

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-LINGÜÍSTICA**

**Jacy Castro Malta**

**O DESENVOLVIMENTO DA METACOGNIÇÃO DA  
METÁFORA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO**

**Dissertação**

**Florianópolis, SC**

**2000**

**Jacy Castro Malta**

**O DESENVOLVIMENTO DA METACOGNIÇÃO DA  
METÁFORA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO**

**Dissertação apresentada à Coordenadoria de  
Pós-Graduação em Letras – Lingüística do  
Centro de Comunicação e Expressão da  
Universidade Federal de Santa Catarina, como  
parte dos requisitos para obtenção do título de  
Mestre em Letras.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Loni Grimm Cabral**

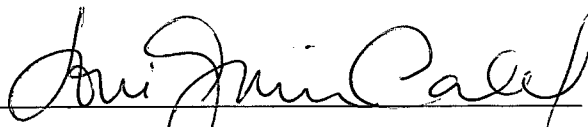
**Florianópolis, SC**

**2000**

Jacy Castro Malta

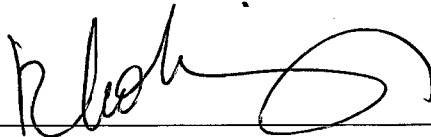
**O DESENVOLVIMENTO DA METACOGNIÇÃO DA  
METÁFORA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO**

Dissertação aprovada em 21 de junho de 2000



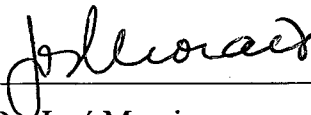
---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Loni Grimm Cabral – Orientadora



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Régine Kolinsky



---

Prof. Dr. José Morais

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leonor Scliar Cabral – Suplente

## **AGRADECIMENTOS**

À Dr.<sup>a</sup> Loni Grimm-Cabral, minha orientadora, pela dedicação, apoio, paciência e orientação competente, que tornaram possível a consecução desta meta.

À Dr.<sup>a</sup> Régine Kolinsky, pela inestimável ajuda no tratamento estatístico dos dados.

Ao Dr. José Morais, que auxiliou na definição do tema deste trabalho e prestou valiosas colaborações durante sua execução.

Aos professores e acadêmicos que avaliaram os testes realizados pelos sujeitos deste estudo.

A todos que, direta ou indiretamente, colaboraram nesta dissertação.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	1
<b>ABSTRACT</b> .....	2
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	3
1.1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA .....	3
1.2 JUSTIFICATIVA .....	7
1.3 PLANO DE DESENVOLVIMENTO .....	11
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	12
2.1 ABORDAGENS DA METÁFORA .....	12
2.1.1 A Visão Aristotélica.....	13
2.1.2 A Visão Semântica de Black .....	16
2.1.3 A Visão Pragmática de Searle .....	18
2.1.4 A Visão Cognitivista de Lakoff.....	21
2.1.5 A Teoria da Anomalia.....	24
2.1.6 Os Modelos de Interação Psicolinguísticos .....	25
2.1.6.1 A Teoria do Desequilíbrio das Saliências.....	27
2.1.6.2 A Teoria da Interação entre Domínios .....	29

2.1.6.3 A Teoria do Emparelhamento das Estruturas .....	30
2.1.6.4 A teoria da Inclusão de Classes .....	32
2.2 O ENSINO ESCOLAR DA METÁFORA .....	35
2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS MODELOS DE METÁFORA APRESENTADOS .....	42
<b>3 A PESQUISA E SEU CONTEXTO .....</b>	<b>45</b>
3.1 O PROBLEMA DA PESQUISA .....	45
3.2 OS OBJETIVOS DA PESQUISA E HIPÓTESES.....	46
3.2.1 Objetivos Gerais .....	46
3.2.2 Objetivo Específicos.....	46
3.2.3 Hipóteses.....	46
3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA .....	47
3.3.1 Sujeitos .....	47
3.3.2 A Realidade Escolar Envolvida .....	49
3.4 PROCEDIMENTOS GERAIS .....	50
3.4.1 Instrumentos de Pesquisa .....	51
3.4.2 Pré-teste .....	51
3.4.3 Pós-teste .....	52
3.4.4 Descrição e Objetivos de cada Teste .....	53
3.4.5 Descrição das Atividades de Instrução Realizadas com os Alunos/ Sujeitos .....	54
3.4.5.1 Procedimentos Didáticos Anteriores ao Pré-teste .....	54
3.4.5.2 Treinamento Posterior à Aplicação dos Pré-Testes.....	54

<b>4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	64
4.1 ANÁLISE DAS METÁFORAS NOS TEXTOS .....	64
4.1.1 Texto “Condomínio Fechado no Cupinzeiro” .....	64
4.1.2 Texto “Essa Máfia só Pensa em Enxergar Longe” .....	66
4.1.3 Texto “Uma Língua de Calor numa Gangorra de Ar” .....	68
4.1.4 Texto “Noivas Fatais” .....	71
4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS TESTES EXPERIMENTAIS .....	72
4.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	74
4.3.1 Resultado para a Tarefa de Definição .....	74
4.3.2 Resultado para a Tarefa de Produção .....	85
4.3.3 Resultado para a Tarefa de Compreensão .....	91
4.3.4 Resultado para a Tarefa de Identificação .....	95
4.3.5 Resultado para a Tarefa de Justificativa .....	98
4.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	100
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	103
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	109
<b>ANEXOS</b> .....	114
ANEXO 1 – Unidade de Ensino 01 - Grupos Experimentais .....	115
ANEXO 2 – Unidade de Ensino 02 - Grupo de Controle da 5ª série .....	117
ANEXO 3 – Unidade de Ensino 03 - Grupo de Controle da 8ª série .....	123
ANEXO 4 – Ficha Avaliativa .....	132
ANEXO 5 – Escalas de Medida para Correção dos Testes .....	133
ANEXO 6 – Análise Comparativa para Tarefa de Definição .....	137
ANEXO 7 – Análise Comparativa para Tarefa de Produção .....	138

ANEXO 8 – Análise Comparativa para Tarefa de Identificação .....	139
ANEXO 9 – Grupos Completos de Sujeitos para Tarefa de Justificativa .....	140
ANEXO 10 – Grupos Selecionados de Sujeitos para Tarefa de Justificativa .....	141



## RESUMO

Este estudo objetiva verificar o efeito de um ensino específico da metáfora sobre a metacognição a respeito da metáfora e sobre a compreensão e produção de enunciados metafóricos. O ensino oferecido aos sujeitos assenta-se sobre uma abordagem que prevê a aproximação de campos semânticos e leva em consideração a participação do leitor através do raciocínio analógico. Participam do estudo 79 sujeitos, alunos de duas quintas e duas oitavas séries do ensino fundamental da rede pública municipal de Balneário Camboriú, SC. Aplicou-se pré-teste aos grupos de controle e experimental que consistiu em atividades de conceituação da metáfora, produção de metáforas, compreensão de textos contendo metáforas e reconhecimento das metáforas em textos. Os grupos experimentais receberam um treinamento sobre metáforas, em forma de aulas, após o pré-teste. O pós-teste consistiu na verificação das mesmas habilidades testadas no pré-teste, porém com textos diferentes. Após a análise quantitativa dos resultados, observou-se que os sujeitos que recebem o treinamento sobre metáforas obtiveram resultados positivos em todas as habilidades testadas, exceto compreensão, cujo controle foi prejudicado por falhas na testagem. Conclui-se que o ensino da metáfora pode deixar de ser um conteúdo secundário, alistado entre outras figuras de linguagem, para tornar-se uma importante “ferramenta” para a aquisição de conhecimentos novos. Destaca-se também a possibilidade de uso da metáfora como um recurso para a compreensão de textos.

