

## **Tautologias e metáforas em português: uma investigação pragmática e aplicação ao ensino**

### **Tautologies and metaphors in Portuguese: a pragmatic investigation and application for teaching**

Marcus Vinícius Ramos Vieira\*

Tainã Amaro\*\*

Luciana Sanchez Mendes\*\*\*

**RESUMO:** Este artigo discute noções pragmáticas da língua portuguesa e apresenta algumas sugestões de tratamento do tema no ensino. Mais especificamente, o texto trata de sentenças tautológicas como *Amor é amor* e metafóricas como *Meredith é o sol*. Antes de oferecer uma proposta didática para o tratamento de sentenças como essas, sugerimos um avanço na discussão teórica em dois pontos. Primeiramente, propomos que as tautologias sejam analisadas não apenas como casos de implicaturas conversacionais particularizadas, mas também como desencadeadoras de implicaturas conversacionais generalizadas que apresentam em comum uma interpretação de indiscernibilidade. Em seguida, aprofundamos a definição formal de metáfora discutindo mais amplamente a noção de literal com a noção de convenção e não apenas de interpretação denotativa composicional. Por fim, duas propostas didáticas são descritas em detalhes retomando as propostas teóricas. Nelas, são oferecidas as etapas previstas em propostas embasadas numa metodologia linguística ativa para o ensino com descrição detalhada do uso de material concreto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Implicaturas; Tautologias; Metáforas; Ensino de Português.

**ABSTRACT:** This article discusses pragmatic notions of Portuguese and presents some suggestions for dealing with the topic in teaching contexts. More specifically, the text deals with tautological sentences such as *Love is love* and metaphorical sentences such as *Meredith is the sun*. Before offering a didactic proposal for the treatment of sentences like these, we suggest an advance in the theoretical discussion on two points. Firstly, we propose that tautologies should be analyzed not only as cases of particularized conversational implicatures, but also as triggers of generalized conversational implicatures that share an interpretation of indiscernibility. Then, we deepen the formal definition of metaphor by discussing more broadly the notion of literal with the notion of convention and not based only on compositional denotative interpretation. Finally, two didactic proposals are described in details, resuming the theoretical proposals. The steps foreseen in proposals based on an active linguistic methodology for teaching are offered, with a detailed description of the use of concrete material.

**KEYWORDS:** Implicatures; Tautologies; Metaphors; Teaching.

---

\* Doutorando na Universidade Federal Fluminense, mestre pela Universidade Federal Fluminense, marcusramos@id.uff.br, ORCID 0000-0002-5848-1981.

\*\* Doutoranda na Universidade Federal Fluminense, mestre pela Universidade Federal Fluminense, amarotaina@id.uff.br, ORCID 0000-0002-1491-4087.

\*\*\* Professora da Universidade Federal Fluminense, doutora pela Universidade de São Paulo, bolsista de produtividade do CNPq, sanchez\_mendes@id.uff.br, ORCID 0000-0002-5459-6968.

## 1 Introdução: significados para além do dito

O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão sobre o significado das sentenças para além das suas condições de verdade, que representam, formalmente, seu significado semântico. Mais especificamente, vamos focar, neste texto, uma investigação pragmática que explique o emprego de sentenças tautológicas e metafóricas segundo a perspectiva das implicaturas conversacionais de Grice (1975), bem como propor um tratamento desses temas no ensino por meio de duas oficinas que adotam uma metodologia linguística ativa (cf. PILATI, 2017).

Potts (2008), ao traçar um breve percurso histórico das teorias linguísticas, salienta que, no início da década de 1950, Chomsky e outros linguistas já buscavam encontrar princípios gerais que regessem, sobretudo, a descrição da fonologia e da sintaxe de línguas naturais. Nesse contexto, alguns anos depois, Grice propõe que a comunicação também poderia ser descrita por meio de mecanismos lógicos.

Grice, então, apresenta uma proposta que ficou conhecida como Teoria da Conversação. Segundo sua análise, ao conversar, os falantes fazem proferimentos com determinadas intenções que nem sempre estão explicitamente expressas no que dizem, mas na forma empregada para expressá-las. Grice chama esse pacto entre o falante e o interlocutor de Princípio da Cooperação.

A partir da noção do Princípio da Cooperação, Grice lança luz sobre a ideia de que a intenção do falante nem sempre está evidente no significado da sentença, isto é, no que uma sentença de fato diz, mas no conteúdo que está implicado a partir dessa sentença. Para ilustrar a diferença entre conteúdo dito e conteúdo implicado, consideremos a sentença em (1a), cujo significado lógico está parafraseado em (1b).

- (1) a. João é alto.  
b. Existe um grau  $d$  de altura do João que é maior do que o grau do parâmetro de comparação fornecido pelo contexto.

Além do significado apresentado em (1b), podemos refletir sobre um conteúdo implicado que pode emergir de um exemplo de uso como o ilustrado em (2).

- (2) Contexto: Maria, Pedro e João moram na mesma casa. Um dia, a lâmpada da cozinha queimou.
- a. Maria: Pedro, troque a lâmpada da cozinha.
- b. Pedro: João é alto.

No exemplo acima, quando Pedro responde a Maria ‘João é alto’, ele dá a entender que seria melhor se Maria pedisse a João para fazer a troca da lâmpada. É interessante observar que não é de forma explícita que Pedro está pedindo Maria para escolher João para realizar a tarefa em questão. Além do conteúdo da proposição *João é alto*, existe um conteúdo implicado que vai além do que é interpretado pelo significado da sentença.

- (3) a. Significado semântico de (2b) = Significado semântico (1a) = Existe um grau *d* de altura do João que maior do que o grau do parâmetro de comparação fornecido pelo contexto.
- Conteúdo implicado de (2b): Pedro quer ou acha melhor que Maria peça para que João troque a lâmpada

Para casos como o ilustrado em (2), seguindo a proposta de Grice, há uma distinção entre o que é **dito** e o que é **implicado**. O conteúdo dito está na camada do significado da sentença, isto é, é a informação gramatical relacionada com o que o falante de fato diz ao proferir a sentença. Já o conteúdo implicado está relacionado com o significado do falante, isto é, com o que o falante quer dizer ao proferir uma determinada sentença em um momento em particular.

É na distinção entre o que é dito e o que é implicado que se encontram objetos de estudos para a semântica e a pragmática. Grice aponta que, para a semântica, caberia investigar o significado da sentença em uma perspectiva composicional, de modo que cada elemento constituinte da sentença contribua

para seu significado global e para suas condições de verdade<sup>1</sup>. Por outro lado, o significado do falante, relacionado com o conteúdo implicado, seria objeto de estudo da pragmática, uma vez que requer uma interpretação para além das condições de verdade.

Grice considera a hipótese de que o processamento do significado da sentença e do conteúdo implicado ocorra ao mesmo tempo em uma conversação, de modo que o interlocutor é capaz de interpretar o conteúdo implicado pelo falante naturalmente. Para tanto, é necessário que tanto o falante quanto o ouvinte compartilhem o mesmo *background*, ou seja, que ambos tenham acesso a conhecimentos compartilhados no contexto da conversação que permitam a interpretação das implicaturas. No exemplo em (2), Maria e Pedro compartilham os seguintes conhecimentos: ambos estão inseridos na mesma situação conversacional que é sobre a troca de uma lâmpada; ambos conhecem o João; ambos supostamente sabem que uma pessoa alta teria mais facilidade para trocar uma lâmpada, *etc.* Caso a Maria seja uma ouvinte disposta a cooperar com base no Princípio da Cooperação, ela tem as condições necessárias para interpretar o conteúdo implicado presente na fala de Pedro. As etapas de como essa interpretação se dá serão detalhadas ao longo deste artigo, que explicitará de que forma são interpretadas, especificamente, as sentenças tautológicas e metafóricas.

Além da análise tradicional oferecida pela perspectiva pragmática baseada no Princípio da Cooperação, avançaremos em dois pontos. No tratamento das tautologias, propomos um avanço teórico na investigação dessas sentenças por meio de uma análise baseada também em implicaturas conversacionais generalizadas, além das implicaturas conversacionais particularizadas. Na descrição de metáforas, por sua vez, apresentamos um aprofundamento epistemológico mostrando de que forma alguns manuais tomam, de maneira equivocada, qualquer tipo de sentido figurado como metafórico. Vamos mostrar um detalhamento entre diferentes tipos de metáforas que é, muitas vezes, ignorado. Ademais, o artigo apresenta um emprego das noções abordadas por meio de propostas didáticas detalhadas que

---

<sup>1</sup> As condições de verdade são os cenários ou contextos em que o significado de uma sentença pode ser verificado.

estão prontas para serem utilizadas por professores do ensino básico. Trata-se, portanto, de uma abordagem bastante inovadora, no sentido de que trata de um tema do significado muitas vezes distante dos próprios círculos de discussão linguística acadêmica e ainda mais ausente nas propostas de ensino de língua portuguesa.

