodologia que entrelaça esses campos de modo que considera as possibilidades e ferramentas para a investigação e análise em questão. Nesse sentido, a Análise Sistemática das Metáforas nos fornece ferramentas para a identificação das metáforas conceptuais e, para a análise, une-se Análise do Discurso como método de triangulação para ampliar as condições e possibilidades de verificação de efeitos de sentidos. Portanto, recorri a elementos discursivos para analisar os mecanismos das metáforas conceptuais de modo a considerar como a formação cognitiva e linguística do sujeito é potencialmente capaz de influenciar aspectos ativos em uma sociedade,

neste caso, especialmente, o tema destacado por este estudo: a mulher e suas questões sociais.

## **CAPÍTULO I – AS METÁFORAS**

Neste capítulo, apresento um breve panorama sobre a representatividade e os objetivos básicos da Linguística Cognitiva (LC) e um breve histórico sobre as teorias da metáfora, desde os conceitos da Antiguidade Clássica até aqueles nos quais os estudiosos vêm operando atualmente. Assim, destaquei a Teoria da Metáfora Conceptual proposta por Lakoff e Johnson (1980) e a Semiótica Social. Ademais, como arcabouço teórico para as análises, apresentei a teoria da Análise Sistemática de Metáforas proposta por Rudolf Schimitt (2017) e a teoria sobre a Análise do Discurso (AD) enfatizando as ideias acerca do assunto do filósofo francês Michel Pêcheux, além do que propõe Charaudeau (2016) sobre Imaginários Sociais. A partir desse arcabouço teórico, insere-se o problema gerador desta pesquisa no qual busquei compreender o processamento das metáforas conceptuais da mulher em algumas obras de Ziraldo.

### **1.1 - Linguística Cognitiva – Breve Panorama**

Como também ressaltai em trabalho anterior (Badaró, 2017), a Linguística Cognitiva, perspectiva sobre a linguagem adotada nesta tese, ao contrário do modelo gerativista proposto em importantes estudos de Chomsky (1957), aborda a linguagem como meio de conhecimento e meio de experienciar o mundo. A Linguística Cognitiva surgiu nas décadas de 1970 e 1980, porém só foi assim denominada em 1990 com a criação da “*International Cognitive Linguistics Association*”, da revista “*Cognitive Linguistics*” (dirigida por Dirk Geeraerts) e da coleção “*Cognitive Linguistics Research*” (editada por René Dirven e Ronald Langacker e publicada por Mouton de Gruyter), sendo um dos principais representantes George Lakoff (Lakoff 1987, Lakoff & Johnson 1980, Lakoff & Turner 1989).

Os assuntos que interessam à LC estão relacionados aos modos de estruturação e às operações linguísticas como, por exemplo, a polissemia, os modelos cognitivos, as metáforas, as imagens mentais, os princípios das funções de organização linguística (iconicidade e naturalidade), a valorização da conexão entre a sintaxe e a semântica, a base pragmática que considera a experiência da linguagem no uso cotidiano e a relação entre linguagem, pensamento e ação (inclusive questões do universo conceptual). Sendo assim, a LC evidencia que as unidades e as estruturas da linguagem são não modulares, ou seja, a língua não é autônoma, mas com capacidade de manifestações cognitivas, que propiciam interações em uma estrutura de processamento conceptual a qual depende da experiência cultural, social e individual. Por

isso, Badaró (2017, p 21 e 22) discorre que a LC:

“Compreende que toda a linguagem se refere ao significado e o significado não é objetivado, é perspectivista, uma vez que reflete as múltiplas perspectivas diferentes e, nesse sentido, está relacionado com o conhecimento de mundo, na experiência individual corpórea e na coletiva, cultural, social, e sempre, na experiência do atual uso da língua.”

Dessa forma, Lakoff e Johnson (1980) declaram que a LC apresenta um caráter não objetivista, isto é, experiencialista. Nesse sentido, a perspectiva cognitiva e experiencialista da língua em uso estabelece como primordial a instauração da semântica, fenômeno linguístico primário que prioriza a significação que se constitui por meio da integração de fatores individuais e coletivos dos sujeitos sociais, e que conseqüentemente considera a metáfora um instrumento de significação coerente da linguagem, portanto, um fenômeno com funções cognitivas. É nessa perspectiva experiencialista da linguagem em uso que esta pesquisa se fundamenta, na busca de compreender de que modo conceptualizamos em algum grau o mundo.

## **1.2 - Sentido literal e não literal**

A primeira tarefa do pesquisador de metáforas conceptuais é desmistificar a concepção de metáfora tradicionalmente conhecida proposta por Aristóteles (séc. IV a. C.) e que pode ser brutaemente traduzida como um ornamento linguístico. Dessa forma, determinar o que essa pesquisa compreende como sentido literal e não literal, antes de explanar sobre algumas teorias da metáfora é um processo de revisitar o paradigma da metáfora a ponto de criar uma atmosfera capaz de, ao longo do percurso, desconstruí-lo e retratar a concepção cognitiva da metáfora, sobretudo, a concepção de metáfora conceptual na qual as análises das obras foram embasadas. Propor essa revisita aos conceitos de literal e não literal, é considerar que o paradigma aristotélico sobre a metáfora é o modo como a maioria das pessoas concebem as metáforas, ou seja, como um mecanismo linguístico próprio para ornamentar a linguagem com significado figurativo, por isso a metáfora pode ser entendida por muitos como uma figura de linguagem que apresenta caráter não literal, o que por si só já considera a existência do seu contraste significante que é o sentido literal.

Finger (1996) apresenta que na perspectiva não literal da metáfora, de certo modo, considera-se a possibilidade de apresentar a significação da mensagem de forma literal. Isso não é validado por Lakoff e Johnson (1980). Esses pesquisadores concluíram uma mudança pragmática em seus estudos na qual descrevem o fenômeno metafórico como passível de definir

várias realidades, isto é, impossível de admitir a perspectiva literal de todos os termos. Para Lakoff e Johnson (1980), a linguagem natural é essencialmente metafórica, em razão disso não apresenta uma verdade absoluta, mas é suscetível a interpretações que derivam, por exemplo, de conceitos, cultura, entre outros.

Mas afinal, o que é sentido literal? Segundo Badaró (2017), à luz de Searle (2002), considerando o senso comum, o sentido literal é um sentido próprio, aquele que está em consonância com o proposto pelo sentido denotativo da linguagem, que é real e por isso é independente do contexto ou como ele denomina em “contexto zero”. Apesar de Searle (2002) retomar o senso comum, ele contribui quando considera o sentido literal, relativizando o que ele mesmo propõe como contexto zero. Nas palavras do autor, Searle (2002) defende a ideia de que:

No caso de várias espécies de sentenças, não há contexto zero ou nulo de sua interpretação, e, no que concerne a nossa competência semântica, só entendemos o significado dessas sentenças sob o pano de fundo de um conjunto de suposições de base acerca dos contextos em que elas poderiam ser apropriadamente emitidas. (SEARLE, 2002, p. 184)

Marcuschi (2008, p. 235), com o intuito de diferenciar o sentido literal e o não literal, reportando-se a Ariel (2002), define o sentido literal como automático, obrigatório, normal, não-marcado, indispensável e não-figurativo. Ao contrário disso, o sentido não-literal seria: não automático, opcional, fortuito, marcado, dispensável, figurativo e indireto. Essas são formas de categorização que trazem traços marcantes de cada conceito. Entretanto, poderiam ser elencadas outras características como, por exemplo, maior frequência de uso do sentido literal. E ainda, a relativa convencionalidade de determinados significados (pensando, por exemplo, no uso das metáforas cristalizadas e expressões idiomáticas como unidades lexicais). Assim, marcados pela maior frequência de uso, o sentido literal, apresenta significados convencionais, ou seja, já cristalizados socialmente.

Sendo assim, a premissa assumida nesta tese fundamentada em Lakoff e Johnson (1980), é de que o sentido literal e não-literal desconsidera que o sistema conceptual é fundamentalmente metafórico e, por isso, ignoram que compreendemos e enxergamos o mundo por meio de metáforas, pelo sentido amplo e criativo de experienciar o mundo. Ao contrário dessa premissa assumida e dos argumentos trazidos, por caráter didático assumo a existência do sentido literal e do sentido não literal para definir o que são as metáforas, mas ressalto que, na perspectiva relativa de Searle (2002) os sentidos literal e não literal são caracterizados pela forma como os sujeitos (emissores e receptores) compreendem os significados a partir de alguns

aspectos, como, o contexto de uso, o canal de comunicação, a função da linguagem, considerando-se, inclusive, a linguagem não-verbal para classificação de literal ou não literal. Portanto, classificar esses dois tipos de sentido (literal e não-literal) é trabalhar em uma tentativa de perceber as variações semânticas da língua em uso e do seu processamento metafórico, visto que, apesar de as expressões metafóricas serem concebidas como não literais, algumas delas já estão tão cristalizadas na cultura que se tornaram convencionais na língua, o que de certa forma as torna capazes de se apresentar, em algum grau, como literais para determinados falantes/ouvintes de uma língua.

### 1.3 - Teorias da Metáfora

Nesta seção, proponho fazer um breve histórico sobre Teorias de Metáfora que, desde a Antiguidade Clássica, especialmente no século IV a. C. como é proposto por Aristóteles, instigam o pensamento ocidental sobre o tema e influenciam na perspectiva em que alguns estudiosos vêm operando sobre a metáfora. O intuito desse panorama é apresentara evolução do conceito de metáfora desde a Antiguidade até os dias atuais, destacando a Teoria da Metáfora Conceptual proposta por Lakoff e Johnson (1980). É nesse processo evolutivo que se firmam questões que nortearam os estudos para que a metáfora fosse então compreendida da forma como essa é tratada nesta pesquisa: um fenômeno inerente e ordinário ao sistema conceptual humano. Isso revela o seu papel potencialmente cognitivo e, desta forma, justifica o problema gerador dessa pesquisa, a busca por compreender como as metáforas conceptuais afetam a compreensão da conceptualização da mulher no contexto das obras de Ziraldo.

O fenômeno metafórico tem instigado e sido objeto de estudo de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, tais como: Linguística, Filosofia e Psicologia. Embora muitos estudiosos tenham se dedicado a desvendar esse fenômeno, a definição da metáfora não é um senso comum, uma vez que não há consenso entre os pesquisadores sobre a forma de compreender a metáfora. O termo *Metaphora* em latim se dá pela combinação de dois radicais: “*meta*” que significa “*algo*” e “*phora*” que significa “*sem sentido*”. A origem desse vocábulo deriva do grego “*metaphorá*” e apresenta sentido de “transposição”; “mudança”; “transferência”; “transporte para algum lugar”.

Em sua teoria mais célebre, Aristóteles (Séc. IV a. C.) propõe que a metáfora é um fenômeno que emprega palavras ou expressões em um sentido não literal, isto é, o que não é o tradicional e que, por isso, pode gerar diferentes interpretações sobre uma mesma metáfora a depender do seu contexto de uso (cultura, sujeito etc.). Assim, a teoria mais famosa da metáfora

foi influenciada pelo paradigma ocidental da Retórica Clássica, proposta pelo filósofo Aristóteles (Séc. IV a. C.), um dos primeiros a tratar do tema. Esse paradigma ocidental propunha considerar, na poesia, a metáfora como a produção de conhecimento por meio da imitação artística; e na retórica, corroborando a possibilidade de estabelecer variações semânticas na produção de argumentos persuasivos.

Foi nesse contexto influenciado pela Retórica Clássica que Aristóteles (Séc. IV a. C.), em sua teoria sobre a metáfora, a traduziu como um recurso figurativo, o que caracteriza uma figura de linguagem e que funciona, sobretudo, como um ornamento linguístico, mecanismo próprio da linguagem poética, da imaginação e da criatividade. Ainda que esse conceito apresentasse fragilidade foi a partir deles que muitos estudos ao longo dos anos se pautaram. No clássico *Poética*, Aristóteles (1981; 42) apresenta a estruturação da metáfora por meio das palavras em uma transferência de significados por correspondência de analogia, explicitando que a metáfora se constitui da transferência de um nome alheio, do gênero para espécie, da espécie para o gênero ou mesmo de uma espécie para outra. A essa correspondência por analogia apresenta uma ressalva, só seria concebível se os objetos pertencessem a um gênero próximo ou a uma espécie semelhante.

Posteriormente, o debate sobre a metáfora foi reconhecido por Cícero (Séc. II), que a compreendeu como um fenômeno que funcionava como uma correspondência que proporcionava uma espécie de empréstimo de significados entre as palavras, alterando a semântica literal dos termos e que tinha como fim embelezar a linguagem.

Séculos depois, a tradição teológica medieval apresentou reflexões sobre o uso das metáforas nos discursos doutrinários da época. Ao longo dos anos, os debates em torno da metáfora se destacaram, principalmente, entre os séculos XVI e XIX, de modo que, se inicialmente as metáforas foram compreendidas como fantasia ou ilusão da linguagem, como em Hobbes (Séc. XVI), no século XIX a tendência passou a ser da compreensão da metáfora como inerente ao pensamento e ao discurso humano, como se observa em Nietzsche (Séc. XIX).

Em geral, até o século XX, as teorias sobre a metáfora expuseram uma noção dual entre as funções cognitivas e as funções emotivas da linguagem, de maneira que a metáfora se enquadrasse como elemento fundamental das funções emotivas. Em 1936, Richards foi um dos primeiros pesquisadores a abordá-la em um caráter que não a reduziria a um nível da palavra, revelando a sua onipresença no pensamento, logo, inerente ao discurso e não apenas um desvio ou ornamento linguístico.

Nas últimas décadas do século XX, o fenômeno metafórico ganha status cognitivo,

como em Lakoff e Johnson (1980) que apontam que o pensamento é por si só metafórico e por isso a metáfora é um princípio da cognição humana. Para os autores, a metáfora extrapola a linguagem, uma vez que sua origem é no pensamento e se materializa, por exemplo, por nossas ações. Para fundamentar o conceito metafórico, Lakoff e Johnson (1980) apresentam o conceito de sistema conceptual, como um conjunto de processos mentais de natureza metafórica que conduziria o nosso modo de pensar, agir e estar no mundo.

Os autores em foco consideram que a essência da metáfora seja a compreensão e a experiencição de uma coisa em termos de outra. É por meio do mecanismo cognitivo metafórico que a relativa correspondência de um conceito em termos de outro possibilita emergir novos conceitos. Dessa forma, a compreensão semântica dos conceitos metafóricos que emergem dessas estruturas pode ser extrapolada pelas formas literais ordinárias de se pensar e falar, considerando que essas formas literais são o sentido mais frequente de dado conceito, o que significa dizer que a compreensão das metáforas está relacionada a uma base experimental.

É a partir dessa concepção experiencialista que Lakoff e Johnson (1980) desenvolvem a Teoria da Metáfora Conceptual, considerando a metáfora como um mecanismo que provê a criação de novos sentidos, novas realidades e essencial à compreensão humana. A concepção adotada nesta pesquisa é fundamentada em Lakoff e Johnson (1980), que propuseram um estudo que contradiz a tradição filosófica ocidental e se empenha em defender a concepção de que a experiência física é compreendida por meio das metáforas assemelhando-se ao uso dos cinco sentidos (audição, olfato, paladar, tato e visão), o que permite conceber que só é possível perceber e experienciar uma boa parte do mundo por meio das metáforas.

Como fenômeno historicamente debatido e a partir do que propõem Lakoff e Johnson (1980), a compreensão da metáfora como mecanismo da cognição humana é marcada pelo uso de artefatos culturais. É por meio dos artefatos simbólico-culturais que acontece a manipulação da atenção dos outros, de modo a conduzi-los a assumir outra perspectiva sobre um fenômeno. Para que essa dinâmica se instaure é preciso combinar signos e construções linguísticas para ativar os domínios de conhecimento construídos, adquiridos e compartilhados intencionalmente em situações sociocomunicacionais.

A Teoria da Metáfora Conceptual, proposta por Lakoff e Johnson (1980), possibilitou bases instigantes para pesquisas que se desenvolveram na temática e foi inspiração para pesquisadores da Linguística Cognitiva. Entre eles, Facounnier e Turner (2002) apresentam um significativo quadro teórico que defende a noção de processo de integração conceptual, um processo no qual é possível analisar como o ser humano metaforiza o mundo. Esse quadro funda-se na perspectiva da habilidade humana de produzir significados em múltiplos contextos.

Na integração conceptual leva-se em conta a formação do discurso instaurado, perpassando pelas estratégias e estruturas cognitivas responsáveis em produzir determinados sentidos, relacionando-as com antigos e novos domínios conceptuais, proporcionando conexões entre eles por meio de operacionalização de projeções diversas.

Essas projeções são ativadas pela integração de espaços mentais, conceito proposto por Facounnier e Turner (2002), que se amparam na condição de as expressões linguísticas não apresentarem sentido por si sós, visto que essas expressões só se efetivam na relação entre os sujeitos, com os outros ou com o mundo. Assim, espaços mentais traduzem configurações mentais construídas por meio da linguagem e as expressões linguísticas funcionam como pista de orientação que ativam e instituem esses espaços impactados pelo conhecimento e vivências culturais e pessoais. Dessa forma, é produzido um conjunto de conhecimentos denominados molduras conceptuais que organizam e estruturam o que conhecemos no mundo e o próprio mundo.

Nessa perspectiva, Facounnier e Turner (2002), discorrem sobre a noção de *blending*, a mesclagem da instauração e da integração dos espaços mentais. A partir da instauração e integração dos espaços (os Espaços de Entrada, o Espaço Genérico e o Espaço Mescla), que se constituem através da produção de sentidos e da metaforização, surge a Rede de Integração Conceptual, capaz de comprimir uma estrutura conceitual difusa em situações, em escala humana e manipuláveis no espaço mescla. Nesse sentido, esses pesquisadores, descrevem os espaços e outras operações que emergem dessa teoria, ressaltando que todas as operações que acontecem corroboram para os processos contínuos de espacialização e reespaçiolização do espaço semiótico, com a ressalva de que toda análise considere o ser humano e os aspectos cognitivos como fundamentalmente imagéticos. A seguir apresento, mais detalhadamente, a Teoria da Metáfora Conceptual.

#### **1.4 - Teoria da Metáfora Conceptual (TMC)**

Entre a literatura sobre a metáfora, está “*Metaphors we live by*”, pesquisa de Lakoff e Johnson, publicada nos Estados Unidos em 1980. Apesar de muitos estudos sobre o tema, a pesquisa destaca-se pelo impacto consolidador sobre a ruptura de paradigma que vinha sido estabelecida desde 1970, abandonando o objetivismo da metáfora e incorporando o seu *status* epistemológico.

O objetivismo no qual a tradição retórica ocidental fundamentou-se acreditava em uma referência imposta por uma verdade absoluta que poderia ser estabelecida de formas diferentes.

Nesse sentido, os racionalistas apontavam que as verdades absolutas emergem da capacidade humana de raciocinarem e isso já lhes dá conhecimento necessário para criação dessas verdades. Já os empiristas acreditavam que as verdades absolutas surgem através de expressões sensoriais. Segundo o estudo de Silveira (2002), Kant sintetiza as ideias racionalistas e empiristas; além disso, fundamenta que as verdades absolutas são construídas pela maneira de o indivíduo experienciar o mundo, nunca neutra, uma vez que, para cada ser humano são impostas formas a priori da sensibilidade e do entendimento, características da cognição humana.

Para Lakoff e Johnson (2002), o objetivismo é um mito e por isso a metáfora não é pertinente a essa tradição que defende a metáfora como um agente do subjetivismo, logo, escapa das verdades absolutas. Nesse ponto, destacam o papel da metáfora como constituinte do sistema conceptual dos seres humanos, que baseia a forma de compreender o mundo, sendo assim, é um mecanismo de criação de novas concepções, novos sentidos e de novas realidades em nossas vidas. Desse modo, Lakoff e Johnson (2002) enfatizam:

Mais do que isso, a metáfora é usualmente vista como uma característica restrita à linguagem, uma questão mais de palavras do que de pensamento ou ação. Por essa razão, a maioria das pessoas acha que pode viver perfeitamente bem sem a metáfora. Nós descobrimos, ao contrário, que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. (LAKOFF E JOHNSON, 2002, p. 45).

Assim, Lakoff e Johnson (1980, 2002) afirmam que o significado de uma sentença é dado por uma estrutura conceptual que, na língua materna, é de natureza predominantemente metafórica. Segundo a teoria proposta pelos pesquisadores, o sentido é pautado em experiências físicas e culturais de cada indivíduo no mundo, conseqüentemente, a subjetividade é inerente a esse processo mental. É nessa perspectiva subjetivista que as metáforas conceptuais bem como as metáforas convencionais se estruturam.

Nesse sentido, a metáfora dispõe de uma estrutura na qual existe uma sistematicidade que nem sempre é expressa da forma verbal, porém essa estrutura nos permite compreender uma determinada característica de um conceito em termos de outro. Em vista disso, essas estruturas metafóricas são influenciáveis e coerentes aos valores culturais instaurados em uma sociedade específica, ou seja, uma concepção cultural é estabelecida e a partir disso as metáforas surgem. Alguns exemplos desses valores são: “*Mais é melhor*” é coerente com “*Mais é para cima*” e “*Bom é pra cima*”; “*O futuro será melhor*” é coerente com “*Futuro é pra cima*” e “*Bom é para cima*”.

Apesar dessa sistematicidade cultural de valores, Lakoff e Johnson (1980, 2002)

ressaltam que há frequentemente conflitos entre esses valores e, nessa lógica, entre as próprias concepções metafóricas, posto que tanto os valores quanto as metáforas se fundamentam a partir da experiência, em seu sentido mais amplo, de cada indivíduo e que perpassam por aspectos da dinâmica social como, por exemplo, as interferências de subgrupos sociais em queo indivíduo está inscrito. Além dessas subculturas, instauradas e constituintes da sociedade, outro exemplo são os subgrupos criados e impulsionados pela contraposição ao grupo predominante, aquele que não se define como principal, mas que dita os valores primordiais para a sociedade.

Lakoff e Johnson (2002) sintetizam:

A ideia de que a metáfora é um simples fato da língua, capaz de, no máximo descrever a realidade, é coerente com a ideia de que o que é real é absolutamente externo e independente da forma como os seres humanos conceptualizam o mundo –como se o estudo da realidade fosse apenas o estudo do mundo físico. Essa visão da realidade - chamada realidade objetiva não considera aspectos humanos da realidade, particularmente as percepções reais, as conceptualizações, as motivações e as ações que constituem a maior parte do que experienciamos. Porém, os aspectos humanos da realidade são os que mais nos importam e eles variam de cultura para cultura, uma vez que diferentes culturas têm sistemas conceptuais diferentes. (LAKOFF E JOHNSON, 2002, p. 243)

Haja vista que cada cultura, determinada por um espaço cultural, propicia formas de lidar com um ambiente, de tal modo que o adapte ou o transforme e possibilite o mínimo de organização social, esses aspectos definem a realidade social que o sujeito está inscrito incorporando e representando um papel pertinente a ele e em termos dos quais o indivíduo possa agir socialmente. Dessa forma, as culturas se estruturam por meio de sistemas conceptuais diferentes e estes são fundamentalmente metafóricos, é possível que esses sistemas conceptuais que embasam a realidade social de cultura possam interferir até na maneira de interpretar a realidade física. Assim, Badaró (2017, p. 29) embasada na TMC conclui:

Lakoff e Johnson (1980) compreendem que o que se faz real para um indivíduo é produto da realidade social e da percepção de mundo. Já que a realidade social é em grande parte compreendida em termos metafóricos e a forma de conceptualizar o mundo físico também, a metáfora é um mecanismo cognitivo muito significativo do que é real para nós.

## **1.5 - Teoria da Metáfora Multimodal e Semiótica Social**

Nesta seção, discuto os pressupostos teóricos para a reflexão sobre a metáfora multimodal. Para tanto, apresento algumas considerações gerais feitas por Lakoff e Johnson (1980) associadas a informações trazidas por autores engajados na Semiótica Social, como é o

caso, por exemplo, de Barthes (1990), entre outros. Em seguida, discorro sobre as considerações de Forceville (1996, 2008 e 2009), que é um dos principais pesquisadores sobre metáfora em diferentes modalidades semióticas, em especial, nas metáforas visuais.

As pesquisas de Lakoff e Johnson serviram de embasamento para outros estudos e avanços na área de Linguística Cognitiva, especialmente, no que concerne às metáforas e à sua capacidade de estruturar, além de aspectos ornamentais da linguagem, o pensamento, a ação e fundamentar a linguagem. Dessa forma, uma das significativas contribuições de Lakoff e Johnson foi destacar as potenciais funções cognitivas da metáfora diferenciando as metáforas linguísticas das metáforas conceituais, denominando esse pensamento em Teoria da Metáfora Conceptual (TMC) como foi apresentado na seção anterior.

Em síntese, na TMC, os pesquisadores Lakoff e Johnson (1980, 2002) destacaram a potencial função cognitiva da metáfora, aquela que origina e estrutura o pensamento e traz à tona aspectos que levam em consideração além do que está expresso linguisticamente no texto. Dessa maneira, compreendem que existem as Metáforas Conceptuais e a Expressão Linguística Metafórica. Nesse sentido, reporto-me a Berber-Sardinha (2007) quando sintetiza que na TMC: (i) a metáfora conceptual é uma maneira convencional de conceitualizar um domínio da experiência em termos de outro domínio da experiência (estruturas mentais de representação); e (ii) a metáfora linguística (Expressão Linguística Metafórica) é a realização linguística da metáfora conceitual.

Nesse sentido, para Lakoff e Johnson (1980, p. 6), as Metáforas Conceptuais estruturam nosso sistema conceptual ordinário e é a partir dessa forma de estruturar o pensamento que é possível o surgimento de Expressões Metafóricas Linguísticas. Assim, se a metáfora é uma estratégia cognitiva que emerge na linguagem, em muitos casos de maneira automática e inconsciente, e se produzimos sentidos em diferentes modos de linguagens, os diferentes modos semióticos estruturam atualizações dos modelos cognitivos metafóricos.

Sendo assim, a capacidade de atualizações dos modelos cognitivos metafóricos de acordo com os modos semióticos favorece a interpretação de que os modos de linguagem em sua interação textual possibilitam determinados sentidos, e isso demonstra o quanto cada tipo de linguagem funciona sem detrimento de outra, uma se estabelece juntamente com a outra, ou seja, o texto verbal não prepondera sobre a linguagem não-verbal, como afirma Barthes:

Hoje, o texto torna a imagem mais pesada, impõe-lhe uma cultura, uma moral, uma imaginação; no passado, havia redução do texto à imagem; no presente, há uma amplificação recíproca. [...] É, no entanto, impossível à palavra 'duplicar' a imagem; pois, na passagem de uma estrutura à outra, elaboram-se, fatalmente, significados

segundos". (ROLAND BARTHES, 1990, p.20)

Assim, os diferentes modos semióticos interagem em prol da construção semântica dos discursos e a metáfora está presente neles. Os textos multimodais estão relacionados a diversas práticas sociais com as quais lidamos cotidianamente e cada vez mais se destacam pela capacidade dinâmica de comunicação, interação, integração de elementos e de aspectos no discurso; como, por exemplo, quando assistimos TV, navegamos na Internet, lemos uma revista, etc. Sobre essas possibilidades comunicacionais, Trajano (2012) relata:

[...] a multimodalidade é construída na pressuposição de que os significados formados de recursos semióticos multimodais são sociais, assim como a linguagem verbal. Eles são moldados por normas e regras operantes no momento da produção de sentido, influenciados por motivações e interesses de um produtor em um contexto específico. (TRAJANO, 2012, p. 3).

Corroborando o que foi proposto por Lakoff e Johnson, baseados na TMC e em outros estudos da metáfora como, por exemplo, Black (1962, 1966, 1993); Forceville (1996, 2008 e 2009) considerou aspectos característicos da metáfora em uma teoria denominada Teoria da Metáfora Multimodal (TMM). O enfoque da TMM é analisar os corpora que trata a imagem e outras semioses. Além da Teoria da Metáfora Conceptual, desenvolvida por Lakoff e Johnson (1980), Forceville (1996) se baseia na Teoria da Interação, proposta por Black (1993). Destacando essas teorias, Forceville (1996) apresenta um arcabouço teórico a fim de diferenciar as metáforas multimodais com o objetivo de tratar as metáforas visuais e, para isso, propôs um estudo de propagandas, mais especificamente de um *corpus* que delimitou anúncios publicitários e *outdoors*. Nesse estudo, Forceville (1996) categorizou quatro subtipos de metáforas que ele denomina como pictóricas: 1) Metáforas pictóricas com um termo visualmente apresentado: metáfora em que apenas o primeiro termo é apresentado, entretanto o segundo termo é claramente sugerido pelo contexto visual. 2) Metáforas pictóricas com dois termos apresentados visualmente: metáfora em que acontece um hibridismo que resulta em uma única *gestalt* devido a parte de ambos os termos serem apresentados visualmente. 3) Símbolos visuais: metáfora em que ambos os termos estão representados em sua completude. 4) Metáforas verbo-visuais: metáfora em que um termo é apresentado verbalmente e o outro visualmente.

Nesse contexto, no qual compreendemos que a metáfora emerge e, conseqüentemente, os seus significados surgem, a depender da situação em que está inserida, Black (1993) afirma que, para ocorrer a metáfora, é necessária a presença de dois sujeitos, o sujeito primário e o

sujeito secundário. O pesquisador propõe na Teoria da Interação que esses sujeitos proporcionam projeções entre eles feitas pelo leitor a depender do contexto em que estão inseridos, isto é, o sujeito primário estimula o receptor a selecionar algumas características do sujeito secundário e a construir uma interpretação condizente ao contexto. Desse jeito, cada receptor coloca em evidência algumas propriedades, por isso, o processo metafórico é criado e não pré-existente.

Para a identificação das metáforas multimodais, segundo tradução de Andrade (2016), é preciso compreender que apresenta-se relação de diferentes modalidades semióticas e por isso faz-se necessário diferenciá-la apenas das metáforas verbais. Nesse sentido, Andrade (2016, apud Forceville 2008) aponta alguns critérios que para que a metáfora seja considerada como multimodal:

- 1 – Levando-se em conta o contexto de atualização, os dois fenômenos devem pertencer a categorias diferentes;
- 2 – Os dois fenômenos devem ser compreendidos como domínio-alvo e como domínio-fonte, respectivamente, e devem ser discursivizados por meio de uma convenção do tipo A é B, o que deve levar o interlocutor a fazer inferências ou mapeamentos a partir do domínio-fonte para a compreensão do domínio-alvo;
- 3 – Os dois fenômenos devem ser atualizados por meio de mais de um sistema semiótico. (Andrade, 2016, p.73)

Assim, Forceville (1996) apresenta modelos e atualizações metafóricas criadas a partir de um contexto, considerando tanto o contexto interno-textual quanto aspectos do contexto externo-textuais (background cultural, o ambiente físico imediato de produção e gênero) que destaca como de suma importância para a interpretação das metáforas. Ademais, Forceville (1996) articula a proposta de Black (1993) à Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (2001), o que evidencia que o receptor de um anúncio espera algo positivo e relevante do produto anunciado, portanto, restringindo de certa forma a interpretação.

Aprofundando os estudos sobre as metáforas multimodais, Forceville (2008) propõe que as metáforas sejam categorizadas em: 1) Metáfora Contextual; 2) Metáfora Híbrida 3) Símile Pictórico; 4) Metáfora de Integração e 5) Metáfora Multimodal. Nesta última, Forceville (2008) reinventa a noção de metáfora verbo-pictórica (1996) e estimula a concepção de metáfora multimodal. A metáfora verbo-pictórica torna-se um subtipo da metáfora multimodal. Para Forceville (2008, p. 463)<sup>27</sup>, “a metáfora multimodal é aquela na qual o domínio-alvo, o domínio-fonte e/ou elementos do mapeamento são representados ou sugeridos por, pelo menos, dois sistemas semióticos diferentes (um dos quais deve ser a linguagem verbal)”.

Com essa categorização, Forceville (2008) define um conjunto de metáforas pictóricas monomodais: Contextual, Híbrida, Símile Pictórico e de Integração - enquanto classifica as Metáforas Multimodais em metáforas pictóricas multimodais. Dessa forma, Forceville (2008) contribui não só para o caráter taxionômico, pois cria possibilidades reflexivas no que tange às discussões sobre multimodalidade.

Diante dessa classificação, na qual cada subtipo de metáfora é definido por alguns aspectos - embora se trate de uma categorização importante e que revela avanços nos estudos da metáfora, parece de certa forma frágil no que diz respeito à escolha dos exemplos e argumentos para caracterizar cada um desses subtipos. A exemplo, na definição da Metáfora Contextual, Forceville (2008) destaca a relevância do contexto para a compreensão dessa metáfora; em contrapartida, nos outros subtipos o contexto não é mencionado, o que se subentende que para esses outros subtipos o contexto não se faz tão importante. Já nas noções de Metáfora Híbrida, Símile Pictórico e de Metáfora de Integração, evidencia os componentes visuais para a sua identificação, o que pode gerar a interpretação de que essas metáforas dependem somente das imagens para acontecer. Sendo assim, podemos fazer duas ponderações: i) é questionável o conceito de monomodalidade, principalmente em materiais impressos, uma vez que, por mínimos que sejam, podem figurar alguns elementos verbais, como título, assinatura etc. ii) fica a dúvida de que apenas os aspectos não verbais possam trazer à tona uma metáfora.

Mais adiante em suas pesquisas, Forceville (2009) explica as diferentes características das metáforas monomodais e das metáforas multimodais. As metáforas monomodais são exclusivamente ou predominantemente estabelecidas por um modo de linguagem, são classificadas, por exemplo, em pictóricas (realizadas apenas ou predominantemente por imagens) e verbais (realizadas apenas ou predominantemente por palavras escritas ou sonoras). Por outro lado, as metáforas multimodais são aquelas cujos domínios fonte e alvo são apresentados por diferentes modos de linguagem.

Ainda quanto à diferenciação das metáforas monomodais e multimodais, Forceville (2009, p.24) esclarece o uso dos termos “exclusivamente” ou “predominantemente” tendo em vista que metáforas não-verbais frequentemente apresentam domínios alvo e fonte realizados por mais de um modo de linguagem. Sendo assim, quando o autor acrescenta, nessa definição de metáforas multimodais os advérbios “exclusivamente” e “predominantemente”, enfatiza a preponderância de um modo semiótico sob outro, o que pode levar ainda mais à fragilização do conceito, uma vez que essa separação é o contrário do que postula a Semiótica Social e o conceito de multimodalidade.

Corroborando os preceitos da Semiótica Social Halliday (1985) ressalta os modos de significação além da língua:

A linguística é, então, um tipo de semiótica. É um aspecto da sutileza do significado. Existem muitas outras formas de significado, além da língua. A língua pode ser um sentido bastante vago, indefinido, o mais importante, o mais abrangente; é difícil dizer exatamente como. Mas existem muitos outros modos de significação, em qualquer cultura, que estão fora do reino da língua. (HALLIDAY, 1985, p.4)

Por isso, pensar na sistematicidade semiótica é destacar os diferentes modos semióticos e valorizar suas relações em todos os aspectos, considerando inclusive, o aspecto social e cultural. Nesse sentido, a linguagem verbal passa a não ser vista como principal formadora de comunicação e a relação entre linguística e semiótica acontece em um processo híbrido que se fortalece na relação com outros modos e recursos semióticos. Reforçando essa concepção, Kress (2010) no livro “*Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*”, a traduz metaforicamente: a linguagem deve ser vista com uma visão satélite, não a compreendendo com um meio para produzir significados, mas como um entre vários modos. Desse jeito, Gualberto e Santos (2019, p. 1) consideram:

Assim, ao deslocar o nosso olhar para uma imagem de satélite do sistema solar, projetando-nos a partir de uma posição externa ao planeta Terra, é possível visualizar os limites do nosso planeta em relação aos demais dentro de todo o sistema. Essa visão satélite aponta para o que conhecemos e ignoramos: o nosso planeta é uma pequena parte dentro de um sistema muito maior. Em outros planos, o verbal é um modo de produzir significados dentro de um conjunto de possibilidades em uma determinada cultura. (GUALBERTO E SANTOS, 2019, p. 1).

Sendo assim, à luz do que propõe Kress (2019), “modo” são os meios pelos quais o signo se torna evidente sejam eles, visíveis, tangíveis e/ou audíveis, por exemplo. Além disso, o conceito de “modo” pode se referir a um conjunto de recursos socialmente e culturalmente moldados para a produção semântica que varia de acordo com o que cada comunidade decide e usa regularmente. Nesse sentido, Kress (2010) defende que

[...] uma abordagem sociosemiótica multimodal presume que todos os modos de representação são, em princípio, de igual significância na representação e comunicação, como todos os modos têm potenciais para significados, embora diferentemente, com modos distintos. (Kress 2010, p. 104, tradução dessa pesquisa)

Além disso, Kress (2010) considera que os modos são resultados do processo semiótico

social de membros de uma determinada comunidade que desenvolvem continuamente seus modos a partir do próprio uso da linguagem. Logo, os significados dependem do que cada comunidade elege, pois são acordados culturalmente e socialmente em um processo inerente à interação humana. Dessa forma, a escolha por determinados modos que produzirão significados desejáveis está relacionada com a história do uso semiótico de uma materialidade específica, já que o que um produtor de signo tem relação com o que outro(s) produtores fizeram. Nessa conjuntura, os membros da comunidade têm preferências modais e os modos são utilizados com um objetivo por um grupo social.

Segundo Van Leeuwen (2005), os modos óbvios de comunicação, como gestos, imagens e músicas, e os menos óbvios, como comida, roupas e objetos do cotidiano apresentam valor na construção semântica social e por isso são considerados recursos semióticos, ou seja, esses recursos são inerentes à vida humana e, em seu conjunto, estabelecem variadas semioses, o que contraria a noção convencional de que o signo é produzido em um sistema fixo.

Para a Semiótica Social (SS) é contundente afirmar que os signos são plurais em significado, o que vai além do posto no dicionário, pois, ainda a luz de Van Lewen (2005), os signos dependem do contexto em que estão inseridos para estabelecer significados. Sendo assim, apesar de os recursos semióticos não seguirem a ótica tradicional de que estão imersos em um sistema fixo, Van Leeuwen (2005) aponta que eles são de alguma forma pré-determinados e afetados pelo seu uso na sociedade. Isso quer dizer que os signos são carregados de potenciais semióticos que são construídos a partir do uso de recursos no passado, no presente e das tendências semântico-linguísticas a serem postuladas. Dessa forma, entende-se que: “Na vida social, as pessoas constantemente tentam consertar e controlar o uso de recursos semióticos - e justificar as regras que eles compõem - embora mais em alguns domínios do que em outros (VAN LEEUWEN, 2005, p. 5, tradução desta pesquisa)”.

Considerando o espaço da produção do signo em práticas sociais como agente integrante da compreensão e da variação semântica dos recursos semióticos, Van Leeuwen (2008, p. 88, tradução desta pesquisa) aponta que: “[...] nossos entendimentos sobre o espaço derivam e podem estar diretamente ligados à ação, à maneira como usamos o espaço na atuação de práticas sociais”. Além do mais, o autor considera o aspecto histórico como importante componente de análise, uma vez que os mesmos signos podem ser usados em diferentes contextos e períodos, o que pode gerar distintas significações.

Assim, percebendo as possibilidades interpretativas dos recursos semióticos que leva em conta aspectos históricos, sociais e culturais, Bezemer e Kress (2016) defendem que todo texto é multimodal. Dessarte, para Bezemer e Kress (2016, p.16, tradução dessa pesquisa), “os

meios não materiais ou conceituais são categorias para estabelecer entidades, ações, relações, gêneros, molduras, ou seja, os meios para produção de coesão e formas de coerência”. Pautados na abordagem sociosemiótica voltada para a multimodalidade, esses autores compreendem que todos os modos devem ser tratados como um domínio integrado que constitui os recursos semióticos e culturais de uma sociedade, isto é, relacionam-se no processo de produção de significado.

Diante desse entrelaçamento teórico entre a teoria da multimodalidade e a Semiótica Social feita nesse breve caminho teórico, é possível delinear a concepção que adoto, assim como a posição de pesquisa e o embasamento para a hipótese que norteia o desenvolvimento deste trabalho. Ademais, contrariando o que propõe Forceville (2008 e 2009), não discorro sobre as metáforas multimodais como construções metafóricas que elegem diferentes modos de linguagens de maneira parcimoniosa. A hipótese que embasa esta pesquisa corrobora o que propõe a Semiótica Social, especialmente no que Andrade (2016, p. 77-78) destaca:

Nas metáforas multimodais, há níveis de interdependência entre texto escrito e imagem, que cumprem funções distintas nos anúncios publicitários impressos. Partindo dessa hipótese, podemos definir de modo esquemático as metáforas multimodais como: Instanciações metafóricas cujos mapeamentos são decorrentes da interação entre diferentes semioses. (ANDRADE, 2016, p. 77-78)

Partindo do pressuposto de que não só as metáforas multimodais são “instanciações metafóricas cujos mapeamentos são decorrentes da interação entre diferentes semioses”, mas também que as teorias apresentadas nesta pesquisa permitem a investigação do fenômeno das metáforas multimodais de maneira mais abrangente, é possível dizer que os mapeamentos metafóricos sugeridos por Lakoff e Johnson (1980 e 2002) referem-se a inferências mapeadas do domínio fonte e do domínio alvo e que em suas interações dinâmicas, geram significações que podem ser e são afetadas por fator cultural, histórico e social.