## **ABSTRACT**

This study aims to investigate the effects of a specific teaching about metaphor on metacognition regarding metaphor and on the understanding and production of metaphoric utterances. The teaching offered to the subjects is based on an approach that considers the association of semantic fields and takes into consideration the reader's participation through analogical reasoning. Seventy-nine subjects participated in the study. They were students of two fifth-grade and two eighth-grade classes of public schools in Balneário Camboriú, SC, Brazil. Pre-tests were applied to the control groups and experimental groups. Those consisted of activities on metaphor definition, metaphor production, understanding of texts containing metaphors, and recognition of metaphors in texts. The experimental groups received a training on metaphors, in the form of classes, after the pre-test. The post-test consisted on verifying the same abilities tested in the pre-test, but with different texts. After a quantitative analysis of the results, it could be observed that the subjects that received the training on metaphor obtained positive results in all the abilities tested, except for metaphor understanding, whose control has been troubled by problems in testing. The study concludes that metaphor may stop being considered a minor subject-matter, enlisted among other figures of speech, to become an important “tool” for the acquisition of new knowledge. It also emphasises the possibility of using metaphor as a resource for text understanding.

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

É inquestionável a importância da leitura na vida cotidiana de qualquer cidadão: Lê-se para conferir a conta da padaria, para distinguir a caixa dos remédios que se irá tomar, a placa do ônibus correto para ir ao serviço, o cardápio do restaurante, os outdoors ao longo do caminho, as placas de ruas, as embalagens dos alimentos no supermercado... Enfim, há uma rotina necessária de leitura para que o ser humano possa inserir-se na sociedade letrada.

Além dessa função essencialmente instrumental, a leitura também exerce papel fundamental na transmissão/aquisição do conhecimento, pois foi através da linguagem escrita que o homem pôde, no decorrer da história da humanidade, registrar suas experiências, e assim legá-las às gerações seguintes. E deve-se também considerar a importância da leitura como forma de obter prazer, de estimular a criatividade, a imaginação. Os textos de literatura, em especial, permitem apreensão do mundo de forma alternativa, mediada pela subjetividade do escritor e do leitor.

Apesar da reconhecida relevância da leitura em nossa sociedade, muitas crianças, após alguns anos de escolaridade, não conseguem uma compreensão efetiva do texto escrito, o que acaba por desestimular sua permanência no espaço escolar, uma vez que o mesmo é

permeado pela linguagem escrita. Essas crianças serão futuros adultos marginalizados pela sociedade letrada, pois não terão as mesmas oportunidades básicas de emprego, moradia, saúde, educação. Portanto, seu exercício da cidadania ficará severamente limitado.

Muitas são as causas apontadas para o insucesso das crianças com relação às demandas de leitura na escola. Entre elas: baixa condição social do aluno, ambiente familiar empobrecido nas interações verbais, metodologias inadequadas de ensino de língua materna, falta de conhecimento técnico do professor, o que, muitas vezes, gera um ensino de leitura baseado na simples decodificação do enunciado. Grimm-Cabral (1994, p. 8) nos aponta que “embora a decodificação seja uma etapa essencial para o leitor, uma vez que esteja automatizada, é importante que o professor se volte para a construção de sentidos a partir do texto.”

Infelizmente, conforme Allende & Condemarin (1987, p. 26), o que presenciamos na sala de aula é um ensino de leitura preso apenas à decodificação. Esta diz respeito somente ao reconhecimento dos signos escritos e a sua transformação em linguagem oral ou em outro sistema de signos. Já quando o leitor efetivamente compreende, ele consegue atribuir sentidos ao texto, recuperando em maior ou menor grau os sentidos pretendidos pelo autor. No início do processo de aprendizagem da leitura, a ênfase pode ser dada na decodificação, mas, após esta etapa, os esforços devem se dirigir à compreensão.

Para Lajolo, a verdadeira leitura transcende a decodificação, envolvendo uma postura ativa do leitor com relação ao material lido:

“Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo com todos os outros textos significativos para reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretende e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista” (Lajolo, 1982, p. 59).

Percebe-se, neste conceito de leitura, que o ato de ler leva em consideração que a leitura só acontece verdadeiramente se passar pela decodificação, compreensão, interpretação e interação.

Somente essas quatro etapas juntas é que concretizam o ato de ler. No entanto é preciso ressaltar que esta afirmação de Lajolo não pode ser aplicada a todos os tipos de textos, pois ao realizarmos a leitura de uma bula de remédio ou de um texto especificamente didático, não será possível propor outras leituras não previstas, pois nem todo texto é passível de leituras polissêmicas.

A compreensão, no caso desses textos, é a etapa final da leitura. Mas para textos que admitem leituras polissêmicas, a compreensão é o início da verdadeira leitura, pois dela dependem a interpretação e a interação. Assim, o professor deve dedicar especial atenção a esta etapa, verificando se o grau de domínio lingüístico do leitor e seus conhecimentos prévios são suficientes para compreensão do texto. Estas questões devem ser relevantes na escolha do texto a ser explorado. O professor, sendo o mediador entre o texto e o leitor, deverá oferecer textos significativos, capazes de provocar reações no leitor e de desencadear acontecimentos na sua mente, possibilitando-lhe relacionar dados de um texto com a sua visão de mundo já construída. Pois é através destes mecanismos que o leitor poderá agir, interagir, interpretar e até criar novos textos a partir daquele proposto pelo autor. É pela interpretação que se efetiva a interação.

O leitor, ao interpretar um texto, se vale das leituras que já fez e amplia a sua leitura de mundo. Durante a interpretação do texto é que se dá a integração da mensagem do autor com o conhecimento prévio do leitor, permitindo, desta forma, que o texto seja extrapolado. E é a interação com diversos e diferentes textos que formará o leitor maduro, ou seja, “aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida” (Lajolo 1982, p. 53).

Se aceitamos que o ato de ler se efetiva numa interação entre autor e leitor mediada pelo texto, é preciso criar situações para que determinadas condições estejam presentes. Leffa (1996, p. 17) nos diz que o leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler como uma necessidade a ser satisfeita, a busca de um equilíbrio interno ou a tentativa de estabelecer um determinado objetivo em relação a um texto. Paulo Freire (1989, p. 80) exemplifica muito bem a etapa da interação quando diz, simbolicamente, que ler é convidar o autor a sentar ao seu lado e travar um diálogo com ele. É desta forma que a leitura retoma a sua condição de promoção social, uma vez que o leitor se torna sujeito e percebe também o autor como tal. É nessas condições que a prática da leitura se transforma em interação, tendo ambos, leitor e autor, num primeiro momento, o texto como objeto comum, para que, posteriormente, o leitor, numa leitura crítica, possa ressignificar o texto, podendo inclusive discordar do próprio autor. A leitura, trabalhada sob esta ótica, com certeza possibilitará ao educando condições de entender melhor o mundo que o cerca e de participar da modificação do mesmo.

A capacidade de ler é essencial à realização pessoal, e hoje, cada vez mais, aceita-se a premissa de que o progresso social e econômico de um país depende muito do acesso que o povo tem aos livros. Mas este acesso tem que estar acompanhado da habilidade de o leitor se tornar reflexivo.

A leitura é processo de grande complexidade. As habilidades requeridas para a leitura vão desde as mais simples, como o conhecimento do código base (a língua) e o domínio do código escrito, até as mais sofisticadas, como a habilidade de formar novos sentidos. Exercem papel fundamental no processo de leitura aspectos sensoriais, fatores perceptivos – a percepção e a distinção visual, a habilidade visomotora –, fatores cognitivos – a inteligência geral e as habilidades específicas, como a atenção e a memória –, juntamente com fatores socioeconômicos, culturais e emocionais.