O artigo está organizado da seguinte forma: a seção 2 apresenta o desenvolvimento da Teoria de Conversação de Grice com as implicaturas conversacionais e sua divisão em generalizadas e particularizadas; a seção 3 discute de que forma as teorias pragmáticas explicam a interpretação de sentenças tautológicas, indicando uma proposta de tratamento inédita; a seção 4 apresenta uma discussão das metáforas fazendo o devido aprofundamento da noção de literalidade; a seção 5 apresenta, por fim, uma oficina completa para cada um dos temas discutidos no artigo.

## **2 Teoria das implicaturas conversacionais de Grice (1975)**

O objetivo da presente seção é refletir acerca das máximas conversacionais apresentadas por Grice (1975) e a sua relevância para uma investigação formal do significado que se propõe a explicar fenômenos linguísticos para além do significado da sentença por meio das implicaturas conversacionais. Grice, assumindo que a noção de Princípio da Cooperação é uma proposta aceitável, apresenta quatro máximas conversacionais: (i) máxima da qualidade; (ii) máxima da quantidade; (iii) máxima da relação e (iv) máxima da maneira. A máxima da qualidade é postulada da seguinte forma, com duas submáximas:

(4) Faça com que sua contribuição seja verdadeira.

(i) Não diga o que você acredita ser falso;

(ii) Não diga algo sobre o que você não tem evidências adequadas.

(GRICE, 1975, p. 46, tradução nossa)<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> “1. Do not say what you believe to be false. 2. Do not say that for which you lack adequate evidence.”

A máxima da qualidade, que pode ser compreendida como “diga a verdade”, é a máxima com a qual o falante apresenta maior comprometimento. Veremos, inclusive, que o comprometimento com o Princípio da Cooperação poderá levar o falante a priorizar essa máxima evitando passar uma informação que seja falsa ou para a qual ele não tenha evidência.

A máxima da quantidade, por sua vez, não enfoca a natureza do conteúdo expresso, mas sua dimensão. Ela é postulada por Grice da seguinte forma:

(5)

- (i) Faça sua contribuição tão informativa quanto o requerido (para o propósito corrente da conversação);
- (ii) Não faça da sua contribuição mais informativa do que o requerido.

(GRICE, 1975, p. 45, tradução nossa)<sup>3</sup>

Para exemplificar a máxima da quantidade, consideremos o seguinte contexto: o falante A quer saber onde João trabalha e, acreditando que o falante B tenha essa informação, ele faz a seguinte pergunta:

(6) A: Onde o João trabalha?

B: Ele trabalha na papelaria ao lado do shopping.

B’: Trabalhar é uma das tarefas que melhor dignifica o ser humano. João é uma pessoa muito trabalhadora. Ele trabalha todos os dias, sempre o vejo quando passo em frente ao trabalho dele, que é numa papelaria pequena, mas muito organizada perto daquele shopping...

B’’: Em algum lugar aqui na cidade.

No exemplo (6), considerando que os falantes A e B compartilhem o conhecimento de onde fica a papelaria e o shopping, a resposta dada por B respeitaria a máxima da quantidade, já que é passada exatamente a informação requerida por A. No entanto, a resposta em B’ viola a submáxima (ii) da quantidade, na medida em que a informação dada por B’ é mais informativa do

---

<sup>3</sup> “1. Make your contribution as informative as required (for the current purposes of the exchange) 2. Do not make your contribution more informative than is required.”

que a informação requerida por A, uma vez que B' está fazendo uso da prolixidade. Ele pode estar fazendo isso porque quer expressar algum outro significado a respeito de João. Por exemplo, supondo que B' saiba que A é um indivíduo arrogante e que menospreza certos tipos de trabalho, ao ser prolixo, a intenção de B' é proteger João das críticas que A possa fazer em relação ao trabalho dele, por meio da exaltação às qualidades de João, além de deixar A a par de que, embora o local de trabalho de João possa ser considerado simples, trata-se de um bom local.

Já a resposta de B'' não é suficiente para responder a pergunta de A. Nesse caso, A pode inferir que B'' não sabe a informação requerida ou não quer passá-la. Além disso, outra possibilidade é de que B'' não quer violar a máxima da qualidade, ou seja, ele não quer se comprometer em dizer algo falso e, então, prefere proferir um conteúdo mais amplo, para o qual ele tem evidência, em vez de falar algo mais específico que pode não ser verdadeiro.

As violações das máximas de qualidade e de quantidade geram implicaturas que serão discutidas mais detalhadamente nas próximas seções. Por ora, vamos descrever as outras duas máximas. No que se refere à máxima da relevância, Grice postula apenas um princípio, que é: 'seja relevante'. Grice justifica a simplicidade de tal postulado devido à dificuldade encontrada por ele para responder algumas reflexões a respeito de quais são os diferentes tipos de tópicos relevantes que existem e como eles podem mudar legitimamente no curso da conversação. Basicamente, a ideia seria a de que uma conversa pode ter um determinado tópico como assunto inicial, mas esse assunto pode sofrer alterações ao longo da conversação, de modo que um tópico que poderia não ser relevante no início da conversa passa a ser relevante. Para ilustrar tal posicionamento em relação à máxima da relevância, Grice apresenta o exemplo clássico do posto de gasolina, reproduzido em (7):

- (7) A: Estou sem gasolina.  
B: Tem um posto na esquina.

A máxima da relevância, somada ao princípio de cooperação, leva A a interpretar a resposta de B como relevante. Isso ocorre porque ambos sabem

que, se B enunciou isso, é porque faz parte do conhecimento compartilhado pelos interlocutores que o posto deve estar aberto e que ele vende gasolina. Segundo Grice, a máxima da relevância não é violada nesse caso.

No entanto, diferentemente de (7), em que não há a violação da máxima da relevância, o exemplo (8) apresenta uma reflexão sobre como essa máxima pode ser violada e explorada a partir do princípio da cooperação:

- (8) A: Como foi a entrevista de emprego?  
B: Está frio hoje, né?

Em um primeiro momento, B viola a máxima da relevância ao responder algo que não está relacionado com a pergunta de A. Então, ao perceber a violação de B, A tende a explorar a máxima, resultando na implicatura de que, na verdade, B não quer falar sobre como foi a entrevista de emprego. A violação e a exploração das máximas mostram que os falantes têm conhecimento de como as implicaturas estão presentes nas conversações cotidianas. Entretanto, como apontado pelo próprio Grice, a máxima da relevância, pelo menos no trabalho de 1975, não foi completamente aprofundada, indicando a possibilidade de trabalhos futuros.

Diferentemente das três máximas apresentadas anteriormente que focam no conteúdo que é dito, Grice salienta que a máxima da maneira se refere a **como** o que é dito deve ser dito. Para tanto, Grice utiliza do princípio ‘seja claro’, que se divide em quatro submáximas:

- (9) (i) Evite obscuridade de expressões;  
(ii) Evite ambiguidade;  
(iii) Seja breve (evite prolixidade desnecessária);  
(iv) Seja ordenado. (GRICE, 1975, p. 46, tradução nossa)<sup>4</sup>

Analisando novamente o exemplo (6), em que o falante A pergunta ‘Onde João trabalha?’ e B’ responde de forma prolixa, há, nesse caso, também a

---

<sup>4</sup> “1. Avoid obscurity of expressions, 2. Avoid ambiguity, 3. Be brief (avoid unnecessary prolixity), 4. Be orderly.”

violação da máxima da maneira. B' extrapola na quantidade tanto do ponto de vista do conteúdo quanto da forma. O exemplo (10), abaixo, apresenta outro caso de aparente violação da máxima da maneira:

(10)

A: O João é bonito?

B: A beleza é um conceito que pode variar de pessoa para pessoa a depender da percepção de beleza para elas. A beleza do João é relativa a essas percepções.

A pergunta feita por A requer uma simples resposta 'sim' ou 'não'. No entanto, B viola a máxima da maneira ao ser um pouco prolixo na conceituação do que seria beleza. A pode explorar a resposta de B por meio da implicatura de que B talvez não ache que o João seja bonito e, de alguma forma, não se sente confortável para dizer isso de forma clara.

Uma vez apresentadas as quatro máximas conversacionais de Grice, Basso e Pires de Oliveira (2014) salientam que elas não indicam uma proposta de normatização de comportamento linguístico. Sua formulação na forma de recomendações pode levar, equivocadamente, a essa interpretação. Elas são, na realidade, um recurso descritivo que esclarece a natureza das trocas linguísticas e permite esmiuçar as etapas envolvidas nas inferências provocadas pela sua exploração por parte dos interlocutores.