Sendo assim, reforça-se a hipótese desta pesquisa, mencionada anteriormente, de que a realidade social estabelecida por uma cultura postula, por exemplo, maneiras de o indivíduo interpretar, como propõe Mussalim (2011) sobre as condições de enunciação, segundo a qual devem-se considerar todos os elementos que envolvem a obra, afinal, a enunciação deve ser entendida como instituição e como prática discursiva de sujeitos socialmente inscritos em condições históricas de produção de sentidos. A partir da compreensão de que as metáforas multimodais corroborando a teoria das metáforas conceptuais, proposta por Lakoff e Johnson (1980), podem reforçar ou questionar modos de representação do real, reafirma-se a noção que

norteia esta pesquisa de que os escritos literários são afetados ou afetam a produção e o valor semântico das metáforas conceituais. Essa é a compreensão que tratei para as obras de Ziraldo, considerando o papel potencializador das metáforas conceituais de estruturarem um perfil/ideal de modo a delinear a mulher pelo ponto de vista do autor em três domínios-alvos: MULHER MENINA, MULHER-MÃE, MULHER-PROFESSORA.

Em vista disso, as interações semióticas perpassam por diferentes modos de linguagens e por isso, quando nos referimos a esse tipo de interação, consideramos que as múltiplas linguagens assumem a instanciação multimodal da metáfora. Na concepção de metáfora multimodal adotada nesta pesquisa considera-se que as interações semióticas descartam a possibilidade de um texto monomodal, uma vez que acreditamos, embasados no que propõe a Semiótica Social (SS) que os textos são multimodais por si só na medida em que interagem com diversos fatores, como por exemplo, os históricos e os sociais; por isso torna pouco prudente a adoção das subcategorias propostas por Forceville (1996 e 2008). Segundo Andrade (2016, p. 78): “Por interação semiótica, compreendemos as relações de interdependência entre as semioses, que atuam a partir dos mapeamentos para a instanciação metafórica”.

Desse modo, reforço que a definição de metáfora multimodal proposta nesta pesquisa fundamenta-se levando em conta todo o processo semântico e todos os elementos textuais envolvidos, incluindo título, nota de rodapé, entre outros elementos por menores que sejam. Como no exemplo apresentado, o título, assim como o material visual, impulsionou o desencadear interpretativo, possibilitou o contexto de significação e, portanto, o processo só fez sentido no conjunto textual o que revela que para a compreensão da metáfora multimodal todas as modalidades de linguagens envolvidas devem ser consideradas.

## **1.6 - Metáfora e Discurso**

Nesta seção da pesquisa explano como a metáfora conceptual está relacionada ao discurso, destacando o trabalho *Ensaio sobre a metáfora na linguagem e no pensamento*, de Lima, Macedo e Farias (2010), publicado pela Revista DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. Para isso, apresento uma resenha a partir do material sobre metáfora e discurso, mais especificamente a explanação de nove pesquisas, que explicitam diferentes trabalhos selecionados por Lima, Macedo e Farias (2010) e apresentam conceitos da metáfora conceptual em uma interface com a definição de discurso considerando o contexto.

O primeiro ensaio apresentado é intitulado Funções Semântico-Discursivas de Expressões Linguísticas que materializam Metáforas Conceituais em PREFACE/PREFÁCIO

XXI Gêneros Discursivos, de Lucienne C. Espíndola, e discorre sobre a materialidade das metáforas conceituais por meio de expressões linguísticas em diferentes gêneros discursivos. O objetivo da autora foi identificar a (s) função/funções semântico-discursivas dessas expressões, o que resultou na relação de dependência das funções semântico-discursivas e da função social do gênero.

Em Respondendo ao Risco de Terrorismo: a contribuição da Metáfora, Lynne Cameron indaga de que modo as pessoas no Reino Unido conceitualizam o risco de terrorismo. O foco foi verificar as possibilidades que tais conceitualizações produzem e seus efeitos comunicacionais tornando a noção de “perigo” mais efetiva, além de tornar a comunicação mais sensível a elementos diferentes dos conceitos instaurados por aquele grupo social. Para esse estudo, Lynne Cameron, analisou o discurso de 96 pessoas, participantes de 12 grupos focais, organizados por gênero, religião (mulçumano/não mulçumano) e status socioeconômico. Pela análise a autora descobriu que, ao invés da metáfora TERRORISMO É GUERRA tradicionalmente elencada em estudos da metáfora, os participantes usaram as metáforas TERRORISMO É UM JOGO DE AZAR, TERRORISMO É O MUNDO NATURAL e TERRORISMO É TEATRO.

No ensaio feito por Mara Sophia Zanotto, As Múltiplas Leituras da ‘Metáfora’ em Sala de Aula: a co-construção de cadeias inferenciais, o intuito foi analisar as interpretações para o poema Montanha Pulverizada de Drummond. Para isso, utilizou a técnicas interpretativas e do pensar em voz alta em um grupo de leitores. A conclusão foi de que as cadeias inferenciais, apesar de apresentar certo caos, são co-construídas, na verdade, por processos metafóricos e metonímicos.

Em Metáforas em Linguagens Técnicas e Científicas: desafios e perspectivas, Maria José Bocorny Finatto salientou a importância de os terminólogos se dedicarem a estudos sobre o ambiente linguístico e cognitivo da comunicação técnico-científica. Em sua pesquisa, a autora destacou a sua contrariedade a ideias clássicas sobre os estudos da metáfora e elegeu alguns resultados da pesquisa de Huang (2005) na área de medicina e da AIDS como comprovação de que a metáfora desempenha um papel em textos científicos especializados. Nesse sentido, os resultados demonstraram que os textos são constituídos de terminologias específicas e que seja em suas denominações, seja em definições apresentam associações metafóricas.

Raymond W. Gibbs Jr. em As Complexidades Dinâmicas da Interpretação Metafórica, mostrou que a interpretação de metáforas depende de vários fatores que se relacionam e interagem de maneira complexa e dinâmica em prol da interpretação de uma metáfora. Assim,

apontou a não linearidade, a incapacidade em determinar significados de uma metáfora e da metáfora ser interpretada de igual forma por todos. O autor apresenta a tese de que as metáforas e suas significações são múltiplas, complexas e sugere que os estudos da metáfora devem levar em consideração as experiências metafóricas das pessoas.

Além disso, no trabalho *Metáfora e Cognição Corpórea*, Raymond W. Gibbs Jr e Ana Cristina Pelosi trataram da relação entre corpo e cognição ressaltando algumas pesquisas nas ciências cognitivas que evidenciam a relação intrínseca entre a metáfora corpórea, a percepção humana, o processamento conceitual, a constituição de imagens mentais, o processo de memorização e da linguagem, a habilidade em ser e estar no mundo. Todos esses aspectos apresentam relação e são comprovados por uma série de experimentos que emergem, por exemplo, a metáfora primária *DIFICULDADES SÃO PESOS*, como origem de muitas atitudes corporais.

Solange Coelho Vereza, em seu artigo, *Articulando as Dimensões Discursivas e Conceituais da Linguagem Figurativa em Textos Argumentativos*, discutiu sobre a interpretação da metáfora ressaltando a importância do contexto e do co-texto. Desse modo, a autora defendeu que para a compreensão da metáfora, deve-se levar em conta a unidade de análise discursiva e o nicho metafórico (cadeias ou redes figurativas).

Em consonância com os estudos de Solange Coelho Vereza, destaco os dois últimos artigos citados por Lima, Macedo e Farias (2010). O primeiro, *Metáfora Criatividade e Discurso*, aponta que Kövecses defendeu que a interpretação metafórica deriva não só de fatores cognitivos como de também fatores contextuais, como, por exemplo, o contexto linguístico imediato. É esse contexto linguístico imediato que estabelece as noções e as relações com o discurso, o cenário físico, o cenário social e o contexto cultural. Metáforas provenientes do contexto são caracterizadas como metáforas induzidas pelo contexto.

No segundo artigo, *Metáfora, Linguagem e Cultura*, Zoltán Kövecses afirmou que os processos de significação deveriam ser tema do PREFACE/PREFÁCIO XXIII da cultura e da linguagem, levando em consideração as conexões óbvias de vários conceitos metafóricos. Para o autor, a cultura e o contexto são determinantes na produção de sentido que as metáforas estabelecem, alguns aspectos variantes são: orientação espacial, categorizações embasadas em frames e similaridade, representação de conhecimento na mente, entre outros.

Portanto, essas pesquisas contribuem para o entendimento de que a discursivização da metáfora conceptual assim como a sua contextualização são fatores cruciais na produção, no processo de significação e na interpretação das metáforas. A análise discursiva e todos os seus elementos e significações estão entrelaçados em um nicho metafórico, no qual se elege

determinadas metáforas a partir do contexto e essas interferem na vida social como um todo.

### 1.7 - Nicho metafórico

À luz do que propõe Vereza (2007,2010), o nicho metafórico possibilita a criação de redes de sentido essencialmente argumentativas que se apresentam em uma unidade semântico-discursiva. Essa unidade semântico-discursiva pode estabelecer ou uma metáfora textualmente específica de base ou articulações com metáforas em conceitos mais universais. Dessa forma, estabelecer esse princípio que propõe uma abordagem cognitivo-discursiva, é considerar a articulação das metáforas em uso em sua emergência e dimensões relativas, compreender as práticas do uso da linguagem favorecem o entendimento quanto as finalidades de uso e especificidades do discurso.

Vereza (2007) apropria-se de seus conhecimentos sobre ecologia para definir a terminologia “nicho” e designar a expressão “nicho metafórico”. Para denominar e justificar essa escolha terminológica, “nicho metafórico”, a autora embasa-se na ideia do mapeamento de características provenientes do domínio fonte (ecologia) para o domínio-alvo (metafórico-discursivo). Na ecologia, por nicho entende-se: “como o sistema de espécies que está organizado; como as várias espécies estão inter-relacionadas e se ajustam no todo, e o papel de cada espécie no funcionamento do todo [...]” (MATTAR; AUAD, 1997 *apud* VEREZA, 2007, p. 496).

O “nicho metafórico” é uma unidade que considera o inter-relacionamento, o funcionamento e o ajuste no todo. Por isso, a autora se refere a esse sistema em torno das metáforas ou “cadeia metafórica” como “nicho metafórico”, descrevendo o conceito da seguinte forma:

“um grupo de expressões metafóricas, inter-relacionadas, que podem ser vistas como desdobramentos cognitivos e discursivos de uma proposição metafórica superordenada normalmente presente (ou inferida) no próprio co- texto.” (VEREZA, 2007, p.496).

Dessa forma, o conceito de nicho metafórico relaciona-se com o que propõe a Análise do Discurso, uma vez que, segundo Pêcheux, a formação discursiva é “Aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.” (PÊCHEUX, 1995, p. 160). Assim, Pêcheux fundamenta-se em duas bases epistemológicas: i) a necessidade de pertencimento a teses althusserianas de luta de

classes e de ideologia; ii) o princípio da Linguística, que destaca as questões de gêneros do discurso (Mikhail Bakhtin) e da materialidade linguística (Roger Chartier). Nesse sentido, Pêcheux (1995), aponta que a formação discursiva está sob o signo das condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção. Dessa forma, ao considerar o aspecto transformador do discurso, ele explora a heterogeneidade e as fronteiras maleáveis no que tange as ideologias no processo de formação discursiva.

Por isso, o conceito de nicho metafórico relaciona-se com o que apresenta Pêcheux sobre a formação discursiva, uma vez que, para o teórico, a formação discursiva é uma unidade com determinadas regularidades e constituídas por regras, mas é heterogênea em sua constituição. Essa heterogeneidade é perceptível pelas vozes dissonantes que se entremisturam simultaneamente no processo de formação discursiva, sejam convergentes ou divergentes entre si, posto que uma formação discursiva é “constitutivamente frequentada por seu outro” (PÊCHEUX, 1995, p. 57). Dessa forma, assim como o nicho metafórico constitui-se por uma rede de metáforas conceituais, isto é, uma unidade heterogênea, a formação discursiva também considera esse aspecto.

## **1.8 - Metáfora e Ideologia**

A reflexão sobre metáfora e ideologia tem o objetivo de evidenciar alguns conceitos de metáfora e de ideologia a fim de estabelecer relações entre eles e, dessa forma também destacar como essas duas instâncias podem apresentar diferentes abordagens e afetar a concepção de metáfora adotada nesta pesquisa. Para isso, apresento, em linhas gerais, conceitos de ideologia fundamentados nas ideias dos filósofos Karl Marx e Frederich Engels. Embora sucinta essa seleção bibliográfica está em consonância com este trabalho cuja finalidade é apresentar controvérsias entre os conceitos de metáfora e de ideologia e evidenciar como estão imbricados.

O termo ideologia teve como criador o filósofo iluminista francês Antonie Destutt de Tracy (1754-1836), entre 1796 e 1798, em artigos apresentados em fascículos ao Instituto Nacional de Paris sob o título *Mémoire sur la faculté de penser* (“Memórias sobre a faculdade de pensar”, em livre tradução). A palavra “ideologia” era um neologismo composto pelos termos gregos *eidos* e *logos*: *ideologia*, que atribuiu o sentido de estudo da origem e da formação das ideias, constituindo-se em uma ciência propedêutica das demais; ciência das ideias. Refletir sobre o conceito de ideologia é um tanto quanto complexo, uma vez que o tema possui diversos conceitos e estudos. Portanto, como recorte metodológico, esse trabalho

apresenta, resumidamente, conceitos de ideologia fundamentados nas ideias dos filósofos Karl Marx e Friedrich Engels.

Nos anos de 1845-1846, quando Marx e Engels escreviam “*A Ideologia alemã*” já haviam construído um longo caminho teórico e prático que sustentou a crítica aos “jovens hegelianos”, em especial os filósofos Ludwing Feuerbach, Bruno Bauer e Max Stirner que apesar de terem se autodenominados como revolucionários, de acordo com Marx e Engels na verdade eles apresentaram uma ideologia alemã conservadora.

Marx e Engels foram submetidos à análise crítica poderosa e estavam imersos no contexto político e na virada histórica europeia de século. Marx se tornou um dos críticos mais severos da ideologia alemã. A oposição à monarquia alemã crescia ao mesmo tempo em que o governo a oprimia pela censura.

A primeira concepção de ideologia de Marx apresentou influência de duas vertentes, a ética do imperativo categórico de Kant e o princípio da atividade subjetiva de Fichte. Entretanto, já deixou traços característicos do seu estilo crítico e prático. Marx tinha um interesse pela dialética, pelo materialismo, mas seguiu carreira acadêmica após escrever sua tese de doutorado. Em 1841, foi trabalhar como redator no jornal *Gazeta Renana* que foi censurado e teve sua circulação proibida em 1843. A atividade jornalística possibilitou a consolidação de algumas de suas ideias e a principal delas foi a ideia do proletariado como a classe mais explorada e, por isso, a classe mais revolucionária; a ideia da emancipação das classes sociais.

Com uma trajetória diferente da de Marx, Frederick Engels chegou à mesma concepção de ideologia. Filho de um comerciante da indústria têxtil, Engels não continuou sua vida acadêmica para dar continuidade exclusivamente ao comércio de sua família. Suas ideias eram oposição à monarquia absolutista e em uma de suas viagens a trabalho à Inglaterra em 1842, com 22 anos de idade, conheceu os movimentos operários com ideais socialistas e se envolveu ainda com assuntos no âmbito da política e da economia inglesa. Nessa economia, ele percebeu que a classe burguesa era favorecida e inicialmente se recusou a participar dela. As afinidades das ideias entre Marx e Engels os aproximaram e foram colaboradores um do outro até o fim da vida de Marx (Tréveris, 5 de maio de 1818 – Londres, 14 de março de 1883).

Em “*A Ideologia Alemã*”, publicado pela primeira vez em 1846, Marx e Engels apresentam repetidamente a ideia de que “a consciência não pode ser mais que a existência consciente, e a existência dos homens é seu processo efetivo de vida”. Para os pesquisadores, a mudança do pensamento do sujeito e do produto dele não é determinada pela consciência e sim pela sua produção material e suas relações materiais. Alguns anos mais tarde, essa concepção terá uma modificação, a partir da qual afirmam que a consciência é determinada pelo

social e o modo de produção de vida material determina o caráter geral dos processos político, religioso e espiritual de cada ser.

A interpretação mecanicista desse princípio proposto pelos pesquisadores seria indevida, uma vez que o materialismo apresenta uma concepção totalizadora da existência. Se interpretássemos dessa forma, estaríamos diante do dualismo entre consciência e existência, não se trata de buscar na consciência uma causa para a existência. A existência deve ser compreendida como totalidade completa.

Na teoria marxista, a ideologia se apresenta como a inversão da realidade. Existe a ideia de que a ideologia é a representação de uma “falsa consciência” e ao mesmo tempo é a partir dela que segue uma expressão de existência. É uma aparente antítese entre a representação da realidade como ela é e da realidade modificada por fatos ideológicos. Dessa forma, há a captação do real e paralelamente a sua deformação.

Marx e Engels (1998) explicaram a ideologia como a inversão da realidade e compararam a natureza dela com o processo que acontece na inversão dos objetos na “câmara escura”. Uma das formas mais claras de compreender este processo é a inversão e transformação ideológica entre consciência e existência, tal forma pode ser analisada a partir da crítica feita por Marx e Engels (1998) sobre a filosofia alemã pós-hegeliana, a qual fazia a inversão similar a dos objetos na retina. Essa filosofia pretendia explicar a potencialidade da história em determinar o desenvolvimento da consciência e ideias. Nelas, as ideias políticas, religiosas e espirituais parecem ser inerentes a um processo espontâneo da mente humana.

Uma vez que a ideia dominante esteja desvinculada dos indivíduos dominantes, e, sobretudo das relações que decorrem de um dado estágio do modo de produção, obtém-se como resultado que sempre são as ideias que dominam na história e é então muito fácil abstrair, dessas diferentes ideias, “a ideia”, ou seja, a ideia por excelência etc., para dela fazer o elemento que domina na história, e conceber assim todas as ideias e conceitos isolados como sendo autodeterminações do conceito que se desenvolve ao longo da história. (MARX e ENGELS, 1998, P. 52)

Dessa forma, assim como fundamenta-se Marx e Engels, Pêcheux opera na noção de ideologia que aborda a contradição de “dois mundos em um só”, o que significa que “uma ideologia não é idêntica a si mesma, ela só existe sob a modalidade da divisão, e não se realiza a não ser na contradição que com ela organiza a unidade e a luta dos contrários” PÊCHEUX (2000, p. 11). Assim, em trabalho apresentado em um Simpósio no México sobre o discurso político, em 1977, e publicado em 1978, remontemos de Foucault a Spinoza, Pêcheux rediscute a noção de ideologia, possibilitando novos horizontes no que diz respeito as fronteiras

maleáveis da formação discursiva. Para Pêcheux:

Naquilo que concerne à ideologia, corresponde ao fato de que os aparelhos ideológicos do estado são, por sua própria natureza plurais: eles não formam um bloco ou uma lista homogênea, mas existem dentro de relações de contradição desigualdade-subordinação tais que suas propriedades regionais (sua especialização... nos domínios da religião, do conhecimento, da moral, do direito, da política, etc) contribuem desigualmente para o desenvolvimento da luta ideológica entre as duas classes antagonistas, intervindo desigualmente na reprodução ou na transformação das condições de produção. PÊCHEUX (2000, p. 9).

Nesse sentido, apesar da forma naturalizada em que é entendida a instauração de uma ideologia na mente do indivíduo e na sociedade, a ideologia possui um papel político que tenta e, na maioria das vezes, consegue impor um modo de vida.

Isso, porém não quer dizer que a ideologia como substituto imaginário da completude das práxis sociais seja somente um instrumento de dominação. Ao contrário, a ideologia não poderia ser um substituto imaginário de algo, se não conservasse pelo menos com um traço deste objeto ausente, mesmo que seja em forma desguiada. E por outro lado, que o comunismo não seja uma ideologia no sentido de substituto imaginário da práxis, não quer dizer que seja uma ciência, uma teoria, um conjunto de Leis. Ao contrário, enquanto infindavelmente teórico e prático, o comunismo como “movimento real” é ideológico em um significado. (FROSINI, 2014, pp. 565-566.)

Nesse sentido, o discurso da feminização e contraposição ao patriarcado no século XXI, apresenta um processo contínuo que não pode desconsiderar os seres humanos e suas experiências particulares sobre o mundo, enquanto também valoriza o modo coletivo e social. Levando em consideração as experiências individuais do sujeito e o seu modo de atuar na discursividade, há muito, os estudos linguísticos desconstruíram a ideia de um receptor passivo. Arão e Nogueira (2015) citam Bakhtin (2000) para exemplificar essa noção, uma vez que Bakhtin (2000) não trata o sujeito como um enunciador controlador de toda cena enunciativa e nem o destinatário como agente passivo do processo comunicativo. Segundo as autoras, Bakhtin imprime que o discurso é “produto das relações do indivíduo consigo e com os outros indivíduos.” Arão e Nogueira (2015, p. 354). Dessa forma, o diálogo caracteriza-se como uma ação de idas e vindas que engloba todo o processo de comunicação, mesmo quando não seja face a face, e projeta possibilidades de modificação recíproca dos sujeitos. Segundo Arão e Nogueira (2015, apud Bakhtin 2000), o sujeito é constituído por todas as vozes que o precederam e, de alguma maneira, isso está atrelado ao seu próprio discurso. Assim, a linguagem está em movimento contínuo, sempre inacabada, visto que é submetida à renovação inerente pela dependência da compreensão que acontece no diálogo e que se forma pela singularidade, já que a intersubjetividade é anterior à subjetividade e que a relação entre os interlocutores é o que

promove a construção de sujeitos produtores de sentido. Ademais, a fala viva e um enunciado vivo é adjunta de uma atitude responsiva ativa mesmo que essa seja variável, isto é, o ouvinte que compreende o discurso assume uma atitude responsiva ativa que pode concordar ou discordar (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar.

Arão e Nogueira (2015, apud Charaudeau 2005), também salienta que a linguagem é um fenômeno entre dois indivíduos, diante um do outro ou não, que se reconhecem como semelhantes ou diferentes. Semelhantes por apresentarem em comum alguma referência (saberes compartilhados) e finalidade (motivações comuns); e diferentes porque o outro só é percebido pelo contraste e pelo seu papel único: de sujeito emissor-produtor de um ato de linguagem (o sujeito comunicante), de sujeito receptor-interpretante deste ato (o sujeito interpretante). Seguindo esse princípio, cada um dos indivíduos está em um processo recíproco assimétrico de reconhecimento do outro, numa interação que o torna legítimo como tal. Assim, esse é o princípio para o aspecto contratual da linguagem de todo ato comunicacional, visto que provoca um reconhecimento e uma legitimação recíproca entre os indivíduos inseridos no processo.

Ao perceber a linguagem e seus aspectos contratuais por meio do discurso, Lakoff e Johnson (1980) sinalizam que a metáfora conceptual é a forma de pensar inerente à cognição humana e que antecede o ato da fala. É nessa lógica que os pesquisadores destacam que o discurso é estruturalmente constituído por metáforas conceptuais que apresentam sentido e por isso são capazes de transmitir, por exemplo, uma ideologia instaurada em dada sociedade. De acordo com o conceito da palavra “sentido”, defendido por Orlandi (2012), para compreender os efeitos de sentido da metáfora e, principalmente, da metáfora conceptual, é fundamental perceber que a metáfora é um mecanismo no qual o sentido não existe por si só, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que são produzidas, portanto, apresenta função ideológica. Por isso, destaco o que define Orlandi (2012) sobre o processo discursivo:

O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. O estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca. (ORLANDI, 2012, P. 43)

Assim sendo, à luz do que expõe Orlandi (2012), as palavras apresentam sentido considerando o discurso no qual estão inseridas e todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória, por isso nem sempre a metáfora apresenta-se de forma clara para o receptor, entretanto, ao ser analisada de uma forma mais consciente, ficam perceptíveis seus fundamentos ideológicos e efeitos persuasivos. Para Marx e Engels (1998), a ideologia estaria relacionada a uma deformação da consciência que serviria para atender à classe dominante, o que corrobora a noção de que o sistema conceptual humano funciona em um processo cognitivo natural, consciente ou não, no qual a conceptualização é feita por meio das metáforas, nas quais transpõem determinadas ideologias e, conseqüentemente, emerge uma “falsa” realidade social e cultural.

Portanto, a noção de ideologia que ancora esta tese a classifica como uma ferramenta utilizada para atender às classes segundo propõem Marx e Engels (1998) que, ainda, discorrem sobre a divisão do trabalho embasada na ideologia, alcançando, ainda, um patamar superior quando separam o trabalho manual do trabalho intelectual. O trabalho intelectual apresenta função privilegiada e executada pela classe dominante, a qual tem o pensamento como dedicação. Assim, a tarefa de pensar é status nobre enquanto as tarefas que exigem esforço físico são destinadas aos indivíduos das classes dominadas e exploradas.

Nesse sentido, tanto as metáforas como as ideologias podem ser consideradas como estratégias usadas por um determinado grupo de pessoas, por uma determinada sociedade, principalmente, quando usadas de forma consciente e buscando atingir algum (ns) objetivo(s). Entretanto, não podem ser classificadas somente como estratégias linguísticas, pois elas ultrapassam a instância da língua; uma vez que afetam o modo de viver, agir, organizar e expressar o pensamento. Para ambas estratégias, metáforas e ideologias, existe impacto histórico, social e cultural na sua criação, formação e intenção. Logo, Ivo (2012) traduz a visão bakhtiniana de linguagem como construção social:

Dessa forma, na visão bakhtiniana de linguagem em que a presença das vozes na interlocução é uma realidade, a análise do significado como construção social envolve alteridade e contexto. A manifestação do outro interfere na percepção que temos de nós mesmos e dos outros, e na maneira como construímos os significados, o que é efetivamente construído por meio das nossas práticas discursivas. Essas práticas, por sua vez, são realizadas em uma realidade resultante da nossa própria interpretação, ou seja, tudo isso acontece por meio de ações dos participantes em suas condições sociais e históricas no mundo. (IVO, 2012, P. 08)

Assim sendo, a significação desses conceitos torna a relação entre eles fronteira, visto

que ambos transmitem valores, ideais e possuem a capacidade de transformar e até mesmo de criar uma realidade, que, de acordo com Marx e Engels (1998), é a inversão dessa realidade, o que corrobora a concepção experientialista dos pesquisadores Lakoff e Johnson (1980) no que diz respeito à colaboração dos pesquisadores ao afirmar que, apesar de haver certa sistematicidade cultural de valores, há frequentemente conflitos entre esses valores e, por isso, entre as próprias concepções metafóricas, levando em conta que tanto as ideologias quanto as metáforas são construídas a partir da experiência de cada indivíduo e até mesmo de subculturas sociais nas quais esses valores estão inseridos. Segundo o que Lakoff e Johnson(2002) discorrem sobre as verdades absolutas:

A verdade é sempre relativa a um sistema conceptual definido, em grande parte, pela metáfora. A maioria de nossas metáforas evoluiu em nossa cultura, durante um longo período, mas muitas nos foram impostas pelas pessoas que detêm o poder – líderes políticos, líderes religiosos, líderes empresariais, publicitários, a mídia etc. Em uma cultura em que o mito do objetivismo está muito vivo e a verdade é sempre verdade absoluta, as pessoas que conseguem impor suas metáforas à cultura conseguem definir também o que consideramos verdadeiro – absoluta e objetivamente verdadeiro. (LAKOFF & JOHNSON, 2002, P. 262).

Por conseguinte, é por meio da experiência que o indivíduo tem sobre e do mundo que o sujeito cria sua própria realidade, embora haja a coletividade que rege os grupos sociais e que é, na maioria das sociedades, impositiva a essa realidade individual. O meio estabelece regras que são impostas pelas ideologias constituídas muitas vezes por metáforas, mesmo que não sejam expressas linguisticamente, apresentam uma significância de um conceito em termos de outros.

### **1.9 - Estereótipos e Imaginários sociais**

André Luiz Silva e Rafael Magalhães Angrisano traduzem a produção de Patrick Charadeau originalmente intitulada como “Les stéréotypes, c’est bien. Les imaginaires, c’est mieux”, e em 2017, como “Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor”. Na obra, o primeiro questionamento de Charadeau é se a questão do estereótipo é uma indagação apropriada à análise do discurso, além de discorrer sobre o fato de a palavra “estereótipo” ser estendida a termos e expressões sinônimas, em um campo semântico vasto e permutável, como ao ser substituída pela palavra “clichês”, entre outras. Todos eles remetem à noção de que são termos ditos repetidas vezes e que acabam por se sedimentar - recorrência e imutabilidade - em determinada cultura de modo generalizante. Desse modo, funcionam como elementos de elo

social que apresentam função indenitária.

Simultaneamente, quando essas palavras são empregadas em um contexto, estabelecem uma relação possivelmente falsa do que estaria sendo estereotipado, apontando como uma “falsa verdade”. É essa suspeita que torna a noção de “estereótipo” difícil para torná-la um conceito, uma vez que o olhar subjetivo do indivíduo é relativo. Por esse caráter relativo, os “estereótipos” marcam mais sobre quem fala do que determinam uma verdade absoluta. Dessa forma, existe uma ambiguidade ao definir esse conceito, visto que, ao mesmo tempo em que proporciona, por meio de ideias repetidas, estabelecer o elo social, por outro lado, pode ser negado por representar o mascaramento da realidade.

Nesse processo de estabelecer os estereótipos sociais estão envolvidas duas coisas: “a forma com que concebemos a conexão da linguagem à realidade e o lugar que damos ao fenômeno das representações sociais” (Silva e Angrisano, 2017, p.573). Assim, Charadeau diferencia o real, a realidade e suas potencialidades de linguagens, à luz de Saussure e Benveniste, estabelecendo que a “realidade” é empírica, algo a ser significado pelo homem, enquanto o “real” está na capacidade de ativar a racionalização do homem, e, assim, o discurso constrói o real. Desse modo, a capacidade de construir o real se dá por meio do discurso, e julgar como verdade ou falsidade não é interessante aqui, uma vez que para existir um julgamento, um ato de linguagem, este se sobrepõe a um ato do discurso construindo o real. Por essas razões o estereótipo não tem razão de ser.

Posto isso, a análise do discurso se pauta nas representações sociais, conceito proposto por Moscovici, que justifica as práticas, as normas e as regras sociais, levando em consideração que o conhecimento de mundo é compartilhado. Apesar de estudos na psicologia que denominam outros aspectos mais minuciosos do processo de representação social, o foco aqui está em sua definição como um mecanismo de construção semântica que molda a realidade em real significante, concebendo formas de compreender a “realidade social”. Isso não significa dizer que as representações sociais funcionam como subcategorias dos imaginários ou das ideologias, mas um mecanismo o qual elabora e articula os saberes e os imaginários.

A noção de imaginário, em seu uso comum, se alicerça na afirmação de “que existe apenas na imaginação, que não tem realidade”, como define o dicionário Robert (1990). Nos meios artísticos e literários, “o imaginário é o que tende a se tornar real” (André Breton). Mas em outras disciplinas sociais, o termo não é claramente definido. Partindo da palavra em seu nível de substantivo “imaginário”, proposta na filosofia e psicologia, ela se apresenta em três tempos: primeiro, no pensamento clássico, a imaginação era considerada como fantasia; no segundo tópico (“Id, Ego e Superego”), Freud coloca o Imaginário ao lado do “Superego”, o

“Id” sendo da ordem do Simbólico, com contribuições de Jung sobre a noção de “arquetipos” e, paralelamente, de Bachelard com “conceitualização” e “devaneio”; e no terceiro tempo, do qual a análise do discurso se apropria, é marcada pela antropologia, que considera os rituais sociais, os mitos e as lendas em discursos sociais que são reflexos da organização das sociedades humanas.

O imaginário se origina na mecânica das representações sociais que constroem sentido sobre os objetos do mundo, os fenômenos comportamentais dos seres humanos transpondo a realidade e transformando-a em real significante. Essa maneira de apreensão do mundo é resultante de um processo de simbolização do mundo em ordem afetivo-racional, com valor negativo ou positivo, que se desdobra em duas funções: a função de criação de valores e de justificação da ação. Nesse sentido, o imaginário pode ser caracterizado como social à proporção que a simbolização representativa do mundo atinge o domínio de prática social (artística, política, jurídica, religiosa, educativa, etc.) que tem dimensão variável e de modo que determinada sociedade, como aponta Castoriadis, estabelece uma relação coerente entre a ordem social e as condutas, e instaura elos sociais a partir de meios de aparelhos reguladores, as instituições.

Nesse contexto, os imaginários qualificados como sócio-discursivos se sustentam em crenças de valores na medida em que o sintoma de criação se instaura pela fala e se sedimenta pelos discursos narrativos e argumentativos que sugerem uma descrição e explicação dos fenômenos do mundo e dos traços comportamentais humanos. Assim, os imaginários sócio-discursivos são construídos de sistemas de pensamento coerentes que consideram os tipos de saber investidos, às vezes, de pathos (o saber como afeto), de ethos (o saber como imagem de si) ou de logos (o saber como argumento racional). Portanto, os imaginários são delineados pelos discursos que são correntes nos grupos sociais e se organizam em sistemas de pensamento coerentes, gerando valores que efetivam papéis de justificação da ação social e se depositam na memória coletiva.

A essa noção de discursos que criam imaginários deve-se reafirmar que precisam levar em conta o domínio no qual essa prática social se estabelece, visto que se estabelece com um filtro axiológico, o que quer dizer que pode receber valor negativo ou positivo a depender do meio em que circula, por exemplo: na Segunda Guerra Mundial, ao mesmo tempo em que o imaginário de “direito à liberdade” imperava sobre a resistência, o imaginário de “pureza dos povos” era justificativa para extorsões, massacres e genocídios. A referência sobre imaginários está em seu valor intrínseco e não na maneira como é usado.

Portanto, a mecânica das representações sociais, por meio dos discursos, estrutura os

saberes de conhecimento e saberes de crença, os quais são classificados em tipos de saberes.

Nesse sentido, é partindo desses tipos de saberes provenientes da produção discursiva, que os sistemas de pensamento são organizados de modo a sustentar os princípios de coerência que instituem teorias, doutrinas ou opiniões.

Nesse contexto, Kress e van Leeuwen (1996), em “A gramática visual”, afirmam que o que é demonstrado visualmente em textos não é apenas um ícone isolado, ele faz parte do texto como um todo. E completa, Vieira e Ferraz (2011, p. 13) sobre a metáfora visual, na “gramática do design visual”, que o seu propósito “(...) é focalizar o processo de produção sónica, compreendido como uma ação social realizada em determinado uso e contexto, em que o interesse do produtor do signo determina a forma de representação”.

Portanto, à luz do que propõe Vereza (2017), todos os elementos expostos no texto devem ser considerados no panorama que está inserido em um enquadre cognitivo e textualmente construído pelo autor para alcançar os efeitos de sentido desejados. Para fins de meio de transmissão e instauração de ideologias e metáforas, Andrade (2016, p. 162) ainda salienta sobre o discurso e sua importância: “Considera-se, mais importante, o fato da realização do discurso, como reprodutor de ideologias e como força de perpetuação de modelos culturais marcados”.

## CAPÍTULO II – LITERATURA, DISCURSO E MULHER

Nesta seção, discorro sobre as nuances da concepção de literatura não com o intuito de categorizar com o fim de limitar as obras referentes ao *corpus* desta pesquisa, pelo contrário, trabalho no movimento reflexivo de compreender a literatura e algumas de suas nuances abrangendo as suas concepções e partindo do pressuposto de que muitos a segmentam (literatura infantil, juvenil, adulta, entre outras). Segundo Charaudeau (2007), a literatura é um dos meios pelos quais os imaginários-sociais se sedimentam e, dessa forma, as concepções que se tem sobre tudo são representadas em um processo que abarca as crenças e valores sociais, traços comportamentais humanos, fenômenos do mundo etc. Nesse contexto, a mulher é representada na literatura considerando todos os aspectos textuais e discursivos nele envolvidos, sobretudo, na função das metáforas conceptuais. Por isso, também destaco, neste capítulo, a mulher em uma interface com os imaginários sociais.

### 2.1 - A Literatura e suas nuances

Apresento, nesta seção, alguns conceitos de literatura e suas nuances a partir da perspectiva do pesquisador e crítico de literatura infantil, primeiro especialista em literatura infantil a ser nomeado por uma universidade britânica, a saber, a Cardiff University, Peter Hunt. Destaco o seu trabalho intitulado “Crítica, teoria e literatura infantil”, publicado em 2010 em São Paulo, com tradução de Cid Knipel, em uma releitura a partir do artigo de Badaró, Correio e Lopes (2019): “Editora Pulo do Gato: a abordagem do tema migração em obras de literatura infantil”, que também salienta as contribuições de Hunt (2010) sobre a literatura infantil. Hunt (2010) discorre, entre outros assuntos relacionados à literatura infantil, sobre diferentes percepções de literatura infantil em uma interface com a definição de criança, possibilitando assim um diálogo entre os conceitos de criança e de infância.

À luz do que propõem os estudos de Badaró, Correio e Lopes (2019), inspirados em Hunt (2010), o conceito de literatura infantil é determinado pelo propósito situacional em que ele se encontra, isto é, é flexível e variável de acordo com o seu intuito. Nesse sentido, não se pode determinar uma definição única para “literatura infantil”. Além disso, há uma diversidade na compreensão do significado do termo isolado “literatura”, o que gera ainda mais especulações à expressão “literatura infantil”. No sentido amplo, a palavra “literatura” está relacionada a um conjunto de valores absolutos cristalizados ao longo do tempo por um sistema

cultural.

Apesar dessa pluralidade de significados ao que concerne o entendimento da expressão “literatura infantil”, Hunt (2010) propõe, ao pensar na definição desse conceito, considerar que o que existe são maneiras de definir. Dessa forma, parte do pressuposto de que é inegável que existam algumas características que tornam óbvia a “leitura para criança”, entretanto afirma que os aspectos textuais não são confiáveis causando mais dúvidas do que clareza ao texto. Nesse contexto, ainda há de se considerar que existe uma tensão quanto à possibilidade de interpelar a literatura infantil da mesma maneira que a literatura adulta.

Para Hunt (2010), não está claro, para os leitores que é difícil caracterizar um texto como literatura ou não apenas observando-o. Quando se toma um texto como literário, pode-se dizer, segundo Hunt (2010), que isso está mais relacionado ao valor que se atribui ao texto do que às características que ele possui. Apesar disso, há uma tendência nas características linguísticas de um texto literário, embora apenas isso não seja suficiente para classificá-lo como literatura. Deve-se levar em conta que as concepções que definem o termo literatura emergem de normas culturais ou dos usos que os indivíduos dão ao texto. Sendo assim, fator determinante quanto à classificação do texto como literário é o contexto cultural, ou seja, uma questão que envolve status e poder social.

Essa percepção é importante para a literatura infantil, uma vez que, a esse tipo de texto normalmente atribui-se determinadas características linguísticas, como, por exemplo, estrutura e palavras adequadas ao público infantil. Para muitos, são essas características que excluem a “literalidade” do texto. E, conforme Hunt (2010), o contexto cultural é que determina as características superficiais do texto literário, automaticamente esse contexto cultural exclui a literatura infantil do sistema de juízo de valor. Geralmente, as normas culturais não consideram os gêneros pouco considerados ou de má reputação.

Hunt (2010) destaca que o único elemento que define a literatura infantil é o seu público. Além disso, discorre sobre a suposição tradicionalmente concebida de que as crianças não são disponíveis à apreciação estética da obra. A narrativa por si só acaba sendo inferiorizada. Nessa perspectiva, os livros destinados às crianças tendem a ser meios pelos quais são transmitidos valores sociais e educacionais de uma sociedade. Os livros “populares” são outros exemplos disso, são consumidos por um prazer imediato (romance policiais, pornografia, etc.), e em razão disso quando são usados nesse intuito não são considerados, pelo senso comum, como literatura, embora quando usados com outros intuítos são. Além do mais, para definir a “literatura infantil” apresenta-se um agravante: não sabemos como uma criança lê, uma vez que somos adultos. Isso, segundo Hunt (2010), dificulta o processo de compreensão da experiência

literária. Hunt (2010) acredita que todo texto pode ser lido como “literatura” e que ao classificar um texto literário como “bom” ou “ruim” deve-se tomar cuidado, pois o valor que damos a um texto está relacionada ao sistema cultural de valores aos quais estamos sujeitos.

Hunt (2010) discorre que, há na literatura infantil, uma tendência em destacar a literatura adulta como modelo, inclusive, no que tange aos gostos dos adultos. Em contrapartida, outros estudiosos da literatura infantil que depreciam o cânone fazem releituras de Milton ou rediscutem Shakespeare. Isso também acontece quando se estabelece a linguagem literária como uma das características da literatura. A priori, o que se entende por leigos por “linguagem literária” é a inacessibilidade e a linguagem desviante; entretanto Hunt (2010) propõe que a “linguagem literária” é de fato a apropriação de um discurso exclusivo, não porque se escreve em verso que automaticamente temos um poema.