Muitos destes fatores são adquiridos ao longo do processo de desenvolvimento e aprendizagem e são utilizados intuitivamente no processo de leitura. Outros precisam se tornar conscientes. Para isso, é necessário que o professor auxilie os alunos a desenvolver atividades de metacognição, a fim de que estes utilizem mecanismos de monitoria que facilitem a atividade de compreensão textual. Por isso, ressalta-se a necessidade de modificar a prática corrente nas aulas de leitura, de modo superar o “script” tradicional: leitura de texto extraído de livro didático, leitura realizada em voz alta pelo professor, leitura em voz alta pelo conjunto de alunos ou por um aluno que tenha melhor entonação, resolução dos exercícios contidos no livro, posterior correção.

## **1.2 JUSTIFICATIVA**

São infundáveis os benefícios apontados como advindos da prática de leitura, mas há obstáculos que precisam ser trabalhados e superados a fim de que o professor venha a alcançar o objetivo de ter no aluno um leitor eficaz. Entre as causas apontadas para a falta de estímulo à leitura, destacam-se: a quantidade de informação disponível em outros meios, especialmente a televisão, o excesso de atividades cotidianas que afastam o leitor do texto escrito, o alto custo dos livros, revistas e jornais, a falta de bibliotecas públicas e escolares, a não-interação com pessoas que valorizem a leitura, em casa, na escola, no trabalho etc., a ausência do professor/leitor, a formação fragmentada dos professores em geral e do professor de língua materna especificamente.

Algumas dessas causas apontadas, como a presença da televisão, estão mais vinculadas ao senso comum que propriamente a resultados de pesquisas. Conforme Silva (1986, p. 43), na realidade, a crise da leitura vem da participação desigual das classes sociais nos espaços da cultura, da política, e na disparidade econômica que separa o povo brasileiro. Sustentando ponto de vista semelhante temos Moraes (1996, p. 16-17), que afirma

que, assim como a alimentação, a leitura também está mal compartilhada. Já Allende & Condemarin (1987, p. 203) ressaltam a participação da família para que se convertam os alunos em leitores interessados e seletivos. Silva (1988, p. 13) analisa as condições de trabalho e de ensino do professor, relacionando-as à precariedade de meios para a população oprimida ter acesso aos livros e exercitar vários tipos de leitura.

Diante deste quadro, muitos professores acabam se acomodando, e limitam-se a seguir exercícios de compreensão e interpretação propostos pelo livro didático, evitando trabalhar outras formas de compreensão de leitura. Este procedimento talvez ocorra porque falta ao professor o conhecimento de abordagens de leitura que venham a facilitar a compreensão textual, ou pela própria situação em que se encontra a profissão do educador. Com excesso de aulas, baixo salário, falta de motivação e de tempo para o preparo de atividades bem elaboradas, ele opta por práticas mecânicas, repetitivas, inadequadas para um ambiente escolar.

Mesmo entendendo todas estas dificuldades apresentadas, é preciso que se veja a educação como principal meio para a construção de um mundo melhor, com menos desigualdades sociais. Ao contribuir para a formação de leitores eficazes, o professor lhes está possibilitando tornarem-se sujeitos dessa sociedade e, assim, aptos a modificá-la.

O conhecimento de novas formas de dialogar com o texto faz-se imprescindível, principalmente aos professores do ensino fundamental e médio, pois é nesses níveis que se dão as grandes falhas do processo de aquisição do conhecimento. Focalizar o ensino da metáfora como mais um recurso à compreensão textual e conseqüente aquisição de conhecimento adquire uma posição relevante dentro deste contexto.

A linguagem figurada, especificamente a metáfora, é muito pouco trabalhada no ensino de língua, em particular no de leitura. A metáfora consta como conteúdo curricular apenas no final da oitava série. Nos livros didáticos, ela aparece no capítulo de estilística,



invariavelmente um dos últimos. E o que se vê são exercícios de classificação de linguagem figurada, com exemplos extraídos principalmente de textos literários. Ao se reduzir a metáfora a um “ornamento da frase” ou uma “comparação implícita”, deixando o fenômeno metafórico em um segundo plano, certamente se estará desprezando os potenciais de criação, invenção e fantasia do ser humano.

A escola deve ser, por excelência, o espaço propício à imaginação, à experimentação. Infelizmente, tem acontecido justamente o inverso: Assiste-se ao empobrecimento do processo de desenvolvimento intelectual e criativo dos educandos. Isso incomoda sobremaneira aqueles que enxergam em cada criança e adolescente o adulto instrumentalizado para a vida. Desta forma, desenvolver uma pesquisa em torno da elucidação do papel da metáfora como recurso para a compreensão da leitura servirá para apontar novas alternativas para a sala de aula, especialmente nas aulas de leitura, uma vez que o exercício metafórico, seguramente, desencadeia processos de associações imagéticas ou verbais, característicos de pensamentos analógicos e criativos.

Para que estas associações possam ser trabalhadas de forma adequada, é preciso que o professor tenha conhecimento da necessidade ou não de se desenvolver um programa de treinamento específico para a aquisição da consciência metafórica. Embora a metáfora tenha-se tornado objeto de estudo da ciência, estudos sobre a importância do ensino desta figura de linguagem não têm sido privilegiados. A literatura sobre este fenômeno ainda é restrita. Sticht (1984, p. 474) acredita que os processos cognitivos que envolvem a compreensão da metáfora podem ser utilizados para o desenvolvimento do aprendizado. Ele sugere que crianças e adultos semi-escolarizados a quem faltam habilidades para o pensamento analítico podem ser ensinados em períodos relativamente breves e que esse treinamento sobre a metáfora pode melhorar a sua habilidade de compreender e produzir metáforas.

Petrie (apud Sticht 1984, p. 485) releva a importância do uso da metáfora pelo professor como “ferramenta cognitiva (...) para produzir uma anomalia cognitiva e para fornecer o potencial para resolver a anomalia através do uso dos domínios [de conhecimento] expressos na metáfora.” Petrie afirma que o uso da metáfora pode trazer transformações em como nós nos entendemos e como entendemos o mundo que nos cerca. Também Ortony (apud Sticht 1984, p.475) refere-se à utilidade da metáfora em situações de aprendizado e ressalta três aspectos através dos quais esta contribuição se daria: Primeiro, ocorreria uma transferência de blocos de experiência do já bem conhecido para o menos conhecido. Segundo, as imagens evocadas pelo veículo metafórico permitiriam uma memorização mais eficaz. Terceiro, as metáforas carregariam significados extras.

A fim de desenvolver um planejamento de ensino enfocando a metáfora como um recurso para a ampliação da capacidade de compreensão de textos, é preciso que se saiba se a metacognição a respeito da metáfora melhora a sua compreensão. Sticht, apesar de sugerir, como já mencionado, uma relação entre a metacognição da metáfora e uma ampliação da habilidade de produzi-la e compreendê-la, não apresenta dados experimentais específicos que sustentem um efeito positivo do ensino da metáfora sobre a compreensão e produção de textos. Esta questão, que está intrinsecamente ligada ao ensino, será examinada neste trabalho.

Uma questão controversa, como se verá adiante, é como se dá a compreensão de enunciados metafóricos. Ainda que não seja esse o enfoque principal deste trabalho, também se espera lançar algumas luzes sobre esta questão.

Finalmente, acredita-se que, ao desenvolver um trabalho que trata do ensino e da compreensão de metáforas, se estará contribuindo para elucidar uma parcela do complexo processo de leitura, e, conseqüentemente, apontando alternativas para o professor em sala de aula.

### 1.3 PLANO DE DESENVOLVIMENTO

Este primeiro capítulo configura uma introdução, na qual se busca situar a pesquisa, sua importância e justificativa.