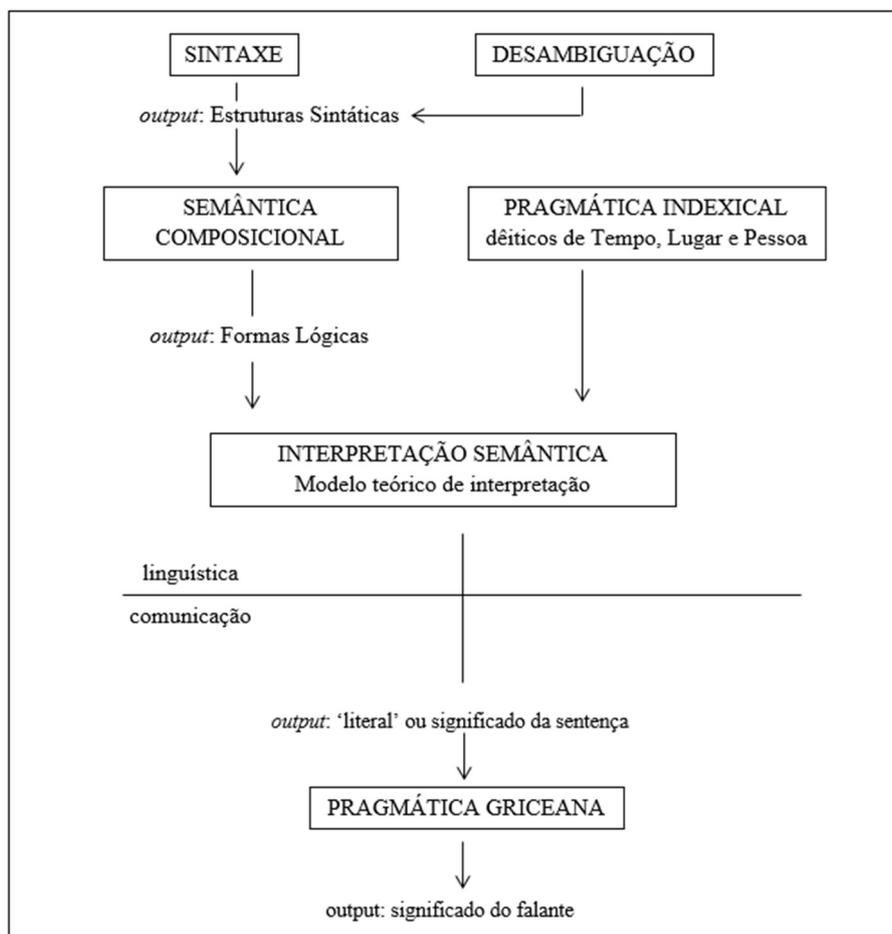
Da mesma forma, é preciso também fazer uma ressalva, como apontam Pires de Oliveira e Basso (2014), de que as máximas são ferramentas teóricas utilizadas para explicar como o raciocínio pragmático ocorre em situações conversacionais, de forma que a utilização desse modelo não se compromete em dizer, por exemplo, que existem na mente humana espaços reservados para cada máxima. Como ferramentas, elas são úteis para indicar de que forma os falantes podem interpretar significados que não foram ditos de forma explícita. A próxima subseção explica detalhadamente de que forma isso ocorre.

## 2.1 *Implicaturas conversacionais particularizadas e generalizadas*

O caminho percorrido entre partir do significado da sentença para chegar ao significado do falante é abordado por Levinson (2000) numa explicação da proposta de Grice. A figura 1 ilustra o esquema de Levinson (2000). Nesse esquema, o objetivo é mostrar as relações entre a sintaxe, a semântica e a pragmática para a construção do significado, embora cada uma dessas instâncias seja responsável por uma camada diferente da significação. Por exemplo, observa-se que a sintaxe contribui com as estruturas sintáticas para a formação de sentenças, e é importante que essas sentenças não sejam ambíguas do ponto de vista estrutural. A sintaxe, a partir da formação de sentenças, contribui para a semântica composicional, em que cada elemento da sentença é munido de um significado que compõe o significado total – isto é, a maneira como a sentença como um todo é interpretada ocorre por meio da contribuição dos significados de suas partes.

Paralelamente, encontra-se a pragmática indexical, que contribui com as informações dêiticas, aquelas que são depreendidas do momento da enunciação (como as informações de pessoa, espaço e tempo, resumidas na tríade *eu-aqui- agora*). Até esse nível, temos uma interpretação semântica das sentenças produzidas pela sintaxe e pela semântica composicional. Quando a sentença é proferida em uma situação de comunicação linguística, o *output* é o significado dito literal ou o significado da sentença, isto é, suas condições de verdade. No entanto, a sentença pode ainda contribuir para outra instância da significação capturada pela pragmática griceana que são as implicaturas presentes no significado do falante.

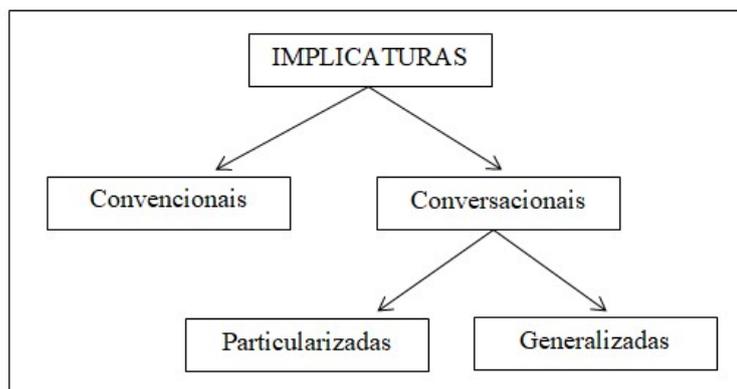
Figura 1 - Implicatura e a interface semântico-pragmática



Fonte: Adaptado de Levinson, 2000, p. 173

Grice, então, propõe que as implicaturas podem ser divididas em convencionais e conversacionais, estas últimas podendo ser ainda subdivididas em implicaturas conversacionais particularizadas e generalizadas, como representado na figura 2:

Figura 2 - Divisão das implicaturas griceanas



Fonte: Pires de Oliveira e Basso, 2014, p. 39

Segundo Grice, as implicaturas convencionais são disparadas pelo próprio significado linguístico de um item lexical, de modo que implicaturas dessa natureza estão relacionadas com a semântica da expressão linguística em questão. A título de ilustração, Grice apresenta o exemplo em (11):

(11) a. Ele é inglês, portanto ele é corajoso<sup>5</sup>.

(GRICE, 1975, p. 44, tradução nossa)

b. O fato de o indivíduo ser corajoso é consequência de ele ser inglês.

Em (11a), o item lexical que dispara uma implicatura convencional é *portanto* ao desencadear a implicatura de decorrência demonstrada pela interpretação de (11a) em (11b). Desta forma, o uso convencional de *portanto* dispara implicaturas de consequência que podem ser depreendidas no próprio nível do significado da sentença, caracterizado por ser de natureza semântica.

Em oposição às implicaturas convencionais estão as implicaturas conversacionais, que se subdividem em implicaturas conversacionais particularizadas e generalizadas. A principal característica das implicaturas conversacionais é que elas não estão diretamente associadas ao significado linguístico de uma determinada expressão, de modo que elas podem disparar implicaturas diferentes a depender dos contextos de proferimento dos enunciados.

---

<sup>5</sup> “He is an Englishman; he is, therefore, brave.”

Para exemplificar que um mesmo enunciado pode ter implicaturas diferentes a depender do contexto, podemos considerar novamente a proposição ‘João é alto’, como exemplificado em (12):

(12)

a. Contexto 1: A lâmpada da cozinha queimou. Maria quer que Pedro troque a lâmpada.

i. Maria: Pedro, troque a lâmpada da cozinha.

ii. Pedro: João é alto.

Conteúdo implicado: Pedro acha que seria melhor se Maria pedisse João para trocar a lâmpada.

b. Contexto 2: Maria quer que João entre dentro de uma casinha infantil para pegar um livro que foi deixado lá. Pedro observa a situação.

i. Maria: João, pegue o livro para mim.

ii. Pedro: João é alto.

Conteúdo implicado: Pedro acredita que João não conseguiria entrar dentro da casinha por ser alto demais.

Tanto no contexto 1 quanto no contexto 2, o conteúdo semântico é o mesmo e se refere ao grau de altura de João ser maior se comparado com o grau fornecido pelo parâmetro normal de comparação para um indivíduo ser considerado alto. No entanto, os conteúdos implicados são diferentes porque estão inseridos em contextos diferentes. As implicaturas conversacionais ilustradas nos exemplos nos dois contextos são exemplos de implicaturas conversacionais particularizadas, caracterizadas pela forte dependência do contexto em particular em que são proferidas e do conhecimento compartilhado dos falantes envolvidos na situação comunicativa, para que sejam adequadamente inferidas.

Grice salienta que as implicaturas conversacionais particularizadas estão relacionadas com a violação de uma ou mais máximas. Nos contextos apresentados em (12), ao dizer que ‘João é alto’, em um primeiro momento, Pedro parece estar violando a máxima da quantidade (‘diga o necessário’), pois

Pedro estaria transmitindo menos informação do que o requisitado, uma vez que seria uma informação que não é nova por já fazer parte do conhecimento que a Maria possui sobre a altura de João. No entanto, supondo que Maria é cooperativa e, assim, observa o princípio da cooperação, ela precisa explorar a máxima da quantidade relacionada à máxima da relevância (que indicaria que a informação dada por Pedro deve ser útil) até chegar ao significado do falante que está por detrás do enunciado de Pedro via implicatura.