Entretanto, para Hunt (2010), preocupa-se em estabelecer o rigor do método e não em usar uma concepção predeterminada para as respostas que busco. Isso significa, para a literatura infantil, a liberdade em estudá-la em uma abordagem intelectual clara que tornaria o seu estudo relevante aos seus leitores, além de destacar a sua exclusividade que a tornaria aceitável. Esse processo de relativização faria com que os leitores de literatura infantil tomassem consciência de suas crenças e suas origens e vínculos políticos e sociais.

Assim, Hunt (2010) aponta outro aspecto da definição de literatura infantil. Para ele, a cultura dominante define o que é “boa” literatura ou não, e estamos livres (ou pelo menos deveríamos estar), para concordar ou não com essa cultura. A não funcionalidade da arte, como define Oscar Wilde, não se aplica à literatura infantil, já que nessa classificação a literatura infantil encontra-se em “boa para” ou “boa”, por conseguinte, o que não é útil não pode ser bom para a criança-leitora. Para embasar essa ideia, Hunt (2010) se inspira no ensaio “In Defence of Rubbish” (Em Defesa do Lixo, 1976), escrito por Peter Dickinson. Dickinson (1976) explica a utilização do termo “lixo” para designar todo texto que não é considerado pelo adulto como tendo valor visível, estético ou educacional. Segundo Dickinson (apud HUNT, 2010), deve-se observar o valor social das obras e compreender que o olhar do adulto não é a ferramenta perfeita para discernir certos tipos de valores.

Assim, Hunt (2010) acredita que a literatura é de certa forma o que decidimos fazer dela e que a *literatura infantil* “é um conceito inevitável, sem parentesco com outros tipos de literatura, embora possa sobrepor-se a eles.” (HUNT, 2010, p. 90). De acordo com Hunt (2010), Shavit define a literatura infantil como um “sistema” que talvez seja inevitavelmente inferiorizado; mas isso dependerá majoritariamente de como a criança e a infância são vistas por determinada sociedade.

Em síntese, nem o conceito de infância nem o de literatura são estáveis. Assim, é preciso cautela acerca do descompasso das interpretações sobre um livro quando este é lido no mesmo momento de sua publicação ou quando as interpretações realizadas em estão em outros momentos, que apresenta contextos sociais distintos. Nessa perspectiva, Pierre Macherey em seu livro *Pour une théorie de la production littéraire* (Para uma produção literária, 1966) destacado por Hunt (2010) evidencia que os leitores são feitos por aquilo que faz o livro e que caso assim não fosse o livro se reduziria a uma ilustração, produzida pelo próprio leitor. Todavia, Hunt (2010) afirma que tal concepção necessita de notória mudança de opinião, isto porque, ao contrário do que Macherey (1966) propõe, “[...]os conceitos de infância vão alterar radicalmente o texto e são muito mais instáveis que os conceitos referentes aos adultos.” (Hunt (2010, p.95). Hunt (2010) ainda afirma que nos livros para criança a concepção de Macherey (1966) pode ser relativamente verdadeira, considerando que a adaptação de textos, a remontagem de contos de fadas ou a reescrita e/ou a ilustração dos livros de Beatrix Potter são exemplos de que a cultura do livro pode afetar na concepção de infância, criando ou destruindo essa infância. Dessa forma, são dois conceitos muito “abertos” e variáveis.

Uma parte da definição é legitimada ao saber se um livro foi ou não destinado ao público infantil mesmo. O exemplo normalmente citado como o primeiro livro moderno destinado especialmente para crianças na Grã-Bretanha foi *A Little Pretty Pocket-Book* (Um bonito livrinho de bolso, 1744), publicado por John Newbery, no entanto, a obra pode ser rejeitada nessa classificação uma vez que é um produto sorrateiro, uma obra trivial, comercial e deserdada. Assim, afirma Hunt (2010, p 97): “A história do livro para criança pode ser interessante para o adulto, mas não para elas, e é importante destacar essa dicotomia. O mesmo se aplica, no geral, a livros para adulto adotados por crianças, embora obviamente existam exceções”. Dessa forma, cita a pragmática de John Rowe Townsend que considera que, apesar de absurda, a única definição prática de um livro é a separação de livros infantis de uma editora.

Nesse sentido, a tentativa de classificar um livro e determiná-lo como infantil deve ser cuidadosa e levar em conta aspectos menos interessantes do texto. Em consonância com esse pensamento, Hunt (2010) destaca Myles McDowell que aborda alguns desses aspectos, como: os livros para crianças serem mais curtos; apresentarem um tratamento mais ativo; proporem diálogos de introspecção; terem protagonistas crianças; e apresentação de convenções e moral; serem livros mais otimistas; usarem linguagem voltada para crianças; abordarem temas como magia; entre outros aspectos. Não levar em consideração a classificação da literatura infantil como não adequada, como faz Isabelle Jan, na prática tem pouco mérito. Em vez disso, Hunt

(2010) salienta que a literatura infantil é autodefinidora e menciona a ideia de Neil Philip, que afirma que escrever pode apresentar um único sentido explicável ou um sentido mais ambíguo, revelador. Em seu aspecto revelador, a escrita reflete a natureza ambígua do pensamento humano. Um escritor que não está incluído como possível de ser lido por crianças é William Mayne, entretanto, isto não é culpa do autor, e sim porque os professores ensinam a ler de uma maneira que o exclui, assim como exclui outros autores.

Portanto, segundo Hunt (2010) é a leitura do texto que definirá a qual público ele se destina, podendo ser: “quer o livro esteja totalmente ao lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto” (HUNT, 2010, p. 100). Além disso, Savit, citado por Hunt (2010), afirma que o livro para criança se dá pelo modo como a produção dos livros infantis se desenvolve. Hunt (2010) destaca que um texto tem seu valor reconhecido e apropriado pelas suas circunstâncias de uso.

É a partir da classificação da maioria, no que diz respeito à categorização da literatura infantil, que Hunt (2010) aponta que essa separação na definição da literatura adulta e na literatura infantil, é uma necessidade residual em nós mesmos. Dessa forma, assim como nos estudos de Hunt (2010), esta tese terá que lidar com questões muito imperfeitas: livros não escritos especificamente para crianças (seja por evidência interna ou externa), livros com *status* muito ambivalentes; outros destinados a diferentes tipos de infância e, aqueles destinados à infância. Assim, expor essas nuances da literatura, assim como na obra de Hunt (2010), é mostrar as variadas facetas com que estamos lidando no que diz respeito ao conceito de literatura infantil, e não prescrever o que pode ser feito com o conhecimento. Além disso, apesar desta tese analisar as obras em uma perspectiva discursiva, o objetivo dessa seção foi destacar algumas nuances da literatura em um quadro teórico-crítico, uma vez que o *corpus* desta pesquisa se constitui de três textos literários, quer sejam categorizados mercadologicamente ou por qualquer outra razão como infantis, juvenis ou adultos.

Pensando na classificação das três obras de Ziraldo analisadas nesta pesquisa, entrei em contato com a sua equipe via perfil oficial do Instagram (@ziraldooficial) para compreender o posicionamento do autor e da equipe sobre o assunto. Em síntese, a resposta foi que o autor escreve livros, faz literatura independente da faixa etária; o que sugere a não classificação das obras e destaca a sua potencialidade literária. Embora a resposta da equipe de Ziraldo tenha valorizado o perfil literário como um todo, sem classificá-las como obras infantis, o autor, em alguns momentos direciona o público para quem escreve, as crianças, e revela potencialidades do texto. No prefácio de “Uma professora muito maluquinha”, Ziraldo escreve que depois do sucesso do livro “O menino maluquinho”, ele decidiu que escreveria livros apenas para crianças

e, com isso, surgiu a ideia de escrever sobre a professora maluquinha. Ruy Castro, ao redigir a primeira orelha do livro, sobre Ziraldo e a “The supermãe”, aponta: “E, quando se trata de infiltrar solertes ideologias maternas em crianças, ninguém barra as mães de Caratinga.”. Além disso, a obra “The supermãe” trata a relação mãe e filho, de modo a ver o filho sempre como um menino, uma criança. Essa afirmativa demonstra a capacidade das mães em repassarem ideologias para os filhos, assim como a obra é capaz. Por último, o livro “Meninas”, cujo o próprio título, em seu sentido mais enxuto, remete a personagens na fase da infância. Entre outras características que direcionam o livro para o público infantil, mas não o limitam à categoria “literatura infantil”, traduzem o objetivo de Ziraldo em escrever para crianças. Sendo assim, lidamos com essas obras, em um caráter discursivo que abrange e considera todos os aspectos nela envolvidos, sobretudo, ao que tangem às metáforas conceptuais da mulher.

## **2.2 - Noções sobre alguns conceitos da Análise do Discurso**

Sobre o conceito de imaginário social e sua formação, me fundamento, sobretudo, na obra “Análise do Discurso – Princípios e Procedimentos”, de Orlandi (2012) inspirada, especialmente, nas ideias sobre o discurso propostas por Pêcheux. Para os pesquisadores, o texto funciona como objeto simbólico, resultante da memória coletiva, que deve ser analisado levando em conta os diferentes processos de significação, função da historicidade. Nesse sentido, compreender os efeitos de sentidos produzidos por um texto e sua discursividade, é assumir que o texto é um objeto linguístico-histórico. Esse objeto constitui-se por um conjunto de relações que representam uma unidade articulada por diferentes aspectos linguísticos-históricos que significa um todo heterogêneo e utiliza variados materiais simbólicos, linguagens e posições do sujeito. Dessa forma, um texto apresenta várias formações discursivas que se organizam em função de uma função discursiva dominante.

Segundo os pesquisadores, “o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito.” (ORLANDI, 2012, p.70). Isto quer dizer que, na constituição do discurso por meio da dispersão dos textos, a relação com a formação discursiva é substancial, por esse motivo, na análise, deve-se associar texto ao discurso e elucidar as relações deste com as formações discursivas, inclusive, em seu potencial ideológico. Metodologicamente, este é um percurso que extrapola a superfície linguística para um procedimento analítico que considera o processo discursivo como um todo. Sendo assim, a análise do discurso não está interessada no texto em si, mas como uma unidade que é o meio para acessar o discurso. Por isso, o papel do analista do discurso é explorar a materialidade que o discurso acontece, ou seja, compreender

como o discurso se textualiza. O texto é, à luz de Orlandi (2012), uma unidade afetada pelas condições de uso, espaço de relações com as variadas formas linguagens e espaço significante pelo seu jogo de sentidos, trabalho da linguagem e funcionamento da discursividade, portanto, o texto, como todo objeto simbólico, é passível de interpretação. Dessa forma, na análise do discurso:

“não se toma um texto como ponto de partida absoluto (dadas as relações desentidos) nem de chegada. Um texto é só uma peça de linguagem em um processo discursivo bem mais abrangente e é assim que deve ser considerado. Ele é um exemplar do discurso.” (ORLANDI, 2012, P.71)

Nesse sentido, ao produzir uma análise, deve-se recorrer aos processos de produção de sentidos e de constituição dos sujeitos em suas posições. A mediação de um dispositivo analítico, da teoria e dos objetivos do analista tornam o texto uma unidade da análise. “Os textos enquanto materiais que se constituem em materiais da Análise do Discurso, são provisórios.” (ORLANDI, 2012, P. 72). A durabilidade textual está associada aos seus materiais tangíveis e ao seu papel de arquivo. Após a análise, o analista, deixa o texto para trabalhar no processo discursivo que possibilita a compreensão da produção de significados, logo, o processo discursivo assume o lugar de objeto ao invés do texto.

A distinção estabelecida entre texto e discurso, relaciona-se com o que Orlandi (2012) propõe-se sobre autor e sujeito: “O sujeito, diríamos, está para o discurso assim como o autor está para o texto. Se a relação do sujeito com o texto é a da dispersão, no entanto a autoria implica em disciplina, organização, unidade.” (ORLANDI, 2012, p. 73). O sujeito está para o para o discurso assim como o autor está para o texto. Isto porque, o sujeito é interpelado pela ideologia de maneira equivalente ao discurso, que propicia o efeito de sentido entre os interlocutores. Já o autor, está fechado em sua função específica, o que corresponde a noção de que o texto é fechado em si mesmo.

Orlandi (2012), à luz dos estudos de Vignaux, (1979), nega que o discurso tenha a função de representar uma realidade, mas afirma que ele assegura a permanência de uma representação. Para isso, todo discurso tem em sua base um projeto totalizante do sujeito que o converte em autor. O autor é onde se efetua esse projeto totalizante que constrói a unidade do sujeito. Como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se efetiva como autor ao criar o texto em sua unidade imaginária coerente e completa. Nesse ponto, Orlandi (2012) distingue o que é real e o que é imaginário ao considerar que a unidade é imaginária enquanto a dispersão é real. Dessa forma, de um lado dica a dispersão dos textos e do sujeito e do outro o discurso e a

identidade do autor, assim:

“mesmo se o próprio do discurso e do sujeito é sua incompletude, sua dispersão, e que um texto seja heterogêneo pois pode ser afetado por distintas formações discursivas, diferentes posições do sujeito, ele é regido pela força do imaginário da unidade, estabelecendo-se uma relação de dominância de uma formação discursiva com outras, na sua constituição. Esse é mais um efeito discursivo regido pelo imaginário, o que lhe dá uma direção ideológica, uma ancoragem política.” (ORLANDI, 2012, p. 74)

Dessa forma, pode-se inferir que uma função discursiva do sujeito é a função de autoria, além de outras funções enunciativas, como, a de locutor e a de enunciador. Segundo Orlandi (2012, apud Ducrot, 1984) o locutor é a representação do “eu” no discurso e o enunciador é como esse “eu” se constrói. Para compreender como a função-autor discursiva é concebida, Orlandi (2012), cita algumas ideias de Foucault (1971), mas se contrapõe ao teórico quando entende que “a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio da autoria (ORLANDI, 2012, p. 75). Logo, mesmo que um texto não apresente um autor específica, atribui-se a ele uma autoria. E, para isso, não basta escrever para ser autor, deve-se assumir uma postura como sujeito da cultura, no contexto histórico-social, e representar esse papel social correspondente ao sujeito-leitor. Isto porque a interpretação é diferente em cada época.

Desse modo, para os dispositivos e procedimentos analíticos, considera-se como fundamental a noção de funcionamento central, que leva em conta a investigação dos processos e a constituição de sentidos e de sujeitos, recorrendo a paráfrase e a metáfora que, em algum grau, operacionaliza os conceitos. Portanto, a metodologia da Análise do Discurso, proposta por Orlandi (2012), é dividida em etapas que estão assim dispostas em sua correlação, conforme esquema a seguir:

**Figura 3** - Orlandi, Eni Pucelli. Análise de discurso: princípios e procedimentos, 10ª edição, Capinas, Sp- Pontes Editores, 2012, p. 77– p.77

1ª Etapa: Passagem da	Superfície Lingüística	Texto
	para o	(Discurso)
2ª Etapa: Passagem do	Objeto Discursivo	Formação Discursiva
	para o	
3ª Etapa:	Processo Discursivo	Formação Ideológica

Fonte: Orlandi, Eni Pucelli. Análise de discurso: princípios e procedimentos, 10ª edição, Capinas, Sp- Pontes Editores, 2012, p. 77.

A primeira etapa é basicamente o momento de o analista trabalhar com paráfrases, sinonímia, relação do dizer e não dizer etc. Isto proporciona o contato com as formações discursivas que estão dominando a prática discursiva. Na segunda etapa, por meio do objetivo discursivo, o analista relaciona as formações discursivas distintas com a formação ideológica que impera nessas relações. A esse procedimento deve-se observar os efeitos metafóricos. Ao efeito metafórico (Orlandi, 2012, apud Pêcheux, 1969), descreve como um fenômeno comum ao discurso que é “produzido por uma substituição contextual, lembrando que este deslizamento de sentido entre x e y é constitutivo tanto do sentido designado por x como por y”. (ORLANDI, 2012, p.78). A metáfora constitui o processo de produção de sentido e da formação do sujeito, não reduzindo a função da metáfora como desvio de linguagem, mas como transferência de sentidos. Dessa forma, dialoga, em algum grau, com o que Lakoff e Johnson (1980) propõe sobre a metáfora.

Nesse sentido, o interdiscurso se instaura proporcionando a relação do discurso com outros múltiplos discursos, ou seja, considerando um conjunto não discernível e não representável que possibilita o dizer, representado pela memória. Essa representação é constituída por excelência na diversidade (o Outro), a historicidade. Sendo assim, para a análise, é indiscernível considerar a historicidade, porque ela reforça ou transforma os discursos. Desse modo, o efeito metafórico, próprio do simbólico, é o meio da interpretação, da ideologia, da historicidade. É essa a relação entre a língua e o discurso que a língua é, segundo Orlandi (2012, apud Pêcheux, 1980) “como sistema sintático intrínsecamente passível de jogo e a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história.”. A análise é feita a partir de um conjunto de noções, em um movimento constante de descrição e interpretação que tece as relações do discurso, da língua, do sujeito, dos sentidos, vinculando ideologia e inconsciente.

### **2.3 - A metáfora e a semântica do discurso**

O estudo de Paul Ricouer, em *A Metáfora Viva*, traduzido por Dion Davi Macedo (2000), trata a metáfora como uma aproximação de dois termos por meio de um arranjo que rompe com a lógica tradicional do sentido. Ricouer, baseado na *Poética* de Aristóteles que define a metáfora por diáfora e epífora<sup>1</sup>, percebe a segunda como a alma da metáfora. Isto

---

<sup>1</sup> A diáfora é a parte original da metáfora, seu sentido primeiro, o significado inicial. Epífora, por sua vez, é a concretização do potencial criativo da metáfora, seu locupletamento, o momento do enlace entre a palavra e seu novo significado (BRAGA, 2010, pp. 24-26).

porque o significado resultante da expressão metafórica é originalmente revelador e se constrói por meio de termos correspondentes, em algum grau, mas que se aproximam de forma inédita. É nesse sentido resultante original que o potencial da metáfora se instaura.

Segundo Braga (2010) destaca, em relação aos termos metáfora e vida, que originam o título da obra de Ricoeur, apresentam uma mesma palavra, já que equivalem a extensões dotadas de autonomia. Para análise da epífora, em discurso direto e em linguagem própria, o analista envolve-se com o seu potencial criativo e intuitivo, responsável pela percepção do fenômeno. Assim se dá o ápice criativo da metáfora, resultado atribuído ao imaginário, que possibilita o objetivo da metáfora em sua essência. A esse imaginário, como propôs o teórico Bachelar (1957), se vincula a sua origem psíquica para a linguagem poética. “Se a espécie humana se distingue pela linguagem, se a linguagem permite o ícone, reflete-o na imagem, reflete-se igualmente neste Ser que a opera.” (BRAGA, 2010, p. 25). Ricoeur define a epífora como misteriosa, e o seu mistério se encontra na natureza icônica da passagem intuitiva. Ao explica-la, Ricoeur (2000) reforça a poética psicológica de Bachelar e se distancia dessa noção quando afirma que é a semântica do verbo poética que administra essa psicologia. Dessa forma, corrobora com o proposto por Orlandi (2012), ao admitir que o sujeito discursivo que é constituído por sua heterogeneidade.

Nesse sentido, Ricoeur (2000), no Estudo III – “A metáfora e a semântica do discurso”, na obra “A metáfora Viva”, discorre sobre o procedimento de análise da metáfora e destaca o seu potencial enunciativo. Para isso, estabelece uma consideração oposta entre metáfora-enunciado e metáfora-palavra. A diferenciação, à luz de Émile Benveniste, compreende a semântica como uma estrutura da frase que apresenta, pelo menos, a significação a mínima, enquanto, a semiótica tem a palavra como um signo no código lexical. Nessa contraposição, surge a teoria da tensão e a teoria da substituição. A teoria da tensão remete a metáfora inserida na frase e compreendida como um todo, e a teoria da substituição, referindo-se ao efeito de sentido da palavra em si. Desse jeito, Ricoeur (2000), ao problematizar essas diferenças, conceitua a semântica ao considerar que ela se instaura pela a possibilidade, a multiplicidade do discurso, o que corrobora Orlandi (2012), quando define o conceito de sujeito e de discurso. Da mesma forma que, ao expor a definição de semiótica, pode-se relacionar ao texto e ao autor, assim como propõe Orlandi (2012), por apresentar uma concepção mais decisiva e individualizado dos termos.

Indo além da análise semântica da frase, Ricoeur (2000) afirma que as obras literárias não se diferenciam das frases apenas por sua extensão. As obras literárias representam uma unidade organizada em um nível próprio que se pode diferenciar por três classes de obras

(poemas, ensaios, ficções em prosa). Nesse sentido, as obras, em sua significação, entre o implícito e o explícito, só pode ser compreendida quando analisada como um todo que tem seu fundamento na semântica da frase. Assim, é a obra enquanto tal que desvela essa propriedade do discurso e pode ser entendida em dois níveis: em um nível semântico, o “mundo da obra” e em um nível de configuração verbal, como uma cadeia inteligível de palavras. Frege (apud Ricoeur, 2000, p. 146), demonstra mais um nível, o de referenciarão: “para todo enunciado é possível distinguir seu sentido puramente imanente de sua referência, isto é, do seu movimento de transcendência para um fora extralinguístico”. Embora a questão de referência seja tópico de discussão, a crítica literária, foca na elaboração do sentido por meio das palavras e acredita que o sentido sobressai ao processo de referenciarão. A questão de referencia está ligada as metáforas em seu poder de projetar e revelar um mundo.

Para Ricoeur (2000) a metáfora está para a poética assim como o modelo está para a ciência, isto justifica-se pela relação representante-representado que se estabelece de maneira criativa sobre um óculo específico, uma transposição de ideais por meio dos termos. Toda metáfora é recriação da realidade e todo modelo é uma metáfora. Sendo assim, a mesma correspondência que existe em *dia cinza* e *dia triste* existe em *professora maluquinha* e *professora fora do padrão*, por exemplo. Segundo Oliveira (2017, p. 57): “Em ambos os casos, há um transporte, uma ligação por analogia, uma interpretação criativa, mas à primeira chamamos metáfora e à segunda, modelo ou categoria formal. No entanto, não se diferenciam em essência. ”. Para Ricoeur (2000), a principal diferença entre o modelo e a metáfora é que a metáfora é um discurso breve, normalmente reduzido a uma frase, enquanto o modelo significa uma rede de enunciados metafóricos, denominada “rede metafórica”. Em *dia cinza* e *dia triste* existe em *professora maluquinha* e *professora fora do padrão* existe, em algum grau, correspondência, entretanto, como aponta Oliveira (2017, p.57) se “a metáfora literária tem ampla liberdade de significação”.

Nesse sentido, Oliveira (2017) aponta que, às diferentes circunstâncias dotadas de algum sentido cultural, esfera simbólica, se configuram em redes metafóricas, que ressignificamos fatos do mundo vivido. Com isso, ao observar a sedimentação das metáforas no discurso, percebe-se o modelo como a metáfora que não cria uma conotação, mas recria a denotação. Posto isto, Ricoeur (2000), baseado na concepção de Goodman, aponta que o transportar metafórico produz, no mundo simbólico, uma verdade, ou seja, referência dupla que pode ser estável ou não. Dessa forma, a metáfora estrutura referências no mundo vivido e no mundo metafórico, o que cria dupla denotação, duas concepções que podem se estabelecer com a mesma intensidade de vinculação, podendo até se confundirem. É nesse sentido que Ricoeur (2000) afirma que a

metáfora, por meio do discurso, tem o potencial de reconstruir a realidade.

#### **2.4 - A mulher, o imaginário social e a TMC**

Avelar e Faria (2007), em artigo intitulado, “Ser mulher na contemporaneidade: contribuições da Teoria de Imaginário Social”, explicam que a mulher não reconhece que o masculino e o feminino são criações da cultura, mas é a partir da cultura que se instauram situações nas quais o masculino é predominante, como, por exemplo, por meio da política, da religião, entre outras. Isto é, a noção de masculino e de feminino é imaginária e permeada pela historicidade social que molda o que é ser homem e o que é ser mulher. Dessa forma, corrobora com o que propõem Carloto, Kergoat e Quirino sobre gênero. Quirino (2015) enfatiza ainda que, apesar de se embasar nessa concepção, não há a tentativa de negar a sexualidade dos gêneros, o esforço é na construção histórica e social produzida sob as características físicas/biológicas.

Desse modo, ao longo dos anos, o discurso social foi sob a ótica masculina. Entretanto, a partir dos anos de 1960, segundo Avelar e Faria (2007), na disputa entre socialismo e capitalismo, as preocupações sob esse olhar machista se atenuaram, visto que ambos os regimes oprimiam a mulher. Por isso, justifica-se investigar como “as diversas subjetividades influenciaram a cristalização de um imaginário feminino que foi historicamente construído pela participação de apenas um gênero” (AVELAR E FARIA, 2007, p. 02).

Sob a perspectiva da Teoria do Imaginário Social (TIS), Castoriadis (2000) afirma que “todo pensamento da sociedade e da história pertence em si mesmo à sociedade e à história. Todo pensamento, qualquer que seja ele e qualquer que seja o seu objeto, é apenas um modo e uma forma do fazer social-histórico (Castoriadis, 2000, p.13). Isso explica alguns comportamentos e hábitos enraizados na sociedade, ainda que existam muitas transformações temporais. Dessa maneira, a TIS corrobora o que propõe a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC), proposta por Lakoff e Johnson (1980), de que nossa maneira de pensar é fundamentalmente metafórica por natureza e que é a nossa capacidade cognitiva que estrutura a maneira de cada um agir e estar no mundo. Assim, Avelar e Faria (2007) afirmam que por séculos as influências imagéticas foram relegadas, porém essas influências e seus reflexos estão presentes no agir humano, o que leva a uma série de criações de ideias impregnadas por ecos inconscientes originados na visão de mundo individual.

Logo, a TIS é um artifício de abordagem subjetiva que proporciona pesquisar fatos históricos e verdades instituídas pelo senso comum como produto do inconsciente imaginário,

pautada na hegemonia epistemológica do método aristotélico. O binarismo disposto no panorama grego pelo racionalismo antropocêntrico, exclui uma terceira condição e com isso condena o método subjetivo de análise tal como os materialistas e cientistas julgam. Segundo Avelar e Faria (2007), é no fim do século XXI, que a TIS ganha espaço como instrumento teórico que permite explorar novas possibilidades de análises a partir de modelos mentais de nossas representações impregnadas pelas memórias reinantes e atuantes das práxis humanas moldadas pelo imaginário de cada cultura. Por isso, a compreensão do agir e pensar humano deve considerar aspectos sociais e históricos para a criação do imaginário estimulado pela representação de uma memória coletiva.

Essa memória coletiva reforça modelos mentais e é reforçada por práticas cotidianas inseridas em determinados contextos, como, na escola e em casa. Sendo esses lugares ambientes nos quais a mulher ganha destaque, por seu papel preponderante instituído socialmente, há nesses contextos, a alienação feminina e a reprodução de um discurso opressor por parte das mulheres, seja no papel de mãe ou professora. A relevância dessa questão está em propiciar uma mudança de mentalidade gradativa por parte das professoras e das mães partindo da premissa de que elas se reconheçam como sujeitos históricos. Para isso, devem compreender as condições simbólicas e imaginárias que as representam socialmente, dissociando-as de um papel muitas vezes reprodutor de um imaginário feminino machista e conservador conforme aponta Avelar e Faria (2007). É um movimento de dar voz a mulher silenciada ao longo dos anos na tentativa de recriar sua história, por meio de novas trajetórias e existência.

Nessa perspectiva, Avelar e Faria (2007) citam que foi na década de 1960 que a mulher ingressou na esfera pública – através da escolarização, do trabalho ou da militância política – buscando alternativas de superar a alienação acentuada pelo capitalismo, imposta pelo regime patriarcal o qual limita a condição feminina. Nesse processo inicia-se uma luta real pela igualdade de direitos, e que pode ser intensificada em caráter variável a depender de outras condições, como, pela mulher ser branca ou negra, rica ou pobre, magra ou gorda, etc. Em diversos modelos históricos brasileiros, as ideologias de cunho autoritário regeram, como na estrutura laico-religiosa TFP – Tradição, Família e Propriedade. De modo geral, é conveniente para a sociedade que a mulher esteja dentro desses padrões impostos pelo regime machista, visto que se tornam sustentáculos.

Ademais, à luz de Avelar e Faria (2007), frisa a correspondência entre mulher e nação, na qual se fundamenta a expressão metafórica “mãe-pátria” ou vice e versa, disseminada pela política autoritária, constitui uma série de possibilidades semânticas, entre elas, o ônus de colocar sobre o dorso feminino a responsabilidade de ser a guardiã da estrutura e da ordem da

casa e da família. As expressões por si só metafóricas quando desmembradas e estruturadas em termos da metáfora conceptual (domínio alvo e domínio fonte) são: MÃE É PÁTRIA e PÁTRIA É MÃE. Dessa forma, destaca-se o importante papel social da mulher em sua função de mãe e o quanto esse papel é associado à noção de pátria como cuidadora e vice-versa. Isso imprimi um discurso político-ideológico que constitui os imaginários sociais e é capaz de estabelecer uma relação, em algum grau, dominadora, da nação sob a mulher e da mulher sob a responsabilidade do maternar.

Ainda à luz de Avelar e Faria (2007), os pesquisadores ressaltam que foi no Estado Novo que houve atenção à questão da família e, por consequência, à mulher e à professora. As mulheres foram escolhidas para exercerem o papel de professora por sua função de reprodutoras biológicas de um saber que convinha à sociedade brasileira e corroborava com o regime machista. Nesse processo, as mulheres-professoras, especialmente, atuavam, sobretudo na educação como sujeitos que reforçavam e defendiam as normas e modelos masculinos.

Nessa lógica, Avelar e Faria (2007) apontam que na análise dos discursos históricos a mulher tem como referência a rua e a casa que pode ser interpretada como o seu mundo exterior e interior, respectivamente. Sobre isso, sintetizam:

O universo de conflitos e contradições femininos tem na janela uma referência real e um limite de seu imaginário. A mulher está sempre na janela, simples espectadora da vida, e não sujeito dela. Ou apenas vendo a vida passar, ou também como objeto sexual do homem, como produto nessa vitrine doméstica e comercial. Palavras como sacrifício, dedicação e necessidade estão sempre associadas à função real da mulher na sociedade e nos remetem aos principais símbolos femininos consolidados por várias gerações: esposa e mãe. A profissão de professora não sofre qualquer tipo de discriminação e é até enaltecida como um dos papéis recomendados para as mulheres. (Avelar e Faria, 2007, p. 05).

Portanto, o ser mulher é construído socialmente, em um contraste com o ser homem, e limitado pelo imaginário social que, no Brasil, é refletido e/ou reflexo do sistema patriarcal. Esse contexto favorece a instauração e reprodução de relações nas quais a mulher é colocada em um subpatamar e à mercê das escolhas do homem, seja ele marido, chefe, irmão etc. Assim, as metáforas servem para solidificar ao longo dos anos os pensamentos mais frequentes em determinadas sociedades e com isso são meios para reforçar os imaginários sociais. É nessa condição que o fenômeno metafórico pode ser usado a favor das transformações conceptuais, visto que a repetição é um fator determinante para a instauração de novas metáforas conceptuais que podem ser impregnadas por novas ideologias e constituir, ao longo dos anos, um novo imaginário social sobre a mulher ou qualquer outro assunto.

### **CAPÍTULO III – AS METÁFORAS CONCEPTUAIS DA MULHER NAS OBRAS “UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA”, “THE SUPERMÃE”, “MENINAS”.**

#### **3.1 - “UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA”**

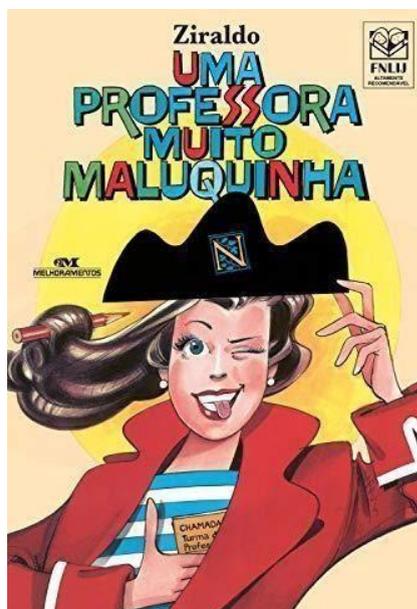
A obra “Uma professora muito maluquinha”, escrita Ziraldo em 1995 e publicada pela Cia. Melhoramentos de São Paulo no mesmo ano evidencia a protagonista mulher em seu papel de professora. Um clássico da literatura infantil brasileira que foi adaptado para a televisão, cinema, entre outros. A protagonista, a professora muito maluquinha, é a Dona Catarina, nascida em cidade de interior, vive um tempo na cidade grande, mas retorna para o interior para lecionar. Dona Catarina é uma mulher que apresenta traços delicados, sorriso solto e traços de beleza angelical; seu jeito diferente de ensinar faz todas as pessoas acharem que é maluquinha.

A capa de “Uma professora muito maluquinha” é constituída por elementos verbais e visuais que criam importantes processos intertextuais. A intertextualidade<sup>2</sup> acontece, especialmente, com a obra “O menino maluquinho”, outro clássico da literatura infantil brasileira publicado em 1980 que consagrou o autor Ziraldo e apresenta mais de 100 edições, com adaptações ao teatro, cinema, quadrinhos, ópera, videogame, internet e cinema. Sobre a escolhas dos elementos que compõem a capa desse último clássico mencionado, Ziraldo relatou em várias entrevistas ter buscado ilustrar algo que estivesse associado à ideia de loucura, como a pessoa que veste de Napoleão e reclama ser o imperador francês. Assim o autor replica essa noção à capa da obra professora maluquinha, que brinca com o imaginário social de professora. Nesse sentido, as capas das referidas obras nas edições destacadas produzem determinadas relações intertextuais que corroboram para a construção de significados desejados por Ziraldo, conforme destaco a seguir:

---

<sup>2</sup> De acordo com Fairclough (2001, p. 29) “a propriedade que os textos têm de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser ou não delimitados explicitamente ou mesclados e que pode assimilar, contradizer e ecoar ironicamente”. Assim, para Fairclough (1995, p.135) a intertextualidade é uma abordagem interpretativa que aponta “para o modo como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar convenções existentes”.

**Figura 4** – Capa do livro “Uma professora muito maluquinha”.



Fonte: Uma professora muito maluquinha/ Ziraldo, ilustrações do autor. – 17. Ed. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2003. – Coleção literatura em minha casa; v.3. Novela. Página 07– p. 90

**Figura 5** – Capa do livro “O menino maluquinho”



Fonte: Ziraldo, ilustrações do autor, 1ª Ed. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 1980.

O título da obra “Uma professora muito maluquinha”, em seu valor gráfico, estrutural e semântico, faz alusão a obra mais popular de Ziraldo “O menino maluquinho”. As grafias dos títulos possuem o mesmo formato de letra que aparece em três diferentes cores para colori-los. As estruturas similares dos títulos são compostas basicamente por artigo, substantivo e adjetivo (diminutivo). À essa estrutura, atribuem valores semânticos nos quais diz respeito aos

substantivos “menino” e “professora”, sobretudo, pelo adjetivo realçado para se referir a ambos, “maluquinho (a)”. Tanto em “Uma professora muito maluquinha” como em “O menino maluquinho”, o adjetivo “maluquinho (a)”, que se refere a ambos, sinaliza protagonistas que não estão de acordo com o padrão social. Isto porque o termo “maluco (a)” como adjetivo significa, segundo o Dicionário Online Aurélio:

1. Sem juízo; desequilibrado, louco, doido.
2. Que se comporta sem nexos, juízo ou seriedade.
3. Que não se enquadra nos padrões considerados normais; extravagante.
4. Que possui algum tipo de distúrbio mental.

Nesse sentido, por meio do uso desse adjetivo, acontece uma ruptura aos padrões sociais estabelecidos imaginário social que, como aponta Castoriadis (2000), tem origem no pensamento e na memória coletiva e, por sua vez, é apenas uma maneira do fazer social-histórico, uma vez que a expectativa social é de que tanto o menino como a professora apresentam um funcionamento normal e equilibrado das funções psíquicas e do corpo, mente e alma em conjunto. Simultaneamente, o adjetivo “maluco (a)” que por essência e no contexto das obras mencionadas se apresenta diferente ao perfil social ideal/idealizado, quando estão no diminutivo, “maluquinho (a)”, como acontece em ambos os títulos, apresentam em algum grau o cunho sentimental, de carinho e de ternura. Essa noção sentimental se materializa ao decorrer das obras, visto que apesar do menino e da professora não se enquadrarem no perfil social ideal/idealizado pelo imaginário social, ambos desmistificam esse perfil e conquistam o coração de todos que estão ao seu redor corroborando com a ideia de ternura, afeto.

Ademais, além dos aspectos verbais que proporcionam a intertextualidade evidenciados nos respectivos títulos das obras “Uma professora muito maluquinha” e “O menino maluquinho”, a linguagem visual propicia a relação entre esses textos. Nas capas, a professora está com um pomposo casaco vermelho e o menino maluquinho está vestido com um largo casaco azul. Ambos personagens colocam as mãos sob o peito em um gesto patriótico. A fisionomia da professora e do menino é de pessoa travessa e os dois personagens estão representados na capa com algo na cabeça que remete à chapéu (a professora um chapéu o menino uma panela que é usado como se fosse um chapéu). Apesar dos dois personagens serem desenhados, como dito pelo próprio Ziraldo, para desconstruir a imagem comumente esperada sob eles e estar associado à noção de loucura, não é estranho observar uma criança com a panela na cabeça, visto que é um status socialmente “admissível” uma criança brincar com um item e

utilizar a imaginação para criar outro contexto, como, neste caso, o menino que coloca uma panela na cabeça e se imagina com um chapéu. Enquanto, a professora é representada com elementos que soam, no mínimo, curioso, uma vez que a esse perfil algumas características já são esperadas como seriedade, comportamento refinado, concentração, etc. Essa reação do leitor retrata os imaginários sociais que prevalecem em uma sociedade e corrobora com o que aponta Lakoff e Johnson (1980, 2002) ao ressaltar que as dinâmicas sociais são permeadas por concepções fundamentalmente metafóricas se originam a partir das experiências em seu sentido amplo, portanto, está diretamente relacionada a experiências socioculturais que o indivíduo está inscrito.

Outro detalhe da capa de “Uma professora muito maluquinha” é que a professora carrega em sua mão, a mesma que reproduz o gesto patriótico, uma pasta com as palavras “Chamada”, “Turma” e “Profes”. Nesse contexto, as palavras “Chamada” e “Turma” contribuem para uma noção de autoridade e ordem, enquanto a incompletude da palavra “Profes” em um conjunto com toda a capa gera sentidos como questionar a figura e o papel docente. Todos esses elementos reforçam o que propõe Castoriadis (2000) sob a Teoria do Imaginário Social (TIS) de que todo pensamento é um modo de fazer social-histórico e corrobora com a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC) no sentido de que o pensamento é metafórico, dinâmico, isto é, capaz de produzir identidades construídas pela sociedade a partir do pensamento e que estão em constante construção e reconstrução.

Além dos aspectos da capa, a 17ª edição, publicada em 2003 de “Uma professora muito maluquinha”, a qual analiso aqui, Ziraldo, brinca pelo fato de fazer a apresentação do próprio livro, mas diz que missão é missão e conta como surgiu e como é a “Professora Maluquinha”. Há muitos anos, Ziraldo começou fazendo uma revista chamada “Pererê” e nem imaginava que se tornaria autor de livros para crianças. Depois disso, foi trabalhar em um jornal fazendo desenhos, caricaturas e ilustrações. Nesse percurso, escreveu um livro chamado Flicts, a história de uma cor que não tem lugar no mundo. Em 1980, escreveu o livro chamado “O menino maluquinho” e a partir daí decidiu que só escreveria livros para crianças. Com isso, visitou muitas escolas com o intuito de mostrar a importância da leitura e inventou, para suas palestras, que havia tido uma professora muito maluquinha que gostava de ler muito e que só ensinava isso em sala de aula. Na verdade, diz que se inspirou especialmente em uma professora, Dona Kate, e foi juntando as características de outros professores maluquinhos que ele teve para criar a sua personagem. Assim, a professora maluquinha se tornou uma personagem famosa e real, que mostra para a garotada como ler é importante. Ziraldo compara o mote da obra com o objetivo da coleção “Literatura em minha casa”, uma vez que ambas consideram a disseminação

da leitura, sobretudo, por meio dos pequenos leitores e que se propaga por toda família.

Dessa forma, a construção da identidade da professora maluquinha que se inicia na capa por meio de elementos criativos e provocadores de modo a instigar o leitor e despertar o seu interesse pela leitura, criam, em algum grau, uma expectativa no leitor que vai sendo confirmada ou não ao longo da obra em um processo de construção e reconstrução do ideal de professora que considera o perfil ideal/idealizado pelo imaginário social e reúne características que descrevem a professora maluquinha.