No segundo capítulo, “Referencial Teórico”, apresentam-se as bases teóricas que embasam o estudo. Faz-se uma revisão da literatura sobre a metáfora, com ênfase nas teorias interativas. Expõem-se alguns conceitos da metáfora e ressalta-se a dificuldade em defini-la. Apresenta-se, primeiramente, a teoria aristotélica segundo a qual o fenômeno metafórico é tido como uma comparação implícita ou simples substituição de um termo por outro. A seguir, apresentam-se as teorias interativas, que buscam explicar o fenômeno metafórico pelas similaridades entre dois termos. Depois, a teoria da anomalia é descrita. Por fim, são mostrados quatro modelos psicolinguísticos da metáfora.

No terceiro capítulo, é apresentada a pesquisa e o seu contexto. Apresenta-se o problema da pesquisa, seus objetivos e as hipóteses formuladas para nortear o estudo. A seguir discute-se a abordagem tradicional da metáfora no contexto escolar.

O quarto capítulo contém a Apresentação, a Análise e a Discussão dos Resultados.

Finalmente, no Capítulo 5, “Conclusão”, reafirma-se a relevância do estudo, sintetizam-se os principais resultados, discutem-se as implicações desses resultados e faz-se uma projeção do tema para estudos em um futuro próximo.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 ABORDAGENS DA METÁFORA**

Apresentar apenas uma conceituação de metáfora é temerário, uma vez que mesmo os estudiosos não chegaram a um consenso de como definir o fenômeno metafórico. Neste século, as discussões sobre a metáfora multiplicaram-se a ponto de Booth (1992, p. 53) projetar que, até o ano 2039, haverá mais estudiosos da metáfora do que indivíduos. À parte do otimismo bem-humorado de Booth, pode-se constatar que esta é uma época rica em debates sobre a metáfora. Buscam-se definições para esta figura de linguagem. Seu conceito expande-se. Isso é positivo, pois abre novas perspectivas de investigação. Ao mesmo tempo, como nos alerta Booth (1992, p.53), cria-se um problema, que é o de usar uma palavra cujo significado tem se expandido sem precisão.

Cohen (1992) nos relata sua dificuldade para definir metáfora quando leciona este conteúdo. Há divergências entre seus alunos sobre o que seja uma metáfora, mas quando analisam alguns exemplos de enunciados metafóricos, há anuência conjunta sobre a metaforicidade dos mesmos, o que propicia a conclusão de que o processo de reconhecimento de metáforas é mais facilmente realizado que a sua conceituação.

Para Cohen, tudo o que chamamos de metáfora não é compatível com uma única definição. No máximo, as definições apresentam traços familiares entre si. Na verdade, ele diz que não devemos usar a metáfora sem nos conscientizarmos de sua inescapável fluidez de significação.

O próprio Aristóteles solicitava prudência nas definições sobre esta figura de linguagem, pela ambigüidade e obscuridade inerente a ela. Assim, é mais prudente fazer um retrospecto das várias abordagens da metáfora, especialmente as contemporâneas. É o que se faz a seguir.

### **2.1.1 A Visão Aristotélica**

Os primeiros registros de estudos sobre a metáfora remontam à Grécia Clássica, com Aristóteles. Ortony (1986) nos diz que qualquer estudo sério da metáfora deve começar com os trabalhos de Aristóteles, haja vista a influência de suas idéias até os dias de hoje.

Aristóteles ( apud Gibbs 1994, p. 210) acreditava que uma metáfora consistia “em transportar para uma coisa, o nome da outra”, como “uma espécie de comparação à qual falta a locução comparativa”. Para Aristóteles, as figuras metafóricas são essencialmente comparações baseadas em similaridades entre duas coisas, são analogias embutidas ou símiles elípticas. A metáfora é mais poderosa do que a símile, porque é mais condensada, sugere o filósofo grego (apud Gibbs 1994, p.211).

Aristóteles referia-se à similaridade como sendo fundamental para a ocorrência da metáfora, mas uma similaridade objetiva entre os conceitos. É essa similaridade que permite que, em vez de se atribuir a uma coisa sua denominação usual, ela passe a ser designada por meio de uma palavra emprestada, uma palavra “estranha”, para usar a terminologia de Aristóteles, pois o fato de se designar uma coisa por um nome que não é o seu causaria uma “estranheza” ao leitor, vista como um desvio da norma.

Vieira (1999, p.49-50) ressalta que, na visão aristotélica, é a palavra a condutora do sentido metafórico, ou seja, é nela que estão contidos os atributos ou relações que dão origem à metáfora. A metáfora prevê uma operação de substituição de um termo por outro, do literal para o metafórico. Por exemplo, em 'Este soldado é um rato', significando que o soldado seja um covarde, observa-se que a operação de mudança de significado de 'rato' se dá em nível sintático e semântico, uma vez que se substitui a palavra 'covarde', por 'rato'. O processo de compreensão deste enunciado, sob esta perspectiva, é unívoco, ou seja, não se levam em consideração os múltiplos significados que podem ocorrer quando se considera o leitor e o contexto em que ocorre o enunciado. A leitura, neste caso, é única.

A metáfora, na visão aristotélica, não é vista como sendo uma característica essencial da comunicação humana. Mais propriamente, ela é descrita na *Poética* como uma fórmula para se colorir a expressão que se queira usar. Essa visão da metáfora, ao longo da história, levou muitos estudiosos a considerar o uso da metáfora um equívoco, um erro.

Já nos tempos clássicos, instala-se o debate sobre se a metáfora serve a propósitos cognitivos, ou se tem apenas efeitos retóricos. Há ampla bibliografia condenando o caráter pervasivo e fluido da metáfora. Apenas para ilustrar, Platão (apud Ortony 1986) afirmava que as metáforas não poderiam ocupar lugar sério no uso da linguagem, pois não transmitiam conhecimento. No século XVII, Hobbes (apud Harries, 1992, p.78-79) reafirmava seu uso como um lapso na competência lingüística, um desejo de enganar. Essa visão é compartilhada pelos positivistas do século XIX, continuadores da tradição racionalista.

Assim, durante um extenso período, que se alonga até o início do século XX, a metáfora continua sendo vista como um ornamento, um desvio da linguagem. Daí o fenômeno metafórico, por muito tempo, ser desconsiderado por estudiosos (Gibbs, 1996, p.309).

Apesar de amplamente reformulada ou negada nos círculos acadêmicos, a concepção de Aristóteles sobrevive há mais de dois mil anos e ainda é de uso corrente no ensino escolar. Nos dicionários, a definição de metáfora ainda é basicamente a mesma de Aristóteles:

**“Metáfora** s. f. tropo em que a significação de uma palavra é substituída por outra, em virtude de relação de semelhança subentendida – phora XIV- Do lat. *Metaphora*, deriv. Do gr. *Metaphora*, de *metaphero* “eu transporto” (...)” (Cunha, 1997)

**Metáfora:** s. f. (do grego *metaphora*, de *metaphero*, eu transporto, pelo latim *metaphora*) Figura de linguagem que consiste em transpor o significado de um termo (ou enunciado) para outro termo (ou enunciado) em virtude de uma analogia ou de uma comparação subentendida. (Ex. lábios de rubi, que pressupõe a comparação “lábios vermelhos como rubi”). (...) (Grande Enciclopédia Larousse Cultural)

As concepções de Aristóteles serviram também de ponto de partida para as primeiras abordagens modernas da metáfora. Ainda dentro da tradição aristotélica, em 1936, Richards (apud Gibbs, 1996, p. 211) propôs um quadro de termos bastante úteis para falar da metáfora: o tópico ou tenor, o veículo, a base e a tensão. Tópico e veículo, correspondem, respectivamente, à entidade da qual se fala e ao predicado aplicado a essa entidade. A base (*ground*, no original) é a conexão implícita entre tópico e veículo. Por fim, a tensão (que pode ser associada ao “estranhamento” de Aristóteles) é a incompatibilidade conceitual entre os termos de uma metáfora.