Já as implicaturas conversacionais generalizadas não são tão dependentes do contexto quanto as particularizadas. Chierchia (2004) argumenta que a dependência das implicaturas conversacionais generalizadas é em relação ao contexto gramatical, isto é, sofrem influência do contexto linguístico em que ocorrem, como exemplificado em (13):

(13) Contexto: Pedro quer saber o que João comprou.

a. Pedro: Você comprou a camisa ou a bermuda?

b. João: Comprei a camisa.

Conteúdo implicado: João não comprou a bermuda.

A expressão linguística que desencadeia o conteúdo implicado em (13) é o *ou*, ao indicar que apenas uma das peças de roupa teria sido comprada por João e a outra seria descartada. É interessante destacar que, embora a implicatura conversacional generalizada pareça, em princípio, estar relacionada com o significado de um item lexical, como na implicatura convencional, as duas relações não se dão da mesma forma. Além disso, a distinção entre uma implicatura convencional e uma conversacional está no que Grice denomina de propriedade de cancelabilidade. Segundo essa proposta, apenas as implicaturas conversacionais podem ser canceladas, como demonstram os testes abaixo:

(14)

a. Ele é inglês, portanto ele é corajoso, **#mas** uma coisa não tem nada a ver com a outra.

b. João é alto, **mas** não precisa pedir para ele, eu pego uma escada.

- c. João é alto, **mas** eu acho que ele consegue entrar dentro da casinha mesmo assim.
- d. Fui comprar a camisa ou a bermuda, **mas** comprei as duas.

Em (14a), a implicatura convencional proveniente do significado linguístico de *portanto* não pode ser cancelada, pois a relação de causa não pode ser desfeita. Já em (14b) e em (14c), os testes mostram que as implicaturas conversacionais particularizadas podem ser canceladas sem que haja contradição, já que se trata de raciocínios de tipo abduutivo, ou seja, um tipo de raciocínio que parte da análise de várias informações com o objetivo de convergir para uma única informação causal que, não sendo uma necessidade lógica, permite que várias possibilidades fiquem em aberto e possam ser também consideradas caso necessário. Com o exemplo (14d), embora o conectivo *ou* possa sugerir apenas um dos itens apresentados pelo falante, não há contradição caso o interlocutor faça a opção por dois ou mais itens, permitindo o cancelamento por *e/ mas também*.

Segundo Grice, portanto, as implicaturas conversacionais se caracterizam pelas seguintes propriedades: elas podem ser canceladas; elas apresentam independência do significado de um item lexical para que ocorram e elas são indeterminadas, na medida em que podem veicular várias informações ao mesmo tempo. Em um aprofundamento da proposta de Grice, Levinson (2000) salienta que a diferença entre as implicaturas conversacionais particularizadas e as implicaturas conversacionais generalizadas está na automaticidade de inferências desse último tipo. Os exemplos em (15) mostram como o mesmo conteúdo proposicional pode veicular implicaturas conversacionais particularizadas (ICP) e implicaturas conversacionais generalizadas (ICG) simultaneamente, e como a ICG se mantém mesmo em contextos diferentes:

(15) Contexto 1:

A: Como foi a prova?

B: Algumas questões foram difíceis.

ICP: Nem todas as questões foram difíceis.

ICG: Pode ser que B não tenha tido um bom desempenho na prova.

Contexto 2:

A: Por que demorou a terminar a prova?

B: Algumas questões foram difíceis.

ICP: Nem todas as questões foram difíceis.

ICG: B precisou de mais tempo do que o normal para responder às questões difíceis.

Tanto no contexto 1 quanto no contexto 2 de (15), o conteúdo proposicional, isto é, o conteúdo semântico, é o mesmo: ‘Algumas questões foram difíceis’. A diferença está na informação requerida por A. Por isso, ainda que o conteúdo proposicional seja o mesmo, as implicaturas particularizadas são distintas porque estão inseridas em contextos diferentes: no contexto 1, a informação requerida por A diz respeito ao conteúdo da prova. Ao dizer que algumas questões foram difíceis, B implica que provavelmente não teve um bom desempenho. Já no contexto 2, a informação requerida por A é saber o motivo da demora de B em finalizar a prova. Quando B diz que algumas questões foram difíceis, é importante observar que a ICP muda, indicando que A precisou de mais tempo do que o normal para responder às questões difíceis.

No entanto, a implicatura generalizada é a mesma nos dois contextos, o que corrobora a noção de que as implicaturas generalizadas são mais estáveis do que as particularizadas pela menor dependência contextual. A manutenção da ICG nos dois contextos pode ser explicada a partir de uma escala de informatividade <*todos, alguns*>, em que *todos* é mais informativo do que *alguns*, de modo que *alguns* sempre implicará na negação do elemento mais informativo, isto é, *alguns* implica *nem todos*.

Além da manutenção da ICG nos dois contextos, a demonstração nos exemplos em (15) de que um mesmo conteúdo proposicional pode apresentar implicaturas particularizadas e generalizadas simultaneamente será explorada na próxima seção para a análise de tautologias.

### 3 Tautologias nas propostas pragmáticas

Esta seção discute as propostas pragmáticas baseadas em implicaturas para as sentenças tautológicas e apresenta uma nova contribuição para a análise dessas sentenças. Na abordagem inaugural de Grice (1975), sentenças como (16) violam a máxima de quantidade porque, uma vez que são sempre verdadeiras, não são informativas. Segundo sua perspectiva, uma sentença como essa só pode significar alguma coisa via implicatura conversacional. O autor não é explícito na descrição detalhada de como isso se daria.

(16) Amor é amor.

Num contraponto, Wierzbicka (1987) questiona a suposta universalidade dessa proposta clássica, que ela chama de ‘pragmática radical’. Ao contrário de tentar estabelecer uma propriedade que desse conta da interpretação de tautologias em todas as línguas, a autora sugere uma proposta semântica radical, segundo a qual cada língua possuiria um mecanismo semântico de codificar a interpretação das tautologias.

Um de seus argumentos se baseia na dificuldade de tradução de sentenças de uma língua a outra. A sentença abaixo, por exemplo, é possível em inglês (17a), mas não tem um correspondente em francês (17b), sendo incompreensível na língua, conforme a autora. Segundo nossa intuição, ela também não é facilmente transposta para o português com manutenção de significado (17c). Em português, temos uma aproximação dessa tautologia na sentença (17d), mas, como veremos mais abaixo, o seu significado é diferente, o que reforça o argumento de Wierzbicka (1987) de que a interpretação dessas sentenças estaria codificada em cada língua.

- (17) a. Boys will be boys.  
b. Les garçons seront les (des) garçons.  
c. Meninos serão meninos.  
d. Homem é homem, menino é menino.

Neste artigo, não nos interessa aprofundar o debate entre semanticistas e pragmaticistas radicais na análise de tautologias. Nosso interesse é encontrar uma descrição do significado para as sentenças tautológicas em língua portuguesa que seja útil para a discussão desses dados no contexto do ensino. As implicações teóricas do modelo de interpretação poderão ser exploradas num trabalho futuro.

Na descrição do português especificamente, Pires de Oliveira e Basso (2014) seguem a proposta de Grice (1975) de que a interpretação de sentenças como (16) se dá via implicatura conversacional. Os autores são mais específicos em sua análise e argumentam em favor de uma proposta baseada em implicatura conversacional particularizada. Para eles, uma sentença como *Mãe é mãe* pode ser usada para expressar os mais diversos aspectos que podem ser atribuídos ao predicado *mãe*. Num contexto pode ser o zelo, noutra excesso de preocupação, noutra a organização, e assim por diante. Ou seja, a interpretação sempre seria restringida segundo cada contexto particular.

O mesmo tipo de raciocínio é encontrado na abordagem de Levinson (1983), baseada em Grice (1975), sobre as tautologias. “Claramente estas compartilham uma propriedade de desdém ou fechamento de tópico, mas os detalhes do que está implicado dependerão do contexto particular de enunciado.” (LEVINSON, 1983, p. 111, tradução nossa).<sup>6</sup>

Nossa proposta neste artigo, embora não seja a de defender exatamente uma proposta semântica, é de oferecer uma análise baseada também na noção de implicatura conversacional generalizada. Nossa análise sugere considerar que, embora haja certa flexibilidade para a interpretação de sentenças tautológicas do tipo X é X, todas elas possuem uma implicatura generalizada de que X é inconfundível. Assim, o que (16) e (17d) têm em comum é que quando se afirma que *Amor é amor*, estamos expressando que amor não se confunde com outra coisa; e quando enunciamos *Homem é homem, menino é menino* expressamos que homem não se confunde com menino e vice-versa.