Nesse contexto, percebi que para construir a identidade da professora maluquinha, representada por elementos verbais e não-verbais, levando em consideração a metáfora conceptual como estruturante do pensamento e, portanto, da linguagem, como afirmam Lakoff e Johnson (1980), o enunciador constrói a personagem, a professora maluquinha, mas para isso representa o seu contraste, a professora padrão. Nesse sentido, o domínio-alvo (MULHER-PROFESSORA) previamente elencado por mim para a categorização na pesquisa, em razão do recorte metodológico, não pode assim ser analisado, uma vez que o enunciador não refere-se a categoria PROFESSORA de maneira única, mas destaca, no mínimo, dois perfis de professoras, a professora maluquinha e a professora padrão, portanto, ao invés do do domínio-alvo pesquisado ser MULHER-PROFESSORA, os domínios-alvos pesquisados passam a ser: MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA E MULHER-PROFESSORA-PADRÃO. O enunciador cria uma rede que proporciona o inter-relacionar do perfil da professora maluquinha e a professora que está fora desse padrão ideal/idealizado. Dessa forma, o enunciador, ao contextualizar as personagens, assume a premissa de que existe certa regularidade nas representações sociais padrões de professora e por isso produz uma personagem, a professora maluquinha, não exatamente contrária, porém contrastante à professora padrão. Isso quer dizer que, como aponta Charaudeau (2017), existe um imagináriosocial instaurado e que se baseia em crenças de valores instauradas que são sedimentadas pelos discursos dos grupos sociais que se estruturam em sistemas coerentes que instituem valores que se efetivam em papéis de justificação da ação social que constituem a memória coletiva.

É nesse movimento, de assumir uma postura crítica-reflexiva sobre a professora, que o enunciador produz significados, sobretudo, no que tange ao efeito padronizado do perfil de professora. Para isso, o enunciador explora, por meio de aspectos verbais e não-verbais, as características desse perfil padronizado de professora e expõe como seria a professora maluquinha, fora desse padrão. Em vista disto, visto que a metáfora conceptual da mulher e suas representações, são os principais focos desta pesquisa, algumas questões emergem: Quais as metáforas conceptuais que mapeiam os domínios-alvos MULHER-PROFESSORA-

MALUQUINHA e a MULHER-PROFESSORA-PADRÃO? Como são representadas a professora maluquinha e a professora padrão destacadas pelo enunciador em questão? De que forma estabelece-se comparação entre a representação da MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA e a MULHER-PROFESSORA-PADRÃO?

Para perseguir as respostas a essas perguntas, parto de alguns pressupostos, como, o mais básico e fundamental a esta pesquisa, o de que a obra se constrói a partir de uma perspectiva lúdica baseada, assim como todo pensamento humano, no princípio da metáfora conceptual, proposta por Lakoff e Johnson (1980), e a descrição da protagonista, Dona Catarina, a professora maluquinha, acontece em um processo comparativo com a antagonista da obra, a professora padrão, que revela a cortina do imaginário social que molda as formas de pensar e agir socialmente, inclusive, em nos aspectos ideológicos do discurso e, portanto, das metáforas conceptuais. Por isso, como justificado, separo em dois subtópicos de análise os domínios-alvos relacionados PROFESSORA-MULHER-MALUQUINHA e PROFESSORA-MULHER-PADRÃO, respectivamente.

### **3. 1.1 - A PROFESSORA MALUQUINHA**

A protagonista, a professora maluquinha, é uma personagem clássica de Ziraldo e que está intertextualmente vinculado ao livro de maior sucesso do escritor, *O menino Maluquinho*. O adjetivo que apresenta os personagens como figuras “fora do padrão” é reforçado pelos elementos visuais que são destacados nas capas e expostos ao longo da obra. Além disso, na apresentação, Ziraldo explica como surgiu a ideia de fazer a professora maluquinha e afirma que a personagem se tornou tão real que anda pelo Brasil afora no seu lugar ou junto dele mostrando para a garotada como “ler é agradável, alegre, bom, compensador, delicioso, emocionante, essencial, fundamental, fácil, gostoso, importante, interessante, lindo, maravilhoso, mágico, necessário, proveitoso, prazeroso, reconfortante, saboroso, transformador, útil, valioso e vital” (ZIRALDO, 2003, p. 05).

É a partir da apresentação de Ziraldo, precedida da sua dedicatória, que o enunciador desenha a professora maluquinha em um ângulo que destaca o seu corpo inteiro e abaixo, apresenta a tradicional expressão inicial das narrativas para crianças, “Era uma vez”, conforme apresento a seguir:

**Figura 6** – Ilustração do livro “Uma professora muito maluquinha”



Era uma vez uma professora maluquinha.

· 7 ·

Fonte: Ziraldo, ilustrações do autor. – 17. Ed. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2003. – Coleção literatura em minha casa; v.3. Novela, página 07

A figura XX, da página 07, além de destacar por meio da linguagem verbal que história contada será sobre uma professora caracterizada como maluquinha, a protagonista, descreve a professora por meio de elementos não-verbais que reforçam a ideia do adjetivo “maluquinha”, no sentido de ser fora do padrão social. A posição em que a professora se encontra e os gestos desencontrados representam alguém descontraído, destrambelhado e descolado. O ar doce e jovem, também rompe com o imaginário social de uma professora mais experiente e madura. Cabelos longos e soltos representam essa jovialidade assim como flores e laços pelo seu vestuário. A forma como o vestido está representado revela certa naturalidade, leveza, inocência e transparência da professora maluquinha.

Esses aspectos são ainda mais reforçados nas páginas seguintes nas quais o enunciador destaca que, na imaginação dos alunos, a professora entrava voando pela sala (como um anjo) e tinha estrelas no lugar do olhar, conforme a seguir:

**Figura 7** – “MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA É ANJO”



Fonte: Ziraldo, ilustrações do autor. – 17. Ed. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2003. – Coleção literatura em minha casa; v.3. Novela. Página 08.

Nesse sentido, o enunciador começa a explicar literalmente como é a professora maluquinha e emerge a metáfora conceptual MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA É ANJO. Com isso, estabelece a noção de correspondência de domínios por meio da metáfora conceptual que caracteriza a mulher-professora-maluquinha conforme apresento mapeamento a seguir:

**Quadro 1** – Marcas linguísticas e imagéticas: “Anjo vs Mulher-Professora-Maluquinha”.

MARCAS LINGUÍSTICAS E IMAGÉTICAS	
DOMÍNIO FONTE:	DOMÍNIO ALVO:
Anjo	MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA
Angelical (não humano)	Professora Maluquinha (humana)
Suave	Suave
Leve	Leve
Tranquilo	Tranquila

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2023).

Em seu caráter particular, a professora maluquinha, é um ser que na imaginação dos alunos, é celestial, não humano, com características que perpassam as noções de sutileza,

leveza, suavidade, tranquilidade. A ela, são atribuídas ações que correspondem com um anjo, como, “voando”, reforça e é reforçada pela imagem no alto da página sugerindo que a professora-maluquinha esteja mesmo voando, estabelecendo a relação entre linguagem verbal e não-verbal. Em sua condição humana, a professora-maluquinha, não conseguiria “voar”, mas a essa palavra também atribui-se o sentido de, quando usada hiperbolicamente, dizer que a pessoa está “correndo muito”, que, quando substituída, ficaria assim: “Na imaginação ela entrava correndo muito pela sala (como um anjo).”. Nesse caso, a condição de voar do ser anjo que se refere a professora-maluquinha, não encontra-se com tanta coerência em ser assim como na primeira interpretação. Entretanto, quando, em primeiro plano, aparece o verbo “voando” esse verbo promove o entrelaçamento semântico e cria-se então os efeitos desentido.

Além disso, o enunciador acrescenta “e tinha estrelas no lugar do olhar.”, o que revela que os olhos da professora-maluquinha eram brilhantes e que seu modo de olhar os alunos era terno. Mais adiante, na página 09, o enunciador destaca a professora maluquinha como sereia e com isso, emerge a metáfora, MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA É SEREIA, conforme figura e mapeamento a seguir:

**Figura 8** – “MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA É SEREIA”



**Quadro 2** - Marcas linguísticas e imagéticas: “Sereia vs Mulher-Professora-Maluquinha”.

<b>MARCAS LINGUÍSTICAS E IMAGÉTICAS</b>	
<b>DOMÍNIO FONTE:</b> <b>Sereia</b>	<b>DOMÍNIO ALVO:</b> <b>MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA</b>
Metade mulher, metade peixe (não humano emitológico)	Professora Maluquinha (humana)
Voz encantadora e sedutora	Voz encantadora e sedutora
Jeito encantador e sedutor	Jeito encantador e sedutor
Cabelos longos esvoaçantes	Cabelos longos esvoaçantes
Traíçoeiro	Não traiçoeira

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2023).

O enunciador evidencia características que aproximam a mulher-professora-maluquinha, alguém real, à um ser mitológico, a sereia. A esse ser fantasioso, constituído por metade mulher bonita e metade peixe, pode-se relacionar algumas características evidenciadas por meio de pistas textuais: a voz e o jeito de sereia são automaticamente tidos como sedutores e encantadores, enquanto também existe no mito a ideia que essa voz, apesar de sedutora e encantadora, é uma voz traiçoeira. Essa voz de sereia, fornece essa relação ambígua e por isso aparece o sentido de ambiguidade sob a personalidade da professora maluquinha. Os cabelos também eram cabelos longos como os cabelos de sereia e esses cabelos voavam a todo momento, na imaginação dos alunos, o que reforça o misticismo sob aquele ser sereia e o ser professora maluquinha.

Depois, na página 10, o enunciador, afirma que “Seu riso era solto como um passarinho”, conforme apresento a seguir:

**Figura 9** – “MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA É PÁSSARO”



Fonte: Ziraldo, ilustrações do autor. – 17. Ed. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2003. – Coleção literatura em minha casa; v.3. Novela. Página 10.

A página que, além dessa única oração e, em destaque, a imagem da professora maluquinha com movimentos no braço que representa o embalo do voo dos passarinhos, com olhos fechados como quem sente a brisa no seu rosto. Graficamente, os riscos dos olhos fechados são como os riscos dos passarinhos voando no céu, sobancelhas e contornos da boca também dão o efeito gráfico que apresenta similaridade. O busto da roupa tem certo movimento e contorno como os riscos dos pássaros. Ao fundo, o céu é representado pelo enorme sol, redondo como as curvas da mulher, e os passarinhos a voar bem alto pelo céu. Assim, a metáfora estabelecida é MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA É PÁSSARO, conforme mapeamento a seguir:

**Quadro 3** - Marcas linguísticas e imagéticas: “Pássaro vs Mulher-Professora-Maluquinha”.

<b>MARCAS LINGUÍSTICAS E IMAGÉTICAS</b>	
<b>DOMÍNIO FONTE:</b> <b>Pássaro</b>	<b>DOMÍNIO ALVO:</b> <b>MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA</b>
Animal irracional	Professora Maluquinha (animal racional)
Livre	Livre
Leve	Leve
Voante	Voante, em seus pensamentos

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2023).

Na imaginação dos alunos, a professora maluquinha, apesar de ser humana, era assim, como um pássaro, livre, leve e voante, mas não como um pássaro assim o faz, voante na imaginação e na forma que conduzia seu corpo e as atividades com os alunos. Sinônimo de liberdade para muitos, os pássaros, assim como a professora maluquinha, são representados como associação ao que é livre.

No fim de sua descrição geral sobre a professora maluquinha, ou seja, como a professora maluquinha é vista por todos os alunos, o enunciador conclui que essa professora é inimaginável e, une, todas as metáforas, antes apresentadas uma a uma, em uma figura só, revelando a característica que mais resume a professora maluquinha, é alguém inimaginável, conforme figura a seguir:

**Figura 10** – “Professora maluquinha é alguém inimaginável”.



Fonte: Ziraldo, ilustrações do autor. – 17. Ed. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2003. – Coleção literatura em minha casa; v.3. Novela. Página 11.

Nesse sentido, para construir a identidade da professora maluquinha, representada por elementos verbais e não-verbais, levando em consideração a metáfora conceitual como estruturante do pensamento e, portanto, da linguagem, como afirmam Lakoff e Johnson (1980), o enunciador constrói a personagem, a professora maluquinha em um panorama geral, na visão dos alunos. Depois, diferencia, em alguns aspectos a percepção dos meninos e das meninas sobre a professora maluquinha. Nesse sentido, o enunciador, que produz significados por meio das linguagens, gera o entrelaçamento semântico das metáforas que já surgiram na obra e aquelas que emergem naquele momento da leitura. Esse processo valida ou desvalida as metáforas que surgiram anteriormente, o que potencializa determinados efeitos de sentido e encaminha a produção de sentidos para o que o enunciador deseja alcançar. A essa rede de metáforas, é o nicho metafórico, conforme discorro a partir da figura a seguir:

**Figura 11** – “MULHER-PROFESSORA É ARTISTA DE CINEMA”.

Para os meninos ela era uma artista de cinema.



• 12 •

**Fonte:** MULHER-PROFESSORA É ARTISTA DE CINEMA. ZIRALDO. Uma professora muito maluquinha/ Ziraldo, ilustrações do autor. – 17. Ed. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2003. – Coleção literatura em minha casa; v.3. Novela. Página 12.

O nicho metafórico cria um entrelaçamento semântico por meio dos mapeamentos que vão surgindo entre domínios fonte e alvo e que pode utilizar diferentes modos de linguagem. Sendo assim, emerge a metáfora MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA É ARTISTA DE CINEMA. O domínio-alvo MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA é registado pela forma verbal, mais especificamente pelo pronome “ela”, “Para os meninos ela era uma artista de cinema. ”, enquanto o domínio-fonte “artista de cinema” é descrito pela frase e ilustrado pela imagem. Nesse sentido, texto verbal e não-verbal interage construindo uma unidade que proporciona atingir os objetivos semânticos que Ziraldo elegeu à priori. Além dessa contextualização, apesar do mapeamento afirmativo de que “MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA É ARTISTA DE CINEMA”, o livro trata a professora protagonista como “a professora maluquinha”, ou seja, ao longo do texto o autor caracteriza a personagem com aspectos que estão fora do padrão do imaginário social sobre uma professora. Logo, um efeito de sentido subentendido se estabelece, uma vez que a mensagem que quando o enunciador assume de modo caricatural a representação da mulher-professora, transmite que, de modo geral, MULHER-PROFESSORA-PADRÃO (NÃO)É ARTISTA DE CINEMA; e isso remete as características contrárias ao imaginário social de uma artista de cinema. Portanto, apesar de emergir a metáfora afirmativa, a construção semântica requer uma análise do nicho

metafórico no qual a metáfora está inserida, captar as pistas textuais e a dinamicidade do nicho metafórico é conectar com metáforas atualizadas e em sua própria articulação de uso.

Além disso, o enunciador descreve como seria a professora maluquinha na imaginação dos meninos diferentemente na imaginação das meninas. Desse jeito, o autor sinaliza traços que considera relevantes para o público masculino e para o público feminino destacando aquilo que, por uma questão de hipótese cultural, confirmada pelo imaginário social, chamaria a atenção dos respectivos gêneros. Sendo assim, quando define a mulher-professora-maluquinha como uma artista de cinema e em seguida coloca uma fotografia feminina, uma mulher que representa uma sexy symbol, traz à tona uma série de características que são culturalmente valorizadas no que diz respeito ao olhar masculino sob as mulheres. Nesse sentido, o enunciador reforça a visão masculina, dos alunos meninos, sob a professora-maluquinha quando, por meio da imagem, não a desenha como nas páginas anteriores, mas apresenta a professora-maluquinha a partir da exposição da figura da maior sexy symbol da História de Hollywood, Marilyn Monroe, que fascina o mundo até hoje. O enunciador escolhe estrategicamente uma fotografia da icônica artística americana que dialoga com a representação (o cabelo, estilo, comportamento etc) até então descrito e ilustrado por ele sobre a professora-maluquinha.

Nesse contexto, a expressão metafórica elenca algumas características do domínio fonte para o domínio alvo que são elegíveis para o receptor do texto que constrói possibilidades semântico-discursivas dentro do nicho metafórico estabelecido, considerando suas experiências individuais, aspectos histórico, sociais e culturais, entre outros. Isso significa, segundo Vereza (2007, p. 11) que “As outras expressões metafóricas do texto aparecem como desdobramentos das metáforas principais, formando uma cadeia semanticamente inter-relacionada que dá suporte à tese central, contribuindo assim para a argumentatividade do texto.”. O mapeamento a seguir ilustra a discussão.

**Quadro 4** - Marcas linguísticas e imagéticas: “Artista de Cinema vs Mulher-Professora”.

<b>MARCAS LINGUÍSTICAS E IMAGÉTICAS</b>	
<b>DOMÍNIO FONTE:</b> <b>Artista de Cinema</b>	<b>DOMÍNIO ALVO:</b> <b>MULHER-PROFESSORA</b>
Artista de Cinema (ser inalcançável)	Professora Maluquinha (ser humano comatitudes fora do padrão)
Bela	Feia
Sensual	Decente
Vaidosa	Discreta
Jovem	Idade mais madura

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2023).

Nessa perspectiva, algumas características são estabelecidas a partir da noção conceptual de cada domínio e proporcionam ao texto a função semântica por meio da efetivação da metáfora construída. Quando o enunciador institui um nicho metafórico que possibilita o aparecimento de algumas metáforas, a metáfora MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA É ARTISTA DE CINEMA, mapeada a partir da figura XX, elenca algumas marcas linguísticas e imagéticas que evidencia algumas dessas características. Por isso, um mapeamento por correspondência metafórica como destacado, intensifica a capacidade da metáfora em ser uma ferramenta inerente, que se estabelece em nichos metafóricos permeados de conceitos e concepções do grupo social ou a nível individual nos quais perpassam pelo caráter cultural e ideológico.

Outro exemplo similar é o proposto pela figura XX. Entretanto, neste exemplo, a professora maluquinha é descrita sob a ótica das meninas, e com isso a metáfora é outra: MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA É FADA MADRINHA. Essa metáfora surge a partir da imagem e da frase “Para as meninas, a Fada Madrinha”. Ao analisar, a linguagem verbal percebe-se a retomada de ideias da oração da página anterior -“Para os meninos ela era uma artista de cinema. ”- por meio da supressão do pronome “ela” que se refere a professora maluquinha e a substituição pela vírgula, conforme figura a seguir:

**Figura 12** – “MULHER-PROFESSORA É FADA MADRINHA”



Fonte: MULHER-PROFESSORA É FADA MADRINHA. ZIRALDO. Uma professora muito maluquinha/ Ziraldo, ilustrações do autor. – 17. Ed. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2003. – Coleção literatura em minha casa; v.3. Novela. Página 13.

Ainda nessa ótica, a linguagem verbal, exposta na página, se inter-relaciona com a imagem que ilustra a Fada Madrinha que é representada na posição tradicionalmente conhecida como se estivesse no alto e com gestos que indicam a sua condição de voar, além de gestos que representam suavidade, generosidade, bondade. Além da clássica varinha de condão, na qual segura aponta-a para cima com delicadeza, que proporciona, como nos contos de fadas, a transformação de sonhos em realidade. A figura não é representada pela ilustração da professora maluquinha feita nas páginas anteriores, é um ser fantasioso, no qual apresenta alguma semelhança com a professora por meio da correspondência feita entre os elementos visuais destacados e o que o enunciador havia construído nas páginas anteriores sobre a professora maluquinha. Nesse sentido, emerge a metáfora conceptual MULHER- PROFESSORA- MALUQUINHA É FADA MADRINHA MULHER-PROFESSORA- MALUQUINHA É FADA MADRINHA, o domínio-alvo MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA relaciona-se com o domínio fonte FADA- MADRINHA, nesta metáfora, sob a ótica das meninas, e por meio desses elementos algumas características são mapeadas.

**Quadro 5** - Marcas linguísticas e imagéticas: “Fada Madrinha vs Mulher-Professora-Maluquinha”.

<b>MARCAS LINGUÍSTICAS E IMAGÉTICAS</b>	
<b>DOMÍNIO FONTE:</b> <b>Fada Madrinha</b>	<b>DOMÍNIO ALVO:</b> <b>MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA</b>
Fada Madrinha (ser fantástico)	Professora Maluquinha (ser humano comatitudes fora do padrão)
Calma/Paciente	Calma/Paciente
Delicada	Delicada
Realizadora	Realizadora
Angelical	Angelical

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2023).

Desse modo, as alunas meninas idealizam um perfil de professora como terno, típico dos contos de fadas, textos dedicados a meninas e por isso constituintes do seu repertório cultural, que apresenta fantasia e magia, as fadas são capazes de transformar sonhos em realidade. Assim é a professora maluquinha, apesar de fora dos padrões esperados de uma professora, ela é delicada, calma, paciente, angelical, realizadora, além de bela. É uma metáfora, proveniente do repertório cultural para o gênero menina – assim como temos algumas próprias dos contextos de meninos – e a menina se identifica com aquele perfil de professora-maluquinha-fada que, de certa maneira, foi se constituído em sua memória por meio do imaginário social estabelecido e que fortalece a divisão dos gêneros, uma vez que reforça a condição do sistema patriarcal, conforme aponta Souza e Salustiano (2018).

Dessa forma, o enunciador generaliza a professora maluquinha na visão dos alunos como um todo, mas diferencia como ela é vista para os meninos e para as meninas e isso é reforçado em alguns momentos da obra além desse. Quando, por exemplo, o enunciador afirma que desde a primeira vez que a professora maluquinha entrou na sala “todas as meninas quiseram ser lindas e todos os meninos quiseram crescer na mesma hora para poder casar com ela.” (Zirardo, 2003, p. 20). Em vista disso, o enunciador expõe características nas quais reforça, baseado em suas experiências de mundo, a figura feminina, sobretudo, no exercício da profissão-professora, e constrói a imagem da protagonista, a professora maluquinha.

É por meio da linguagem verbal relacionada com a linguagem não-verbal que o discurso se materializa e, portanto, as metáforas conceituais emergem. Dessa forma, os discursos, por meios das linguagens, são os meios pelos quais as metáforas se instauram e, com isso, onde o nicho metafórico é construído. Nesse sentido, o nicho metafórico, constituído pelo

entrelaçamento das metáforas, favorece algumas interpretações. Com isso, percebe-se que a construção discursiva (considerando todos os aspectos envolvidos como, seleção de palavras, imagens, posições, etc.) é motivada pela associação que o enunciador estabelece entre os elementos possibilitando a interação dos itens lexicais com itens não-lexicais. Isso acontece em toda obra, portanto, o nicho metafórico base, no sentido de fundamental à obra, é estabelecido nesse percurso.

Desse modo, nesses dois exemplos, MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA É ARTISTA DE CINEMA e MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA É FADA MADRINHA, o enunciado faz emergir algumas características que ao longo da obra vão sendo estabelecidas a fim de emplacar o que para o enunciador seria a “professora maluquinha”. Todo o desenrolar da história possibilita, portanto, um nicho metafórico no qualé reflexo e refletido não só pelo o todo da obra como pelo ano de sua publicação, o ano que o leitor efetuou a leitura da obra, entre outros fatores sociais, históricos e culturais determinantes. É o que sugere Halliday e Hasan (1976) quando afirma que a contribuição da rede metafórica é perceptível por meio dos nichos que propiciam a coerência e coesão fundamentais para garantir a textualidade. Nesse sentido, o nicho metafórico, como aponta Vereza (2007, 2010) propicia o surgimento de redes de sentido basicamente argumentativas que sintetizam uma unidade semântico-discursiva fundamentadas por metáforas universais articuladas ou estabelecer uma metáfora de base. Dessa forma, essa unidade denominada “nicho metafórico” leva em conta o funcionamento do todo, que inclui manifestações do imaginário social.

Assim, o enunciador estabelece o local onde a professora maluquinha vivia e como era os comportamentos e hábitos das pessoas que lá viviam, o que retrata uma típica cidadezinha de interior, os personagens são pessoas que representam os papéis sociais clássicos nesse cenário e os modos de viver são tradicionais a esse tipo de cidade de interior. Em uma passagem, mais especificamente na página 14, quando o enunciador cita, por exemplo, que para as moças, classificadas como prendadas, todas as manhãs tocavam em seus pianos ao *Pour Elise*, o que destaca o tradicionalismo daquela cidade e como o imaginário social interferia fortemente nos modos de viver e comportamentos dos indivíduos. Além de todos as representações (padeiro, bancário, padre, professor, professora etc), tinha os trinta e três alunos da professora maluquinha, ilustrados pelo enunciador por meio de rostos com os mais variados tipos de características (negros, brancos, cabelos encaracolados, lisos ou carecas, olhos pequenos, médios ou grandes etc).

Após as apresentações que caracterizam as personagens e localizam os leitores sobre o cenário onde se passa a narrativa, o enunciador, anuncia o narrador da história, ou melhor, os

narradores da história que será contada. Na primeira pessoa do plural (nós), o enunciador se coloca do ponto de vista de um grupinho conhecido por “três mosqueteiros”, mas que, na verdade, é constituído por quatro alunos: Athos, Porthos, Aramis, D'Artagnan. Esse grupinho era liderado por Ana Maria Barcellos Pereira, a chefe, e por isso, o clássico bordão dos três mosqueteiros foi adaptado: “Um por todos e todos por uma! ”. É a partir desse ponto de vista que acontece o desenrolar da narrativa, os alunos já alfabetizados, contam como a professora dita como maluquinha ministrava as suas aulas. Tudo o que ela fazia era diferente das outras professoras. A primeira chamada, por exemplo, mandou cada aluno escrever seu nome em um papel e “depois embaralhou os nomes de todos nós e mandou que a gente arrumasse tudo direitinho na exata ordem do ABC.” (ZIRALDO, 2003, p .20). Neste caso, pode-se perceber que o verbo utilizado pelo enunciador “mandou”, automaticamente, remete a atitude autoritária, sem opção de escolha. Essa pista linguística gera, durante a leitura, momentos que instigam o leitor quanto a personalidade da professora maluquinha e aguça a curiosidade do leitor que persegue as dúvidas: “Por que caracterizar a professora como maluquinha? Quem é essa professora e como são suas aulas?”. Desse jeito, o enunciador que utilizou o verbo “mandar”, mostrando certo autoritarismo, traz uma nova ideia que revela o quanto os alunos se sentiam alegres em participar das atividades que a professora maluquinha mandava, isso tudo, porque as aulas eram bem dinâmicas, divertidas, com muitos jogos e brincadeiras que tinham caráter pedagógico. A exemplo de uma atividade dinâmica que professora maluquinha dava era um Jogo de Rima que depois da sala dividida em grupos, acontecia a disputa: um minuto para o time adversário encontrar a rima da palavra dada. Os alunos ficavam tão empolgados que faziam muito barulho com suas risadas que por vezes a diretora vinha saber o que estava acontecendo e dizendo que estava prejudicando outra classe.

Foi assim que professora maluquinha conquistou muito rapidamente todos os alunos e logo, já havia meninas chorando no seu colo. Os meninos não entendiam nada, pois havia segredos que pertenciam somente as meninas e a professora. Isso revela a proximidade que agora acontece entre a turma e a professora, a troca afetiva e emocional entre eles. A professora foi, gradativamente, tocando o coração daqueles alunos e, com isso, ganhou a admiração e carinho de todos eles, mas as velhas professoras não entendiam e ficavam abismadas como os alunos da professora maluquinha preferiam ficar na sala do que brincar e repetiam: “Essa menina é mesmo maluquinha. ” (ZIRALDO, 2003, P.29). Quando o enunciador escolhe o substantivo menino para designar a professora maluquinha, sob a ótica das velhas professoras, demonstra uma relação que estabelece que as velhas professoras eram mais maduras, mais velhas do que a professora maluquinha. Além disso, semanticamente, o seu uso propõe uma

relação hierárquica, na qual as professoras acreditavam que, eram mais velhas e por isso detinham maior sabedoria para lidar com as situações que demandam à profissão professora. Instaura-se, portanto, uma relação de superioridade sob a professora maluquinha, apesar de sua efetiva e afetiva relação com os alunos e com o seu modo de lecionar. Dessa forma, pode-se dizer que emerge uma metáfora conceptual sobre a professora maluquinha sob o ponto de vista das velhas professoras, ou seja, as professoras tidas como normais, as professoras padrão: MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA É MENINA.

Nesse sentido, a essa metáfora que surge da perspectiva das velhas professoras, subentende-se uma comparação entre as professoras padrão e a professora maluquinha, que, pelo seus aspectos contrastantes, conceptualizam a professora maluquinha dessa forma. A metáfora se estrutura por meio de um domínio alvo MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA e um domínio fonte MENINA, que se torna válida, uma vez que, para as velhas professoras, a imagem que se constitui sob a professora maluquinha é o seu caráter imaturo, sua figura se assemelha ao de uma menina nesse quesito. É a partir dessa estrutura conceptual que se estrutura a maneira de pensar das professoras padrão sobre a professora maluquinha, o que torna-se ao pensamento da representação da mulher-professora-maluquinha ou da mulher jovem em sua atuação como professora. É essa relação que, por sua vez, reforça o imaginário social sobre a professora tida como padrão e o perfil ideal/idealizado sobre o ofício da profissão professora. A domínio MENINA, neste caso, é similar a carga semântica da palavra imaturo (a), termo que pode assumir função de adjetivo ou substantivo, segundo o Dicionário Online de Português: “Adjetivo. Que ainda não chegou à maturidade; que não é maduro. Que, embora adulto, tem atitudes infantis; que se comporta de acordo com uma idade inferior à que possui; infantil. Precoce, antecipado: muitas das suas tentativas se frustraram por serem imaturas. Que não ocorre no momento adequado; inoportuno, precoce, prematuro: surpreendeu-o a morte imatura de sua mãe.” Para seus sinônimos aparecem: infantil, inoportuno, precoce, antecipado, verde. E, as palavras que seus antônimos são: maduro, experiente, amadurecido, maior, feito. Dessa forma, justifica-se a metáfora conceptual elencada, conforme pode-se mapear:

**Quadro 6** - Marcas linguísticas e imagéticas: “Menina vs Mulher-Professora-Maluquinha”.

<b>MARCAS LINGUÍSTICAS E IMAGÉTICAS</b>	
<b>DOMÍNIO FONTE:</b> <b>Menina</b>	<b>DOMÍNIO ALVO:</b> <b>MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA</b>
Menina (infantil)	Professora Maluquinha (adulta)
Imatura	Imatura
Idealizadora	Realizadora
Precoce	Infantilizada

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2023).

É por meio desse mapeamento, no qual elenco os principais elos discursivos entre os termos MENINA e MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA que acontece o processo de construção discursiva e metafórica, o qual leva em conta que a palavra não tem sentido por si só, os seus sentidos são criados a partir da formação discursiva que o sujeito se inscreve e é isso que determina alguns sentidos e não outros, como afirma Orlandi (2012). Por isso, a palavra menina, representa a imaturidade, sobretudo, dentro do contexto ao qual a professora maluquinha está inserida e sob a perspectiva das velhas professoras, que tendem a apresentar algum nível de maturidade ou o seu equivalente dentro desse âmbito, a experiência profissional em sala de aula.

O enunciador continua os desdobramentos sobre como aconteciam as aulas da professora maluquinha: fazia julgamentos ao invés de dar castigos, fazia excursões ao ginásio para o professor de Geografia, que por sinal era lindo, explicar por que não caímos do globo terrestre, já que ele era redondo, e tinha a semana do silêncio. A semana do silêncio era quando a professora, durante a aula, abria sob a mesa um romance água-com-açúcar e lia o tempo todo e todos ficavam quietinhos, conforme apresento a seguir:

**Figura 13** - “A semana do silêncio”

E tinha a Semana do Silêncio. Era quando ela vinha para a classe, abria sobre a mesa um romance água-com-açúcar e ficava lendo o tempo todo. Nós ficávamos muito, muito caladinhos.

· 33 ·

Fonte: “Uma professora muito maluquinha”/ Ziraldo, ilustrações do autor. – 17. Ed. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2003. – Coleção literatura em minha casa; v.3. Novela) Página 33.

Na figura 12, o enunciador constrói por meio de elementos verbais e não verbais a imagem da professora muito maluquinha, mais do que isso, explica a Semana do Silêncio, prática escolar incomum ou, pelo menos, curiosa aos leitores. Em primeiro plano, na imagem, professora está sentada na cadeira lendo um livro apoiado em sua mesa com alguns itens clássicos e que remetem à ideia de professora (maçã, copo de água, livros e caixa de giz com apagador). O semblante sereno da professora é representado pela imagem por sua postura calma, delicada e compenetrada que entra em contraposição com o letreiro destacado, e reforçado, quando na primeira linha, afirma que “E tinha a Semana do Silêncio.” (ZIRALDO, 2003, p.33). A palavra “Silêncio!”, apesar de no Dicionário Online de Português, apresentar variadas significações, entre elas, a “condição de quem se cala ou prefere não falar.”, a esse termo, impregna-se uma carga cultural relacionada a um ato de reprimir o discurso do outro. Portanto, no inter-relacionar dos elementos discursivos, pode-se dizer que o enunciador estabelece um contraste entre a posição, gestos da professora e a palavra destacada. Há a possibilidade de entender certo grau de superioridade da professora em relação aos seus alunos, inclusive, quando o enunciador expressa: “Nós ficávamos muito, muito caladinhos.” (ZIRALDO, 2003, p. 33). Além disso, a maçã, é um elemento que traz algumas interpretações. Em muitas culturas, remete a fertilidade, abundância, sabedoria. Na mitologia grega, é símbolo de amor e beleza. Na famosa história bíblica de Adão e Eva no Jardim do Éden a maçã é tida como um fruto

proibido que levou à queda da humanidade, por isso é o símbolo religioso do pecado.

Na página seguinte (p. 34), o enunciador responde parcialmente essas questões, na voz dos próprios alunos, que afirmam que todos ficavam quietinhos, para surpresa do leitor, por estar lendo gibis, tirinhas, além de outras revistas que a professora mesmo trazia para emprestar aos alunos. Quando o Padreco batia na porta, todos, a comando da professora, corriam para esconder as revistinhas antes que ele entrasse. Dessa forma, era como se a professora estivesse incentivando os alunos a fazerem algo proibido ou mal visto aos olhos dos seus superiores, inclusive, da figura de autoridade da cidade, o Padreco. O Padreco dava aulas de catecismo para o grupo escolar e havia proibido aquele tipo de leitura: “Segundo o Padreco, gibi era pecado!” (ZIRALDO, 2003, p.36). Na verdade, o enunciador mostra que o desejo da professora era que seus alunos lessem e para isso precisavam se sentir interessados pelo texto, pela obra, independente se fosse um texto clássico ou um gibi. É uma quebra de paradigma e por isso ela se classificava como diferente das outras professoras padrão e como “maluquinha”. Essa atitude associa-se a maçã, fruto proibido, símbolo do pecado, que contraia as leis de Deus e da igreja, abominada pelo Padreco conforme exponho a seguir:

**Figura 14** – “MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA-ANARQUISTA”



Nesse sentido, o Padreco que possui convicções tradicionais e cristãs sobre a professora maluquinha faz reclamações ao Padre Velho, que ouve, mas que, ao contrário dele, tem apreço pela professora maluquinha. Além de expressar os valores cristãos tradicionalmente instaurados, pode-se inferir a acepção da metáfora conceptual, na concepção do padre tradicionalista, como, MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA É ANARQUISTA. Dessa forma, as ideologias instauradas por meio da tradição possibilitam a reação do Padreco que ao que se pode considerar que o ser humano se difere pela linguagem, é pela linguagem que se possibilita o ícone, e que o reflete assim como na imagem, no ser que opera, conforme aponta BRAGA (2010). Por isso,

**Quadro 7** - Marcas linguísticas e imagéticas: “Anarquista vs Mulher-Professora-Maluquinha”.

<b>MARCAS LINGUÍSTICAS E IMAGÉTICAS</b>	
<b>DOMÍNIO FONTE: ANARQUISTA</b>	<b>DOMÍNIO ALVO: MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA</b>
Anarquista (ser que busca ideais fora do padrão por meio de atitudes anárquicas)	Mulher-professora-maluquinha (age de maneira fora do padrão, desafiando a tradição cristã)
Contrário as ordens	Gentil
Liberal	Liberal
Defende a redução de poder do Estado	Defende a redução de poder do Estado
Desordeiro	Desordeiro

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2023).

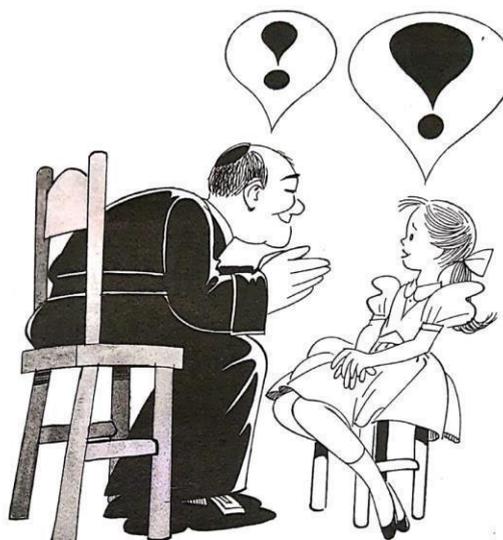
Essa correspondência se efetiva em nível similar, porque a mulher-professora-maluquinha, apesar de ocupar um papel que, por tradição, representa ao contrário (autoridade, ordem, anti-liberalismo), tem o mesmo comportamento que, segundo o Padreco, o anárquico. É dessa maneira que o Padreco justifica a sua implicância com a professora maluquinha que vai contra as leis das instituições consagradas, inclusive, a igreja. Entretanto, o enunciador continua ainda sem entender o motivo dessa concepção tradicionalista e de tamanha implicância, visto que, para a surpresa dos leitores, era ele quem tomava conta dela quando menina. Nesse ponto, o enunciador faz uma grande imagem, utilizando duas páginas do livro, em que o padre corre de mãos dadas com a menina, em um caminho livre para representar a liberdade com que o padre a tratava e a ensinava. Encontra-se uma contraposição de ideias, jogo de imagens e um jogo de sentidos.

Depois disso, o enunciador destaca, por meio da narrativa dos cinco alunos que contam a história, que os alunos gostavam mesmo era do moço do Banco do Brasil, apaixonado pela professora maluquinha escrevia versos para ela e os alunos entregavam. Os versos, que eram horríveis, eram melhorados pelos próprios alunos e, ao final do ano, já estava fazendo sucesso com a professora. Além dessa razão, outros fatores faziam com que os alunos estivessem entendendo de amor e de paixão. Como os gibis havia sido proibido, a professora maluquinha começou a ler para os alunos uma novela. A proibição aos gibis revela o poder do Padreco sob os comportamentos e hábitos daquela escola, especialmente, aos que estavam relacionados à professora maluquinha. O sonho da professora maluquinha era que os alunos estivessem lendo até o final do ano letivo com velocidade, mas mal sabia ela que ela iria embora muito antes disso.

Para tirar as dúvidas dos alunos, dava um jeito de solucioná-las. Não é que ela sabia de tudo, não sabia. “Ela era craque em História e Geografia, porque sonhava em viajar pelo mundo e achava que ninguém pode ir aos lugares de seus sonhos sem saber onde eles ficam ea história que têm” (ZIRALDO, 2003, P. 48). Nesse sentido, o enunciador destaca a capacidade de imaginar, criar e de ser livre que a professora maluquinha tinha e assim pode-se extrair a metáfora conceptual: MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA É LIBERDADE. A liberdade física, geográfica e a liberdade em ser ela mesma por onde fosse e de sonhar o que quisesse para sua vida. A essa percepção sobre a professora maluquinha, instaurada pela metáfora conceptual, entende-se também os novos ideais da mulher-professora-maluquinha que foge dos padrões até em seus sonhos. Tradicionalmente, as mulheres professoras sonhavam em casar, terem filhos e serem donos do lar. Sendo assim, o enunciador rompe com uma característica que define os comportamentos e hábitos da mulher, especialmente, a mulher-professora da época, é um discurso de feminização em contraposição ao discurso imposto pelo patriarcado estruturados por paradigmas sociais e questões que envolvem o imaginário social da mulher, como aponta o estudo de Gregoviski, Silva, Hlavac (2016).

A professora não organizou uma excursão ao ginásio para desvendar a questão de História, porque o professor era Padreco, com quem ela havia aprendido tudo e dizia em tom de brincadeira que ele era tão velhinha que viu tudo acontecer pessoalmente, conforme figura a seguir:

**Figura 15** - “MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA É MENINA”



Desta vez ela não organizou uma excursão ao ginásio pra gente perguntar as coisas pro professor de História. É que ele era o Padre Velho, o tio com quem ela aprendera tudo, inclusive a história do mundo. “Ele é tão velhinho que viu tudo pessoalmente!”, ela dizia, brincando com o tio.

• 49 •

Fonte: “Uma professora muito maluquinha” Ziraldo, ilustrações do autor. – 17. Ed. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2003. – Coleção literatura em minha casa; v.3. (Novela) Página 49.

Nessa página, o enunciador ilustra o Padreco assentado em uma cadeira maior conversando com a professora maluquinha em uma cadeira menor, isto porque, na ilustração, é como se o tempo tivesse passado e ele tivesse se tornado padre, mas a professora, a seu ver, ainda era considerada aquela menina que ele brincava e ensinava tudo. O Padreco, por meio de suas expressões facial e gestos a ensina com tranquilidade, segurança e sabedoria. Além do que o balão que representa sua fala é uma exclamação, proporcionalmente menor do que ao pensamento representada no balão da menina com uma exclamação bem grande. Assim, o ponto de exclamação representa uma atitude serena e convicta do padre e uma atitude cheia deemoção da menina, a professora maluquinha. Assim, pode-se notar, que a metáfora já elencada, sob a ótica das velhas professoras, MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA É MENINA, é reforçada pelo a perspectiva do Padre sobre a professora. Desse jeito, percebe-se que a concepção do Padreco é formada por dois principais motivos: o primeiro, por ele ter tomado conta da menina quando pequeno e a dificuldade de enxerga-la como mulher-profissional e, o segundo, e associado ao primeiro, por achar a professora maluquinha não é madura o suficiente para administrar tal cargo. Nesse sentido, têm-se uma mesma metáfora, formada por

perspectivas diferentes, mas que se fundamentam, principalmente, pelas condições de enunciação, ou seja, pelo discurso como enunciação e instituição, como meio da instauração de um posicionamento, com sujeitos sociais que estão em condições históricas e sociais de produção de sentidos, conforme Mussalim (2011).