Para clarear a significação desses termos, pode-se usar o exemplo oferecido por Murphy (1996, p. 175): ‘Lee é um bloco de gelo’. Neste caso, ‘Lee’ é o tópico e ‘bloco de gelo’ é o veículo. A base é a frieza/baixa temperatura. É interessante observar-se que a base também é metafórica, uma vez que se associa a falta de emoção à baixa temperatura para entender “frio” como destituído de emoções. A tensão é criada pela incompatibilidade entre ser uma pessoa, dotada de vida e um bloco de gelo, inanimado. Segundo Murphy, se dissermos “Lee é um advogado” e ele realmente o for, isso não exige nenhuma base para a

interpretação, porque não há incompatibilidade conceitual. Assim, percebe-se que a tensão é um elemento de extrema relevância para a metáfora.

### **2.1.2 A Visão Semântica de Black**

A partir da tradição aristotélica (visão comparatista) e das idéias de Richards, Black (apud Gibbs, p.212), desenvolveu uma teoria na qual a metáfora é vista como um fenômeno cognitivo que trabalha em um nível mais profundo do que o da combinação das palavras. A metáfora, segundo Black, surge das interações entre as estruturas conceituais – ou domínios semânticos – subjacentes.

Segundo Black, na compreensão metafórica, os ouvintes projetam duas estruturas conceituais representadas lingüisticamente pelo tópico e pelo veículo. Black adverte que é preciso que se compreenda cada um deles no seu sentido literal, para que as similaridades surjam entre ambos. Em seguida, restringem-se as possíveis propriedades, para que então sejam feitas as transposições necessárias ao aparecimento de um terceiro sentido. Os sentidos criados, lembra-nos o autor, podem ser múltiplos, uma vez que a afirmação metafórica pode receber leituras diferentes e conflitantes.

O modelo de Black prevê, então, uma participação ativa do leitor na construção dos sentidos metafóricos, uma interação texto-leitor. Além disso, prevê que o leitor construirá tais sentidos apoiando-se no contexto. Os sentidos, portanto, resultariam da interação entre texto, contexto e leitor. Daí considerar-se Black como pioneiro na linha interacionista, que será continuada por Searle (v. 2.2.3).

Quando o leitor realiza as transposições de similaridades de um domínio semântico para o outro, há alterações nos sentidos dos dois conceitos envolvidos, pois o tópico influencia o leitor na seleção dos atributos que serão extraídos do veículo. Black denomina este processo de ‘implicação paralela’.



Uma deficiência que se coloca no modelo de Black é que nem sempre o tópico está explícito no enunciado, tendo que ser inferido. E, muitas vezes, para se chegar ao tópico, encontra-se dificuldade equivalente a extrair o significado de uma metáfora. Observe-se, por exemplo, a expressão metafórica “eu não acho a chave de mim” Faraco & Moura (1994, p.441). É preciso, a partir do item “chave”, que causa estranheza, tentar descobrir a que, afinal, se está fazendo referência. Entendendo-se “chave”, literalmente, como instrumento para abrir uma porta, pode-se tomar o locutor, metaforicamente, como a porta que não se abre. Então, o veículo já não é mais “chave”, mas “porta que não se abre”. A partir daí, tem-se, como possibilidades de interpretação: a) que o locutor não consegue mostrar seu interior, é tímido, ou b) que não consegue ver seu interior, não entende a si próprio.

Pode-se ver, pela complexidade da interpretação exemplificada, que uma abordagem que preveja a interação entre duas estruturas conceituais oferecerá grande dificuldade para explicar as metáforas sem tópico explícito. Portanto Black restringe a aplicação de seu modelo apenas às expressões metafóricas com tópico explícito.

Apesar das dificuldades apontadas na teoria interacionista de Black, foi seu trabalho que desencadeou os estudos das metáforas baseados em seu caráter cognitivo, pois elas, segundo o autor, seriam instrumentos que ajudariam a ver novos aspectos da realidade, criadas por elas mesmas. Neste sentido “algo novo” é produzido pela metáfora.

Searle (apud Finger 1996) acredita que a teoria interacionista é obscura e que postular uma interação entre os termos da metáfora ou se utilizarem termos como “complexos de implicações” não contribui para uma explicação de como se dá a interpretação de enunciados metafóricos na linguagem. Searle está convencido de que as teorias de comparação e de interação, como a proposta por Black, são inadequadas e apresenta a sua própria teoria, que será discutida a seguir.

A teoria de Black não pode ser vista como um modelo de teoria de metáfora, porque ela não busca reconstruir os passos mentais realizados pelo leitor para a efetivação da compreensão, mas talvez como uma meta-teoria, através da qual muitos modelos reais podem ser criados, como, de fato, o foram, conforme se pode verificar nas demais teorias interativas descritas a seguir.

Para resumir, então, a teoria de interação de Black deve ser elogiada por remeter a metáfora a um projeto cognitivo, muito mais do que retórico. Foi com Black que se passou a considerar o papel do leitor na significação metafórica. E, ao se considerar o leitor, admite-se que não há um sentido único na metáfora. Este dependerá dos conhecimentos prévios de cada leitor. Esse posicionamento dá origem à idéia da indeterminação do sentido metafórico, problema que encontrará resposta na teoria de Lakoff e na descrição do Princípio de Invariabilidade (v. 2.2.6).

### **2.1.3 A Visão Pragmática de Searle**

Searle continua a linha interacionista iniciada por Black, mas adota uma perspectiva pragmática voltada para a interação entre o locutor e o leitor/ouvinte. Searle acredita que, para propor uma teoria da metáfora, é necessário que se saiba como os enunciados metafóricos são produzidos e compreendidos. Por isso, ele vê a necessidade de separar o que é específico da metáfora e coloca como importante captar os movimentos realizados pelo ouvinte para a compreensão da metáfora. Então, esta teoria incorpora o papel do leitor/ouvinte e tenta investigar como o leitor procede no momento da compreensão dos enunciados metafóricos (Vieira 1999, p. 53).

Buscando descrever os procedimentos dos leitores, Searle (1979, p. 114) sugere que existem pelo menos três tipos de passos para a compreensão.

1. O ouvinte precisa ter alguma estratégia de reconhecimento para determinar se os enunciados são literais ou não.
2. Quando o ouvinte tiver decidido que aquele é um enunciado metafórico, ele precisa utilizar um quadro de estratégias ou princípios, para computar possíveis valores para R<sup>1</sup>.
3. O ouvinte deve estabelecer um quadro de estratégias ou princípios, para restringir os possíveis valores de R. Neste sentido, é preciso que ambos, falante e ouvinte dividam princípios (crenças sócio-culturais) para que o leitor possa compreender o conceito como o autor o pretendeu.

Segundo Searle (1979, p. 115-118), alguns princípios podem ser propostos para explicar como a enunciação de P traz à mente um ou mais valores de R:

1. Coisas que são P, são por definição R. Assim no enunciado “Sam é um gigante”<sup>2</sup>, poder-se-ia entender que Sam é grande, pois isto é a característica que define gigante.
2. Coisas que são P são, contingentemente R. Isto porque, se há a possibilidade da existência da metáfora, a propriedade de R deve ser saliente ou bem conhecida. Assim, o enunciado “Minha mãe é uma santa” poderia ser compreendido como “Minha mãe é boa, sem pecados”, porque bondade e ausência de pecados são características proeminentes dos santos, ainda que não definidoras dos mesmos.
3. Mesmo que falante e ouvinte saibam que R é falso de P, é comum que se diga que coisas que são P, são R. Em “Maria é uma cobra”, o falante pode estar dizendo que ela é dissimulada, traidora, mesmo sabendo que as cobras não são

---

<sup>1</sup> Searle usa a simbologia S, P e R que se referem, respectivamente, ao tópico, ao veículo e ao sentido literal de P. Por exemplo, no enunciado metafórico “José é um anjo”, S = José, P = um anjo, R = bondoso.