---

<sup>6</sup> “Clearly these share a dismissive or topic-closing quality, but the details of what is implicated will depend upon the particular context of utterance.”

Está claro que cada contexto vai selecionar quais são as propriedades particulares envolvidas na expressão da implicatura conversacional generalizada. Logo, não desprezamos o fato de que cada tautologia possa ter implicaturas particularizadas a cada contexto. Nossa contribuição é no sentido de considerar que haja, adicionalmente, uma implicatura generalizada com um princípio geral de interpretação baseado na indiscernibilidade. Seguindo os exemplos de Pires de Oliveira e Basso (2014), podemos considerar que o enunciado da sentença abaixo pode ter as seguintes implicaturas.

(18) Contexto 1 (em que a mãe não para de ligar e está incomodando): Mãe é mãe.

ICG: Mãe é inconfundível.

ICP: Mãe pega muito no pé.

(19) Contexto 2 (em que a mãe estrategicamente se lembra de um prazo importante para a carreira do filho): Mãe é mãe.

ICG: Mãe é inconfundível.

ICP: Mãe cuida bem dos filhos.

Portanto, consideramos, como Grice (1975) e Levinson (1983), que essas sentenças violam a máxima de quantidade, mas discordamos de Pires de Oliveira e Basso (2014) sobre a natureza da implicatura conversacional e defendemos uma proposta baseada também em implicatura conversacional generalizada. Essa proposta será empregada na primeira oficina sugerida neste artigo.

#### **4 O literal e o metafórico nas propostas pragmáticas**

Esta seção discute a noção de literal e metafórico nas propostas pragmáticas empregadas neste artigo. Inicialmente, é importante observar que o termo *literal* aparece entre aspas na etapa que diz respeito ao *output* do nível semântico no esquema de Levinson (2000), ilustrado na figura 1, na seção 2. Uma possível explicação para a adoção dessas aspas pode ser a indicação de

que, em Grice, a noção de literal não necessariamente está relacionada com o que é comumente considerado como significado literal, como por exemplo, o concreto ou o denotativo. Para exemplificar essa reflexão, Grice apresenta a sentença *He is in the grip of a vice*, traduzida por Pires de Oliveira e Basso (2014) como ‘Ele está viciado’ ou ‘Ele está preso no torno’, que pode ter pelo menos duas interpretações: (i) um indivíduo que não consegue se livrar ou está preso a um tipo de vício ou; (ii) a parte do corpo de um indivíduo está presa a certa ferramenta ou instrumento. Para Grice, o significado literal seria o apresentado em (i), pois é ele que captura o significado convencional da sentença.

Como apontam Pires de Oliveira e Basso (2014), não é possível traduzir *He is in the grip of a vice* para o português e conseguir manter a ambiguidade para fins de análise. Por isso, vamos apresentar o mesmo raciocínio para a interpretação do exemplo (20), que ilustra melhor essa propriedade em português:

- (20) João pisou na bola.
- a. João pisou em uma nela.
  - b. João teve uma atitude desprezível de forma intencional ou não.

Na interpretação (20a), temos o que é mais usualmente considerado o significado literal, ou seja, a compreensão de um significado denotativo da sentença a partir de uma leitura concreta: existe uma bola e João pisa nela. Já em (20b), a interpretação, por não depender de uma bola física, é entendida como metafórica. Entretanto, não é esta a visão de Grice. Segundo o autor, (20a) apresenta uma interpretação composicional de (20) e (20b) apresenta uma interpretação literal (e não metafórica) não composicional. Para esclarecer o motivo dessa análise griceana, é preciso considerar que, para Grice, o literal não é o significado concreto, mas o significado convencionalizado por uma comunidade e que independe de um contexto. Basicamente, um falante do português, ao ouvir a sentença (20), muito provavelmente terá (20b) como primeira interpretação por ser este o significado convencionalizado, isto é, o mais usual.

Há outros casos em que um suposto sentido metafórico já poderia ser considerado literal no português, como os exemplos em (21a) e (21b):

- (21) a. João é um gato.  
b. João é um anjo.

Em (21a), um ouvinte não interpretaria que João faz parte de um grupo de felinos e, em (21b) não compreende que João é um ser celestial. A interpretação dessas sentenças, portanto, não é derivada de uma implicatura promovida pela violação da máxima de qualidade ('diga a verdade'), uma vez que 'gato' e 'anjo' já representam convencionalmente propriedade de indivíduos com algum tipo de atributo de beleza e de indivíduos bons ou de boas atitudes, respectivamente.

As metáforas que promoveriam, de fato, interpretação via implicatura são aquelas não convencionalizadas. Tomemos como exemplo uma metáfora que será explorada numa das oficinas apresentadas neste artigo, que trabalha com um poema de Manuel Bandeira.

- (22) Maria é um porquinho-da-índia.

A dificuldade de interpretação da sentença (22) pronunciada fora de contexto indica que se trata de um caso em que outras informações da situação de proferimento precisarão ser mobilizadas para a devida interpretação. (22) poderia ser uma sentença verdadeira se *Maria* for o nome de um animal de estimação. Entretanto, se a sentença estiver sendo utilizada para se fazer referência a uma pessoa (como será o caso no poema que será trabalhado adiante), (22) seria, portanto, falsa. A partir, portanto, da violação da máxima da qualidade ('diga a verdade'), a interpretação é guiada pelo princípio de cooperação, que vai buscar no contexto quais características de porquinho-da-índia estão sendo selecionadas e atribuídas a Maria. Naturalmente, não serão as propriedades de ser roedor ou peludo, mas não temos certeza se serão as propriedades de ser pequeno, gracioso ou preguiçoso. Como se trata de uma interpretação que pode variar de contexto a contexto, trata-se, portanto, de uma

implicatura conversacional particularizada. Como vimos, a mesma explicação não pode ser atribuída a termos como *gato* e *anjo*, que não vão ter uma interpretação variando em cada contexto.

Essa diferença entre supostas metáforas e metáforas que, de fato, são interpretadas via implicatura conversacional generalizada nem sempre é levada em consideração nos estudos linguísticos, que, por questões de simplificação, muitas vezes, atribuem qualquer significado não concreto e minimamente figurativo como metafórico. Entretanto, vemos que essa diferença não é mínima e os caminhos de interpretação das sentenças em (21) e (22) são diferentes.

Estudos que enfocam investigações psicolinguísticas do significado indicam que metáforas novas, ou ‘metáforas frescas’ (*fresh metaphors*) nas palavras de Levinson (2000), são processadas de forma diferente de metáforas convencionalizadas. As metáforas convencionalizadas, como é de se esperar pela explicação vista aqui, são processadas tão rapidamente quando declarações literais; enquanto metáforas novas, como a do porquinho-da-índia, demandam mais tempo de processamento, indicando as etapas necessárias para a emergência da implicatura (GENTNER; BOWDLE, 2001; BOWDLE, GENTNER, 2005).

Vemos, portanto, que a diferença entre os tipos de metáforas tem reflexos na forma de interpretação de cada uma delas. Esta seção finaliza a parte teórica deste artigo. A próxima seção se dedica a apresentar de que forma esta reflexão pode ser empregada em sala de aula por meio da sugestão de duas oficinas completas, uma sobre tautologia e uma sobre metáforas.

## **5 Oficinas de Pragmática: tautologias e metáforas**

O objetivo desta seção é propor oficinas para o ensino que explorem os aspectos pragmáticos da língua portuguesa. As oficinas foram elaboradas tendo em vista alguns pressupostos da metodologia linguística ativa de Pilati (2017, p, 16), seguindo dois objetivos norteadores: (1) “mostrar de que forma os conhecimentos linguísticos podem ser usados como fundamentos teóricos norteadores da prática docente” e (2) “aliar tais conhecimentos a uma metodologia que se preocupe em promover o aprendizado ativo dos estudantes”.

Para tal, Pilati (2017) propõe cinco etapas que organizam as oficinas: (1) “Ativação do conhecimento prévio dos alunos”, em que se busca identificar os conhecimentos prévios dos alunos; (2) “Experiências de descoberta e reflexão linguística”, em que há a manipulação do material concreto, organizado em formato de jogos, que auxiliam na compreensão dos fenômenos gramaticais e a aprendizagem linguística ativa, acionando, com isso, a consciência acerca dos fenômenos gramaticais; (3) “Organização das ideias”, em que se busca ordenar as descobertas dos alunos no momento da atividade ou jogo proposto; (4) “Apresentação das ideias”, momento em que os alunos expõem suas ideias sobre os fatos linguísticos trabalhados na atividade em questão, favorecendo assim o aprendizado consciente e crítico do aluno; (5) “Aplicação dos conhecimentos em textos”, parte destinada a apresentar aos alunos textos em que o fenômeno estudado ocorra e também propiciar que eles mesmos produzam textos. Por considerar que há uma forte relação entre a organização e a apresentação das ideias, optamos por juntar essas duas partes no mesmo momento das duas oficinas que elaboramos, recebendo o título “Organização e apresentação das ideias”.