A professora maluquinha de tanto contar histórias que pareciam filmes, teve a ideia de levar os alunos ao cinema. Cinema de cidade pequena, que demorava anos para exibir os filmes que vinham de Hollywood. Nessa passagem, o enunciador mostra a influência dos filmes hollywoodianos no Brasil, mesmo que, quando chegassem no país, pudessem estar ultrapassados. Assim, a professora, com o apoio de São Floriano, dono do cinema, que adorava a professora que ele achava meio maluquinha, levou os alunos ao cinema para assistir ao filme Cleópatra, a Rainha do Nilo, e durante semanas o assunto foi só esse entre os alunos. Com o desenho e o filme, os alunos já haviam aprendido bem mais do que com o livro pedagógico, afirma o enunciador. Nesse ponto, acontece uma crítica ao material fundamental das aulas até então: o livro didático.

Tanto se falou em história antiga que Ana Maria ficou curiosa para saber mais sobre romanos, gregos, egípcios etc. A professora se iluminou ao ouvir a pergunta de Ana e “como um anjo que era, ela saiu voando, cantando e dançando com Ana Maria nos braços, o que reforça a metáfora conceptual MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA É ANJO, sob a ótica dos alunos, destacando seus aspectos angelicais como asas de anjo, auréola, uma beleza delicada, emana forte brilho e muitas vezes são representados como uma criança para enfatizar sua inocência e virtude. Mas havia dias, que o brilho da professora maluquinha sumia e ela divagava e escrevia versos tristes. Nesses dias, a professora ficava parecendo uma adolescente, os alunos ficavam quietinhos, era como se uma flecha atravessasse-lhes o peito e então só estudavam ou fingiam que estudavam. De repente, sem muitas explicações, ela deixava a tristeza e voltava como uma heroína nas histórias em quadrinhos e voltava para a sala. Nesse sentido, emerge-se uma metáfora conceptual MULHER-PROFESSORA- MALUQUINHA É HEROÍNA, conforme figura a seguir:

**Figura 16 – MULHER-MÃE É SUPERHEROÍNA**

Ela ficava parecendo uma tia mais nova ou uma prima mais velha, destas que a gente tem em casa e que a nossa avó fica dizendo, quando fala delas: "Adolescência, só com muita paciência!"



Uns poucos dias depois – e sem muitas explicações a dar – ela deixava seu quartinho de tristezas e, como uma heroína de história em quadrinhos, voltava luminosa para a sala.

• 57 •

Fonte: “Uma professora muito maluquinha”/ Ziraldo, ilustrações do autor. – 17. Ed. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2003. – Coleção literatura em minha casa; v.3. (Novela) Página 57.

A metáfora conceptual pode ser percebida no inter-relacionar da linguagem verbal e da linguagem não-verbal, a qual coloca a professora maluquinha com a vestimenta da heroína clássica “Mulher maravilha”, que por si só traz uma série de simbologia e significações. Essa relação, segundo Ricoeur (2000) só pode ser compreendida quando observada como um todo que revela a semântica do discurso fundamentada em dois níveis, no mundo da obra e por meio da cadeia de palavras. É a partir desse entendimento do discurso como um todo, uma unidade integradora, que surge o nicho metafórico ou a cadeia metafórica, como aponta Vereza (2007). As metáforas conceptuais se efetivam por meio do discurso, que se estabelece a partir do princípio contratual destacado por Arão e Nogueira (2015, apud Charaudeau 2005), em um processo de reciprocidade assimétrico dos indivíduos no reconhecimento entre si, numa interação em que um torna o outro legítimo como tal. Dessa forma, a legitimidade entre a professora maluquinha e a super-heroína clássica acontece valorizando o imaginário social em seu aspecto contratual de reconhecer e legitimar os indivíduos inseridos no processo.

**Quadro 8** - Marcas linguísticas e imagéticas: “Heroína vs Mulher-Professora-Maluquinha”.

<b>MARCAS LINGUÍSTICAS E IMAGÉTICAS</b>	
<b>DOMÍNIO FONTE: HEROÍNA</b>	<b>DOMÍNIO ALVO: MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA</b>
Heroína (salvadora)	Mulher-professora-maluquinha (age de maneira heroica)
Protagonista	Protagonista
Resistência	Resistência
Empoderamento feminino	Empoderamento feminino
Fora do padrão	Fora do padrão

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2023).

A capacidade da heroína, sobretudo, a personagem clássica mulher maravilha, de representar o empoderamento feminino, mesmo que ainda de uma forma estigmatizada, por se tratar de uma personagem que não é real, ou seja, expõe a mulher como se ela pudesse de fato solucionar todos os problemas do mundo, além de ser linda, com uma beleza que segue padrões sociais e uma vestimenta que não corresponde a uma mulher que precisa correr para salvar o mundo. De forma sintética, e sem entrar no mérito da discussão que muito já se tem feito sobre a icônica personagem mulher-maravilha, existe uma contraposição entre o símbolo de poder e de empoderamento atrelado a crenças sociais e ao imaginário social da mulher ideal. Avelar e Faria (2007) revelam que em ambos regimes, socialismo e capitalismo, a mulher era oprimida, por isso, vale apurar como as subjetividades cristalizaram um imaginário feminino histórico e socialmente construído com a efetiva participação apenas do gênero masculino.

Enfim, quando a professora maluquinha entrava na sala e todos a percebiam como essa heroína, já não mais tristonho, mas pronta para salvar o mundo, inclusive, com rosto iluminado e com um sorriso de alegria, os alunos faziam a festa e todos comemoravam a ponto de a diretora ter que pedir para que parassem com tamanha felicidade, para falarem baixo.

Em um dia, a professora maluquinha discursou, em uma reunião de professores, sobre função do ser professora, que nasce da incompletude do homem, justificando que falta a capacidade de ler e escrever, comparando a professora a um Deus, quem dá sentido e o completa, portanto, infere-se a metáfora conceptual MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA É DEUS, a partir da figura a seguir:

**Figura 17** – “MULHER-PROFESSORA- MALUQUINHA É DEUS”.

Numa certa reunião de professores,  
ela fez um discurso.



• 59 •

Fonte: “Uma professora muito maluquinha”/ Ziraldo, ilustrações do autor. – 17. Ed. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2003. – Coleção literatura em minha casa; v.3. Novela) Página 59.

Nesse sentido, o enunciador escolhe palavras que criam um jogo contrastante entre os gêneros feminino e masculino, especialmente em sua relação antagônica entre o ser homem e o ser mulher. Quando o enunciador escolhe o preponderante dos dois gêneros, em termos gramaticais, como o masculino e se refere aos seres humanos como “o homem” e apresenta uma carga semântica que coloca a mulher-professora em um patamar maior do que o homem e na mesma correspondência que um Deus, faz uma crítica e propicia uma mudança de mentalidade dos sujeitos históricos inseridos no processo. Sendo assim, como aponta Avelar e Faria (2007), justifica-se compreender as condições sociais, sejam simbólicas ou imaginárias, desapegando do papel reprodutor de um imaginário feminino machista e conservador. Portanto, o mapeamento a seguir refere-se a metáfora conceptual estabelecida:

**Quadro 9** - Marcas linguísticas e imagéticas: “Deus vs Mulher-Professora-Maluquinha”.

<b>MARCAS LINGUÍSTICAS E IMAGÉTICAS</b>	
<b>DOMÍNIO FONTE:</b> <b>DEUS</b>	<b>DOMÍNIO ALVO:</b> <b>MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA</b>
Deus (Criador do universo)	Mulher-professora-maluquinha (Criador do sentido da palavra, discurso)
Sobrenatural	Natural (humano)
Ídolo	Ídolo
Herói	Herói
Está acima de todos em todos os sentidos (conhecimento, beleza etc)	Está acima dos homens, sejam eles homens ou mulheres, em relação ao poder de dar sentido as palavras.

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2023).

Ao mapear, elenco as principais características que considero a correspondência dos domínios fonte e alvo. Nessa metáfora, a professora maluquinha se compara ao ser mais supremo que conhecemos, Deus. Além do mais, aponta que está acima dos homens, se referindo aos seres humanos, sejam eles homens ou mulheres, em relação ao poder de dar sentido as palavras. O homem passa a estar incluído nessa escada que configura as relações de poder no imaginário da professora maluquinha, mas que se contrapõe aos valores sociais patriarcais estabelecidos ao longo da história.

Nesse sentido, o discurso da professora, para os outros professores foi um escândalo e os comentários foram dos mais depreciativos: “Ela está se comparando a Deus??” “Uma Herege!” “Precisamos interna-la urgente.” “Pode ficar perigosa! ” “Muito maluquinha” (ZIRALDO, 2003, p. 60). Nesse caso, o discurso da professora maluquinha totalmente oposto a configuração tradicional, delimitada pelo conservadorismo da igreja católica e a visão patriarcal da sociedade, instaurou a metáfora conceptual e fez surgir algumas oposições devido a cultura estabelecida naquela cidadezinha pequena que era longe do mundo, onde os filmes, os jornais e as revistas demoravam a chegar e às vezes nem chegavam. Assim, os alunos ficavam intrigados de onde a professora maluquinha inspirou essas ideias tão diferentes para ir ao encontro da felicidade, e de onde vêm as informações para o uso da vida.

A professora maluquinha tinha ideias o ano inteiro, e sempre valoriza os saberes mais variados dos seus alunos, tinha concurso para tudo, e para cada coisa, a professora maluquinha já sabia quem ganharia. Ela não passava deveres para casa, pois acreditava que o mais

importante era que seus alunos lessem e escrevem, mas os pais, que pagavam os materiais e todo custo com os alunos, não abriram mão do dever de casa. E foi então que a professora maluquinha passou a dar deveres que envolviam toda a família.

Um dia, o Padre Velho morreu. A professora maluquinha chorou junto ao Padreco que nem pareciam que haviam brigado o ano inteiro, se sentiu órfã, pois não haveria mais o Padre Velho para estar sempre ao seu lado e, ao final do ano disse a diretora que os seus alunos estavam todos aptos a passar de ano e não precisavam fazer prova. Para as clássicas provas, com teorias, histórias e datas que os alunos deveriam decorar, todos os alunos da professora maluquinha não sabiam as respostas. No ano seguinte, outra professora assumiu a classe, a professora padrão, que fez os alunos copiarem a frase “Prometo prestar atenção nas lições e não ficar me distraíndo na hora da aula.” (ZIRALDO, 2003, p.78), um exemplo crítico- reflexivo da pedagogia utilizada nas salas de aula.

Assim, a professora maluquinha passa a dar aulas de reforço pagas, nas quais nem todos os pais pagavam e que tinha que ela tinha que dar café com leite, biscoitos e suco de frutas. Todos os dias o melhor momento da aula era quando o boêmio assobiava do outro lado do muro para professora maluquinha e lá ia ela ouvir suas histórias. Quando a mãe aparecia na janela, ela corria e dizia que estava tendo ensaio da dramatização. Em uma certa manhã, todos os alunos caminharam para aula, mas a professora maluquinha tinha fugido com o namorado boêmio e deixado um bilhete codificado para os alunos que, traduzido, dizia: “Sou muito feliz com vocês, mas há outro tipo de felicidade que a gente tem que lutar por ela. Vocês vão entender quando crescerem.” (ZIRALDO, 2003, p. 87). Estava aí também o único erro que os alunos acreditavam que ela havia cometido com eles, o de achar que eles precisariam crescer para entender a felicidade que ela buscava. Daí concebe-se a metáfora conceptual MULHER- PROFESSORA- MALQUINHA É FELICIDADE.

O enunciador finaliza o livro, em uma perspectiva na qual já haviam se passado muitos anos, e os alunos já tinham idade para ser seus avós, esses alunos haviam sobrevivido ao tempo e por isso se sentiam vitoriosos. A memória da professora maluquinha era tão forte e inesquecível que os alunos não se sabiam nem se queriam revê-la para não apagar da memória tudo de bom que a professora maluquinha havia deixado na memória de cada um deles, uma professora inesquecível. Nessa perspectiva, crítica-reflexiva, sobre a professora maluquinha versus a professora padrão, fundamenta-se em Coelho (1999), o caráter da literatura infantil ser um agente ideal para a transformação da mentalidade e, com isso, as metáforas conceptuais instauradas são recursos de transmissão e de modificação ideológica que reforçam papel social da literatura infantil. Dessa forma, corrobora com o que propõe Lajolo e Zilberman (1987) sobre

a literatura infantil em seu aspecto não apenas de unidade entre gêneros, mas o papel que esse tipo de literatura exerce perante a sociedade.

### **3. 1.2 - A PROFESSORA PADRÃO**

Com a morte do Padre Velho, assim como finda a vida, o enunciador diz que tudo estava chegando ao seu final, inclusive o ano letivo. Mas a professora maluquinha tudo estava apenas começando. A professora maluquinha disse à diretora da escola que todos os alunos estavam aptos a passar de ano, mas os alunos não sabiam nomes e datas importantes da história, por isso não alcançaram as notas desejadas. Com isso, no próximo ano, outra professora assume a turma.

“Dessa vez, a imagem que representa a professora em seu ato de ministrar aulas, não apresenta nenhum letreiro no quadro-negro, a postura da professora que usava um coque e óculos era astuta, xícaras de café e livros sob a mesa da professora e sua descrição verbal, se dá

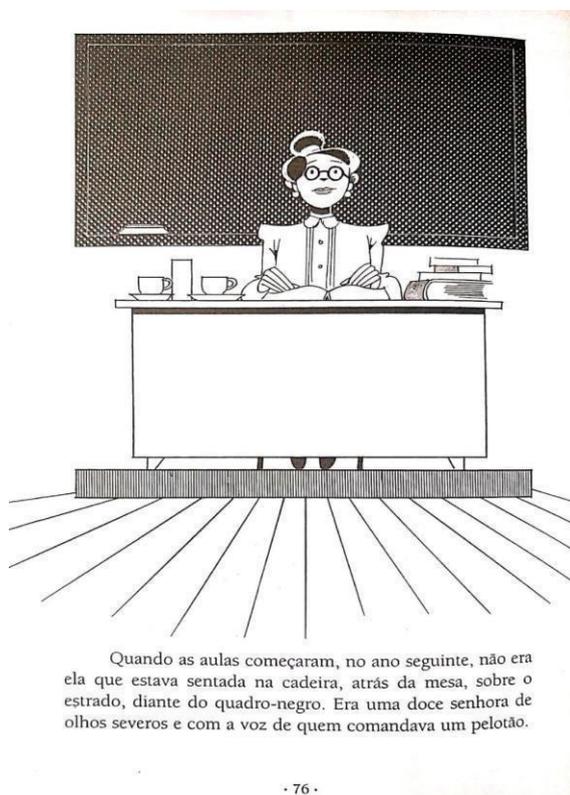
com “Era uma doce senhora...” (ZIRALDO, 2003, p. 76). Além de todo o contexto instaurada pela inter-relação ilustração e linguagem verbal, na qual possibilita criar uma rede semântica, que considera a obra como um todo e mais do que isso, de acordo com Orlandi

(2012), a obra não pode ser tomada como um ponto de partida absoluto, o texto é um componente da linguagem em um processo discursivo mais amplo, um exemplar do discurso. Nesse processo, considera-se os aspectos linguísticos e os extralinguísticos<sup>3</sup> para criar um discurso, conforme analiso a seguir:

---

<sup>3</sup> O conceito de extralinguístico está associado ao conceito de exterioridade que é “ao mesmo tempo interna e externa ao indivíduo (memória), ao texto (evento discursivo ou acontecimento) e ao cristalizado (já-dito). Se o externo se define pela relação entre um e outro algo (externo versus interno), na AD Francesa (como postulada por Orlandi) não é possível saber quais são e onde estão tais objetos. Não fica claro o que é externo em relação a quê, pois os objetos de conhecimento se movem na teoria, desqualificando o termo. (Bonini, 2003, p. 09).

**Figura 18** – “MULHER-PROFESSORA-PADRÃO É SENHORA”



Fonte: “Uma professora muito maluquinha”/ Ziraldo, ilustrações do autor. – 17. Ed. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2003. – Coleção literatura em minha casa; v.3. (Novela) Página 76.

Neste caso, observa-se a oposição entre menina, imatura que representa a professora maluquinha em contrapartida a uma senhora, madura que define a professora padrão, sob a perspectiva dos alunos. Assim, pode-se inferir a metáfora conceptual: MULHER-PROFESSORA-PADRÃO É SENHORA. A professora padrão é tida como “senhora”, que é um termo, segundo o Dicionário Online de Português que, em sua função de substantivo, quer dizer: “Tratamento cortês, dispensado a uma mulher casada e, em geral, a qualquer mulher de certa condição social, com alguma idade ou idosa. Mulher casada em relação ao seu esposo; esposa. Aquela que é dona de alguma coisa; proprietária. Mulher poderosa, que exerce sua influência e poder. Proprietária da casa; patroa. Mulher sobre a qual nada se sabe ou não se quer dizer: foi uma senhora quem roubou a loja. Aquela que era casada com um senhorfeudal. E como adjetivo, é definido pela excelência, grandeza, perfeição: comprou uma senhora mansão! ”. É, segundo Ivo (2012), a presença de diversas significações e a partir das vozes na interlocução que a realidade é construída socialmente e que envolve alteridade e contexto. Assim, é no contraste com o outro que percebemos a nós mesmos e os outros, e os significados são efetivados por práticas discursivas, ou seja, se constroem por meio das relações e práticas sociais, resultante da nossa própria interpretação. Nesse sentido, sobressaià palavra senhora,

apesar de utilizada em diversos modos de significação, alguém com mais idade, conseqüentemente, com mais experiência e mais maturidade (que não necessariamente é uma verdade absoluta). Desse jeito, o mapeio a seguir os respectivos domínios:

**Quadro 10** - Marcas linguísticas e imagéticas: “Senhora vs Mulher-Professora-Padrão”.

<b>MARCAS LINGUÍSTICAS E IMAGÉTICAS</b>	
<b>DOMÍNIO FONTE: SENHORA</b>	<b>DOMÍNIO ALVO: MULHER-PROFESSORA-PADRÃO</b>
Senhora (com mais idade, experiente, madura)	Mulher-professora-padrão (experiente, madura)
Mulher casada com um homem importante	Mulher respeitada por seu status social de professora
Dona de alguma coisa	Assume uma posição de autoridade
Mulher poderosa	Mulher que exerce uma posição de poder

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2023).

Ao mapear a metáfora conceptual, pode-se observar que ao adotar o domínio fonte SENHORA para discorrer sobre o domínio alvo MULHER-PROFESSORA-PADRÃO, adota-se uma noção de senhora que está atrelada ao seu senso de maturidade e a sua posição de autonomia e poder. Isto porque a escola, além do lar, foi um dos primeiros lugares de ocupação da mulher no processo de feminização que se deu atrelado a função da mulher de ser mãe no local “casa” em consonância com o seu papel de professora na escola, que advém da capacidade, atribuída socialmente, de maternar. Desse jeito, à luz de Gregoviski, Silva, Hlavac (2016), o processo de construção social delimitou os gêneros e se fundou em estereótipos baseados no imaginário social que afetam a constituição do sujeito mulher e a forma, de todos, de ser e estar na sociedade.

O enunciador então complementa a primeira parte da oração, “Era uma doce senhora”, com “de olhos severos e com a voz de quem comandava um batalhão”. A imagem de uma professora de olhos doces é substituída por uma representação negativa para os alunos, a severidade destacada e a ideia de que compará-la a um general rompem com o que havia sido construído por meio dos elementos textuais trazendo a contraposição. Na figura 18, ao contrário da figura 13, os elementos visuais e o início do texto provocam um pensamento e sensação que trazem certa doçura e essa expectativa é interrompida com elementos negativos, autoritários, que são evidenciados e reforçados por meio dessa e das páginas seguintes do texto. Sendo

assim, a metáfora conceptual que emerge é: MULHER-PROFESSORA- PADRÃO É GENERAL. Essa metaforização pode ser mapeada da seguinte forma:

**Quadro 11** - Marcas linguísticas e imagéticas: “General vs Mulher-Professora-Padrão”.

<b>MARCAS LINGUÍSTICAS E IMAGÉTICAS</b>	
<b>DOMÍNIO FONTE: GENERAL</b>	<b>DOMÍNIO ALVO: MULHER-PROFESSORA-PADRÃO</b>
Cargo de autoridade exercido por um homem no exército ou nas forças aéreas.	Cargo de autoridade exercido por uma mulher em escolas.
Chefe, quem comanda o pelotão de soldados.	Chefa, quem comanda a turma.
Autoritário	Autoritária
Tradicionalista	Tradicionalista

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2023).

Nesse processo de metaforização os domínios apresentam similaridades em algumas correspondências destacadas, como, por exemplo, o destaque ao cargo ocupado e, com isso, o papel social que o indivíduo ocupa. Sendo assim, à luz de Orlandi (2012), a análise deve considerar a historicidade que pode reforçar ou não o discurso e o efeito metafórico, característico ao simbólico, é o meio pelo qual se instaura a interpretação, a ideologia e a historicidade. Nesse sentido, corroborando com a história do percurso feminino, a profissão general está para o homem assim como a profissão professora está para a mulher, é um padrão ideal não só de profissão, mas de comportamentos e atitudes que reforçam o imaginário social estabelecido e que vincula ideologia e inconsciente. Por isso, as características mapeadas estão sempre relacionadas com a carga cultural, sobretudo, ao domínio fonte, que, em síntese, baseado em Lakoff e Johnson (1980), é de o domínio no qual o enunciadora parte da premissa de que o ouvinte/leitor já reconhece e compreende. Sendo assim, o enunciadora parte do domínio fonte GENERAL para explicar, em algum grau de correspondência, a MULHER-PROFESSORA-PADRÃO. E, algumas características se tornam mais evidentes nesse processo, a exemplo disso, a posição de chefia exercida por um homem, no exército ou forças armadas, no qual o general comanda de maneira autoritária e reforçando ideais tradicionalistas. Esses são pontos de interseção no processo discursivo construído sobre a metáfora em questão, pois é dessa maneira que os alunos percebiam aquela professora padrão, que ocupava o lugar da professora maluquinha, que seguia a risca os princípios tradicionalistas e tratava os alunos com

autoritarismo.

Portanto, o enunciador, que está voltado a narrar sobre as histórias e memória hilárias que a professora maluquinha os deixou, além de todo o percurso da própria professora e seu modo de viver e se comportar perante a sociedade, dedica-se brevemente a contar sobre a professora padrão, mas que seu perfil também vai sendo construído através de elementos discursivos e linguísticos que subentende-se a contraposição entre a professora maluquinha e a professora padrão. Nesse sentido, o enunciador destaca o potencial transformador com base na temática do feminino, principalmente, na esfera profissional, no sentido de se realocar para novos espaços e proporcionam liberdade, sobretudo, de escolha, conforme propõe Avelar e Faria (2007), Em vista disso, ressaltei as metáforas conceptuais que fundamentam toda a obra e que funcionam como meios pelos quais as novas concepções, projetados pelo enunciador, se instauram e se cristalizam não só na língua, como afirma Lakoff e Johnson (1980), mas na estrutura cognitiva que altera os modos de pensar e agir na sociedade. Desse jeito, baseado nos estudos de Hunt (2010) sobre a literatura infantil, o contexto cultural muitas vezes excluía literatura infantil do sistema de juízo de valor, mas isso é negligenciado na obra “Uma professora maluquinha” que, além de ser contada na primeira pessoa do plural e pelos próprios alunos da professora maluquinha, tece concepções crítico-reflexivas sobre o comportamento social da professora e dos outros sob ela.

### **3.2 - “THE SUPERMÃE”**

#### **3.2.1 - “THE SUPERMÃE” E OS MEIOS DE SUA PUBLICAÇÃO**

As tirinhas intituladas “The supermãe” escritas por Ziraldo, apresentam como protagonista, Dona Clotilde, a supermãe e como antagonista o seu filho, Carlinhos. As tirinhas inicialmente foram publicadas dominicalmente, em episódios únicos, de maio de 1968 até dezembro de 1969, na seção denominada como Caderno B, lançado em 1961 pelo Jornal do Brasil. Escrita por jornalistas, escritores e intelectuais, essa seção possibilitava aos escritores tratar de variados temas com uma linguagem na qual “[...] havia liberdade para criar, para trabalhar as matérias sem restrições quanto ao conteúdo temático que pretendiam abordar, ao estilo da linguagem utilizada e à construção composicional do texto”(FERREIRA, 2008, p. 01). Apesar da liberdade para criar, o Caderno B era considerado diferenciado por constituir-se de um caderno de cultura de muita qualidade: “[...] perfil próprio: o de não apenas informar, mas também de formalizar opiniões acerca da realidade, inclusive no período de censura

instaurada pelo regime militar” (FERREIRA, 2008, p. 02).

Além do mais, o Caderno B, já em sua primeira edição, deixava clara a sua intenção de atingir potencialmente o público feminino:

Os destaques da primeira página traziam as novidades sobre a extinção do Suplemento Feminino, *tabloid* que saía de terça a sexta-feira e que se incorporou ao novo caderno, esclarecendo às leitoras que elas ganhavam oito páginas com informações mais amplas e novas colunas. Ainda nessa página, era anunciada uma promoção ao ouvinte da Rádio Jornal do Brasil. E uma foto da atriz internacional de cinema, Romy Schneider, e um molde de costura de Gil Brandão, estilista famoso que propagou no JB a popularização do uso de moldes com estilo que eram apresentados à página 5. Vale lembrar que a indústria têxtil se desenvolvia para ganhar o mercado nacional e era costume as mães costurarem para a família. Com o passar do tempo, a moda se industrializou e a produção de roupas passou a ser feita em massa (FERREIRA, 2008, p. 03-04).

Em 1970, as tirinhas de Ziraldo passaram a ser publicadas na Revista Cláudia, que, apesar de apresentar características de suporte um pouco diferentes das do Jornal - como, por exemplo, a diagramação, por serem publicadas em uma seção especial, como era o Caderno B -, se estabelecem com fins bem parecidos, pois ambos, Revista e o Caderno do B do Jornal, visavam, sobretudo, atender a um público-alvo feminino. Dessa forma, o tipo de linguagem utilizada pelo Jornal para alcançar o público-alvo feminino era diferente daquela que o jornal julgava ser capaz de atrair o universo masculino. Desse modo, os autores recorriam frequentemente a imagens e a narrativa apresentava característica humorística, com recursos próprios de figuras de linguagem, principalmente: ironia, hipérbole, metáfora<sup>4</sup>.

### **3.2.1 - A OBRA “THE SUPERMÃE” E O CONTEXTO DA DITADURA MILITAR NO BRASIL**

Como “The supermãe” foi publicada de 1968 até 1984, as representações sociocognitiva da mulher nessas tirinhas estão intimamente ligadas aos símbolos construídos ao longo da década de 1960, 1970 e 1980, em momentos de importantes transformações políticas no Brasil. Afinal, foi período de 1964 a 1985 que o Brasil viveu o período de fechamento político que ficou conhecido na História como a Ditadura Militar. De caráter nacionalista, autoritário e anticomunista, esse regime político ficou marcado pela força da censura, as perseguições políticas e a prisão, tortura e/ou exílio daqueles que se opunham ao sistema político vigente.

<sup>4</sup> A perspectiva que se adota do conceito de metáfora nesta pesquisa não anula sua função como ornamento linguístico, muito pelo contrário e além disso, aborda o fenômeno como inerente ao sistema conceptual dos seres humanos

Consolidou-se, então, um poderoso aparato de controle e repressão, legitimado e legalizado pelos dezessete atos institucionais (AIs) decretados entre 1964 e 1969. Apesar das características supracitadas, o sistema era articulado com base em uma ideologia incoerente, já que o controle social e o fechamento político foram, segundo a lógica divulgada pelo governo dos militares, realizados em nome da defesa da democracia no país.

Vários foram os órgãos que controlavam os dados e as informações divulgadas no período, dentre os quais, o mais conhecido é o Serviço Nacional de Informação (SNI), fundado em junho de 1964 e dissolvido em março de 1990. Com o apoio da Agência Central de Inteligência dos Estados Unidos (CIA), o SNI foi estruturado para realizar a função de controlar as informações relativas à “segurança nacional” e investigar questões de “subversão interna” (FAUSTO, 2015, p. 259), completamente isento de prestar contas ou divulgar o seu funcionamento interno.

Outro importante órgão de censura implementado naquele período foi o Centro de Informações do Exército (CIE), criado em maio de 1967 com a função de recolher dados necessários para a manutenção do regime político e para a organização de operações policiais para combater os grupos de oposição. Ao mesmo tempo em que o CIE foi instaurado para suprir as deficiências encontradas no SNI, este estendeu o controle para os mais diversos setores da administração política no Brasil, criando setores como as Divisões de Segurança e Informações (DSI) e as Assessorias de Segurança e Informações (ASI). Segundo Andrade e Mathias (2012):

“A partir de concepções baseadas na Doutrina de Segurança Nacional – desenvolvida pela Escola Superior de Guerra – ideias como guerra revolucionária e inimigo interno foram definitivamente incorporadas pelos órgãos de informação e segurança, com a promulgação, em dezembro de 1968, do AI-5. A adoção destes preceitos fez com que muitos brasileiros fossem vistos como “inimigos de guerra”, por se colocarem contra o regime. Segundo essa doutrina, pelo fato de o país se encontrar em um estado de guerra generalizada, todos os meios deveriam ser utilizados contra o inimigo, inclusive ilegais.” (P. 546)

Apesar do caráter autoritário da Ditadura, configurou-se um momento de grande movimentação cultural no Brasil. Como foi observado em diversos trabalhos acadêmicos relativos ao período [PATRIOTA, 2006; MORAES, 2014], as artes e a imprensa jornalística serviram como focos de resistência por parte dos grupos que se opunham ao governo.

A resistência normalmente era realizada muitas vezes por meio do uso de brechas encontradas no aparato político para a repressão, o emprego de metáforas e do simbólico, o trabalho em torno do não-dito e utilização de temas históricos. Na medida em que o aparato

de controle se tornava mais complexo, no entanto, era necessária uma inovação constante dos métodos dos opositores ao sistema para enganar os censores de maneira eficiente.

Editor chefe do “Jornal do Brasil” entre 1962 e 1973, Alberto Dines deu um depoimento em 2008 no Centro de Cultura e Memória do Jornalismo, no qual contou a respeito algumas pressões que viveu na redação do jornal durante o período da Ditadura Militar e relatou algumas das medidas que tomou para burlar o aparato censor.

O jornalista comentou, então, que a censura ao jornal surgiu apenas a partir da instauração do Ato Institucional Número 5 (AI-5), em dezembro de 1968. Entre outros, esse decreto legalizou o fechamento do Congresso Nacional e das Assembleias Legislativas; a intervenção do governo federal nos estados e municípios; e a censura das artes, da imprensa e outros meios de comunicação. Segundo Dines (2008):

até 68 a gente estava nessa ambigüidade política tradicional brasileira, em que você fingia que era um regime livre, que havia respeito à liberdade, mas na verdade não existia coisa alguma. Mas ouvindo o AI-5 no rádio, eu não esqueço, (...) ouvindo aquilo falamos: “Estamos diante de uma ditadura”. (p. 31)

Em um contexto de forte repressão política, a resistência de Alberto Dines no “Jornal do Brasil” foi realizada diversas vezes por meio do cumprimento estrito das determinações do sistema e a introdução de informações fora de contexto, como a previsão de nuvens negras sobre o país no caderno de meteorologia. Relatando a maneira como lidou com a censura à notícia da derrubada de Salvador Allende, então presidente chileno, Dines (2008) comentou que:

disse [aos colegas de redação]: “a gente vai cumprir estritamente, eles não querem manchete, fazemos um jornal sem manchete... Vamos fazer um negócio: tira a manchete, vamos dar aí três ou quatro blocos, corpo o maior possível, contar essa história toda, sem manchete, e essa história, ela vai servir de manchete. Nós estamos cumprindo estritamente às ordens da censura, estamos fazendo um jornal em que o Allende não está na manchete”. E no dia seguinte foi aquela coisa. Não esqueci dos telefonemas que eu recebi e do impacto que causou e a edição não sobrou nada, porque foi muito impactante para o leitor um jornal sem manchete (p. 36)

É nesse contexto de censura que Ziraldo cria suas tirinhas intituladas “The supermãe”, como forma de resistência e utiliza como característica marcante da ironia como recurso de linguagem marcante para estabelecer humor de modo que o leitor apreenda as histórias em um nível mais emocional do que racional. Além disso, o autor recorre a outras estratégias do campo visual e gráfico para gerar determinados efeitos de sentido. Sendo um dos objetivos desta pesquisa verificar as regularidades de uso de metáforas que se referem à mulher no material em

análise, em especial, a mulher em seu papel de mãe, é imprescindível observar os objetivos interacionais (cf. LAKOFF & JOHNSON op.cit.:210) dos enunciados, considerando-se os leitores e as fontes. Dessa forma, o linguístico não pode ser separado do social.

Sendo assim, aliada à concepção sociocognitiva da linguagem, a metáfora, tradicionalmente conhecida pelo seu caráter de ornamento linguístico por muitas concepções, inclusive pelo que denominamos como paradigma aristotélico, ou seja, pela sua função de figura de linguagem; na concepção experiencialista de Lakoff e Johnson, passa a ser entendida como constituinte do sentido, uma vez que integra as formas cognitivas e só a partir delas é capaz de representar uma dada realidade, sendo ainda baseada nas relações sociais e culturais:

“Os conceitos que governam o nosso pensamento não são meras questões do intelecto. Eles governam também a nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais. Eles estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas. ”. (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p. 45).

Portanto, foi nesse contexto de conflito entre a repressão e a resistência, que ocorreu a publicação das tirinhas produzidas por Ziraldo, a “The Supermãe”, no Caderno B do Jornal do Brasil e sob a direção de Alberto Dines e, posteriormente, na Revista Cláudia.

### **3.2.2 - “THE SUPERMÃE”, A MULTIMODALIDADE E O PROCESSO INTERTEXTUAL**

À luz do que propõe Forceville, tomando como exemplo, classificamos a tirinha a seguir - The supermãe - Tirinha Página 55 – o melhor dos 10 anos de superaventuras vividas na Revista Cláudia - como multimodal, uma vez que o texto é constituído por elementos verbais (título e assinatura) e visuais (fotografias de mulheres, desenho da supermãe, a forma com que o título é escrito, cores, etc.). Esses elementos criam interfaces discursivas que se ancoram e proporcionam efeitos semânticos que são construídos levando em consideração todos os elementos do texto. Logo, corroborando com o que propõe Kress e Van Leeuwen (1996), a imagem não é um ícone do texto, ela faz parte do texto, ela é texto. Assim, apesar deste exemplo selecionado, o texto surtir algum efeito se considerarmos uma hipótese de que ele se constitui apenas de linguagem visual, a linguagem verbal altera o sentido do texto e ambas apresentam valor importante para a construção de significados. Portanto, é possível afirmar que é um texto multimodal que, conseqüentemente, apresenta metáfora visual e verbal, isto é, pode apresentar metáforas multimodais.

**Figura 19** - Metáforas multimodais



Fonte: Tirinha Página 55. The supermãe – o melhor dos 10 anos de superaventuras vividas na Revista Cláudia.

Dessa forma, uma vez que considero a multimodalidade característica marcante dos textos contemporâneos veiculados nos mais diversos meios de comunicação (televisão, computador, etc.), as metáforas visuais apresentam-se em lugar de destaque. Nesse sentido, parto do pressuposto, à luz dos estudos de Van Leeuwen (2005), de que as metáforas visuais são produzidas a partir da cultura e da prática social de cada povo. Mais do que um meio de criar novas formas de expressão, as metáforas também são recursos importantes para a criação de novas ideias e novas práticas na sociedade. Isso porque, em um processo que se baseia em similaridades, no qual se estabelece algumas características em detrimento de outras, as metáforas conceptualizam e potencializam a transferência da concepção algo em termos de outro.

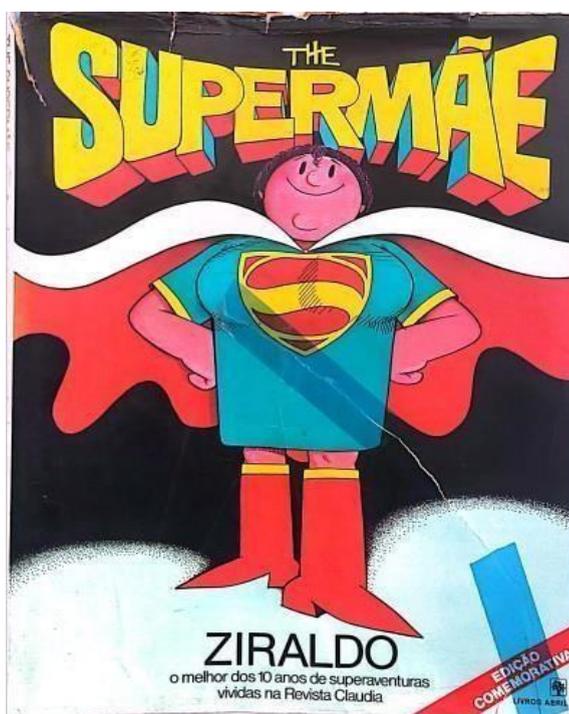
Nesse sentido, à luz da fundamentação teórica, analiso as metáforas conceptuais da mulher, que nos dados desta pesquisa considero que são construídas por metáforas multimodais que conforme evidencia Andrade (2016) apresenta níveis de interdependência entre o texto verbal e visual/não-verbal que pode ser definida como instanciações metafóricas nas quais os mapeamos são provenientes da interação entre diferentes semioses.

Embora o corpus desta análise seja uma obra publicada na Revista Cláudia que reúne um compilado das tirinhas, a origem dessas publicações, meio pelo qual o “The supermãe” surgiu, se estabeleceu e onde Ziraldo se consagrou e se destacou como cartunista foi o Jornal do Brasil, mais especificamente na seção intitulada Caderno B. As publicações “The supermãe” foram feitas em um período de dois anos no Jornal e, logo no ano consecutivo, se estabeleceu

na Revista Cláudia. Apesar de as tirinhas serem publicadas em episódios únicos e não como episódios que necessitam de uma continuação, assim como as novelas, as histórias continuaram com o mesmo estilo, temática, variando nas cores que, na Revista, ganhavam mais contraste.

Na obra “The supermãe”, as metáforas multimodais se realizam no processo de interação semiótica que em alguns casos apresentam domínios duplamente instanciados por diferentes linguagens, como a seguir:

**Figura 20** – Capa do livro “The Supermãe”



Fonte: MULHER-MÃE É SUPERHEROÍNA – Capa. ZIRALDO. The supermãe. 1970 Copyright© para a língua portuguesa, 1981. Abril S.A. Cultural e Industrial, Caixa Postal 2372, São Paulo, Brasil.

O texto apresentado é a capa do compilado que seleciona algumas tirinhas do The supermãe, publicado pela editora Abril em 1981. O destaque da ilustração é uma figura feminina em pose que transmite poder, segurança e autoridade, em uma vestimenta que representa roupa similar ao traje típico da Mulher-Maravilha, personagem clássica da literatura, cinema, etc. Acima do cenário imagético, aparece o título “The supermãe” (A supermãe).

Na definição de Forceville (2008) podemos entender o texto como uma metáfora multimodal tendo em vista os seguintes aspectos:

1. Há dois domínios diferentes agenciados, o domínio-fonte SUPERHEROÍNA e o domínio-alvo MULHER-MÃE;

2. O domínio-fonte, SUPERHEROÍNA, é realizado ou sugerido imagetivamente e verbalmente e o alvo, MULHER-MÃE, verbalmente e imagetivamente.

O domínio alvo MULHER-MÃE é estabelecido pelo texto verbal por meio do termo “MÃE” que por si só já traz uma gama de significações mais que é antecedido do prefixo “super” que possibilita aumentar o campo semântico, super mulher-mãe que é representada por uma personagens que apesar de se vestir como uma heroína, é caracterizada pelos cabelos curtos e encaracolados, estatura baixa, com o corpo mais avantajado do que o padrão de nacional beleza da mulher. Além disso, a posição na qual a supermãe se encontra remete tanto ao contexto de super-heroína quanto a ideia de general, autoritarismo e poder. Já o domínio fonte SUPERHEROÍNA pode ser compreendido através de elementos visuais como a vestimenta da personagem e através do prefixo “SUPER (mãe)”. Todos os aspectos precisam ser levados em conta para extrair possibilidades semânticas, em termos de domínio-alvo e domínio fonte, pode-se dizer que:

1. Há dois domínios diferentes agenciados, o domínio-fonte SUPERHEROÍNA e o domínio alvo MULHER-MÃE;
2. Os domínios fonte e alvo, respectivamente SUPERHEROÍNA e MULHER-MÃE, são realizados ou sugeridos por imagens e pelo texto verbal.