<sup>2</sup> Exemplo extraído de Searle (1979, p. 116)

assim. As generalizações sobre as cobras, criadas através de crenças socioculturais, permitirão associações que levarão à compreensão da metáfora como tal, mesmo que autor e leitor saibam que estas crenças sobre cobras podem ser falsas.

4. Coisas que são P não são R, nem se assemelham a R, nem se crê que o sejam, mas, por razões culturais ou naturais, percebe-se uma conexão entre P e R. Exemplificam este princípio enunciados como “Paula é um doce”, “Antônio é frio”.
5. Coisas de P não são coisas de R, embora a condição de ser P seja semelhante a de ser R. Um exemplo disso é o uso do termo “marajá” para fazer referência a funcionários públicos com altos salários e pouco trabalho.
6. Há casos em que P e R são iguais ou semelhantes em significados, mas que um deles, geralmente P, é restrito em sua aplicação e não se aplica literalmente a S. Por exemplo, ao enunciar que “Marcelo vive fora do ar”<sup>3</sup>, o falante reconhece que a expressão ‘fora do ar’ só se aplica literalmente a estações de rádio.
7. O sétimo princípio diz respeito ao processo de compreensão das metáforas relacionais, em que o processo difere, uma vez que não basta a transferência de atributos de um termo para o outro, mas sim de relações estabelecidas através de outras construções sintáticas. Por exemplo, em “Sam devora avidamente livros”<sup>4</sup>, a compreensão da metáfora não se dá através da transposição de atributos, mas sim de relações de funções.

Segundo Zanoto (1995, p. 247), o modelo de estágios de Searle prevê que, no processo de compreensão da metáfora, primeiro se busca o sentido literal do enunciado; em

---

<sup>3</sup> Exemplo extraído de Finger (1996, p. 55).

<sup>4</sup> Exemplo extraído de Searle (1979, p. 118).

seguida, confronta-se esse sentido com o contexto; depois, se não houver congruência entre o sentido literal e o contexto, tenta-se um sentido não literal. Esse modelo é criticado por Gibbs (apud Zanoto 1995, p. 247) a partir de evidências empíricas que demonstram que a passagem pelo literal não é compulsória. Entretanto, pesa contra essas evidências o fato de que os experimentos foram feitos com metáforas velhas.

Por outro lado, pesquisa realizada por Zanoto (1995), utilizando uma metáfora nova e protocolo de verbalização em grupo, verificou que os sujeitos buscavam primeiro os significados literais para depois limitar os atributos cuja transposição ao tópico era possível. Ou seja, reforça-se o modelo de estágios de Searle.

#### **2.1.4 A Visão Cognitivista de Lakoff**

Tendo como referencial o livro *Metaphors We Live By* (1980), observa-se que o modelo de cognição humana desenvolvido por Lakoff está sustentado em bases semânticas. O princípio de sua teoria é que a cognição humana é vitalmente dependente da metáfora, que ele define como sendo um mapeamento de estruturas conceituais de um domínio para o outro.

Conforme Lakoff, os conceitos literais produzem os blocos de construção do pensamento. Entretanto estes conceitos não podem capturar a ordem de todos os domínios e, assim, quando não há uma estrutura preconceitual discernível à nossa experiência, nós importamos tal estrutura via metáforas. As estruturas preconceituais são assim mapeadas do domínio fonte para o domínio alvo, ou do veículo para o tópico para usar a terminologia utilizada por Black e Murphy.

Lakoff propõe, na sua teoria, a existência de metáforas conceituais. Um dos exemplos fornecidos por ele é: A DISCUSSÃO É UMA GUERRA<sup>5</sup>. Essa metáfora parte do

---

<sup>5</sup> No trabalho de Lakoff, as metáforas conceituais são sempre escritas em letras maiúsculas.

pressuposto de vermos as pessoas com as quais estamos discutindo como oponentes, inimigos. Essa metáfora conceitual será manifestada no discurso por uma série de expressões metafóricas: “Se você usar aquela *estratégia*, seus argumentos serão aceitos”; “Ele *atacou* os pontos fracos do meu argumento”; “Destruí o argumento dele”, etc.

Observe-se que Lakoff não nega o mapeamento (a busca das estruturas similares entre os domínios). O que ele defende é que este mapeamento acontece no nível da memória a longo prazo, que é onde estão as metáforas conceituais que originam as expressões metafóricas. O raciocínio metafórico implicaria na utilização de um domínio de experiência, como a GUERRA, para o entendimento de um outro domínio de experiência, no caso a DISCUSSÃO. A metáfora consiste, então, no mapeamento de propriedades do domínio fonte GUERRA para o domínio alvo DISCUSSÃO. Desta forma, os soldados seriam as pessoas, as armas seriam os argumentos, e assim por diante.

O ponto crucial desta teoria é que ela chama atenção para o fato de que não se fala simplesmente assim; age-se assim. A metáfora conceitual resulta de uma forma de ação e de pensamento. E isto está tão interiorizado, que nem nos damos conta quando falamos. A nossa cultura está assim constituída. Por esta razão e por esta “forma congelada de pensar” (Mey, 1994), não se utiliza a consciência crítica para buscar novos conceitos. Tomando-se o caso da discussão, por exemplo, poder-se-ia pensá-la, alternativamente, não como um embate, mas como um processo cooperativo de tentativa de entendimento. Isso resultaria em outra metáfora conceitual. Uma possibilidade seria, por exemplo, associar a discussão à construção de uma habitação.

Outro problema que sempre se colocou no estudo das metáforas é a sua significação ser tão fluida. Antes dos estudos de Lakoff, não se encontrava uma forma de limitação do sentido da metáfora. Este autor apresenta o já citado Princípio de Invariabilidade, segundo o

qual nem todos os itens lexicais de um domínio fonte (ou veículo) podem ser aplicados a um domínio alvo (ou tópico).

Uma outra consequência importante do Princípio de Invariabilidade para Lakoff é a supremacia do domínio fonte ou veículo, pois sua estrutura limita o que pode ser mapeado. Só pode ser mapeado de um domínio para o outro o que preserva as características inerentes a cada domínio. Em outras palavras, quando se diz que Maria é um anjo, Maria continua sendo um ser humano e o anjo um anjo. Ou no dizer de Vieira (1999,p.63), “é preciso pensar que interiores do domínio fonte correspondem a interiores do domínio alvo”

Para Lakoff o mapeamento simultâneo entre domínios é uma atividade essencialmente cognitiva em que as palavras deixam de ser simplesmente palavras. Para Lakoff a expressão metafórica significa uma expressão lingüística que é a superfície de um mapeamento transdomínio que, por sua vez, seria a metáfora propriamente dita, conforme acima mencionado.

O sistema normal de conceitos do ser humano, segundo Lakoff, é metafórico. E o simples fato de observarmos a metáfora conceitual DISCUSSÃO É GUERRA e as expressões metafóricas que dela se originam possibilita-nos perceber o quanto estamos imersos nelas. É como se nosso pensamento fosse possibilitado pelas metáforas conceituais.

A esse respeito, Gibbs (1996, p. 309) assinala que importantes estudos na área da lingüística cognitiva e da psicolingüística sugerem que a metáfora não é simplesmente uma figura de linguagem, mas é um mapeamento mental específico que influencia uma grande parte de como as pessoas pensam, raciocinam e imaginam no dia-a-dia.