Entretanto, é importante salientar que a proposta foi elaborada com vistas a atividades que envolvem as propriedades morfológicas e sintáticas da língua portuguesa. Mais recentemente, entretanto, vemos o emprego dessa metodologia em trabalhos que exploram propriedades semânticas (cf. FREITAS, 2019, AMARO, 2021, AZEVEDO, 2022). Este trabalho traz, portanto, um avanço inédito nas propostas metodológicas, que envolve o componente pragmático dos estudos do significado. As oficinas aqui desenvolvidas foram parcialmente apresentadas em Amaro (2021) sobre a investigação semântica das sentenças com predicação nominal com verbo *ser*.

### *5.1 Oficina 1: Investigando e compreendendo as sentenças tautológicas*

Esta oficina tem como objetivo geral conhecer o conceito, a estrutura e o significado pragmático das sentenças tautológicas. Busca-se, com esta oficina, criar um ambiente nas aulas de língua portuguesa em que se desperte nos alunos a curiosidade na compreensão de que as sentenças tautológicas do tipo a

= a, fora do contexto, não são informativas, mas, do ponto de vista pragmático, podem ser tão informativas quanto as sentenças do tipo a = b. Para isso, no primeiro momento da oficina, o professor propõe que os alunos respondam as questões propostas na “Folha de Atividade”, composta de duas situações em que os alunos precisam explicar as sentenças tautológicas “Uma coisa é uma coisa. Outra coisa é outra coisa” e “Treino é treino. Jogo é jogo”.

Quadro 1 - Folha de atividade: “O que a gente quer dizer quando parece que a gente não tá dizendo nada?”

**Avaliação do conhecimento prévio dos alunos**

**FOLHA DE ATIVIDADE**

***O que a gente quer dizer quando parece que a gente não tá dizendo nada?***

Suponhamos que, um belo dia, alguns ETs viessem visitar a Terra. Alguns deles, não mais que dez, vieram parar no Brasil. Ao contrário do que algumas pessoas pensam, eles são seres muito bonzinhos e pacíficos, mas a comunicação entre os brasileiros e ETs ficou muito prejudicada por conta da língua, então os ETs, muito prestativos, foram aprendendo aos poucos algumas palavras, organizando-as em frases, para conseguirem se comunicar. Eles aprenderam muito rápido, porque gostaram muito do modo brasileiro de viver e se comunicar. Entretanto, os seres do outro mundo tiveram dificuldade em compreender frases que os brasileiros falam, mas parecem não dizer muita coisa, já que as palavras basicamente se repetem. Se você, que é um excelente falante do português, fosse um dos novos amigos desses ETs, como explicaria o significado das frases a seguir?

a) Uma coisa é uma coisa. Outra coisa é outra coisa.

---

b) Treino é treino. Jogo é jogo.

---

Fonte: elaboração própria.

Para introduzir o assunto central da oficina, na etapa de experiências de descoberta e reflexão linguística, sugerimos que o professor reproduza a canção “É um pente” num aparelho de som. É importante que o aluno possa visualizar a letra, seja de forma impressa ou projetada em um *slide*.

(23)

### **É um pente**

Os Hawaianos

Um pente é um pente,	Traição é traição,	Olha a sequência do
é um pente,	Romance é romance,	Pente.
é um pente...	amor é amor,	Um pente é um pente,
	e um lance é um lance.	é um pente,
		é um pente...

Disponível em: <<https://www.letras.com.br/os-hawaianos/e-o-pente>>.

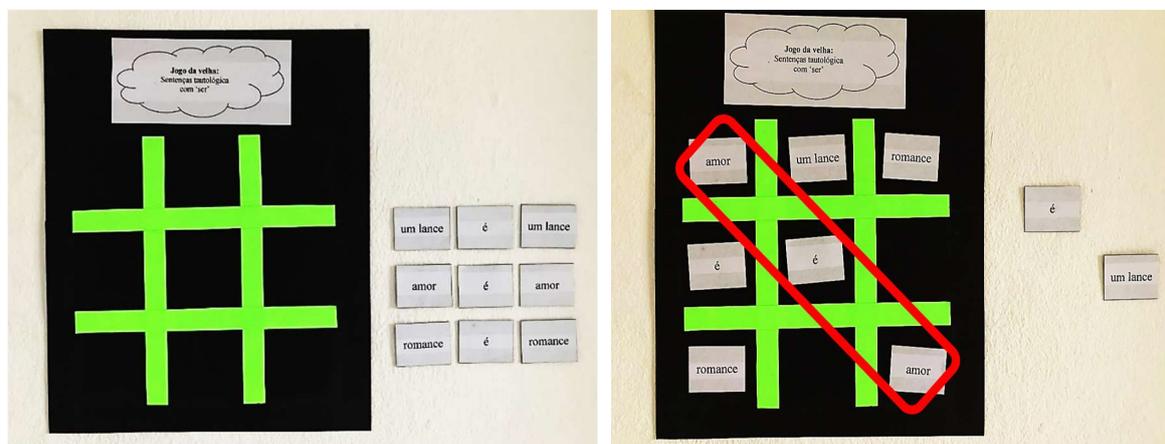
Depois de escutar a canção, o professor deve trabalhar a compreensão do texto, principalmente com os trechos *Traição é traição / romance é romance / amor é amor / e um lance é um lance*. Neste momento, é importante que os alunos observem que o verbo *ser*, assim como as sentenças tautológicas trabalhadas na “Folha de Atividade”, está igualando dois termos equivalentes: *traição = traição; romance = romance; amor = amor; um lance = um lance*. Desconsiderando o contexto, essas sentenças não são semanticamente informativas, já que expressam algo trivial: uma coisa é igual a ela mesma. Elas são, portanto, sentenças tautológicas, já que são sempre verdadeiras.

#### *5.1.1 Jogo da velha: sentenças tautológicas com ser*

Para compreender a função de igualdade que o verbo *ser* estabelece na sentença, elaboramos um tabuleiro com o jogo da velha. Normalmente, as pessoas jogam esse jogo usando o X e O, e ganha a partida quem constrói primeiro uma fileira com três repetições sequenciais de um desses sinais. Caso nenhum dos participantes consiga construir uma fileira de sinais iguais, há um empate ou, como se costuma falar, “deu velha”. Na atividade sugerida, propõe-

se trocar X e O por segmentos das sentenças tautológicas da canção “É um pente”, como podemos observar nas Figuras 3 e 4.

Figuras 3 e 4 - Tabuleiro “Jogo da velha: sentenças tautológicas com ser” e peças



Fonte: elaboração própria.

Como no jogo tradicional do jogo da velha, mantêm-se dois jogadores. Aquele que conseguir marcar a primeira sentença tautológica é o vencedor, como apresentado na Figura 4. Caso ninguém consiga, “deu velha”. O professor pode elaborar apenas um tabuleiro para a turma inteira ou alguns para que todos os alunos vivenciem a experiência concomitantemente, evitando assim qualquer sentimento de constrangimento na dupla em ação pela observação do jogo pelos outros colegas.

No momento de organização das ideias empregadas no jogo, é interessante que o professor abra espaço para que os alunos apresentem suas táticas de jogo. Espera-se que os alunos percebam que o verbo *ser* precisa estar no centro da frase, então não é uma boa tática colocá-lo nas extremidades direita ou esquerda, na parte superior e inferior. Entretanto, para formar uma sentença tautológica, os termos precisam ser os mesmos.

Pode ser que os alunos questionem por que “amor é um lance”, que pode surgir no jogo, não é uma tautologia, ou seja não vale para o jogo. Esse questionamento possibilita que o professor explique que essa sentença não iguala dois termos iguais, mas dois termos diferentes, permitindo, a partir desse

ponto, que ele comece a fazer uma reflexão com os alunos sobre a diferença de significado das duas construções. Considerando que os alunos já conhecem o significado de tautologia e sabem que o verbo *ser* tem a função de igualar dois termos iguais em sentenças tautológicas, é possível, então, trabalhar a questão do significado pragmático dessas construções.

Caso não haja nenhum tipo de questionamento, o professor pode iniciar o debate perguntando qual a diferença entre dizer *Amor é amor* e *Amor é romance*. Pode-se demonstrar que a primeira sentença iguala dois termos iguais e a segunda, não. Fora de contexto, somente a segunda é informativa. Assim, há uma definição do que seja amor por meio de um termo diferente, no caso, romance. Se uma pessoa não sabe o que é amor, por meio da frase *Amor é romance* pode passar a saber. O que não acontece com *Amor é amor*, em que nada parece ser explicado inicialmente. Neste momento os alunos são incentivados a criar significados para o refrão *traição é traição, romance é romance, amor é amor, e um lance é um lance*. Nesse ponto, os alunos devem chegar à conclusão de que a sequência está expressando que amor não se confunde com traição, romance ou um lance, de acordo com a implicatura conversacional generalizada das tautologias que expressa indiscernibilidade, conforme discutido anteriormente neste artigo. O professor pode, em seguida, questionar os alunos se haveria outra forma de dizer essa mesma coisa e como poderia ser dito. Esse exercício de paráfrase contribui para a reflexão do significado das sentenças de sua língua.