Dessa forma, trata-se de uma metáfora multimodal, mas não apenas pela atuação de diferentes linguagens. A metáfora é multimodal pelos seguintes aspectos:

1. Há dois domínios diferentes agenciados, o domínio-fonte SUPERHEROÍNA e o domínio alvo MÃE;
2. O domínio-fonte SUPERHEROÍNA é instanciado simultaneamente através de elementos verbais (The SUPERmãe) e de elementos visuais (a vestimenta da personagem Mulher-Maravilha);
3. O domínio-alvo MULHER-MÃE é coinstanciado simultaneamente através de elementos verbais (The superMÃE) e de elementos visuais (cabelos curtos e encaracolados, estatura baixa, com o corpo mais avantajado do que o padrão de nacional beleza da mulher);
4. As imagens do domínio-alvo ((cabelos curtos e encaracolados, estatura baixa, com o corpo mais avantajado do que o padrão de nacional beleza da mulher), as imagens do domínio-fonte (a vestimenta referindo-se a Mulher-Maravilha), a parte do enunciado que recobre o domínio-alvo (“superMÃE”) e a parte do enunciado que se refere ao

domínio-fonte (“SUPERmãe”) interagem de maneira conjunta e impossível de separá-las para a produção de sentido, conseqüentemente, só é possível perceber a metáfora conceptual considerando essa interação.

5. Enquanto o domínio alvo MULHER-MÃE é concretizado pela linguagem verbal, o domínio fonte SUPERHEROÍNA É concretizado pela linguagem visual, o que quer dizer que apesar de haver pistas textuais dos diferentes modos corroborando para a interpretação dessa metáfora conceptual (MULHER-MÃE É SUPERHEROÍNA) elegeu-se elementos cruciais em ambos os modos de linguagem para efetivar a interpretação do conjunto.

Dessa forma, nesta análise das metáforas conceptuais da mulher nas histórias das tirinhas “The supermãe”, apesar de apresentar outras concepções de mulher, a protagonista da história, Dona Clotilde, representa, em um lugar de destaque, a mulher em seu papel de (super) mãe. Isto é, a mulher-mãe é conceptualizada como heroína, o que pode ser confirmado e ressaltado, por exemplo, pelo título da obra, pelo vestuário que é o mesmo em todas as tirinhas, entre outros elementos. No caso da obra “ The supermãe”, a mulher-mãe é fisicamente de estatura baixa, com cabelos encaracolados e bem curtos, sem uma aparência vaidosa. O vestuário da supermãe, por outro lado, é, em todos os episódios, o mesmo e é representativo da roupa padrão da mulher maravilha, personagem que, apesar de ter tido variações ao longo dos anos, mantém, no imaginário social, os seus ideais de força, coragem, autoconfiança, superproteção. A intertextualidade proveniente do diálogo entre elementos representativos da personagem é inerente ao processo de produção de sentido do texto e segundo Kristeva (1974), os textos são construídos como mosaicos de citações e é a absorção e transformação de um outro texto. Tal pensamento é ratificado por Greimas apud Koch (2007):

O texto redistribui a língua. Uma das vias dessa reconstrução é a de permutar textos, fragmentos de textos que existiram ou existem em redor do texto considerado, e, por fim, dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis. (GREIMAS, 1966, p. 60).

A personagem clássica mulher-maravilha, foi criada pelo psicólogo Marston com base em concepções feministas, em 1941, nos Estados Unidos, no período da Segunda Guerra Mundial para incentivar as mulheres a serem ativas no mercado de trabalho enquanto os seus maridos se dedicavam à Segunda Guerra Mundial. Por isso, a mulher-maravilha, a princesa amazona, representa desde seu surgimento a capacidade que as mulheres têm de lutar por seus

direitos, de modo que a mulher pudesse ir muito além do trabalho doméstico. Assim, entre outros exemplos, podemos verificar, a relação entre os ideais que permeiam o imaginário social sobre a mulher maravilha em alguns momentos consonantes e, em outros, dissonantes com o que Ziraldo apresenta na personagem na obra. Nesse sentido, Ziraldo, na obra “The supermãe”, destaca a personagem mulher maravilha, de maneira humorística e irônica, estabelecendo um jogo de imagens e ideias como forma de relacionar e contextualizar intertextualmente toda a obra estabelecendo conexões entre o conteúdo, o título, as imagens, os balões, com a personagem mulher-maravilha etc.

Para isso, o enunciador apresenta ao longo das tirinhas, além das características físicas e de personalidade já mencionadas, a mulher-mãe trabalhando com tarefas domésticas, como passar roupa, cozinhar, arrumar cama, varrer etc., já que essa protagonista é uma mãe superprotetora e vive para fazer tudo para o filho Carlinhos, inclusive vigiá-lo, e, em suas poucas horas vagas, alguns dos seus passatempos é bordar e assistir televisão. O enunciador enfatiza de modo hiperbólico, entre outras características, o fato de a supermãe sempreproteger, cuidar de seu filho e querer que o filho a veja como uma heroína. Para evidenciar essa noção e perceber algumas metáforas que fundam concepções sobre a mulher-mãe na obra, elenquei algumas tirinhas para a análise em razão do recorte metodológico. As tirinhas da obra “The supermãe” estão apresentadas a seguir de acordo com a ordem em que elas aparecem na edição comemorativa da Revista Abril, que celebra os 10 anos de superaventurasvividas da supermãe na Revista Cláudia. Nesta edição comemorativa, as tirinhas estão ordenadas seguindo uma perspectiva cronológica, conforme o crescimento do menino Carlinhos, filho de Dona Clotilde, a supermãe. Dessa forma, apesar de não analisar todas as tirinhas da obra por conta do recorte metodológico, apresento-os também nessa perspectiva. Já na primeira tirinha, na página 07 da obra, observa-se traços de personalidade da supermãe, conforme destaque a seguir:

Figura 21 – “MULHER-MÃE É ESCRAVA”



Fonte: The supermãe. 1970 Copyright© para a língua portuguesa, 1981. Abril S.A. Culturale Industrial, Caixa Postal 2372, São Paulo, Brasil.

A primeira tirinha elencada já sinaliza o perfil da supermãe, uma mãe superzelosa que costura as meias, engraxa os sapatos, borda as cuecas e passa a calça do filho, Carlinhos. O humor acontece quando, no último quadrinho, o enunciador traz a informação de que a mãe faz tudo isso para o filho tirar retrato três por quatro, ou seja, tudo isso nem apareceria na foto, por isso não importava tanto assim. Nesse contexto, pode-se inferir, por exemplo, a metáfora conceptual MULHER-MÃE É ESCRAVA, que emerge na perspectiva da própria mãe por meio dos seus atos com o filho, isto é, ela zela tanto pelo filho que se torna serva dele, como mapeio a seguir:

**Quadro 12** - Marcas linguísticas e imagéticas: “Escrava vs Mulher-Mãe”.

<b>MARCAS LINGUÍSTICAS E IMAGÉTICAS</b>	
<b>DOMÍNIO FONTE: ES CRAVA</b>	<b>DOMÍNIO ALVO: MULHER-MÃE</b>
Indivíduo submetido à vontade de outrem	Mulher-mãe
Pessoa muito leal ou dedicada	Superdedicada
Quem trabalha exageradamente	Quem trabalha exageradamente
Quem é dependente de alguém	Dependente das vontades próprio filho

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2023).

A correspondência entre os domínios acontece ao relacionar algumas características que definem, em algum grau, o trabalho escravo com a mulher-mãe. Nesse sentido, a mulher-mãe age como alguém que está submetida à vontade do filho, assim como uma escrava, isso também demonstra a lealdade, a dedicação, o trabalho exagerado com o filho e a dependência que a mãe alimenta na relação mãe e filho, uma relação de subordinação da mãe em troca da subordinação do filho para com ela. Com isso, como afirma Lakoff e Johnson (2002) os conceitos que norteiam nossos pensamentos extrapolam o nosso intelecto, eles comandam nossa maneira de agir cotidianamente, estruturam o que percebemos, o nosso comportamento e as nossas relações.

Apesar da noção de subordinação instaurada pela tirinha, cada uma funciona numa perspectiva diferente, de acordo com o posicionamento da mãe, a relação de subordinação dela para com o filho é uma relação de extremo zelo em virtude de anular os seus próprios desejos e vontades. Enquanto a relação de subordinação que se estabelece, a relação que a mãe deseja, do filho para ela, é uma relação em que ele acredita que ela é a melhor pessoa do mundo para ele e tem por ela veneração. E surge a metáfora: MULHER-MÃE É RAINHA, a seguir uma tirinha que elucidada a questão:

Figura 22 – “MULHER-MÃE É RAINHA”



Fonte: The supermãe. Página 20. The supermãe. 1970 Copyright© para a língua portuguesa, 1981. Abril S.A. Culturale Industrial, Caixa Postal 2372, São Paulo, Brasil.

Na tirinha, a supermãe achou alguns bilhetinhos do filho para a mãe, bilhetinhos em que prometiam que, ao crescer, o filho daria à mãe carinho, proteção, zelo e cuidado, mas que no antepenúltimo quadrinho ela diz que nada disso se cumpriu quando ele tornou adulto. Carlinhos diz que se tornou um adulto responsável e por isso não cumpre as promessas. A mãe, diz: “Isso mesmo! RES-PON-SÁ-VEL!” (ZIRALDO, 1970, p.20), e assim Carlinhos finaliza questionando como ela quer que depois de adulto ele cumpra a promessa de um menino. Nessa tirinha, percebe-se e reafirma-se a metáfora conceptual MULHER-MÃE É RAINHA, na qual a mãe cobra e deseja que o filho assim a trate, o que não acontece, mas que, mesmo assim ela insiste e cobra o filho que assim o seja.

**Quadro 13** - Marcas linguísticas e imagéticas: “Rainha vs Mulher-Mãe”.

<b>MARCAS LINGUÍSTICAS E IMAGÉTICAS</b>	
<b>DOMÍNIO FONTE: RAINHA</b>	<b>DOMÍNIO ALVO: MULHER-MÃE</b>
Mulher soberana de um reino	Mulher-mãe (desejo de ser soberana para o filho)
Aquele que exerce grande poder em relação aos demais	Aquele que exerce poder sobre o filho
A primeira, a mais bela	A primeira, a mais bela

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2023).

Em outro exemplo, na Figura 22, a tirinha “The supermãe” composta por nove quadrinhos, apresenta o personagem Carlinhos em momentos de “farra”. Depois do quadrinho exclusivo para o título “The supermãe” e a assinatura do autor “Ziraldo”, o autor seleciona a imagem de Carlinhos sobreposta pela imagem de duas mulheres de biquíni na qual ele aparece acariciando e sendo acariciado, em um cenário praiano. A história começa a se desenrolar na praia e pelas pistas imagéticas no fim da tarde. Depois, o cenário e o horário passam a ser outros: a mesa está com garrafa de bebida, balde de gelo e drinks, o fundo escuro, nos remete à noite os trajés passam a ser característicos da vida noturna. Nesse quadrinho, Carlinhos aparece em um momento de troca de carinho com uma mulher branca e loira e segurando, supostamente, a mão de outra. No próximo quadrinho, ele ainda aparece em um cenário próprio de festas noturnas, dançando com uma mulher diferente das já apresentadas e paquerando outra que está na pista de dança e sendo correspondido. No seguinte, aparece a imagem do carro embaixo de um poste e, nesse jogo de luz, duas pessoas se beijando. No outro quadrinho, os personagens não estão desenhados, apenas representados por suas falas ou expressões que possibilitam aguçar a imaginação do leitor para a interpretação de que Carlinhos e uma mulher estão praticando sexo. No próximo quadrinho não aparece o rosto da mulher, apenas o rosto de Carlinhos em uma expressão de cansado, com uma garrafa de bebida na mão e com os pés da mulher. Ao fundo, a imagem do nascer do sol, revelando que estava amanhecendo e que a noite de Carlinhos havia sido de muita farra, diversão, paquera com mulheres variadas e sexo. Nas últimas duas cenas a mãe aparece. Na penúltima ela aparece em uma imagem focalizada no seu rosto gentil batendo na porta e chamando insistentemente pelo seu filho “Car los! Car li nhos!!!”. No último quadrinho, a mãe aparece em frente à porta do quarto de Carlinhos dizendo “Mamãe veio trazer sua gemada meu filho”. Assim, o ápice

da história acontece quando a mãe chega na porta do quarto e para grande surpresa do leitor o chama para entregar a Carlinhos sua gemada, conforme figura a seguir:

**Figura 23** – “MULHER-MÃE COMO SUPERHEROÍNA”



Fonte: The supermãe. Página 52. The supermãe. 1970 Copyright© para a língua portuguesa, 1981. Abril S.A. Culturale Industrial, Caixa Postal 2372, São Paulo, Brasil.

Nesse caso, o enunciador cria uma atmosfera ao qual representa Carlinhos como um homem forte, viril e desejado pelas mulheres e que gosta de paquerar várias mulheres e da vida noturna. Isso tudo contribui para que o leitor construa o perfil de um personagem e esse pensamento é interrompido quando a mãe de Carlinhos chega tratando-o como uma criança. É nesse nicho metafórico que acontece essa junção e confronto de ideais e ideais que possibilitam o surgimento ou pelo menos a tendência de uma interpretação, mais especificamente, que elenca características que vão constituir os domínios de metáforas conceptuais da mulher-mãe: MULHER-MÃE É SUPERHEROÍNA. O mapeamento a seguir ilustra essa perspectiva:

**Quadro 14** - Marcas linguísticas e imagéticas: “Superheroína vs Mulher-Mãe”.

<b>MARCAS LINGUÍSTICAS E IMAGÉTICAS</b>	
<b>DOMÍNIO FONTE: SUPERHEROÍNA</b>	<b>DOMÍNIO ALVO: MULHER-MÃE</b>
Mulher Maravilha	Mulher-mãe
Gentil	Gentil
Generosa	Generosa
Prestativa	Prestativa
Superheroína	Superheroína
Bonita (representada por padrões estéticos culturais)	Não é bonita (representada por anti-padrões estéticos culturais)

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2023).

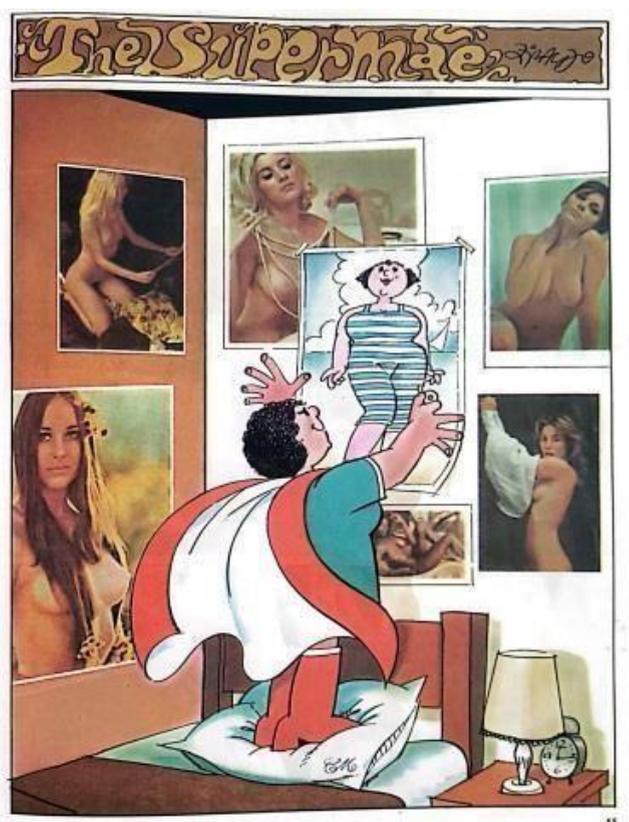
Conforme o mapeamento realizado a partir da análise da figura XX, cria-se um entrelaçamento e por meio dos mapeamentos podemos estabelecer os domínios fonte e alvo conforme já citamos. O domínio alvo MULHER-MÃE é registrado pela forma verbal e visual de se estruturar a história, mais especificamente, pelas características psicológicas, físicas e pelo substantivo “mãe” mencionado no título. E o domínio fonte é representado não só pelos trajes da personagem, mãe de Carlinhos, mas também pelo modo de ela agir com autoridade e pelo título que menciona “The super”, sendo o prefixo, segundo algumas das definições do Dicio, dicionário online de português, a indicação de acima ou excesso; que ocupa uma posição superior; que demonstra proeminência, superioridade.

Ao mapear elementos dessa metáfora, algumas características positivas correspondentes dos domínios são elencados, entretanto emergem também domínios que são correspondentes, porém contrários, ou seja, os antônimos surgem no mapeamento de domínios e estabelecem um entremisturar no nicho metafórico. Isso é um mecanismo de confronto semântico utilizado por Ziraldo para gerar entre outros efeitos, o efeito de humor-irônico, que provoca efeitos de sentidos importantes para a interpretação textual. Nesse caso, quando o autor contrapõe as características da superheroína, a mulher-maravilha, com o estereótipo de mães, donas de casa, possibilita que o leitor estabeleça uma série de correspondências que permeiam e aguçam o imaginário. Assim, a partir dos elementos constitutivos deste nicho metafórico e dos mapeamentos que acontecem simultaneamente, Ziraldo provoca o seu leitor a ponto de

perceber, por exemplo, que as mulheres-mães reais sãoas verdadeiras superheroínas.

Além da tirinha da página 52 do livro “The Supermãe”, apresento o exemplo que se segue, a tirinha da página 55, na perspectiva de análise que considera elementos sociocognitivos da linguagem, todos os aspectos neles envolvidos e o caráter multimodal do texto, que dialoga com outros modos de linguagem segundo já exposto na fundamentação teórica embasada, sobretudo, pela Linguística Cognitiva, pela Semiótica Social e pela Análise do Discurso.

**Figura 24 - MULHER-MÃE É ÍDOLO**



Fonte: The supermãe. Página 55. The supermãe. 1970 **Copyright**© para a língua portuguesa, 1981. Abril S.A. Culturale Industrial, Caixa Postal 2372, São Paulo, Brasil.

A figura 24 apresenta a tirinha da página 55 do livro “The supermãe”, de Ziraldo, que seleciona o primeiro quadrinho para o título e a assinatura do autor, enquanto destaca em maiores proporções o segundo e último quadrinho desta história. Nele, a (super)mãe está em cima do travesseiro que está na cama de Carlinhos e aparece com o seu traje típico de mulher-maravilha colando na parede do quarto do filho um pôster grande com a foto dela em cima de posters de mulheres nuas ou seminuas em poses sensuais já colocados, nos quais podemos inferir que foram colados por Carlinhos. No pôster que a supermãe cola de forma a sobressair aos outros pôsteres, ela aparece na foto com trajes de banho, na praia, em pose de heroína. Essa

ação da supermãe, a antagonista, nos revela, entre outras interpretações, o quanto ela gostaria de ser admirada e idolatrada pelo filho, como uma heroína, a ponto de impor sua imagem e, conseqüentemente, impor tal idolatria. Isso também retrata a própria relação que a supermãe tem com o filho, de excesso de zelo, que levaria à idolatria dela pelo filho. Sendo assim, estabelece-se uma vida de mão dupla, na qual a supermãe não mede esforços para idolatrar seu filho e também supõe que ele deva fazer o mesmo por ela, isto é, colocá-la em status de centro em sua vida, de amor uno e incondicional. Acreditando nesse status que tem para o filho, a supermãe cola e impõe sua figura no quarto do filho. Essa imposição e o retratada invasão de privacidade poder ser percebido quando o autor ilustra a mãe em cima do travesseiro do filho. Essa pista textual revela um pouco da relação de soberania que ela exerce sobre ele. Sendo assim, elencamos, entre outras metáforas que podemos elencar nesse nicho metafórico, a seguinte metáfora que será mapeada adiante: MULHER-MÃE É ÍDOLO.

**Quadro 15** - Marcas linguísticas e imagéticas: “Ídolo vs Mulher-Mãe”.

<b>MARCAS LINGUÍSTICAS E IMAGÉTICAS</b>	
<b>DOMÍNIO FONTE: ÍDOLO</b>	<b>DOMÍNIO ALVO: MULHER-MÃE</b>
Ídolo	Mulher-mãe
Admirado	Admirada
Veneração	Veneração
Prestativa	Prestativa
Pôsters com mulheres semi-nuas em destaque	Fotografia central da mãe com traje de piscina/praias.
Bonita (representada por padrões estéticos culturais)	Não é bonita (representada por anti-padrões estéticos culturais)

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2023).

Apesar de o nicho metafórico estabelecer uma série de metáforas, elencamos a metáfora MULHER-MÃE É ÍDOLO, pois ela corrobora diretamente o status de superheroína que Ziraldo dá à mãe. Além disso, essa é uma metáfora que surge, mas que representa o ideal de representatividade que a mulher-mãe gostaria de ter/ser para o filho. Além do excesso de zelo que a mãe tem pelo filho, essa acepção, de mãe que tem esse status na vida do filho gera uma série de comportamentos dela para agradá-lo. Isso define uma metáfora que emerge da concepção da própria figura feminina e, portanto, traz consigo uma carga cultural e social que

também exige da mãe certos comportamentos. Indo mais além, esse valor esperado dos filhos darem para as mães pelas próprias mães, faz com que surja a perspectiva que critica o padrão feminino de lidar com a maternidade a ponto de apresentar características, segundo a psicologia, narcisistas de se relacionar com o filho, como por exemplo, o senso exagerado de superioridade e importância, a crença de ser especial e única, ausência de empatia.

Nesses dois exemplos analisados, pôde-se perceber que apesar do caráter mais emergencial da metáfora conceptual MULHER-MÃE É SUPERHEROÍNA, mais detalhadamente analisada a partir da figura XX, outras importantes noções da concepção de mulher-mãe se instauram a partir, por exemplo, da análise feita pela figura 10; MULHER- MÃE É ÍDOLO. Além dessas duas metáforas elencadas e analisadas, outra metáfora que surge em ambos os casos é: MULHER É OBJETO SEXUAL. Por questão metodológica discorreremos aqui sobre duas concepções que estruturam as noções de mulher-mãe e por esse motivo não descrevemos a análise que nos leva a inferir essa metáfora. Entretanto, devido a sua ocorrência e importância na construção semântica do contexto faz-se necessário mencioná-la. Afinal, a concepção da mulher como objeto sexual traz consigo uma série de representações ideológicas de caráter machista e, elenca características próprias que definem as mulheres e as tratam de acordo com o grau de relação que elas possuem na vida do homem. Então, a mulher-mãe apresenta e deve apresentar características seguindo estereótipos nacionais, assim como quando aqui mencionamos o termo “mulher” em sua amplitude significativa para designar mulheres que, na obra, de fato são companheiras de relações sexuais dos homens; e, portanto, apresentam-se em um espaço no qual têm características peculiares que a definam dessa forma. Por isso, considero que a conceptualização da mulher na obra, que se faz, principalmente por meio das metáforas conceptuais, pode ser categorizada devido ao papel social que a mulher assume, especialmente, em sua posição maternal, evidenciando a mulher- mãe. Assim, além do papel que a mulher exerce, suas funções e representatividade também são exploradas. Dessa forma, levando em consideração que “a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra” (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 5), é possível inferir das análises duas metáforas conceptuais sobre o domínio alvo MULHER- MÃE: MULHER-MÃE É SUPERHEROÍNA. MULHER-MÃE É ÍDOLO.

Nesse sentido, ao analisar a obra “The supermãe” em sua edição comemorativa de 10 anos, percebi que essas duas metáforas foram básicas e mote para as tirinhas que, embora não apresentassem continuidade entre elas, apresentam os mesmos personagens, inclusive, com as mesmas vestimentas, que traziam em si o caráter crítico-irônico ao comportamento e ao imaginário social da mulher no Brasil. Dessa forma, apesar de considerar que existam outras

metáforas conceptuais importantes, focalizo as análises nas duas metáforas MULHER-MÃE É SUPERHEROÍNA E MULHER-MÃE É ÍDOLO e em algumas de suas metáforas e efeitos adjacentes.

A metáfora MULHER-MÃE É SUPERHEROÍNA emerge-se a noção ao decorrer da obra de que a mulher-mãe é SUPER, ou seja, a mulher mãe é para o filho alguém que está disposta a todo momento em atendê-lo e mimá-lo. A própria mulher-mãe se enxerga como alguém que merece respeito e admiração das outras pessoas por seu empenho, dedicação e sacrifícios com o seu filho. Assim, a super-mãe considera que somente ela sabe acolher tão bem seu filho e não se atenta que pode estar sufocando Carlinhos. Corroborando a ideia de que, tanto para Carlinhos quanto para a mãe Dona Clotilde, a metáfora MULHER-MÃE É ÍDOLO aponta para o fato de que esse é o patamar que ela era vista por Carlinhos, como um ser sobrenatural, e como ela deseja ser de fato vista pelo filho. Nesse aspecto, quando se leva em consideração que Dona Clotilde sobrepõe uma foto sua a mulheres seminuas nas quais Carlinhos enaltece, esse gesto representa o quanto ela gostaria de ser admirada pelo filho e o quanto ela se identifica como alguém que merece essa admiração por ser melhor para ele do que todas as outras mulheres, mesmo que fisicamente elas o atraia mais. Cria-se uma espécie de rede que evidencia a mãe em um patamar mais alto de qualidade em todos os sentidos quando comparada a qualquer outra mulher, sobretudo, as pretendentes do filho que nunca são boas o suficiente para tratá-lo o filho. Isso porque, aos olhos da mãe, o tratamento que deveriaser dado ao Carlinhos deveria ser tão bom quanto o seu, de muita dedicação, sacrifícios e empenho para agradá-lo. Em alguns momentos Dona Clotilde, por meio das imagens, falas e até mesmo na ausência de uma fala direcionada coloca as outras mulheres que aparecem nos quadrinhos, em sua maioria, afetos de Carlinhos, em um nível que objetifica a mulher. Esse caráter também é fortalecido pelo comportamento do filho, como, por exemplo, quando Carlinhos aparece com mais de uma mulher em cenas eróticas e sexuais. Com isso, essa atitude tanto da mãe como do filho, representa a metáfora MULHER É OBJETO SEXUAL que, apesar de não ser o foco desta análise, corrobora, em algum grau, o processo de criação e fortalecimento das metáforas conceptuais MULHER-MÃE É SUPERHEROÍNA E MULHER-MÃE É ÍDOLO, além de compor o nicho metafórico.

Em outra análise, na tirinha da página 60, composta por nove quadrinhos, incluindo o título, a supermãe reclama que mãe não tem vez, querendo dizer a pouca valorização e pouco reconhecimento que a mãe tem diante de todo esforço e dedicação ao filho. Então ela diz que o mundo é mesmo dos homens, e que se ela fosse um homem e pegasse um menininho uma vez no colo e atravessava um rio com ele já estava famosa e enaltecida por todos. Assim, ela tem

inveja mesmo é de São Cristóvão, como pode-se verificar na tirinha a seguir:

**Figura 25** - Crítica Social sobre o Papel da Mulher-Mãe na Narrativa de Dona Clotilde



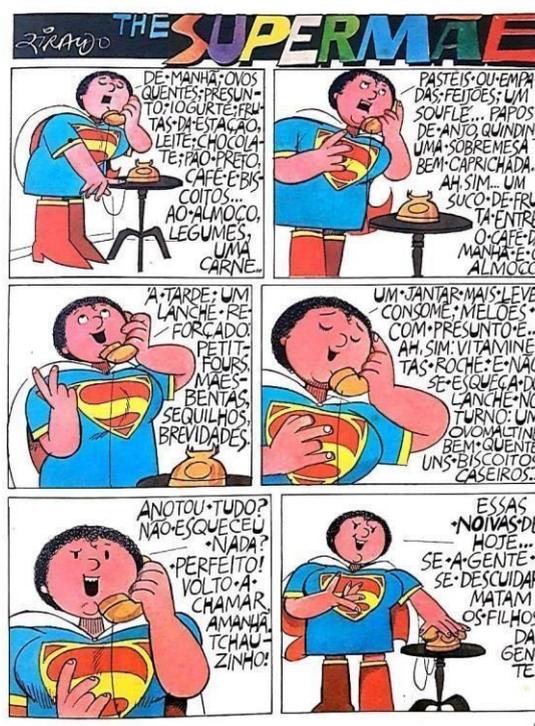
Fonte: The supermãe. Página 66. The supermãe. 1970 Copyright© para a língua portuguesa, 1981. Abril S.A.Cultural e Industrial, Caixa Postal 2372, São Paulo, Brasil

Nesse sentido, o enunciador, por meio da supermãe faz uma crítica a forma como os homens, os pais, fazendo coisas mínimas com os filhos, são não só reconhecidos, mas enaltecidos, quanto a mulher em seu papel de mãe não tem seu valor notado. Por fim, ela diz que tem inveja de São Cristóvão, saque, em sua imagem mais famosa representa um homem barbudo que carrega o Menino Jesus nos ombros, ajudando-o a atravessar um rio. Existe então um processo intertextual entre a fala da supermãe e a história bíblica de São Cristóvão. Nesse ponto, o desejo da mulher-mãe de ser um homem por sua notada valorização quando exerce tarefas básicas do ser pai, chega a ser denominado por ela mesma como inveja, o que já remete a algo negativo. Além disso, existe uma crítica ao comportamento do pai que não se empenha nas tarefas cotidianas do filho. Dessa forma, a mulher-mãe é desvalorizada, segundo a visão de Dona Clotilde, a supermãe, que coloca o seu filho, Carlinhos, em primeiro lugar em sua vida e deseja ser correspondida por ele e enaltecida por todos. Além disso, para ela nenhuma

pretendente do filho era boa o suficiente para assumir as suas funções, mesmo que devesse se empenhar para assim fazer. Outra correspondência é que a Dona Clotilde se coloca em um patamar mais avançado do que São Cristóvão, ou seja, ela se considerava tão boa para o seu filho a ponto de se achar melhor do que um santo.

Por isso, Dona Clotilde, como vemos na figura a seguir, desconsidera que qualquer pretendente do filho seja capaz de estar à sua altura. Cria-se então um processo comparativo entre MULHER-MÃE e MULHER-ESPOSA o qual a MULHER-MÃE, como é o ponto de vista destacado na maior parte da obra, percebe a esposa do filho, a nora, em um subpatamar, incapaz de realizar as tarefas básicas do dia a dia de um adulto e de suprir as necessidades do filho.

**Figura 26** - O imaginário social – “MÃE-PÁTRIA/PÁTRIA-MÃE”



Fonte: The supermãe. Página 83. The supermãe. 1970 Copyright© para a língua portuguesa, 1981. Abril S.A. Cultural e Industrial, Caixa Postal 2372, São Paulo, Brasil.

A figura 26 é uma tirinha composta por sete quadrinhos, incluindo o quadrinho como título “The supermãe” e a assinatura de Ziraldo. Nos quadrinhos a Supermãe aparece com sua vestimenta única inspirada na mulher-maravilha, característica da personagem Dona Clotilde, prescrevendo pelo telefone a rotina alimentar do filho Carlinhos e suas preferências. O humor

acontece quando de forma irônica no último quadrinho, depois de desligar o telefone, a supermãe diz “Essas noivas de hoje... Se a gente descuidar matam o filho da gente.”. Nesse contexto, retomando Avelar e Faria (2007), o imaginário social que permeia as metáforas conceptuais originadas de mãe-pátria/pátria-mãe, reforça a responsabilidade da mãe dos cuidados da casa, do filho, e de tudo que está ao seu redor, sendo representado de forma hiperbólica pelo enunciador em questão na tirinha. Além disso, a supermãe fortalece esse imaginário estruturado pela metáfora conceptual, uma vez que transfere a responsabilidade dos cuidados da casa e com o Carlinhos para a esposa, e em um tom pejorativo demonstra em algum grau resistência em acreditar que a noiva cuidaria de forma tão exímia de tudo, assim como ela o fazia. Apesar de em algumas outras tirinhas do mesmo livro, o enunciadormencionar o abandono do pai de Carlinhos e ressaltar o fato da supermãe tê-lo criado sozinho,ou seja, rompendo com o imaginário da família ideal, a mãe ainda assim exerce um papel de organizar e manter da rotina da casa e dos cuidados com o filho.

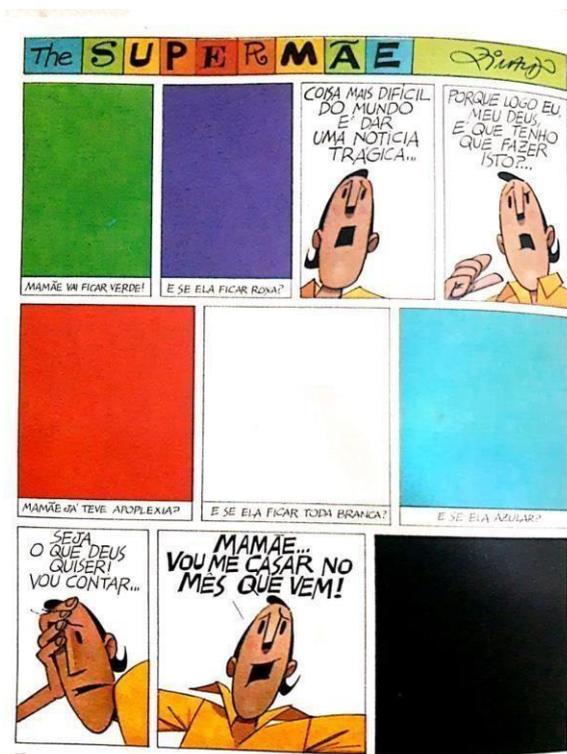
Nesse sentido, confirma-se a metáfora conceptual básica MULHER-MÃE É SUPERHEROÍNA, além de realçar, em tom crítico-humorístico, o modo como a mamãe trata o filho e a nora. Carlinhos é tratado pela mãe como um rei e dessa forma pode-se explorar as metáforas conceptuais FILHO É REI e, em contraste, ESPOSA É ESCRAVA. Para a constituição de sentido no domínio MULHER-MÃE surge a metáfora relacionada a metáfora nacional MULHER-MÃE É PÁTRIA, não como a metáfora central, mas como uma das metáforas conceptuais subentendidas na discursividade semântica da tirinha. O domínio fonte, aquele supostamente conhecido pelo receptor, neste caso a palavra PÁTRIA, estabelece algumas correspondências com o domínio alvo, MÃE, a ponto de criar a representatividade necessária. Posto isso, compreender esses domínios em seu nível mais amplo é fundamental. Partindo da etimologia do domínio fonte “pátria”, de origem latina “patria”, cujo significado é “terra natal”, evidenciou-se que a palavra não tem relação com a unidade política de um país, mas com um lugar de pertencimento original. Em sua origem latina, vem do termo “pater”, pai. Tais significações inspiraram Caetano Veloso a criar o “e eu não tenho pátria, tenho mátria”, destacando o papel da mãe. Embora existam outras concepções para essa palavra, essas fundamentações já sinalizam na tirinha da figura XX em análise, que a supermãe pode ser notada como a origem, o lugar de pertencimento inicial do filho Carlinhos. Indo um poucoalém no que concerne a compreensão da metáfora conceptual destacada e nesse contexto em que a supermãe cria um filho sozinha, como é mencionado ao longo da obra “The supermãe”, a metáfora conceptual favorece perspectivas machistas, uma vez que alimenta a palavra “pátria”, proveniente do temo “pater”, pai; além de reproduzir a imagem do homem/esposo como ser

cuidado e da mulher/esposa como cuidadora.

Outras metáforas que norteiam a obra são *MULHER-MÃE É RAINHA*, *MULHER-MÃE É ESCRAVA*. Apesar de contraditório, as metáforas conceptuais surgem quando a mãe gostaria de ser tratada pelo filho como uma rainha, isto porque é nessa posição que ela o coloca. Para a supermãe, o filho deveria nutrir por ela o mesmo amor que ela nutria por ele que era demonstrado a partir do cuidado excessivo da mãe para com o filho e que era percebido através de suas atitudes que, por exagero, acabavam a tornando uma escrava na qual vivia para acatar os mimos do filho e assim vivia para lhe servir. A própria mãe que gostaria de ser tratada como uma rainha pelo filho, se coloca na condição de escrava de seu filho. Essas metáforas só se efetivam por apresentar natureza plurais, não homogênea, mas que intervém na reprodução ou nas condições de produção, conforme aponta Pêcheux (2000).

Quase no final da obra, a edição apresenta uma tirinha na qual o filho Carlinhos se questiona sobre qual cor a mãe dele ficaria (verde, roxa, vermelha, branca ou azul) ao saber da notícia trágica e se lamenta por logo ele a contar para ela. Ele resolve encarar a situação e contar para ela, e aí que se dá o enlace crítico-humorístico no qual revela que a notícia trágica que ele daria era que iria se casar e aparece um quadrinho preenchido pela cor preta. Na brincadeira entre cores, expressões e gestos, o enunciador apresenta valores que constrói a semântica que estabelece variadas semioses, que contraria a noção tradicional de signo em um sistema fíco, como afirma Van Leeuwen (2005), forme figura a seguir:

Figura 27 – “MULHER-MÃE É DITADURA”



Fonte: The supermãe. Página 88. The supermãe. 1970 **Copyright**© para a língua portuguesa, 1981. Abril S.A.Cultural e Industrial, Caixa Postal 2372, São Paulo, Brasil.

O medo de Carlinhos para contar a notícia que ele denomina como trágica para a mãe é por causa da relação de opressão e possessão que ela tem com ele. Por isso, a metáfora conceptual MULHER-MÃE É DITADURA. A autoridade da mãe está para o filho conforme o governo federal exercia poder sobre a população. Há uma relação de opressão da mãe para com o filho, segundo o próprio filho, que remete a influência exagerada que ela tinha sob ele ou gostaria de ter, conforme o mapeamento a seguir:

**Quadro 16** - Marcas linguísticas e imagéticas: “Ditadura vs Mulher-Mãe”.

<b>MARCAS LINGUÍSTICAS E IMAGÉTICAS</b>	
<b>DOMÍNIO FONTE: DITADURA</b>	<b>DOMÍNIO ALVO: MULHER-MÃE</b>
Regime governamental que restringia os direitos individuais	Mulher-mãe que não permitia a individualidade do filho
Sistema antidemocrático	Sistema antidemocrático
Influência exagerada de uma pessoa sobre as demais	Influência exagerada de uma pessoa sobre as demais

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2023).

Assim, a supermãe impõe uma relação que não preza a individualidade do filho e nem dela mesma, além de estabelecer uma relação antidemocrática, na qual ela exercia influência exagerada na vida do filho estabelecendo uma relação não-saudável. O enunciador estabelece essa relação que possibilita interpretá-la como as formas invasivas de relação, até mesmo na relação mãe e filho. Dessa forma, critica a postura da mãe com o filho, ao mesmo tempo que também critica a forma como o filho reage a isso. É uma ditadura com via de mão dupla, na qual a supermãe parece ser apenas a quem dita as regras pela forma exagerada com que invade a vida do filho, mas que no fim é ela quem é coordenada por ele, uma vez que vive à mercê de suas vontades. Assim, Pereira (2020), aponta que a literatura infanto-juvenil engendra todo um sistema cujos meios são trabalhados com criatividade no significante(forma) para gerar um significado (conteúdo), e o que traz valor para ela é como as combinações são operadas para surtir esses efeitos. Dessa forma, o enunciador se apropria de diversos recursos, inclusive, gráficos, para surtir o efeito semântico desejado.

Nesse sentido, apesar da obra se constituir de tirinhas que não apresentam uma história contínua, mas apresentar os mesmos personagens com características definidas da personalidade que se desenvolvem e se desdobram em metáforas conceituais, em cada uma destacando algum aspecto da vida cotidiana, pode-se analisar a obra como um todo, levando em conta o que define Orlandi (2012, apud Pêcheux, 1980) que existe um sistema sintático intrínseco que considera a discursividade da obra. Com isso, existe uma certa sistematicidade que traz a obra a noção de unidade e que é materializada em passagens que se correlacionam no processo cronológico da vida dos personagens. Assim, as tirinhas conversam entre si e constituem sentidos diferentes de leitura quando lidas na ordem que foram apresentadas.

Nesse sentido, a rede de sentidos vai sendo construída e, na penúltima página, Carlinhos aparece com a esposa e o filho recém-nascido, que ao ir para o colo da vovó a pedido dela começa a chorar e ela então a devolve para os braços da mãe dele, esposa de Carlinhos. A mãe, inconformada, chama o filho para conversar e diz a ele que se a mulher dele continuar criando o filho deles com esses luxinhos e possessão ele iria ficar impossível. Desse jeito, o humor acontece quando a mãe, ou melhor, a supermãe, super possessiva, critica a esposa de Carlinhos por tamanha possessão e zelo com o filho. Dessa forma, a supermãe, não percebe a sua possessividade e obsessão, mas reconhece na esposa de Carlinhos essas crenças em relação à criação do filho, conforme a figura a seguir:

Figura 28 - Para a mãe, o FILHO É BEBÊ



Fonte: The supermãe. Página 95. The supermãe. 1970 Copyright© para a língua portuguesa, 1981. Abril S.A. Cultural e Industrial, Caixa Postal 2372, São Paulo, Brasil.