Da mesma forma, o conceito de Grimm Cabral para metáfora evidencia que a produção/compreensão da metáfora, mais que meramente uma operação semântica, com associação de conhecimentos pré-existentes, consiste em processos cognitivos que modificam os conhecimentos sobre o mundo:

“A metáfora é o resultado de um processo cognitivo onde no ato de referir-se ao elemento X, o autor usa a denominação do elemento Y, criando uma situação que se tomada literalmente poderia ser considerada bizarra. Este ato de referir-se leva a uma sobreposição de dois ou mais esquemas conceituais que, por sua vez, levam a uma suspensão dos conceitos ordinários envolvidos e a uma reorganização dos esquemas conceituais.” (Grimm Cabral, 1994, p.8)

E, quando se compreende a metáfora não como mera figura de linguagem, mas como uma forma de representação do real, muda-se também o foco do ensino da leitura. Esta deixa de ser única e objetiva, e passa a ser considerada um processo de raciocínio cujo produto dependerá de comportamentos mentais muito sofisticados, que resultarão num alargamento do sistema cognitivo.

Apesar de os estudos de Lakoff terem revolucionado a compreensão da metáfora, ele recebe algumas críticas (Steen apud Vieira 1999, p. 70). Segundo Steen, Lakoff teria desconsiderado o uso real da língua, teria levantado a hipótese equivocada de que há uma estrutura metafórica para a memória de longo prazo e teria acreditado na existência do mapeamento analógico. Na visão de Steen, não haveria metáforas conceituais preexistentes na mente.

### **2.1.5 A Teoria da Anomalia**

Um dos problemas que primeiro chama a atenção sobre as metáforas é a capacidade de o leitor/ouvinte decidir que um certo enunciado é metafórico. Gibbs (1994, p. 222) cita vários teóricos e filósofos que se têm ocupado dessa questão, como Beardsley, Bickerton, Lowenberg, entre outros.

Basicamente, o que se tem proposto é que a metáfora é percebida como tal por causar uma anomalia. Essa anomalia consiste na impossibilidade de se tomar literalmente o enunciado sem violar certas regras sintático-semânticas-pragmáticas. Segundo Gibbs (id. ibid.), “[os teóricos] sugerem que, se uma metáfora fosse interpretada literalmente, seria



gramaticalmente desviante, semanticamente anômala, conceitualmente absurda, ou simplesmente falsa.” É citado o exemplo “A pedra morreu”, que, tomado literalmente, viola “certas regras de seleção” (Gibbs, id. ibid.). Só podem morrer seres que estão vivos. Assim, a interpretação do enunciado “A pedra morreu” força que se interprete “pedra” ou “morrer” figurativamente.

Dois problemas, principalmente, são apontados para esta teoria. Primeiramente, nem tudo que é anômalo é metafórico. Gibbs (1994, p. 223) cita o exemplo “A grama *a quem* você cortou era de um verde vivo.”<sup>6</sup> O enunciado é desviante pela seleção inadequada do pronome relativo “quem”, mas não é metafórico. Em segundo lugar, a teoria não explica realmente como as metáforas são interpretadas.

Outro problema, não apontado por Gibbs, mas percebido nesse trabalho, é que enunciados metafóricos de ocorrência freqüente podem não causar estranhamento. Assim, gera-se um impasse: Só é metafórico o que é percebido como tal? Isto é, em se aceitando a teoria da anomalia, a metaforicidade de um enunciado ficaria dependente da percepção do leitor/ouvinte.

### **2.1.6 Os Modelos de Interação Psicolinguísticos**

O modelo interacionista é, talvez, o modelo dominante do estudo multidisciplinar da metáfora. Ele abre um espaço muito grande à investigação quando trata das similaridades e enfatiza a participação do leitor na construção do sentido, como também do contexto no qual a metáfora ocorre. Talvez por isso ele tenha dado origem a tantas teorias. Este modelo é visto como capaz de oferecer caminhos para se compreenderem muitos aspectos envolvidos no processo de compreensão da metáfora.

---

<sup>6</sup> No original, “The grass who you cut was bright green.”

Dos modelos de metáfora apresentados tem-se como interativos Black e Searle, mas com abordagens diferentes. O primeiro deixa bastante clara a aproximação entre domínios semânticos, enquanto o segundo enfatiza muito mais a participação do leitor. Lakoff não é tido como um interacionista, mas como um teórico cognitivista.

No entanto, os interacionistas ressaltam o valor cognitivo da metáfora, como também Lakoff se refere à aproximação dos campos semânticos, na transposição das propriedades entre os domínios conceituais, porém o enfoque de Lakoff é um pouco diferente, pois ele se refere a essas transposições na memória a longo prazo, onde estariam as metáforas conceituais, que por sua vez, gerariam as expressões metafóricas.

Na linha das abordagens interativas temos, também, as teorias psicolinguísticas, algumas delas serão demonstradas através de Gibbs. Gibbs (1994, p. 232) acredita que um modelo único não é capaz de descrever o processo de compreensão metafórico, pois cada teoria está limitada a aspectos particulares deste processo. Desta forma, apresenta quatro teorias interativas psicolinguísticas, buscando captar os diversos momentos em que ocorre a compreensão metafórica. São elas a Teoria do Desequilíbrio das Saliências, a Teoria da Interação entre Domínios, a Teoria do Emparelhamento das Estruturas e a Teoria da Inclusão de Classes, apresentadas a seguir.

### 2.1.6.1 A Teoria do Desequilíbrio das Saliências

A Teoria do Desequilíbrio das Saliências diz que, numa afirmação de similaridade do tipo  $A = B$  (A é B, A parece B, A é como B, etc.), o número de atributos que A e B compartilham depende apenas da saliência<sup>7</sup> desses atributos para o termo B (Gibbs, 1996, p. 240). Segundo Ortony (apud Gibbs 1994, p. 240), esta teoria foi desenvolvida especificamente para demonstrar como as pessoas reagem a diferentes tipos de afirmações de similaridades, levando em consideração o tópico, o veículo e a relação que há entre eles.

De acordo com Gibbs, quando há uma relação literal entre os dois termos do enunciado, a saliência de atributos será alta para ambos. Gibbs cita o exemplo “Os sermões são como conferências”, entendendo-se que ambos provocam sono na platéia. Haverá, assim, uma relação simétrica entre eles ( $A=B$ ).

Nas relações metafóricas, os atributos são salientes para o termo B, o veículo, e baixas para o item A, o tópico. Por exemplo, em “Os sermões são como soníferos”<sup>8</sup>, a propriedade ‘provocar sono’ é mais saliente para o item B. Assim, esta é uma relação assimétrica, com saliência alta para o item B e baixa para o item A.

Uma consequência importante da simetria é sua implicação para a ordem em que os termos podem ser apresentados. “A é B” versus “B é A” torna-se relevante nas frases metafóricas em que há assimetria. Por exemplo, o enunciado “Cigarros são como bombas-relógio” tem sentido, enquanto que “Bombas-relógio são como cigarros”<sup>9</sup> não tem. O problema é que as características ‘ter efeito retardado’ e ‘provocar grandes danos’ são muito

---

<sup>7</sup> A saliência de um dado atributo para um termo é função da participação desse atributo para a definição do termo e/ou de acordos sociais. Por exemplo, o atributo *pequeno* tem grande saliência para o termo ‘anão’, por ser central na definição (Anão é um indivíduo pequeno em relação à media do grupo). O atributo *malcheiroso* não faz parte da definição do termo ‘gambá’ (mamífero marsupial do gênero *Didelphis*, família dos didelfídeos...) mas também é saliente porque os gambás, notoriamente, exalam mau-cheiro. Já o atributo *beberrão*, só é relevante para ‘gambá’ por razões culturais.

<sup>8</sup> Exemplo extraído de Gibbs (1994, p. 241).

<sup>9</sup> Id. *ibid.*

proeminentes para as bombas-relógio, mas não para os cigarros. Por outro lado, tanto “Os sermões são como conferências” (domínios semânticos próximos) como “As conferências são como sermões” têm sentido, dada a simetria dos termos com relação à proeminência. Segundo Gibbs, evidências empíricas têm sustentado essas idéias sobre o papel da similaridade na metáfora.