### 5.1.2 Aplicação dos conhecimentos de tautologia em textos

#### Quadro 2 - Folha de atividade: “Tautologia”

**FOLHA DE ATIVIDADE**

Leia os textos a seguir:



Vimos na oficina que as sentenças tautológicas como *Um lance é um lance* e *Romance é romance*, à princípio, não nos informam muita coisa. Imagine que você quer saber o significado da expressão *um lance* e pergunta para seu irmão que te responde *um lance é um lance!* Você, a partir dessa resposta, sabe o que é um lance? Isso acontece porque *um lance é um lance* não é uma frase informativa. Entretanto, no contexto da canção, conseguimos criar um significado para essas frases, podendo ser uma indicação de que *um lance* é diferente de *romance*, por exemplo.

No quadrinho acima, por sua vez, o personagem Filipe, que não gosta de ir à escola, de levantar cedo e de fazer lição de casa, também usa a sentença tautológica *Uma mãe é uma mãe*. Considerando que Filipe quer dizer alguma coisa ao utilizar essa tautologia, como vimos na canção “É um pente”, elabore um texto que explique de que forma nós podemos entender, de forma geral, a frase *Uma mãe é uma mãe*. Em seguida, explique qual é sua hipótese sobre a concepção de Filipe desta frase. Por fim, diga se essa é uma postura com a qual você concorda.

Fonte: elaboração própria.

## 5.2 Oficina 2: Investigando e compreendendo as sentenças metafóricas

Esta oficina tem como objetivo promover um ambiente de aprendizagem em que os alunos possam compreender o processo de interpretação de sentenças metafóricas com o verbo *ser*. Busca-se, com as atividades propostas, levar os alunos à compreensão de que sentenças metafóricas relacionam palavras de categorias semânticas distintas e levam à interpretação adequada por meio da seleção e exclusão de algumas características. Então, para iniciar esta oficina, pede-se aos alunos que respondam duas questões.

Quadro 3 - Folha de atividade: “Quando a gente diz *Meredith é o Sol*, o que estamos querendo dizer?”

### **Avaliação do conhecimento prévio dos alunos**

#### **FOLHA DE ATIVIDADE:**

#### **Quando a gente diz *Meredith é o Sol*, o que estamos querendo dizer?**

1. Observe o diálogo a seguir e marque a opção que contenha o significado da frase em destaque:
  - De qual frase de *Grey's Anatomy* você mais gosta?
  - Gosto quando a Cristina Yang diz que a Meredith é o Sol.

(A) Meredith é o outro nome dado ao Sol, ou seja, podemos falar “Sol” ou “Meredith”.

(B) “Meredith” é uma pessoa que tem algumas das características do “Sol”.
2. Se você marcou a letra B, marque as características do Sol que podem ser atribuídas à “Meredith”.
  - a. ( ) redonda
  - b. ( ) é fonte de luz

- c. ( ) ilumina o que está ao redor
- d. ( ) amarela
- e. ( ) é muito quente
- f. ( ) é o centro do sistema
- g. ( ) muito grande

Fonte: elaboração própria.

Respondidas as questões, o professor indica que as pessoas não têm grandes dificuldades em entender o significado de sentenças como *Meredith é o Sol*, já que depreendemos, pelo conteúdo do diálogo entre as duas pessoas, que o referente da palavra *Meredith* não é um astro celestial propriamente dito, mas um ser humano. Se ela não é o *Sol*, propriamente dito, selecionamos intuitivamente algumas características do Sol, como: “é fonte de luz”, em sentido não físico, “ilumina o que está ao redor”, “é o centro do sistema”; e excluimos outras, como: ser “redonda”, “amarela”, “quente”, “muito grande”. Diante desse tipo de sentença, chamada metafórica, o ouvinte busca semelhanças entre as palavras de categorias distintas, criando um significado para ela.

Para introduzir o assunto central da oficina, na etapa de experiências de descoberta e reflexão linguística, sugerimos que o professor trabalhe com o poema “Porquinho-da-índia”, de Manuel Bandeira.

Quadro 4 - Folha de atividade: “Pode um porquinho-da-índia namorar uma pessoa?”

### **Experiências de Descoberta e Reflexão Linguística**

#### **FOLHA DE ATIVIDADE:**

#### **“Pode um porquinho-da-índia namorar uma pessoa?”**

1. Leia a poema “Porquinho-da-índia”, de Manuel Bandeira e marque a opção que contenha o significado do verso em destaque.

Porquinho-da-índia

Quando eu tinha seis anos  
Ganhei um porquinho-da-índia.  
Que dor de coração me dava  
Porque o bichinho só queria estar debaixo do fogão!  
Levava ele pra sala  
Pra os lugares mais bonitos mais limpinhos  
Ele não gostava:  
Queria era estar debaixo do fogão,  
Não fazia caso nenhum das minhas ternurinhas...

**- Meu porquinho-da-índia foi minha primeira namorada.**

BANDEIRA, Manuel. Estrela da vida inteira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

- (A) O eu-lírico namorou um porquinho-da-índia.  
(B) As futuras namoradas do eu-lírico tinha alguns comportamentos presentes na relação dele com o porquinho-da-índia.

2. Se você marcou a letra B, marque os comportamentos do porquinho-da-índia que estarão presentes nas namoradas do eu-lírico.

- a. ( ) Mantém a distância do eu-lírico.  
b. ( ) Não gostava de lugares limpos.  
c. ( ) Era indiferente aos carinhos do eu-lírico.  
d. ( ) Gostava de ficar debaixo do fogão.

Fonte: elaboração própria.

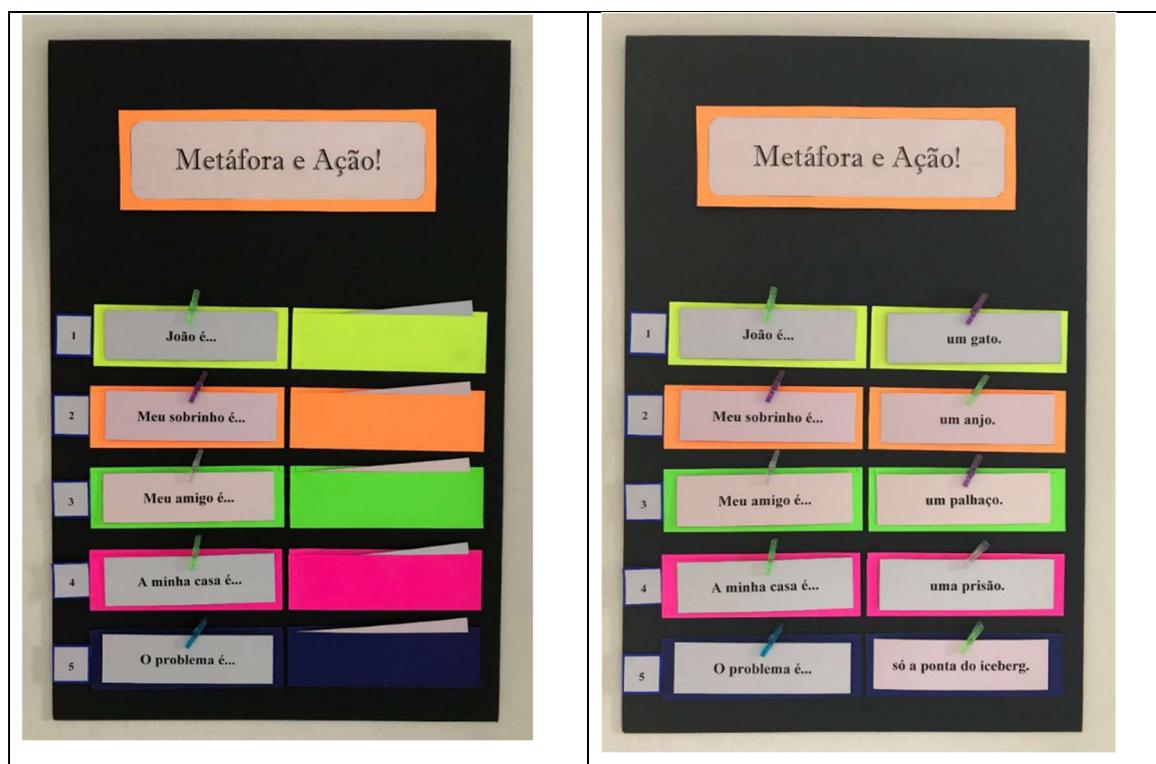
A ideia de se trabalhar com duas atividades parecidas nas duas etapas iniciais é motivada pelo fato de *sol* e *porquinho-da-índia* serem expressões consideradas metafóricas que são explicadas de forma diferente pela teoria das

implicaturas conversacionais. Como vimos, sentenças como *ela é o sol* podem ser consideradas como literais para Grice, porque têm um significado convencionalizado. O trecho do poema de Manoel Bandeira, por outro lado, exige uma interpretação baseada em implicaturas conversacionais particularizadas. Evidentemente que nossa proposta não é de que o professor explique a proposta de Grice em sala de aula. Propomos, no entanto, que seja feita uma reflexão sobre as duas atividades para que os alunos possam se sensibilizar para a diferença de mecanismos interpretativos mobilizados na compreensão de cada uma delas.