Por fim, na última tirinha da obra o enunciador, que não usa linhas para definir e os quadrinhos, numera as cenas para construir a ordem do sentido que deseja. Enquanto a número está em ordem crescente, o filho Carlinhos é apresentado decrescente, ou seja, da sua versão adulta, até a versão bebê. Isto porque Carlinhos chama a mamãe para conversar e diz que se

desentendem, mas que no fundo ela é a melhor coisa do mundo para ele, e então desejafeliz dia das mães para ela e ambos desabam a chorar de emoção. Para a mãe, o FILHO É BEBÊ e para o filho a MÃE sempre seria a sua SUPERHEROÍNA, apesar de por vezes, invadir a sua individualidade e sua vida, todo amor da relação de uma mãe com um filho supera isso e vice e versa, conforme figura a seguir:

**Figura 29** – “A supermãe tem o reconhecimento que deseja do filho”



Fonte: The supermãe. Página 96. The supermãe. 1970 **Copyright**© para a língua portuguesa, 1981. Abril S.A. Cultural e Industrial, Caixa Postal 2372, São Paulo, Brasil.

No fim, a supermãe tem o reconhecimento que deseja do filho (pelo menos no Dia das Mães) e, simultaneamente, o filho se coloca na posição em que ela deseja, de um ser frágil e que de fato precisa de sua atenção e cuidado assim como um bebê. Ambos então se mantêm nessa relação de excessos, embasada na metáfora conceptual básica que dura ao longo de toda a obra de que MULHER-MÃE É SUPERHEROÍNA. Dessa forma, o enunciador por meio da crítica humorística estruturada nas tirinhas que utilizam diversos elementos (cores, estilo gráfico, balões etc.) demonstra como se constitui essa relação complexa entre mãe e filho. Para Oliveira (2017) é por meio de diferentes circunstâncias que as obras se configuram em redes metafóricas que ressignificam os fatos do mundo vivido, o que corrobora com Ricoeur

(2000) quando destaca que o transportar de sentidos metafóricos produz uma metáfora no mundo simbólico que pode variar de sentido ou não.

### 3.3 - “MENINAS”

A obra “Meninas”, publicada em São Paulo pela editora Melhoramentos em 2016, é a versão de Ziraldo para o clássico “Alice no País das maravilhas” e aborda a infância de garotas dos 7 até os 11 anos. É o segundo livro do autor que destaca a menina como protagonista, o primeiro foi “Meninas das Estrelas”, publicado em 2007. Ziraldo já na conversa de começo de livro (prefácio) de “Meninas” relata que todo autor de livro infantil tem o desejo e dever de ilustrar “Alice no País das Maravilhas”. Embora por muito tempo o autor tenha acreditado que estaria desenhando histórias em quadrinhos de aventuras ou graphic novels, coube a Ziraldo ser autor de livro infantil, portanto fazer a releitura desse clássico universal foi inevitável. Como autor de livro infantil, o autor andou pelo Brasil afora conversando com crianças e professores sobre tudo o que aconteceu, acontece e acontecerá no mundo. Em um desses encontros uma menina atenta o perguntou sobre o fato dele só escrever livros para meninos e nunca sobre meninas. Ziraldo respondeu que de menino entendia muito mais, mas mesmo assim a menina o pediu que escrevesse um livro sobre meninas e desse jeito o autor concluiu: “Coisa de menina, vá entender. Resolvi que ia “cumprir suas ordens” e tratei de ler o que pudesse sobre menina.”. (Ziraldo, 2016, p.04). Foi quando o autor publicou o primeiro livro com a protagonista menina, “Menina das Estrelas”, na tentativa de se explicar para a menina. Em “Meninas” a intenção foi outra: a de explicar a menina. Inspirado no clássico universal de Lewis Carrol, Ziraldo reescreveu, ilustrou com a parceria de Renato Aroeira para colorir os desenhos em uma versão destinada para as crianças.

“Tudo já foi dito sobre a menina, esse pequeno ser de tão curta permanência em nossas vidas que, ao final do seu tempo, se divide em duas e, juntas, seguem em frente para desmentir quem afirma que dois corpos não podem ocupar o mesmo espaço ao mesmo tempo.”. (Ziraldo, 2016, p.05).

Ziraldo, por meio da narrativa do enunciador, constrói a imagem da menina em um processo de evolução de crescimento num entremisturar da chegada da juventude. Nesse percurso a menina se dividiu em menina-criança e menina-moça e juntas seguem ocupando o mesmo corpo, embora em cada momento se aproprie de uma dessas facetas. Dessa forma, o

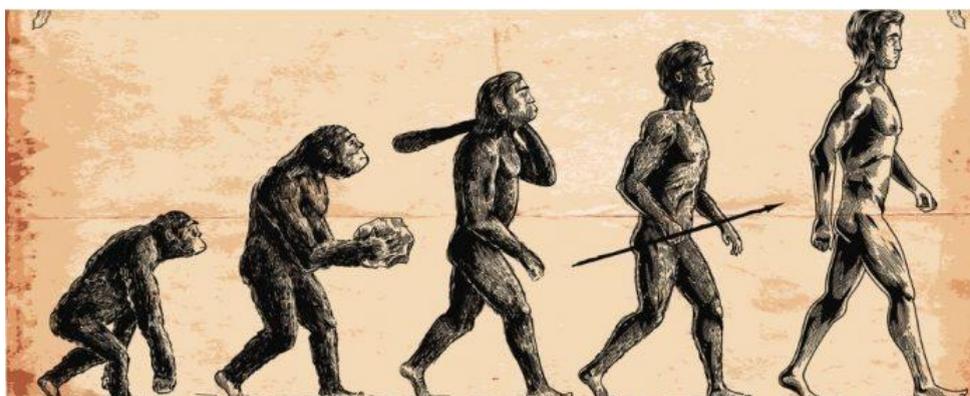
autor humoriza com certa ironia utilizando um processo intertextual com a lei da metafísica<sup>5</sup> que afirma que dois corpos não podem ocupar o mesmo espaço ao mesmo tempo quando aponta ao contrário disso: a menina-criança e a menina-moça, dois corpos, podem ocupar o mesmo espaço ao mesmo momento. Nesse sentido, a intertextualidade como refere Fairclough (2001) é a propriedade que os textos têm de se apropriar ou mesclar a outros fragmentos de textos, o que pode transformar e reestruturar convenções anteriores. Essa perspectiva da menina que se transforma em um ser capaz de combinar as características da menina-criança e da menina-moça constrói e reforça o imaginário social que é resultante de um processo simbolização do mundo de ordem afetivo-racional por meio da intersubjetividade das relações humanas que surte a memória coletiva, como propõe Charadeau (2017).

Assim, o enunciador utilizou alguns elementos linguísticos-discursivos-imagéticos para construir esse processo evolutivo da menina que ao mesmo tempo é crescente, divisor e multiplicador. Apesar de contraditório, ao longo da obra, esse processo caracteriza-se como crescente por apresentar uma menina que está em constante desenvolvimento e crescimento físico, mas simultaneamente acontece a mudança de mentalidade que faz com que aquela menina se divida em duas uma menina-criança e uma menina-moça, enquanto também é um processo multiplicar porque mostra que a menina não deixa todas as suas características de criança para se tornar moça, ela agrega atributos da moça àquele ser. Na capa, o enunciador já retrata esse processo através de alguns recursos, entre eles, a intertextualidade. O processo intertextual que se associa o texto escrito ou lido no momento a algum texto anterior acontece na capa através do discurso não-verbal, na qual é exposta a linha evolutiva da menina segurando os seus itens de acordo com a idade em uma correspondência com o que é apresentado na clássica imagem da Teoria da Evolução Humana, publicada pela primeira vez em 1965, pelo biólogo Charles Darwin. A seguir a capa de “Meninas” e a imagem que representa a Teoria da Evolução Humana.

---

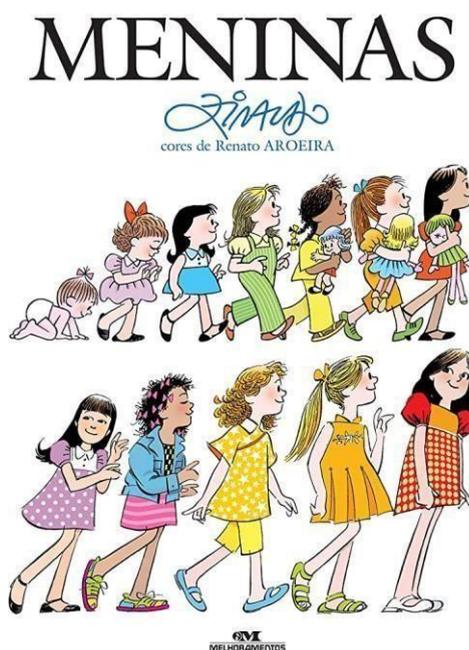
<sup>5</sup> Todo discurso científico sobre fatos ou fenômenos descritos ou interpretados teoricamente se faz acompanhar, praticamente em todas as etapas do discurso ou dedução teórica, da inevitável presença de algum princípio. Por exemplo: Dois corpos distintos não podem ocupar o mesmo lugar no espaço e ao mesmo tempo. É o princípio da impenetrabilidade da matéria. Ou, do mesmo gênero, se diz que: um corpo não pode ocupar ao mesmo tempo dois lugares distintos no espaço (Baptista, 2006, p. 541)

**Figura 30** - Teoria da Evolução Humana.



Fonte: Disponível em: <https://universoracionalista.org/esta-imagem-classica-que-todo-mundo-usa-para-ilustrar-a-evolucao-e-bem-errada/>.

**Figura 31** - Processo evolutivo das “Meninas”



Capa. ZIRALDO. Meninas/ Ziraldo; cores de Renato Aroeira – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2016. (Mundo Colorido).

O enunciador na capa evidencia o processo transformador e evolutivo da menina e ao longo do livro detalha esse percurso até se transformar em menina-moça, que aliás, para ele deveria ser escrito sem o hífen menina-moça, pois ficaria mais sonoro e mais bonito. Nesse contexto, algumas metáforas emergem e destaque duas delas: MULHER-MENINA É METAMORFOSE e MULHER-MENINA É MAGIA. Levando em consideração o processo de

crescimento físico e a evolução da menina, revelando aspectos da infância e iniciando a fase da menina em seu estado de moça, o enunciador em questão explora a capacidade de transformação da menina em um status, em algum grau, sobrenatural e mágico, uma vez que mesmo recorrendo à ironia e ao humor, o enunciador mostra um nível de correspondência do ser menina em contradizer as leis da metafísica, univelsamente estabelecidas e quase impossíveis de serem desmentidas e ainda, realça a capacidade inerente do ser menina de ser constituída por dois corpos e ocupar o mesmo espaço ao mesmo tempo dando-lhe a esse ser um tom mágico. Apresento o mapeamento da metáfora MULHER-MENINA É METAMORFOSE:

**Quadro 17** - Marcas linguísticas e imagéticas: “Metamorfose vs Mulher-Menina”.

<b>MARCAS LINGUÍSTICAS E IMAGÉTICAS</b>	
<b>DOMÍNIO FONTE: METAMORFOSE</b>	<b>DOMÍNIO ALVO: MULHER-MENINA</b>
O ser menina	A menina (criança)
Inteligente	Ingênua
Defeso	Indefeso
Prestativa	Prestativa
Estado de progressão constante	Estado inicial e curto
Cada vez com mais autonomia sobre suas escolhas	Sem autonomia sobre suas escolhas
Independente	Dependente

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2023).

É intrínseco ao valor semântico da metáfora MULHER-MENINA É METAMORFOSE outras metáforas, entre elas, MULHER-MENINA É MAGIA. Dessa forma, ambas se apresentam em uma rede de sentido favorecendo determinados argumentos para a construção da unidade semântica e discursiva, portanto, o nicho metafórico, conforme aponta Vereza (2007). O enunciador parte da noção tradicional de menina para a criação de um ser de fato mágico, capaz de se transformar ao longo da vida e mais do que isso de apresentar um estado e produzir efeitos sobrenaturais. Para a metáfora MULHER-MENINA É MAGIA, compreendo o seguinte mapeamento:

**Quadro 18** - Marcas linguísticas e imagéticas: “Magia vs Mulher-Menina”.

<b>MARCAS LINGUÍSTICAS E IMAGÉTICAS</b>	
<b>DOMÍNIO FONTE: MAGIA</b>	<b>DOMÍNIO ALVO: MULHER-MENINA</b>
Um ser mágico	A menina (criança)
Fantástico	Comum
Não-natural	Natural
Sobrenatural	Humana

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2023).

Na construção da imagem da menina que o enunciador deseja transmitir, utiliza-se alguns recursos gráficos, textuais, entre outros que são elementares para o desenvolvimento do texto. Conforme afirmam Lakoff e Johnson (1980), todos esses recursos são provenientes de uma ação mental e, portanto, metafóricos por natureza. É por isso que é possível perceber algumas metáforas, mesmo que elas não estejam expressas linguisticamente. Para criar a noção de menina e estabelecer esse processo evolutivo da menina-criança até a menina-moça, o enunciador estabelece a relação antagônica entre menina versus menino. Dessa forma, para explicar a menina, nas primeiras páginas, o enunciador apresenta uma imagem redonda composta por meninos e a frase “O mundo pertence aos meninos”, criando a intertextualidade gráfica entre o círculo e o globo terrestre, conforme exponho a seguir:

**Figura 32** - “O mundo pertence aos meninos”.



Fonte: “O mundo pertence aos meninos”. ZIRALDO. Meninas/ Ziraldo; cores de Renato Aroeira – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2016. (Mundo Colorido). Páginas 6 e 7.

A montagem das páginas 6 e 7 da obra “Meninas” possibilita que a leitura seja feita ao observar a junção das duas páginas, muitas vezes, essas duas páginas são interligadas por apresentar um único contexto ilustrativo que são perceptíveis por meio dos elementos visuais que dão continuidade de uma página a outra. Desse jeito, o enunciador amplia a dimensão da ilustração na página, destacando, por exemplo, o efeito do fantástico, e por vezes tridimensionais à obra. Ao que remete à questão do design gráfico<sup>6</sup>, tema que não é o foco desta tese, mas que colabora com a análise discursiva-semântica, pode-se dizer que o enunciador explora o design clássico e fantástico, que faz referência a obra inspiradora, “Aliceno país das maravilhas” e traz alguns elementos modernos que enfatizam a releitura proposta na obra “Meninas”, um livro contemporâneo.

A exemplo disso, utilizando duas páginas para representar a dimensão do mundo e vários meninos para constituí-lo, o enunciador articula a imagem com a frase “O mundo pertence aos meninos.”. O discurso verbal juntamente com o discurso imagético colabora

<sup>6</sup> “Os acabamentos gráficos também são mais um dos elementos que podem proporcionar livros que ampliam a experiência de leitura da criança e seu interesse pela literatura. Mesmo que a leitura de experiência não seja um acontecimento que possa ser controlado, Larrosa (2003) argumenta sobre a importância de alguns facilitadores como o tempo da leitura, o ambiente em que ocorre e, ao que mais interessa a esta discussão, os estímulos e sentidos envolvidos.” (DEBUS, E. MENEGAZZI, D., 2018, p.282)

para diferentes interpretações, sendo assim, alguns aspectos, como por exemplo, a carga cultural que esse enunciado permite explorar quando elenca o verbo “pertence” para definir “aquem” pertence o mundo, traz uma concepção ideológica. Tais traços ideológicos contribuem para a noção de que “os meninos dominam o mundo”, “os meninos são em maior quantidade do que as meninas”, “os meninos são os que comandam o mundo”, entre outras interpretações.

Em termos metafóricos é possível sugerir: “MENINOS SÃO DONOS DO MUNDO”. Designar os meninos como “donos do mundo”, revela como o autor pontua a função masculina de ser proprietário de algo, e, quando coloca do mundo, mostra a potência e dimensão que essa menção tem. Esses aspectos só podem ser inferidos porque o nosso sistema conceptual está direcionado a algumas noções que, em grande parte, são compreendidas pela metáfora. Essas concepções, assim como o que propõe os estudos de Lakoff e Johnson (1980), foram disseminadas por pessoas que detêm o poder e evoluíram em nossa cultura segundo o que enfatiza Marx e Engels (1998).

Na figura XX, a seguir, o enunciador continua criando uma atmosfera que promove determinadas ideologias e representações. Para isso, ilustra o mundo utilizando duas páginas e evidencia elementos como o plano de fundo azul, estrelas brancas, uma grande estrela amarela e no centro o mundo representado por uma imagem real em uma percepção como a vista por um satélite, ou seja, o autor escolhe representar os elementos em um entremisturar do design mais próximo do real e atualizado (o globo terrestre em uma perspectiva real) e o restante dos elementos em um design lúdico (em uma perspectiva irreal/figurativa/representativa). As meninas estão na parte superior da estrela e localizadas na parte superior das páginas como é observa-se na figura 8, na justaposição das páginas 8 e 9 do livro “Meninas”, de Ziraldo:

**Figura 33** – “Mas não são eles que mandam no mundo”



Fonte: ZIRALDO. Meninas/ Ziraldo; cores de Renato Aroeira – São Paulo:Editora Melhoramentos, 2016. (Mundo Colorido). Páginas 8 e 9.

Além dos elementos visuais já citados, o enunciador recorre ao texto verbal e menciona: “Mas não são eles que mandam no mundo” e todos elementos interagem em prol da interpretação do texto e os efeitos de sentidos almejados por Ziraldo. O texto escrito corrobora com o que é exposto na ilustração, levando em conta, que as meninas se encontram na parte superior das páginas 8 e 9 o que indica superioridade em algum grau das meninas e o espírito de liderança, de comando que o autor destaca. Mais especificamente, as meninas estão em cima da estrela maior, aquela que une e é o centro das referidas páginas. Por isso, todos esses aspectos contribuem para interpretações do texto juntamente com a carga cultural experiencial do leitor. Quando o enunciador menciona, “mas não são eles que mandam no mundo” e elege o verbo “mandam” uma série de traços ideológicos emergem e contribuem para as noções de que: “mulheres são mandonas”; “mulheres são líderes. ”; “mulheres dominam o mundo com seus ideais”, etc. Nas quais podemos compreender pela seguinte metáfora conceptual: “MULHERES-MENINAS SÃO LÍDERES.”; “MULHERES- MENINAS SÃO AUTORITÁRIAS”.

Outra metáfora conceptual que se pode inferir nesse exemplo é a de que “BOM É PARA CIMA”, exemplo clássico dado por Lakoff e Johnson (1980) que acreditam que essas

metáforas organizam e estruturam uma série de conceitos nos quais experienciamos orientacionalmente ou fisicamente no cotidiano. Denominada pelos autores como metáfora orientacional, a metáfora “BOM É PARA CIMA”, é assim classificada assim como outras dessa categoria por apresentar relação com a noção espacial do tipo: para cima- para baixo, dentro- fora, entre outros. Segundo Espíndola e Mendes (2006, p.110): “. Essas orientações não são arbitrárias, pois elas têm uma base na nossa experiência física e cultural.). Assim, existe uma representação das imagens na página que revelam os imaginários sociais que a permeiam e que corrobora com as metáforas conceituais orientacionais BOM É PARA CIMA; MAU É PARA BAIXO, a ponto de destaca-las nesse exemplo como: “Meninas são boas”; “Meninas são positivas”.

Ainda, na gama interpretativa, o nicho metafórico criado pelo enunciador, utiliza elementos visuais em uma atmosfera faz alusão à bandeira do Brasil, isto é, a metáfora visual da bandeira do Brasil, evidenciando que essas concepções circulam no meio cultural brasileiro. A partir desse contexto o enunciador escreve em letras grandes e em cor destacada a típica expressão dos clássicos infantis que dá início a todas as histórias com final feliz, “Era uma vez”. Logo, já começa a descrever a menina e surge as metáforas conceituais MULHER-MENINA É SONHO, MULHER-MENINA É IMAGINAÇÃO, MULHER-MENINA É MOVIMENTO, MULHER-MENINA É LIBERDADE, MULHER-MENINA É REALIZAÇÃO. Todas essas metáforas são criadas por meio de uma rede constitutiva de sentidos, que considera os seus aspectos verbais e não verbais, rede de signos ou outros discursos e/ou outras redes discursivas, o que, segundo Foucault (1996) é o que constitui o discurso em um sistema aberto que fortalece ou enfraquece alguns valores sociais. Dessa forma, é a relação dessas metáforas conceituais que engendram uma rede discursiva que estrutura um imaginário social. É a partir de metáforas heterogêneas que ocorrem na formação discursiva e, como aponta Pêcheux (1995), estabelece um nicho metafórico que trabalha em uma unidade heterogênea de sentidos. Por isso, as realizações dessas metáforas estão associadas e trabalham em prol de fortalecer o imaginário que o enunciador estabelece. Em MULHER-MENINA É SONHO, revela o potencial da menina em sonhar, em sempre buscar melhorar, ser melhor, em tornar esses sonhos reais de alguma forma. Em MULHER- MENINA É IMAGINAÇÃO, o enunciador constrói uma imagem de que a menina é criativa e utiliza a sua imaginação para criar variados cenários e isso é o seu modo de ver a vida. Em relação ao modo, esse é explicado pela metáfora conceitual MULHER-MENINA É MOVIMENTO, nunca é fixa, nem sempre isso é evidente no plano físico, mas na imaginação, em seus pensamentos ela nunca para. Esse movimento, por sua vez, está ancorado a sua sensação de liberdade, em poder ir e vir pensar livremente. Isso se efetiva pela sua

capacidade de realizar ou de se sentir realizada, MULHER-MENINA É REALIZAÇÃO. Nesse fluxo de pensamento, o enunciador materializa essa mulher-menina por meio da seguinte ilustração:

**Figura 34** – “MULHER-MENINA É LIVRE DE PADRÕES.



Fonte: ZIRALDO. Meninas/ Ziraldo; cores de Renato Aroeira – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2016. (Mundo Colorido). Páginas 15.

A menina, protagonista que é baseada em Alice do clássico de Carrol, é apresentada pelo enunciador com uma vestimenta que não se assemelha a de Alice, muito pelo contrário, se parece com a tradicional blusa de basquetebol, escrita em letras grandes “EU”. Seus cabelos longos esvoaçantes, a forma como gesticula e o seu modo de aparentemente caminhar, indica o movimento que me refiro na metáfora conceptual elencada. Além disso, a forma livre, moderna como a menina se veste e se porta representa um movimento de liberdade e de espontaneidade da menina em relação a todos ao seu redor, ela não se importa com padrões, pois é ela é cheia de opinião, de ideias e dona de si. Com isso, esse é um movimento que dá liberdade do próprio eu que está livre dos padrões e que é feliz por ser quem é, independe de suas escolhas, nesse contexto, emerge-se a metáfora MULHER-MENINA É LIVRE DE

## PADRÕES.

Após isso, o enunciador destaca a fase da menina como um longa-metragem de curta duração e volta a definir a menina “O seu olhar, muitas vezes, revela o lado bê da menina, e os seus olhos sonoros emitem uma canção tão melodioso que, quem a olha, não descobre de onde vem este som. Isto é o que te faz menina” (ZIRALDO, 2016, p. 16). Nesse sentido, pode-se inferir a metáfora conceptual MULHER-MENINA É MISTÉRIO. A menina, que é um ser que, literariamente, emite som pelo olhar, não é decifrável, é enigmática, apesar de seus olhos dizerem alguma coisa sobre a sua forma de olhar o mundo. Para o enunciador, “É que sua vida está no brilho do olhar que muda como muda o som dos dois lados do vinil.” (ZIRALDO, 2016, p. 16). Daí verifica-se a metáfora MULHER-MENINA É TRANSFORMAÇÃO. A transformação de ideias, dos movimentos livres e da sua capacidade de assim fazer facilmente. Essa noção se confirma quando o autor diz “Menina inventa moda demais!” (ZIRALDO, 2016, p.18). O enunciador utiliza uma expressão típica do povo do estado de Minas Gerais, estado que por sinal o autor, Ziraldo nasceu, para reforçar a capacidade da menina em inventar algo diferente, algo novo. Como, por exemplo, quando inventa um zoológico virtual, que só existe dentro dela. Em sua imaginação, ela brinca com seus mais queridos animais e destaca-se a atitude da menina com os bichinhos: “Ela faz gato esapato (principalmente gato) dos seus bichinhos mais queridos. Coisa que a amizade entre menino e bicho, na opinião das meninas é a coisa mais natural.” (ZIRALDO, 2012, p.18). Nesse ponto, o enunciador revela que a menina mandava e desmandava nos seus bichinhos e fazia isso com enorme naturalidade, o que permite apontar a metáfora conceptual: MULHER- MENINA É MANDONA, mas assim o faz com maestria, por isso MULHER-MENINA É DOCE. Mesmo que faça o que quer, sem considerar outras situações, a menina é vista como doce, ou seja, traz aspectos de ternura, afeto, entre outros, conforme ilustra a figura que segue:

**Figura 35** - “Alice no país das maravilhas”



Fonte: ZIRALDO. Meninas/ Ziraldo; cores de Renato Aroeira – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2016. (MundoColorido). Páginas 19.

Nessa figura, o enunciador faz uma releitura clara dos clássicos, por meio de elementos e do design clássico inspirado na obra “Alice no país das maravilhas”, que destaca aspectos como o gesto delicado, a expressão facial que representa a sua suavidade e doçura damenina com aqueles animais, a menina em posição agachada “conversando” com aqueles animais que interagem com ela de maneira atenta, pelas posições que representam gestos dos animais que estão sempre postos a se envolver pela doçura e pelos comandos da menina. Neste contexto, confirma-se as metáforas citadas sobre a menina até aqui que se materializa na imagem da personagem. Além disso, o enunciador faz referência, na página 18, por meio da linguagem verbal, ao famoso coelho de colete com quem Alice, no clássico, aprende algumas lições. Dessa forma, a obra acontece em um desenrolar que trabalha a intertextualidade entre as referidas obras e embora “Meninas” apresente um estilo próprio, uma releitura legítima do clássico, além do seu estilo contemporâneo, a protagonista tem características muito próprias a menina Alice, entre elas: o caráter de não gostar de ser contrariada, gosta de dar ordens: “Tem hora que ela acredita (acredita e diz amém) que bicho é melhor do que gente, pois não contraia ninguém.” (ZIRALDO, 2016, p. 18). É como se a menina só gostasse de animais pela incapacidade de contrariar a menina, o que destaca o aspecto de que a menina gosta mesmo é de comandar as situações.

A menina e seus bichos vivem em um lugar onde se misturam fantasia e realidade, é o país do Lugar Nenhum, é a terra que tudo pode acontecer, a terra do Gato-Que-Ri, onde todos vivem em harmonia, mas ninguém sabe onde fica. Para representar isso, o enunciador cria uma ilustração utilizando duas páginas (páginas 20 e 21) a qual o rosto do gato aparece na árvore com um largo sorriso e as bordas levemente esfumaçadas, o que cria a dimensão da capacidade de aparecer e desaparecer do misterioso gato que não teme nem a Rainha de Copas. A menina também aparece com um largo sorriso, revelando o quanto ela e o gato são alegres por essa amizade, o que se confirma pela linguagem verbal “A amizade dos dois deixafeliz a menina e o gato bem contente, pois é cheia de alegria. E risos, naturalmente.” (ZIRALDO, 2016, p.21).

Ao observar a menina, o enunciador diz que nunca sabemos onde ao certo ela está, porque ela está sempre com o olhar voltado para rumos inimagináveis. A menina é feita de fantasias dos sonhos que a levam pelos caminhos mais variados para realizar seus desejos. No caminho para a realização de seus sonhos, o seu companheiro é o coelho “de olhos muito vermelhos, de guarda-chuva, colete e um relógio que marca destinos e é seu companheiro.” (ZIRALDO, 2016, p.22). Ele a acompanha e a aconselha, mas deixa que ela se explique por ela mesma, pois acredita que ela tem mais sabedoria do que ele. Assim, pode-se inferir, MULHER-MENINA É FANTASIA E MULHER-MENINA É SONHO. A imaginação da menina é permeada de fantasias que a levam a realizar os mais diversos sonhos. Para ela, tudopode acontecer na terra de Lugar Nenhum, a terra que ela pode pensar livremente e, mais do que isso, realizar seus sonhos e suas vontades.

Nesse sentido, o enunciador traz à tona a potencialidade que a menina tem em explorar livremente o mundo dentro e fora dela. Esse caminho livre do ser menina, que dura, apenas, quatro verões, é explorada pela sua capacidade de transformação. Antes do ser menina, ela habitava um casulo, como as borboletas, que um dia se abriu para nascer uma borboleta solar: uma borboleta sem asas, o que é possível estruturar a metáfora conceptual: MULHER-MENINA É BORBOLETA. Essa estruturação se deve a representatividade cultural da borboleta que é considerada, por tradição, um símbolo de transformação, de mudança e de renovação. Além disso, de recomeço, de beleza, da efemeridade da natureza, proteção e boas energias. Isso porque, a borboleta tem um ciclo de vida com grandes transformações: de um ovo, nasce uma lagarta, torna-se um casulo e, por fim, surge uma linda borboleta. Essas são algumas características mapeadas, que são o efeito de crenças que são fortalecidas ou não devido a cultura em que a obra está inserida, conforme propõe Lakoff e Johnson (2002), que enfatiza que os valores culturais de uma sociedade são influenciáveis e coerentes as metáforas conceptuais desse mesmo grupo de pessoas. Por isso, existe uma sistematicidade que pode

transmitir e transformar as ideologias instauradas, sobretudo, por meio da literatura infantil, que não apenas indica a unidade entre gêneros, mas o papel social que exercem, conforme destaca Lajolo e Zilberman (1987). E o enunciador complementa a última frase da página com: “Menina não precisa de asas para voar”. (ZIRALDO, 2016, p. 24). É nesse ponto que o enunciador arremata o enlace semântico ao destacar a potencialidade da menina, em sua correspondência com a borboleta, de se transformar, embora não precise de asas para voar. Mais do que isso, uma borboleta solar, aquela que o enunciador explica que não tem asas e deixa subentendido que é iluminada por seus pensamentos criativos. Nesse caso, o verbo “voar” não representa a ação física somente, mas, sobretudo, apresenta uma ação mental dotada de liberdade para criar: a imaginação. A essa Dessa forma, sintetizo no mapeamento a seguir:

**Quadro 19** - Marcas linguísticas e imagéticas: “Borboleta vs Mulher-Menina”.

<b>MARCAS LINGUÍSTICAS E IMAGÉTICAS</b>	
<b>DOMÍNIO FONTE: BORBOLETA</b>	<b>DOMÍNIO ALVO: MULHER-MENINA</b>
Um inseto	A menina (criança)
Transformação	Transformação
Renovação	Renovação
Beleza	Beleza
Liberdade física	Liberdade mental, principalmente.
Dotada de asas que possibilita a mobilidade e a capacidade de voar.	Dotada de pensamento que possibilita a mobilidade e a capacidade de criar e imaginar.
Borboleta	Borboleta solar: borboleta sem asas

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2023).

Apesar de esse período, do ser menina, durar tão pouco, segundo o enunciador, esse é um tempo feito de luz e fácil para reconhecê-la, por isso, é como a luz do teatro que foca na história que está em cena. É essa luz que nos mostra quando começa e quando termina o tempo do ser menina. Nesse trecho, o enunciador ilustra linha de evolução da menina desde quando nasce até a chegada da menina moça, com um design moderno e proporcionando intertextualidade com a famosa linha do tempo evolutiva dos macacos até os homens, de Darwin, como na capa do livro. A linha evolutiva ocupa as duas páginas e, com isso, também

dimensiona o processo de crescimento contínuo, transformador e rápido da menina até a chegada da menina moça. O enunciador também se refere à linha do tempo como “desfile no tempo”, que, por sua vez, está relacionado ao fato de as meninas estarem uma atrás das outras em um percurso que levará até a fase moça. Além disso, pode estar relacionado ao desfile de moda, o qual a beleza é reverenciada, correlaciona-se a beleza da menina com a beleza da borboleta. Assim, confirma-se as características mapeadas na relação MULHER- MENINA É BORBOLETA. Nesta atmosfera e não por acaso, na ilustração aparece uma luz, como o holofote dos cinemas, que foca nas meninas que representam a faixa etária dos 7 até os 11 anos, a qual está inserida a protagonista da obra.

O enunciador volta-se a menina protagonista. Nas páginas 28 e 29, em uma ilustração que abrange as duas páginas, a menina aparece chorando em uma dimensão maior, em primeiro plano, e o coelho, em segundo plano, em uma dimensão menor, indo embora e entrando em um túnel preto. Em um design clássico, o enunciador evidencia o contraste das ações dos personagens que estabelece uma pista sobre relação semântica: a menina está chorando, porque o coelho estava indo embora. A hipótese se confirma no entremisturar analítico que considera todos os elementos discursivos. O céu nublado, com pouca luz, faz com que a menina fique tristonha. Não tem explicação para tamanha tristeza e pela janela não entra sol, apenas sombra. A menina se sente só e chega a imaginar que nunca mais verá seu amigo imaginário, o coelho, e então chora tanto que surge um lago feito de lágrimas que ela vai se afogar.

Assim, o enunciador diz que peixe já nasce sabendo nadar, mas a menina, apesar de não saber nadar, sabe que naquela tristeza não pode ficar. E, por isso, se joga no lago de lágrimas do seu próprio pranto e alcança a praia branca que está e sempre estará à sua espera. Ela aprendeu a usar seus atributos com os bichos mais espertos, ninguém disse isso para ela, mas isso estava dentro do seu DNA. Nessas páginas, o mar e a menina, que ocupam as páginas 30 e 31, se misturam por meio do design que representa a menina moderna, a menina mergulhando dentro do mar. Com isso, o enunciador traz à tona a segurança que a menina tem em mergulhar no mar, isto é, em seus pensamentos e sentimentos para criar outras situações. Essa atitude corresponde à liberdade e à segurança da menina em mergulhar na sua própria imaginação e seguir a sua intuição para realizar coisas inimagináveis.

Todos já ouviram histórias de meninos que enfrentam monstros e viram heróis, mas nunca ouviram que eles estão presentes nas histórias das meninas. Mas nessa história é diferente, o enunciador diz que é ela que é a heroína, porque é ela que vira gigante. Nesse trecho, acontece um processo intertextual, principalmente, com a tradicional história bíblica de Davi e Golias que, em síntese, conta que Davi venceu o gigante Golias, por sua fé em Deus.

Nesse contexto, emerge a metáfora conceptual: MULHER-MENINA É HEROÍNA. Ao conceptualizar essa metáfora, o enunciador traz uma série de correspondências semânticas possíveis. À luz de Lakoff e Johnson (1980), a estrutura conceptual considera que o sentido de uma frase só é dado a partir dessa estrutura. Nesse sentido, as metáforas são construídas na língua materna e o seu sentido é subjetivo, visto que é fundamentado nas experiências físicas e culturais de cada indivíduo. Dessa forma, mapeio principais correspondências entre os domínios MULHER-MENINA e HEROÍNA:

**Quadro 20** - Marcas linguísticas e imagéticas: “Heroína vs Mulher-Menina”.

<b>MARCAS LINGUÍSTICAS E IMAGÉTICAS</b>	
<b>DOMÍNIO FONTE: HEROÍNA</b>	<b>DOMÍNIO ALVO: MULHER-MENINA</b>
Personagem feminina que realiza feitos heroicos	A menina (criança)
Capacidade de salvar o mundo	Capacidade de lutar pelo seus ideais do bem
Senso de justiça e bondade	Senso de justiça e bondade
Para toda heroína existe a sua oposição, um anti-herói ou uma anti-heroína	Para todo ideal do bem existe a oposição domal
Luta por ideais do bem	Luta por ideais do bem
Beleza, bondade e feminilidade	Beleza, bondade e feminilidade
Nas histórias, elas sempre vencem apesar de todos os percalços	Nas histórias assim como na vida real, as meninas sempre vencem apesar de todos os percalços
As suas armas são físicas	As suas armas são as palavras

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2023).

Além dessa metáfora percebe-se que, na ilustração, a menina é representada até os joelhos, ocupando as duas páginas me posição diagonal, vestida com a roupa que remete a clássica Alice, mas já com os cabelos mais longos e soltos como a menina moderna, revelando por meio desses e de outros aspectos, alguém que está crescendo como um gigante. Assim, mais uma vez o enunciador reforça o potencial de mudança e crescimento do ser menina, ou seja, de transformação, conforme já destaquei nas metáforas MULHER-MENINA É TRANSFORMAÇÃO. MULHER-MENINA É BORBOLETA.

Nesse processo no qual o autor utiliza diversos recursos para criar esse efeito de que a menina está crescendo, quase que em uma perspectiva fílmica, a ilustração continua nas páginas

seguintes 34 e 35, as quais aparece apenas o restante do vestido que não apareceu na imagem anterior até os pés da menina. A dimensão aumenta ainda mais e a noção de crescimento e de como ela se tornou gigante também. O vestido de boneca clássico da menina Alice estabelece um contraste com os tênis da Alice moderna, transformada. Os elementos clássicos versus modernos trabalham a favor da construção semântica do texto, o clássico está para a infância assim como o moderno está para a adolescência. O clássico representa a fantasia, o moderno evidencia aspectos mais próximos a realidade.

Aos poucos a menina percebeu que havia crescido. Ela cresceu tanto que se perguntou: “Meu Deus, o que é que eu faço?” (ZIRALDO, 2016, p.34). Há então um momento de fragilidade e insegurança da menina em uma fase transitória, porque tudo havia mudado e, agora, olhando a Terra de cima, em seu duplo sentido semântico, no que diz respeito ao seu tamanho físico e no desenvolvimento dos seus conhecimentos, ela conseguia entender o mundo e a humanidade. O enunciador diz que menina é mesmo danada e que mesmo crescendo ela continua sendo a mesma. Isso fortalece tudo que havia sido dito sobre a menina, pois mesmo crescida, ela ainda mantinha a sua essência e o seu jeito de ser.

Nesse jeito peculiar do ser menina, uma de suas principais características é a de lutar pelo que realmente quer que, segundo o enunciador, é até divertido vê-la fazendo isso quando é com você. É belo perceber a força da natureza da menina, valente e corajosa o suficiente para lutar contra a Rainha de Copas, que, assim como na obra Alice no País das Maravilhas, só tem fúria, maldade e vive nos pesadelos da menina. Assim, o enunciador brinca que é bom ter essa coragem ao acordar e sonhar que tudo é verdade. Na ilustração, a Rainha de Copas, que é representada com um design clássico, é uma mulher com mais idade que a menina, vestida a representar a rainha com um semblante expressivo negativo e apontando o dedo indicador para a menina como quem quer ordená-la. A menina, vestida com roupas descoladas e modernas, não é submissa a rainha, enfrenta e luta pelos seus ideais bravamente, se equiparando, em algum grau, à rainha. Nessa passagem, além dos aspectos já mencionados, há um antagonismo semântico, a luta entre o mal versus o bem, materializado, respectivamente, pela Rainha de Copas e pela menina. Esse antagonismo se constitui de diversos aspectos, entre eles, pela própria confirmação do exemplo clássico e quase universal de Lakoff e Johnson (1980) de que BOM É PARA CIMA E MAU É PARA BAIXO. Grosso modo, pode-se dizer que o que é bom está automaticamente relacionado a orientação de estar em cima e o que é mau de estar embaixo e isso pode ser observado nas imagens que dialogam com a questão do bem versus o mal, uma vez que essa relação também se confirma por meio desses termos que apresentam algum nível de similaridade entre seus pares (bom e mau, bem e mal). A posição da rainha, ao olhar para

baixo representa o aspecto do mal enquanto a menina, que luta pelos seus ideais, está com a cabeça levantada a ponto de se equiparar ao olhar da rainha, revelando a sua posição de enfrentando e coragem. Sendo assim, justifica-se as metáforas: MULHER-MENINA É CORAGEM e MULHER-MENINA É O BEM.

Apesar de crescida e de representar a coragem, o enunciador diz que a menina ainda não conhece bem as palavras e todo o seu potencial de significação, por isso às vezes pode ocupar um sótão inteiro sem mesmo saber o que é sótão. Embora não saiba, a menina reconhece que algo está a prendendo, a sufocando, e trata logo de sair dessa prisão, evanescer. Essa palavra ela conhece bem, “Teve que aprendê-la, pois descobriu que a palavra sabida (eno coração guardada) é uma arma que não falha. E com a palavra que se vence qualquer batalha.” (ZIRALDO, 2016, p.38). Como heroína que é, o enunciador destaca que as armas da menina, diferente das heroínas do cinema, não são armas, mas sim as palavras. É por meio delas que a menina pode vencer qualquer batalha. Com um design clássico e vestido no modelo de Alice no País das Maravilhas, a menina que está em um sótão, aparece apertada, com a sua boneca, bola e abajur ao seu redor espalhados e uma cadeira rasgada entre os objetos.

A menina cresceu e não havia mais lugar que coubesse ela se ela não aprendesse lidar com as palavras e reconhecer os seus significados. Nem sua própria casa, que deu forma a todos os seus sonhos, a cabe mais. E então a menina tem que sair. Primeiro, o enunciador diz que sai o seu rosto pela janela do quarto, é como se ela quisesse observar o mundo. Logo em seguida, suas mãos espantam seus medos e seus braços saem por outra janela. Parece que a menina quer tocar o mundo, mas ainda tem receio e por isso suas mãos servem para espantá-los. Por fim, os pés saem pela porta da frente e ela quer caminhar para frente, evoluindo e crescendo, experienciando o mundo. A casa que apresenta na ilustração um design voltado para o clássico ficou pequena para a menina, representada como se ela estivesse se tornado gigante para sua própria casa. Com isso, a menina está apertada dentro da casa, somente com rosto, mãos, braço, pernas e pés para fora. Mesmo com poucos elementos que caracterizam a menina, o ilustrador mostra os tênis que trazem um visual moderno e descolado. Desse modo, há também a interpretação de que a mulher-menina sai da fase menina e se torna moça, ela saiu do universo fantástico em que vive e vai rumo a experiências que farão com que ela conheça a realidade da vida.

De repente, como se a menina saltasse um rio, ela esquece o outro lado da margem. Nasce então um novo tempo. Tempo em que os poetas e trovadores sabiam como chamar e que “devia sem o hífen ser escrito. Ia ficar mais sonoro. Ia ficar mais bonito: meninamoça!” (ZIRALDO, 2016, p. 42). Assim, o enunciador, apresenta junto ao texto da página 42, a figura

de Charles Dana Gibson, ilustrador americano que ficou famoso por representar a mulher euro-americana independente. Nesse sentido, o enunciador destaca a beleza doce da menina e o seu potencial em ser independente e livre conforme destaquei na metáfora: MULHER- MENINA É LIBERDADE. A esse sentido, da menina independente e livre, o enunciador traz traços ideológicos e aspirações sobre o ser menina e é por meio das formações discursivas que se instauram as formações ideológicas no discurso e isto não está apenas no sentido das palavras, mas na discursividade, como propõe Orlandi (2012).

Essa menina independente está posicionada como as outras meninas da capa, olhando para frente, como quem tivesse na tradicional linha evolutiva proposta por Darwin, com as mãos para trás como quem está insegura, desconfortável diante do novo tempo que chega até então desconhecido para ela.

Além disso, o enunciador destaca que isso é uma outra história e com um sinal gráfico que é uma seta aponta para a figura da menina. Assim, ao iniciar a página 43, o único desenho é uma gota vermelha que está centralizado na parte superior da página. A gota vermelha, centralizada, simboliza a menstruação que marca o início da puberdade, caracterizada pelo sangramento pela descamação do útero quando não há fecundação, ou seja, o corpo da menina está biologicamente pronto para desenvolver outro ser humano. É aqui que a nova história começa a ser contada, a história que a vida contará. Isso traz o tom de que agora a menina sai do universo fantasioso e se insere no mundo real. Dessa forma, o enunciador finaliza deixando o início da nova história com a expressão tradicional “Era uma vez...”. É um momento de renovação e um novo ciclo que chega na vida da mulher-menina que já é mulher-moça.

### **3.4 - “UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA”, “THESUPERMÃE” E “MENINAS” – A RELAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES FEMININAS POR MEIO DAS METÁFORAS**

As representações femininas são materializadas nas três obras por meio de elementos discursivos, verbais e não verbais, que constituem a obra como uma unidade dotada de sentido que, segundo Hunt (2010), em um processo relativo faria com que os leitores se conscientizassem sobre suas crenças, suas origens, seus vínculos políticos e sociais. Nesse sentido, a Teoria da Metáfora Conceptual, proposta por Lakoff e Johnson (1980), além de discorrer sobre a função estruturante e inerente que a metáfora tem no sistema cognitivo humano, afirma que essa estrutura metafórica reflete diretamente na forma de ser, estar e agir socialmente. Dessa forma, Lakoff e Johnson (1980), destacam que a estrutura metafórica

representa “domínio alvo é domínio fonte”, isto porque, em síntese, o domínio fonte é aquele que o enunciador entende que apresenta significado (s) conhecido (s) para o receptor, enquanto o domínio alvo é o que deve ser explicado pelo enunciador. Esses domínios apresentam algumas correspondências semânticas que, em sua interação, pode produzir variadas semioses.

A metáfora é, segundo Lakoff e Johnson (1980), um fenômeno que se inicia no processo cognitivo do ser humano e se constitui por meio de experiências individuais e influências socioculturais. Assim, a metáfora se apresenta de diversas formas dentro da discursividade das obras, como, por exemplo, através de gestos, expressões, cores etc. Por isso, para captá-la, é necessário analisar a discursividade da obra como um todo, levando em consideração aspectos ideológicos, que valoriza a individualidade no processo analítico bem como o modo coletivo e social. Arão e Nogueira (2015), à luz de Bakhtin (2000) revela a desmitificação do receptor passivo da obra assim como do enunciador controlador de toda cena, o discurso então é produto das relações do indivíduo entre si e com os outros e, desse modo, é constituído por idas e vindas entre as possibilidades semânticas.

Nessas semioses, emergem valores e ideologias que permeiam a sociedade em que o sujeito está inserido e, com isso, se instaura, por exemplo, o imaginário social, como discorre Castoriadis (2000), na Teoria do Imaginário Social. Para o pesquisador, o pensamento é apenas uma forma do fazer social-histórico que justifica alguns hábitos e comportamentos enraizados em uma sociedade, mesmo que existam transformações sociais, o que corrobora com a abordagem de Lakoff e Johnson (1980). Nessa perspectiva, a TIS apresenta uma abordagem subjetiva que, à luz de Avelar e Faria (2007), explora possibilidades de análises, antes não exploradas, que realçam a partir dos modelos mentais as representações que estão impregnadas nas memórias prevaletentes e que atuam na prática humana definida pelo imaginário de cada cultura.

Dessa forma, a temática da conceptualização da mulher, foco desta pesquisa, trata de um reflexo de um processo tardio e lento de feminização ao longo da história. Foi na década de 1960, segundo Avelar e Faria (2007), que a mulher iniciou na esfera pública (pela escolarização, pelo trabalho ou pela militância política) na busca de igualdade social e na oposição ao regime patriarcal instaurado. No regime do Estado Novo, foi determinado que as mulheres poderiam exercer a função de professora, uma vez que as atividades dessa profissão se assemelhavam com os cuidados maternos e por isso era cabível as mulheres esse papel. Nesse modelo, as mulheres acabam reforçando e defendendo normas e modelos masculinos. Avelar e Faria (2007) destacam a rua e a casa como referência para a mulher. Sendo assim, persigo uma questão desta tese: Quais são as representações femininas que surgem por meio das metáforas

conceptuais da mulher mapeadas nas obras “Uma professora muito maluquinha”, “The supermãe” e “Meninas”?

Para elucidar essa questão, elenco a seguir as metáforas conceptuais da mulher mapeadas nas três obras de Ziraldo que constituem o *corpus* da minha análise: “Uma professora muito maluquinha”, The supermãe e “Meninas”.

**Quadro 21** - Mapeamento das Metáforas Conceptuais da Mulher nas obras “Uma Professora muito Maluquinha”, “The Supermãe” e “Meninas”.

<b>UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA</b> (1995)	<b>THE SUPERMÃE</b> (1996)	<b>MENINAS</b> (2016)
MULHER-PROFESSORA- MALUQUINHA É ANJO	<b>MULHER-MÃE É SUPERHEROÍNA</b>	MULHER-MENINA É METAMORFOSE
MULHER-PROFESSORA- MALUQUINHA É SEREIA	MULHER-MÃE É ÍDOLO	MULHER-MENINA É MAGIA
<b>MULHER-PROFESSORA- MALUQUINHA É PÁSSARO</b>	MULHER-MÃE É ES CRAVA	MULHER-MENINA SÃO LÍDERES
MULHER-PROFESSORA- MALUQUINHA É ARTISTA DE CINEMA	MULHER-MÃE É RAINHA	MULHERES-MENINAS SÃO AUTORITÁRIAS
MULHER-PROFESSORA- MALUQUINHA É FADA MADRINHA	MULHER-MÃE É PÁTRIA	MULHER-MENINA É SONHO
MULHER-PROFESSORA- MALUQUINHA É MENINA	MULHER-MÃE É DITADURA	<b>MULHER-MENINA É HEROÍNA</b>
MULHER-PROFESSORA- MALUQUINHA É ANARQUISTA		MULHER-MENINA É IMAGINAÇÃO
MULHER-PROFESSORA- MALUQUINHA É LIBERDADE		MULHER-MENINA É MOVIMENTO
<b>MULHER-PROFESSORA- MALUQUINHA É HEROÍNA</b>		MULHER-MENINA É LIBERDADE
MULHER-PROFESSORA- MALUQUINHA É DEUS		MULHER-MENINA É REALIZAÇÃO
MULHER-PROFESSORA- MALQUINHA É FELICIDADE		MULHER-MENINA É LIVRE DE PADRÕES
		MULHER-MENINA É MISTÉRIO

		MULHER-MENINA É TRANSFORMAÇÃO
		MULHER-MENINA É MANDONA
		MULHER-MENINA É DOCE
		MULHER-MENINA É FANTASIA
		MULHER-MENINA É SONHO
		MULHER-MENINA É BORBOLETA.
		MULHER-MENINA É CORAGEM
		MULHER-MENINA É O BEM

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2023).

Em todas as três obras elencadas, escolhidas por representar a protagonista feminina em três momentos diferentes da vida (menina, mãe e professora), foi inferida a metáfora que conceptualiza a mulher como heroína ou superheroína, isto é, a mulher é representada como um ser capaz de realizar feitos heroicos, que se destaca pelos valores, pela sua beleza e pelos seus talentos excepcionais. Além disso, tanto em “Uma professora muito maluquinha” quanto em “The supermãe”, na realização dessa metáfora conceptual, o enunciador ilustra as personagens com a vestimenta da mulher maravilha. Dessa forma, apresenta mais uma pista discursiva da transposição de significado na correspondência que referencia a mulher- maravilha. Apesar de em “Meninas” o enunciador não representar a menina vestida como a mulher maravilha, as características dadas a menina e as pistas do modo de se portar a tornam a heroína da história. Como protagonistas, que ao mesmo tempo que se referenciam na mulher-maravilha, rompem com os padrões ditados de beleza e valores, por exemplo, o que possibilita a criação de uma atmosfera que busca o empoderamento feminino em qualquer uma de suas versões.

A representação da mulher na obra “Uma professora muito maluquinha” é construída em um antagonismo entre a mulher-professora-maluquinha versus a mulher-professora- padrão, a qual tem sua primeira ilustração apenas na página 76, mas que o seu comportamento e o seu modo de agir socialmente ficam subentendidos ao longo da obra. Ao destacar a maneira de ser

da professora fora do padrão, ou seja, da professora muito maluquinha, o enunciador subentende-se alguns comportamentos esperados socialmente por uma professora padrão, o que valida essa dicotomia. Para o enunciador, a professora-maluquinha, além de heroína da classe, é alguém carinhosa, envolvente, livre, bondosa e bonita. A professora às vezes é considerada uma verdadeira menina e não uma mulher, isto porque, em suas aulas ela expressa seu jeito de livre, destemido e espontâneo de viver a vida. É uma professora que já havia saído da cidade pequena de interior para estudar, o que pode gerar uma expansão de consciência em relação as questões tradicionalistas tipicamente impregnadas em uma cidade menor. Para alguns, o seu jeito a liberdade com que a professora maluquinha conduzia tudo, inclusive as suas aulas, beirava ao anarquismo e falta de respeito as autoridades locais. A mulher jovem e bela por si só, já desmistifica o imaginário social em relação à professora, uma vez que, para muitos, o senso de maturidade é proporcional a idade da mulher e o senso de responsabilidade não combina com quem é belo, livre e feliz, mas combina com quem é sério, rígido, calado. A professora maluquinha chega a se comparar com Deus, o que para a sociedade é um enfrentamento à força mais poderosa que já se ouviu dizer. Em síntese, pode-se dizer que o livro traz um olhar sobre a ruptura de padrões pré-estabelecidos socialmente que definem o comportamento da mulher enquanto profissional, principalmente, na primeira profissão em que as mulheres puderam exercer legalmente.

Em “The supermãe”, apesar ser uma obra que apresenta em cada folha uma tirinha, o enunciador faz emergir algumas metáforas conceptuais que definem a mãe, sobretudo, como uma superheroína. Entretanto, essa superheroína, além de seus exagerados feitos para com o seu filho e sua vestimenta que faz referência a clássica mulher-maravilha, ela é ilustrada de modo crítico-humorístico, uma vez que o enunciador evidencia as características físicas da supermãe como o oposto dos padrões sociais estabelecidos em relação a beleza feminina. A mulher mãe é descrita com um olhar crítico que de tão exagerada passa a gerar o humor nas tirinhas. Na maior parte da obra, a supermãe vive a atender os caprichos do filho e as próprias vontades de servi-lo, o que a admite como uma escrava. Como recompensa de todo os sacrifícios que ela faz pelo filho ela deseja ser reconhecida por ele e por todos a sua volta como uma superheroína, como ídolo, como rainha. A relação em que a supermãe é pátria no sentido de origem corrobora com o que ela mesmo cita sobre a posição confortável do ser pai, que, só de fazer um pouco pelo filho, ganha status e notoriedade. Dessa forma, essa relação se estabelece de uma forma ditatorial, nas quais ambos, a supermãe e o filho, ficam aprisionados a influência exagerada e psicologicamente não saudável de um na vida do outro.

Por fim, na obra “Meninas”, que faz uma releitura do clássico “Alice no país das

maravilhas”, apresenta-se um viés mais infantilizado, lúdico e fantástico. A representação da mulher, em sua fase de menina, é tida como uma fase efêmera e de muitas transformações. Sonho e realidade se misturam, em uma discursividade dicotômica, fornecida por elementos que se fundamentam na dualidade entre o clássico versus o moderno. O clássico inspira o que é fantasioso, mágico, a imaginação, os sonhos. Enquanto o moderno relaciona-se a questões da personalidade do ser menina que traz características como liderança, autoridade. A menina é uma heroína em sua imaginação e coordena todos com sua doçura e encantamento aparentemente inocente, embora utilize essas características de maneira sábia a favor do que deseja. No entremisturar da análise, o enunciador funde em um ser só, como um ser encantado, que se define por suas múltiplas fases cheias de personalidades e ao mesmo tempo sutilezas. Ser mulher-menina é rápido, mágico e, por isso, ao final da obra, o enunciador, transforma esse pequeno ser em uma meninamoça que se apresenta com acepções de uma mulher livre e independente (por meio da famosa ilustração de Gibson), mas que não perde sua delicadeza e sutileza.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metáforas conceptuais da mulher emergem em nichos metafóricos que inerentemente criam um sistema dinâmico discursivo e fundamentado em uma série de informações extratextuais que perpassam instâncias culturais, sociais, individuais, históricas, entre outras. Nesse sentido, compreender a metáfora da mulher é perceber a potência social e a representatividade feminina nas três obras que selecionei, escritas por Ziraldo Alves Pinto, autor brasileiro, mineiro e consagrado na literatura infantil. As três obras do autor foram escolhidas estrategicamente por representar personagens femininas que são protagonistas, por evidenciar a mulher em diferentes perspectivas e por focar, em cada uma dessas obras, em momentos representativos da vida da mulher: a fase de menina, a fase de mãe e a fase de professora.

O interesse pelo tema surgiu a partir do caminho acadêmico já percorrido com o desenvolvimento da dissertação intitulado “Metáforas Conceptuais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e na Lei da Reforma do Ensino Médio: uma perspectiva ideológica”. Após essa pesquisa, senti a necessidade de ampliar a compreensão sobre o funcionamento da metáfora conceptual em outro âmbito, especialmente, o da literatura infantil, por apresentar um caráter transformador, lúdico, fantástico e humanizador. Além disso, pensando no que propõe a Teoria da Metáfora Conceptual, Lakoff e Johnson (1980), as metáforas são meios de mudança ou reprodução de uma consciência social e, com isso, a escolha do corpus da literatura infantil também se deu devido a sua função social (de impor moral, normas de obediência etc) e o público que ela visa atingir, as crianças, a nova geração.

Dessa forma, partindo da premissa de que a literatura infantil é um potencial recurso para consolidar e transformar novas gerações, especialmente, por meio das metáforas conceptuais da mulher, que por serem resultados das experiências individuais e coletivas transmitem crenças, valores e ideologias impregnadas na sociedade. Dessa forma, a forma inerente do ser humano pensar, segundo Lakoff e Johnson (1980), é metafórica, e por isso é possível identificar como a mulher é percebida socialmente. Levando em conta o processo sócio-histórico de feminização e com a premissa de literatura infantil adotada, busquei compreender as representações femininas e como o universo feminino é conceptualizado nas referidas obras.

Nessa perspectiva, em uma primeira leitura das obras, percebi que as conceptualizações sobre a mulher não se remetiam apenas as protagonistas, mas a outras mulheres que apareciam nas cenas discursivas. Dessa forma, a fim de facilitar o processo metodológico e conduzir da

melhor forma esta pesquisa, optei, inicialmente, em buscar as metáforas conceptuais da mulher nas obras com os domínios alvos que remetiam as protagonistas: MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA (“Uma professora muito maluquinha”-1995), MULHER-MÃE (“The supermãe”- 1996), MULHER-MENINA (“Meninas” – 2016).

Entretanto, no decorrer da pesquisa, identifiquei na obra “Uma professora muito maluquinha” um enredo que estabelecia diferenças entre a professora maluquinha e a professora padrão. Esse enredo que se dá com um tom comparativo me fez especificar ainda mais o domínio alvo adotado para esta obra, tornando-o: MULHER-PROFESSORA-MALUQUINHA. O adjetivo define a professora que está em foco, a protagonista da obra, e isso traz implicações semânticas que funcionam na discursividade do texto. Essa categorização não pressupõe reduzir o universo de análise, muito pelo contrário, objetiva tratar cada uma delas com foco para a análise de como o universo feminino é conceptualizado e representado nas três obras de Ziraldo por meio das metáforas conceptuais da mulher.

Para essa análise, a fundamentação teórica para as metáforas verbais se amparou na Teoria da Metáfora Conceptual, proposta por Lakoff e Johnson (1980, 2002) e no que tange as metáforas multimodais segundo a Semiótica Social. Ainda, embasa-se na Análise do Discurso, de origem Francesa, principalmente em Pêcheux (1988, 1990, 1997), e Orlandi (2012), para analisar como os processos discursivos e imagéticos são construídos de modo a possibilitar que determinada ideologia (Marx e Engels, 2002) e os imaginários sociais (Charadeau, 2017) sobre a mulher se instaure na sociedade, por meio das metáforas conceptuais. A noção de que as metáforas não são universais ou absolutas, ou seja, elas variam de cultura para cultura, portanto, o mapeamento torna-se relevante para as sociedades.

Em relação as metáforas conceptuais da mulher provenientes do *corpus* desta pesquisa, analisado em um panorama discursivo, refletem determinados imaginários sociais e, conseqüentemente, crenças e valores estabelecidos e que regem a forma de pensar, falar e agir socialmente, o que corrobora com Lakoff e Johnson (1980, 2002). Ao analisar as três obras foi possível perceber as variadas perspectivas sobre a mulher, especialmente, os domínios alvos destacados. Por vezes, para o mesmo domínio alvo, termos opostos se configuram como domínio fonte, revelando o caráter arbitrário das concepções sobre a mulher e até mesmo as diferentes perspectivas dos outros sujeitos sobre o comportamento das protagonistas femininas. A exemplo, nas três obras, a mulher aparece como heroína ou superheroína, dando a ela um status heroico. Além disso, em “The supermãe”, esse caráter é questionado uma vez que o enunciador critica o seu zelo exagerado pelo filho. Isso corrobora com o que Lakoff e Johnson (1980, 2002) que afirmam que, apesar de haver certa sistematicidade cultural de valores, há

frequentemente conflitos entre eles e, assim, entre as próprias metáforas estabelecidas. Por isso, para desvendar o processo de formação de sentido deve-se levar em conta a discursividade que define porque o que o sujeito diz se configura em uma formação discursiva e não em outra, porque tem um sentido e não outro, como aponta Orlandi (2012).

Observei, também, por meio do *corpus* da pesquisa, o posicionamento crítico-humorístico do enunciador, na tentativa de abrir o leque e corroborar com a expansão de consciência do feminino ao considerar novas releituras para papéis e funções sociais previamente estabelecidos. Em “Uma professora muito maluquinha”, o enunciador explora o que o imaginário social estabeleceu como o perfil ideal/idealizado de professora para criar a professora maluquinha, livre de padrões impostos socialmente e, conseqüentemente, não está de acordo com o imaginário social. Na obra “The supermãe”, o enunciador critica a mulher-mãe, principalmente utilizando os recursos humorísticos e hiperbólicos para representar situações do cotidiano e triviais que ela vive com seu filho Carlinhos. E, em “Meninas”, apesar do enunciador evidenciar o lado fantástico da menina, no fim do livro ele afirma que a menina torna-se meninamoça e coloca a clássica ilustração de Gibson que representa a mulher empoderada, bela e independente.

Nesse sentido, nas três obras analisadas, a acepção do enunciador é por valores que extrapolam os padrões sociais impostos às mulheres, seja em sua fase de menina, de mãe ou de professora. O enunciador se sobrepõe, principalmente, ao sistema patriarcal estabelecido favorecendo assim ideologias que não se materializam no discurso exatamente pela essência das palavras, mas na discursividade instaurada, ou seja, na maneira como a ideologia, por meio das metáforas conceptuais da mulher, materializa-se nele, conforme afirma Orlandi (2012).

Os resultados das análises corroboram com o que propõe a Teoria da Metáfora Conceptual, proposta por Lakoff e Johnson (1980), cuja visão foi discutida no item 1.4 desta pesquisa, de que, em algum grau, as metáforas conceptuais transmitem ideologias que são instanciadas pelo discurso. Nas três obras analisadas pode-se inferir formações ideológicas das representações femininas que se estruturam na discursividade do texto, inclusive, pelas metáforas conceptuais, amparadas na literatura infantil que apresenta características peculiares como explorar o lúdico, o visual e um propósito comunicativo fundador que é, segundo Hunt (2010), escrever para crianças.

Dessa forma, em seus aspectos semânticos, o humor é um recurso relevante deste tipo de literatura, além de ser típico ao escritor Ziraldo, que estabelece, ao escrever histórias, por meio de cenas aparentemente triviais, um tom humorístico-crítico aos acontecimentos sociais. Sendo assim, o humor estabelecido proporciona o acionamento de um conjunto de valores

culturais dominantes, que são inconscientemente nutridos na sociedade, como, por exemplo, a respeito da mulher (mulher-professora-maluquinha, mulher-mãe, mulher-menina). Por isso, conclui-se que o uso do humor na discursividade, nessas obras, funciona em função de uma crítica social que o enunciador estabelece aos padrões comportamentais esperados da mulher em suas funções sociais, as quais também são limitadas pelo sistema patriarcal e que o enunciador também critica. A própria atitude de tomar a mulher como protagonista nas obras é uma forma de recorrer ao sistema, uma vez que, segundo Avelar e Faria (2007), ao analisar os discursos históricos a mulher sempre esteve como espectadora da vida, e não como protagonista dela. Ou até como apenas vendo a vida passar, ou como objeto sexual do homem, como produto em uma vitrine doméstica e comercial.

Além do mais, Avelar e Faria (2007) percebem algumas palavras que sempre estão associadas ao status da mulher real, como, por exemplo, sacrifício, dedicação e necessidade que se confirmam no enredo das obras de Ziraldo, ao representar, principalmente, a mulher como professora e mãe. Entretanto, contrariando o que propõe Avelar e Faria (2007) quando afirmam que a profissão professora não sofre qualquer discriminação para que a mulher a exerça, pode-se perceber que existe um perfil ideal/idealizado de mulher para atender o cargo de professora. Nesse sentido, o imaginário social, atua nas condições comportamentais, hábitos e modos socialmente instaurados que definem como a “verdadeira” professora deve se comportar. Para criar o efeito desejado, o enunciador, extrapola essa noção criando o que seria o oposto ou pelo menos, um contraste, desse perfil ideal, ou seja, a professora maluquinha. É nessa rede de signos que o discurso se constitui e possibilita conexões com outros discursos, reproduzindo ou transformando determinados valores, a língua em seu funcionamento constante e que estrutura determinados imaginários sociais, conforme aponta Foucault (1996).

Quanto as limitações desta pesquisa, inicialmente, me preocupei quanto a forma experiencialista do indivíduo em compreender as metáforas conceituais de acordo com o que propõe Lakoff e Johnson (1980). Isto porque nessa percepção, as metáforas podem ser variadas de acordo com cada indivíduo e com cada cultura. Entretanto, isso foi sanado ao levar em conta a análise do discurso que permite a exploração do texto em um cunho qualitativo interpretativista, além disso, a abordagem da Teoria do Imaginário Social, possibilitou fundamentar algumas origens das metáforas conceituais da mulher que foram inferidas nas obras. Outro fator limitador, foi explicar as variadas semioses que estavam acontecendo simultaneamente em uma página com recursos visuais e verbais diferentes, como, expressões, gestos, cores etc.

Como contribuição desta pesquisa, destaca-se, principalmente o aspecto social, cultural,

político da metáfora que corrobora com o que propõe Lakoff e Johnson (1980) comprovando seu status cognitivo e seu potencial de estruturar a sociedade, por meio das formas de ser e agir socialmente. Além disso, sabendo da importância social da literatura, em especial, da literatura infantil, Ziraldo apresenta caminhos que se imbricam na forma como é feito e na forma como seria com o comportamento da mulher em situações em que as metáforas conceituais extrapolam o sistema imposto e rompe com os padrões pré- estabelecidos. Nesse sentido, o enunciador utiliza o imaginário social já estabelecido para transpô-lo em uma perspectiva que destaca a capacidade da mulher em se tonar empoderadase emancipadora de seus próprios direitos e condutas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Carla L. de. *Gêneros y sexualidades no heteronormativas en las redes sociales digitales*. Tese - Universitat de Barcelona, Barcelona, 2014.

ADATTO, Kiku. **Conceito de infância passa por transformação**. In: O Estado de São Paulo. Matéria de Peter Applebome. Em 25/Maio/1998.

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **Mulher estuda mais, trabalha mais e ganha menos do que o homem**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20234-mulher-estuda-mais-trabalha-mais-e-ganha-menos-do-que-o-homem>. Acesso em: 18 ago. 2018.

AIRES, Luciano *Luiz*. **Leitura como fractal**. 2019. 74 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019.

ANDRADE, Adriano Dias de. **Metáforas multimodais em anúncios publicitários impressos**. Recife: O Autor, 2016. 256 f.: il., fig.

ANDRADE, Fabiana de Oliveira; MATHIAS, Suzeley Kali. **O Serviço de Informações e a cultura do segredo**. *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 28, n. 48, p.537-554, jul/dez 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/vh/v28n48/04.pdf>. Acesso em: 29 maio 2019.

ARÃO, Lilian Aparecida. NOGUEIRA, Erika Cristina Dias. **Facebook como espaço de ação virtual: uma análise sobre as reações discursivas na fan page de um movimento ambiental** *Calidoscópio*, vol. 13, núm. 3, septiembrediciembre, 2015, p. 353-362. Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

ARAUJO, Rafaelle de Freitas Oliveira. **A construção semiótica da mulher que trabalha: uma análise sócio-histórica e imagética de capas da revista Veja**. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa, 2015.

ARIÈS, P. (1975). **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 2ª EDIÇÃO.

AVELAR, E. A.; FARIA, L.C.M. **Ser Mulher na contemporaneidade: contribuições da Teoriado Imaginário Social**. *Vertentes (UFSJ)*, v. 29, p. 111, 2007.

BADARÓ, Carolina N. P. **Metáforas conceituais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e na Lei da Reforma do Ensino Médio: Uma perspectiva ideológica**. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, 2019.

BAPTISTA, José Plínio. **Os princípios fundamentais ao longo da história da física**. São Paulo. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 28, n. 4, p. 541-553, (2006).

BESAGIO, Natalia Martins. **Resistência impertinente: a subversão do regime no humor de Ziraldo**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017, 168 f.

BONINI, Adair. **Extralinguístico e Extracognitivo: Apontamentos sobre o papel do contexto na produção e na recepção da linguagem.** Cad.Est.Lin., Campinas, (45):7-20, Jul./Dez. 2003.

BRAGA, Hermide Menquini. **A metáfora viva de Paul Ricoeur.** Último Andar, São Paulo, nº18, pp. 24-42, set. de 2010.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo".** Tradução de Alcira de BIXIO, A. 1ª ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 2002. 352 p.

CAMERON, Lynne; MASLEN, Robert. *Identifying metaphors in discourse data.* In: \_\_\_\_\_ (Ed.). *Metaphor Analysis: Research practice in Applied Linguistics, Social Sciences and the Humanities.* London, Oakville: Equinox, 2010.

CANALLE, Grazielli Alves Almeida. **A(s) metáforas de leitura no texto de prefácio “Bom de ouvido” de Ana Maria Machado.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal Da Fronteira Sul, Chapecó, 2016, 75 f.

CARLOTO, Cássia Maria. **O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais.** *Serviço Social em Revista*, Londrina, v. 3, n. 2, p. 201-213, [https://www.uel.br/revistas/ssrevista/c\\_v3n2\\_genero.htm](https://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v3n2_genero.htm) Acesso em 20 de junho de 2020.

CARNEIRO, Ana Paula Lima. **A mulher na ficção de Marques Rebelo.** 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2018.

CASTANHO, Sérgio. **A institucionalização escolar entre 1879 e 1930.** *Periódico do Mestrado em Educação da UCDB.* Campo Grande-MS, n. 25, p. 43-56, jan./jun. 2008.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, Michele G. Bredel de. **Noção de criança e infância: diálogos, reflexões interlocuções.** 16º Congresso de Leitura do Brasil. UNICAMP, Campinas-SP, Seminário do 16º COLE vinculado: 13, P. 1- 11, julho, 2007.

CAVALCANTE, Sandra. **A metáfora no processo de referenciação.** Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. 191 f.

CHARAUDEAU, Patrick. **Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor.** Traduzido por André Luiz Silva e Rafael Magalhães Angrisano. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, p. 571-591, jan./jun. 2017.

CIRINO, O. (2001). **Psicanálise e psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura?** Belo Horizonte, MG: Autêntica.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria e Análise Didática.** 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2000. 288 p.

COELHO, Tatiana Luzia Souza. **Contornos do feminismo sob os traços de Ziraldo no Pasquim (1969-1979)**. 2015. 87 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

CONRAD, H. M. (2000). **O desafio de ser pré-escola. As idéias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil**. Dissertação de mestrado. Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR.

COONTZ, Stephanie. *The way we really are: Coming to terms with america's changing families*. Nova York, Basic Books: 1997.

CORSARO, W. *We're friends, right?: inside kid's cultures*. Washington, DC: Joseph Henry, 2003.

DE MAUSE, Lloyd. *História de la infância*. Madri, Alianza Universid: 1991.

DEBUS, Eliane. MENEGAZZI, Douglas. **O design da literatura infantil: uma investigação do livro contemporâneo**. Calidoscópico Vol. 16, n. 2, p. 273-285, mai/ago 2018. Unisinos - doi: 10.4013/cld.2018.162.09

DEL PRIORE, M. (Org.). **História da criança no Brasil** (4a ed.). São Paulo: Contexto. 1996.

DIAS, Leandro de Bona. *Que raio de professoras são essas? A representação da identidade docente nas obras de Fanny Abramovich e Ziraldo*. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017.

DOLTO, Françoise. *La causa de los niños*. Buenos Aires, Paidós: 1993.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

*EL PAÍS. Eleições 2018: calendário, debates e programa dos candidatos à presidência do Brasil*. *El País*, [S.l.], 20 set. 2018. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/14/politica/1534276152\\_537579.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/14/politica/1534276152_537579.html). Acesso em 20 ago. 2018.

ESPÍNDOLA, Lucienne. MENDES, Thiago B. **Metáforas conceituais em editoriais com temas sobre economia**. In: Revista do GELNE – Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste. João Pessoa: Idéia, 2006. Vol. 8 - Nos. 1/2 – 2006

\_\_\_\_\_. *Creativity in pictorial and multimodal advertising metaphors*. In: JONES, R. (Org.).

\_\_\_\_\_. *História Concisa do Brasil*. 3ª ed. São Paulo: EdUSP, 2015. p. 257-310.  
*Discourse and creativity*. 1ª ed. Harlow: Pearson, 2012. p. 113-132.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Media discourse**. New York: Edward Arnold, 1995.

FASS, Paula. **Conceito de infância passa por transformação**. In: O Estado de São Paulo.

Matéria de Peter Applebome. Em 25/Maio/1998.

FAUSTO, Boris. **O Regime Militar e a Transição para a Democracia (1964-1984)**. In:

FORCEVILLE, C. **Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: agendas for research**. In: FORCEVILLE, C.; URIOS-APARISI, E. (Orgs.). *Multimodal metaphor*. 1ª ed.. Berlin: de Gruyter, 2009. p. 19-44.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 16. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 88 p.

GOMES, Larissa Mendes Figueiredo. **Interdiscursividade e multimodalidade na construção do sentido textual: portuguesa**. 2015. 226 f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

GREGOVISKI, Vanessa Ruffatto; SILVA, Fernando Lucas Lima; HLAVAC, Lucas André Borges. **‘É menino ou menina?’ – a construção da identidade de gênero através dos brinquedos**. *Perspectiva*, v. 40, n.152, p. 89-99, 2016. Disponível em: [http://uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/152\\_597.pdf](http://uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/152_597.pdf) . Acesso em: 20 mar. 2023.

GUALBERTO, C. L.; SANTOS, Z. B. **Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte**. *DELTA*. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 35, p. 1-30, 2019.

HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold. 1985.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. 1ª ed. São Paulo: Cosac Naify, 2010. 328 páginas.

HURST, Hunter. *Family court in the United States*. New Jersey, Basic Books: 1998.

IVO, Elda. **As metáforas e a construção identitária e ideológica no letramento de adultos na empresa**. In: III SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE - Dilemas e Desafios na Contemporaneidade, 2012, Campinas. Unicamp.

JAEGER, W. W. (2001). **Paidéia: a formação do homem grego** (4a ed., A. M. Parreira, trad.). São Paulo: Martins Fontes.

KERGOAT, Danièle. **Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais**. *Novos estudos - CEBRAP*, São Paulo, n. 86, p. 93-103, mar. 2010.

\_\_\_\_\_. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo**. In: HIRATA, Helena *et al.* (orgs.). *Dicionário Crítico do Feminismo*. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2009, V. 1, Capítulo 10 p. 67-75.

\_\_\_\_\_. **O cuidado e a imbricação das relações sociais**. In: ABREU, Alice R. de P.; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (orgs.). *Gênero e trabalho no Brasil e na França: Perspectivas interseccionais*. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 17-26

KÖVECSES, Z. **Language, mind and culture: a practical introduction**. Illustrated edição (1

setembro 2006) Oxford: Oxford University Press, 2006 (b). 397 p.

KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge. 2010.

\_\_\_\_\_.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 5ª. ed. London; New York: Routledge, 1996. 321 p.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil brasileira: história e histórias**.6ª. ed. São Paulo: Ática, 2007. 180 p.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Tradução de Mara Sophia Zanotto (coord.). 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2002. 360 p.

\_\_\_\_\_. *Metaphors we live by*. 1ª. ed. Chicago: University Press, 1980. 256 p.

\_\_\_\_\_. *The metaphorical structure of the human conceptual system*. *Cognitive Science*, California.v. 4, p. 195-208, April 1980 (a).

LEVIN, Esteban. **A infância em cena – Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LIMA, P. L. C., Macedo, A. C. P. S. de, & Farias, E. M. P. (2010). **Ensaio sobre a metáfora na linguagem e no pensamento**. DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada, 26(3). Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/19929>.

LUFT, G. (2011). **A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências**. Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea, (36), 111–130. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9712>. Acesso em 12 jan. 2023.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso Literário**. 2ª. ed. Editora Contexto: São Paulo, 2006, 336 p.

MALTA, Flavia Ribeiro Santoro Silva. **A construção metafórica da mulher nas capas doMeia Hora**. 2016. 235 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

MARI, Hugo. **Sinestesia e metáforas**. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 18, n. 34, p. 257-282, 2º sem. 2014.

MARX, Karl. & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Rubens Ederle *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 2002. 597 p.

MORAES, Livia Assad de. **Ditadura militar: a memória jornalística como parte da revisão histórica.** *Revista Brasileira de História da Mídia*, Teresina, v. 3, n. 2, p. 33-41, jul./dez.2014. Disponível em: <https://ojs.ufpi.br/index.php/rbhm/article/viewFile/4133/2449>. Acesso em: 15 jun. 2019.

MOURA, Tiago Bastos de Moura. VIANA, Flávio Torrecilas. LOYOLA, Viviane Dias. **Uma Análise de Concepções Sobre a Criança e a Inserção da Infância no Consumismo.** *Brasília – DF- Brasil. Psicologia: Ciência e Profissão*, 2013, 33 (2), 474-489.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do. BRANCHER, Vantoir Roberto. OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **A Construção Social do Conceito de Infância: Algumas interlocuções históricas e sociológicas.** *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC*.

OLIVEIRA, Raul César de Albuquerque. **A Natureza Jurídica como Metáfora: O Curioso Caso do Casamento como Contrato.** *Idéias. Recife*. v. 19, n. 1 (2017).

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** 10º ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PATRIOTA, Rosângela. **Arte e resistência em tempos de exceção.** *Revista do Arquivo Público Mineiro, Belo Horizonte*, v. 42, p. 123-134, jan./jun. 2006. Disponível em: [http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm\\_pdf/Arte\\_e\\_resistencia\\_em\\_tempos\\_de\\_excecao.pdf](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm_pdf/Arte_e_resistencia_em_tempos_de_excecao.pdf). Acesso em: 15 jun. 2019.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso.** Tradução de Eni Pucelli Orlandi et al. Campinas, Unicamp, Pontes, 1988. 288 p.

\_\_\_\_\_. **Semântica e Discurso - uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas, Editora da Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. **Análise Automática do Discurso (AAD-1969).** In: GADET Françoise; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* Tradução de Eni P. Orlandi. 3ª. ed. Campinas: Unicamp, 1997. p. 61-162158.

\_\_\_\_\_. **Delimitações, Inversões, Deslocamentos.** *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n.19. Campinas: Unicamp. Novembro, 1990, p. 7-24.

\_\_\_\_\_. **Remontemos de Foucault a Spinoza.** Trad. Brasileira de GREGOLIN, M.R, mimeo, 2000.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Tradução Suzana Menescal. Graphia Editorial, São Paulo: 1999.

QUIRINO, Raquel. **Divisão sexual do trabalho, gênero, relações de gênero e relações sociais de sexo: aproximações teórico-conceituais em uma perspectiva marxista.** *Trabalho & Educação*. v. 24. n° 2. Belo Horizonte. 2015.

RICOUER, Paul. **A Metáfora Viva.** Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jcques. **Emílio ou da educação.** 3ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,

1995.

SANTOS, Ricardo Yamashita. **A conceptualização da Raiva na perspectiva da teoria cognitiva da metáfora: uma análise da construção de sentido**. 2014. 144 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. *As crianças, contextos e identidades*. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**. Ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis, Vozes: 1997.

SCHIMITT, Rudolf. **Análise sistemática de metáforas: um método de pesquisa qualitativa**. Tradução de Adriano Dias de Andrade. 1ª. ed. Recife: Ed. UFPE, 2017. 92 p.

SEGABINAZI, Daniela. SOUZA, Renata. OLIVEIRA, Valnikson. **Um gênero polêmico: a literatura para crianças e jovens leitores**. Aletria, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 45-60, abril, 2018.

SILVA, Danielle Amanda Raimundo da. **A interação texto/imagem em duas traduções de Flicts para o inglês**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SILVA, Hellyana Rocha e. **Mulheres e ficção: os caminhos da representação feminina em Livia Garcia-Roza e Elvira Vigna**. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2017.

SIQUEIRA, Jakeline Bastos de. **Leitura Crítica na Escola Básica: A Investigação da Interação entre Metáforas e suas Realizações Visuais em HQs'**. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2016.

SORJ, Bila. **O feminino como metáfora da natureza**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v.0, n.0, p. 144-150, janeiro, 1992.

SOUSA, Mirtes Aparecida Almeida et al. **Um olhar sobre a docência feminina e a diversidade**. Anais III CINTEDI. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45092>. Acesso em: 20 mar 2023.

VAN DIJK, Teun A. *News as discourse*. 1ª ed.. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1988. 200 p.

TUCKER, M. J. *El niño como principio y fin*. IN: *DE MAUSE*, Lloyd. História de la infância. Madri, Alianza Universid: 1991.

VAN LEEUWEN, T. *Introducing Social Semiotics*. London, New York: Routledge, 2005. \_\_\_\_\_ . *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. New York:

OxfordUniversity Press, 2008.

VIEIRA, Josenia Antunes; FERRAZ, Janaina de Aquino. **Percursos e avanços do texto multimodal: novas perspectivas na contemporaneidade.** Discursos Contemporâneos em Estudo, v. 1, n.1, p. 9-23, 2011.

ZIRALDO. **The supermãe.** 1970 Copyright© para a língua portuguesa, 1981. Abril S.A. Cultural e Industrial, Caixa Postal 2372, São Paulo, Brasil.

\_\_\_\_\_. **Uma professora muito maluquinha/** Ziraldo, ilustrações do autor. – 17. Ed. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2003. – Coleção literatura em minha casa; v.3. Novela.

\_\_\_\_\_. **Meninas/** Ziraldo; cores de Renato Aroeira – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2016. (Mundo Colorido).