### *5.2.1 Jogo “Metáfora e Ação”*

Neste momento da oficina, é solicitado aos alunos que se dividam em grupos. Quem determinará a quantidade de alunos em cada grupo e a quantidade de grupos é o próprio professor, a depender de seu contexto de trabalho. Se for preciso formar mais de um grupo, é necessário ou confeccionar mais de um painel do jogo ou adicionar mais frases à competição. Isso fica a critério do professor. Cada grupo recebe o painel, apresentado a seguir, que tem como base uma cartolina preta e que recebe o título “Metáfora e Ação”.

Figuras 4 e 5 - Painéis o jogo “Metáfora e Ação”



Fonte: elaboração própria.

No painel “Metáfora e Ação”, há duas colunas: na primeira, que está desde o início visível para os grupos, consta o referente na função de sujeito junto com o verbo de cópula *ser*; a segunda lacuna, que contém o termo na função sintática de predicativo do sujeito, encontra-se velada. Será nesta coluna que o jogo irá se concentrar, já que os alunos precisarão descobrir as categorias distintas do sujeito que estabelecerão a relação metafórica.

O grupo escolhe a frase da rodada e indica um único colega para representar o grupo. Escolhido, o aluno irá até o professor descobrir a parte que está encoberta, na coluna da direita. Para que os seus colegas descubram a parte que está faltando, o representante do grupo pode escolher uma entre as três opções: desenhar, fazer mímica ou descrever. Se o jogo contiver cinco frases, sugerimos que a divisão de cartões de “Desenho” e de “Fazer mímica” uma única vez e o cartão “Descrever” três vezes para estimular que os alunos explorem

mais a função linguística no processo de seleção de substantivos, adjetivos e/ou verbos na descrição.

Se a frase escolhida for a número 1, *João é um gato*, o aluno representante poderá escolher descrever o termo “um gato”, indicando as características como bigode, pequeno, dorminhoco etc.; poderá fazer mímicas que lembrem esse ser; ou poderá desenhá-lo. Depois dessa etapa, que pode valer 1 ponto, os alunos precisam explicar o que significa a frase *João é um gato*, valendo mais 1 ponto.

O jogo continua com os grupos seguindo as etapas: escolher a frase, adivinhar a parte encoberta, representando-a da forma escolhida pelo aluno representante, de acordo com um dos três cartões, e explicar o seu significado. Quando todos os envelopes forem desvirados, como consta na Figura 5, o jogo é encerrado. O grupo com mais pontos é o vencedor.

Na etapa de apresentação e organização das ideias encontradas, sugerimos que o professor sistematize os conhecimentos adquiridos durante a dinâmica, por meio do preenchimento da seguinte tabela:

Quadro 5 - Sentenças metafóricas com o verbo ser

Sentenças metafóricas	Os elementos da categoria	
	Selecionados	Excluídos
1. Meu sobrinho é um anjo.		
2. Seu coração é de pedra		
3. João é um gato.		
4. Meu amigo é um palhaço		
5. Minha mãe é uma rainha		

Fonte: elaboração própria.

Em seguida, busca-se compreender como as partes selecionadas das categorias presentes na sentença metafórica constroem o significado da sentença. É importante, nesta etapa, que o professor deixe os alunos expressarem suas hipóteses, mas saiba também intervir nos momentos em que alguma hipótese não seja válida para o conteúdo apresentado.

Aqui, mais uma vez, pode-se explorar se a interpretação de todas as sentenças se deu de forma igualmente fácil ou se haveria frases cujos significados seriam mais facilmente depreendidos. A ideia, mais uma vez, é explorar a diferença entre significados convencionalizados, que nem seriam analisados como metafóricos na proposta de Grice, e significados propriamente metafóricos que exigem uma busca maior pelas características associadas a ele.

### 5.2.2 Aplicação dos conhecimentos de metáfora em textos

#### Quadro 6 - Folha de atividade: “Sentenças metafóricas”

##### **FOLHA DE ATIVIDADE**

Ao longo da oficina trabalhamos com sentenças metafóricas. Vimos que, para compreender seu significado, não podemos compreendê-las no sentido literal, mas precisamos buscar semelhanças entre seres diferentes; por exemplo, João é um ser humano, mas Maria falou que *João é um gatinho*. É normal que as pessoas busquem traços que os gatos possuem, como bonito, charmoso, fofinho etc., e os relacionem ao João. Essa forma de criar significado para essas sentenças é muito comum no nosso cotidiano.

A seguir, temos um texto que emprega a sentença metafórica *O amor é pro seu bico* e a reproduz, na parte visual, a forma literal: o amor, representado em forma de coração, está no bico de um pássaro. Sua tarefa agora será criar um *post* para ser publicado numa rede social em que a parte não verbal, que pode ser um desenho, uma colagem, uma fotografia etc., reproduza o sentido literal de uma sentença metafórica “Meu porquinho-índia foi minha primeira namorada”, vista na primeira parte desta oficina.



Fonte: elaboração própria.

#### 4 Considerações Finais

Este artigo discutiu e aprofundou temas da pragmática da língua portuguesa. Buscamos apresentar a Teoria da Conversação de Grice e, na esteira de Pires de Oliveira e Basso (2014), buscamos refletir sobre os temas com dados do português. De forma inédita, propusemos uma reflexão sobre a possibilidade de considerarmos que sentenças tautológicas, ao violarem a máxima da quantidade, induzissem uma implicatura conversacional generalizada, além das implicaturas particularizadas a cada contexto. A ideia comum de que o elemento denotado pelo sintagma que entra na tautologia é inconfundível parece estar presente em todas as sentenças desse tipo, sobretudo daquelas que apresentam sentenças tautológicas em paralelo, como *Uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa*.

Adicionalmente, o artigo tratou de modo formal da noção da literalidade. Sabemos que as metáforas têm sido objeto de estudos em Linguística Cognitiva desde a publicação seminal de Lakoff e Johnson (1980), mas a noção de literalidade é um elemento importante para o tratamento das sentenças em perspectiva formalista. Assim, para Grice, a literalidade tem mais a ver com convencionalidade do que com sentido concreto ou embasado na

composicionalidade. Isso coloca sua reflexão sobre o processamento de sentenças ditas metafóricas em consonância com os trabalhos recentes sobre processamento linguístico. As sentenças que apresentam significado não composicional convencionalizado como *Ele pisou na bola* são diretamente interpretadas de modo literal e não passam pelas etapas de implicatura conversacional por violação da máxima da qualidade.

Além disso, apresentamos duas propostas didáticas embasadas na metodologia linguística ativa para o tratamento dessas sentenças em salas de aula. Conforme análise de Amaro (2021), percebemos que os materiais didáticos, muitas vezes, apresentam sentenças tautológicas e metafóricas no tratamento do tema da predicação nominal, mas sem nenhuma reflexão sobre as formas de interpretação dessas sentenças. Esperamos que este trabalho lance luz para novas reflexões de temas pragmáticos em língua portuguesa para que possamos avançar nessa discussão tão importante.

## Referências

AMARO, T. As contribuições da semântica formal para o ensino: uma proposta didática para o caso das sentenças de cópula com 'ser'. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

AZEVEDO, E. Semântica do aspecto em português brasileiro: uma proposta para o ensino da (im)perfectividade. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

BOWDLE, B. F., & GENTNER, D. The Career of Metaphor. *Psychological Review*, 112(1), p. 193–216, 2005.

CHIERCHIA, G. Scalar Implicatures, Polarity Phenomena, and the Syntax/Pragmatics Interface. In: BELLETI, A. (Org.). *Structures and Beyond*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

FREITAS, Marcella M. de. Tempo gramatical e aspecto: descrição e ensino. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

GENTNER, D.; BOWDLE, B. F. Convention, form, and figurative language processing. *Metaphor and Symbol. Act.* 16, p. 223–247, 2001.

GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J.L. (Eds.), *Syntax and Semantics, Vol. 3, Speech*. New York: Academic Press, 1975, p. 41-58.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LEVINSON, S. C. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

LEVINSON, S.C. *Presumptive Meanings: The Theory of Generalized Conversational Implicature*. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.

PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; BASSO, R. M. *Arquitetura da conversação: teoria das implicaturas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

POTTS, C. *Formal Pragmatics*, 2008. (PDF) Disponível em: <<https://web.stanford.edu/~cgpotts/entries/potts-routledge08-formal-pragmatics.pdf>>. Acesso em: 21 Set. 2019.

WIERZBICKA, A. Boys will be boys: 'Radical semantics' vs. 'radical pragmatics', *Language*, 63, p. 95–114, 1987.