Defende-se que quanto maior for a saliência (relevância do atributo transferido) para o item B, melhor será a interpretação da metáfora. Para melhor esclarecer esta questão, este autor apresenta um exemplo de similaridade anômala: “Os sermões são como suco de maracujá”<sup>10</sup>. Não se detecta saliência óbvia no suco de maracujá que possa ser dividida com os sermões. Já se a similaridade for “Os sermões são como canções de ninar”, a interpretação da metáfora será bastante facilitada, uma vez que o atributo ‘provocador de sono’ é bastante relevante para canções de ninar.

Recentemente, a teoria do Desequilíbrio de Saliências da metáfora tem recebido críticas (Gibbs 1994, p. 241), pois se acredita que o parâmetro simetria versus assimetria não resolve a questão, uma vez que há muitos enunciados que são literais e assimétricos e outros metafóricos e simétricos. Por exemplo, “A farinha é como a neve”<sup>11</sup> (domínios semânticos diferentes) é um enunciado simétrico, pois ambos os termos representam algo branco e fofo. Mesmo assim é metafórico. Se a ordem dos termos inverter-se, “A neve é como a farinha”, o enunciado continuará sendo metafórico. Desta forma a distinção entre simetria e assimetria não pode ser correlacionada com o quesito metafórico e não metafórico, conforme hipotetiza a teoria do Desequilíbrio da Saliência.

---

<sup>10</sup> Id. *ibid.* (adaptado).

<sup>11</sup> Id. *Ibid.*

### 2.1.6.2 A Teoria da Interação entre Domínios

A Teoria da Interação entre Domínios baseia-se nas similaridades de atributos e de relações entre os termos do tópico e do veículo. Segundo Gibbs (1994, p. 241),

“a similaridade intra-domínios mede a extensão em que as características do domínio veículo (ou fonte) são estruturalmente análogas às características do domínio tópico (ou alvo). A similaridade inter-domínios mede a extensão em que o veículo e o tópico se assemelham, segundo pode ser medido pela superposição em seus vocabulários. Este modelo sugere que a aptidão metafórica cresce quando a distância inter-domínios é alta e a distância intra-domínios é baixa.”

Por exemplo, quando se diz que o falcão é como a águia, tanto a similaridade intra-domínios como a similaridade inter-domínios são bastante altas. Na verdade, tão altas que só uma classificação bastante detalhista poria falcões e águias em domínios distintos. Por outro lado, o enunciado “O falcão é o tubarão entre as aves”<sup>12</sup> apresenta uma similaridade inter-domínios já um tanto menor. Afinal, o falcão está no domínio ‘aves’, enquanto o tubarão pertence ao domínio dos peixes. Já a similaridade intra-domínios é bastante alta, uma vez que tanto o tubarão quanto o falcão são ferozes predadores, alimentando-se de outros animais, e se destacam entre os de seu grupo por não terem adversário à altura.

Por fim, o enunciado “Brejnev é um falcão”<sup>13</sup> apresenta uma similaridade inter-domínios ainda menor, visto tratar-se Brejnev de um ser humano, mas a similaridade intra-domínios ainda é alta: Da mesma forma que um falcão domina suas presas pela rapidez e pela força, Brejnev domina os adversários pela esperteza.

Segundo Gibbs (1994, p. 242), os resultados de vários experimentos sobre o quanto as pessoas apreciam certas metáforas indicam uma relação positiva entre distância inter-domínios e apreciação e uma relação negativa entre distância intra-domínios e apreciação. Ou

---

<sup>12</sup> Exemplo extraído de Gibbs (1994, p. 242).

<sup>13</sup> Id. *ibid.*

seja, agradam mais às pessoas aquelas metáforas que relacionam domínios distantes, mas cujos termos apresentam estruturas de relação similares. Tomando-se o exemplo anterior, a metáfora “Brejnev é um falcão” seria mais apreciada que “O falcão é o tubarão entre as aves”.

### 2.1.6.3 A Teoria do Emparelhamento das Estruturas

A Teoria do Emparelhamento das Estruturas busca distinguir as similaridades existentes entre a analogia, a metáfora e a similaridade literal Gentner (apud Gibbs 1994, p. 243) e Gentner & Clements (apud Gibbs *id. ibid.*). A idéia básica desta teoria é que uma analogia é um mapeamento do conhecimento de um domínio (a fonte ou veículo) para outro (o alvo ou o tópico).

Esta teoria postula dois contrastes informacionais específicos na interpretação de uma analogia: 1) o tópico e o veículo não têm que necessariamente assemelhar-se um ao outro; 2) a escolha de quais relações são mapeadas é guiada pelo princípio da sistematicidade. A teoria postula que as pessoas preferem mapear sistemas de predicados com altas relações de contrastes do que mapear simplesmente predicados isolados. Por exemplo, na famosa analogia entre o sistema solar e o átomo, a interpretação pretendida consiste mais em um quadro de relações comuns do que em um quadro de descrições comuns dos objetos.

Gibbs diz que há diferentes tipos de similaridades e que elas podem ser distinguidas de acordo com aquilo no que estão baseadas, se na estrutura relacional, na descrição dos objetos ou em ambas. Nas analogias, descartam-se as descrições dos objetos e preservam-se as estruturas relacionais. Na similaridade literal, preservam-se tanto as estruturas relacionais como as descrições dos objetos. As metáforas podem ser divididas em três categorias: as atribucionais, que transportam atributos comuns a ambos os objetos (“Seus braços são cisnes gêmeos”); as relacionais, que podem ser analisadas como analogias, pois transportam uma

estrutura relacional comum para o alvo (“Os sermões são soníferos”); e as metáforas duplas, em que há uma mistura de relações e de atributos (“As nuvens são esponjas”).

Gibbs afirma que a similaridade saliente pode ser tanto de natureza perceptual (propriedades atributivas), quanto de natureza conceitual (propriedades relacionais). Por exemplo, no enunciado “As nuvens são como esponjas”, as crianças produziram uma metáfora com propriedades atributivas: “ambas são redondas e fofinhas”. Já os adultos, prefeririam uma similaridade relacional “ambas podem reter água e devolvê-la” (Gentner, 1989). No entanto, as crianças também podem interpretar este enunciado metafórico relacionalmente, basta que possuam o conhecimento necessário para isso. Tem-se, então, que a operação do mapeamento será limitada se o leitor não possuir conhecimento do conceito alvo para mapear informações relevantes do conhecimento fonte.

Gentner & Clements (apud Gibbs 1994, p. 248) citam estudos experimentais que demonstraram que os adultos preferem metáforas relacionais do que as atributivas e, mesmo quando elas são duplas, tendem a interpretá-las como relacionais. Também há uma aceitação melhor, pelos adultos, das metáfora relacionais.

A crítica ao modelo de Gentner & Clements é por ele não descrever o processo metafórico. Acredita-se que se possa utilizar com bom proveito esta teoria em combinação com a Teoria do Desequilíbrio de Saliências. Aliás, no início de sua exposição, Gibbs já informa que não há uma única teoria capaz de dar conta da compreensão dos processos metafóricos, mas que um entrelaçamento delas poderia fornecer melhores resultados. Então, segundo esta teoria, o leitor, ao observar a relação assimétrica entre A e B, terá a intuição pragmática do que é para ser transportado.

#### 2.1.6.4 A teoria da Inclusão de Classes

Um modelo recente que pretende superar as dificuldades apresentadas por outras teorias psicológicas da metáfora é o modelo de inclusão de classes desenvolvido por Glucksberg & Keisar (apud Gibbs, 1994). Esta teoria difere das outras apresentadas acima porque sugere que todas as metáforas são afirmações de inclusão de classes. Por exemplo, o enunciado “O meu trabalho é uma prisão” não seria uma comparação, “O meu trabalho é como uma prisão”. Mas os termos são exatamente o que eles parecem ser: o tópico (‘meu trabalho’) é remetido a uma outra categoria (‘entidade onde se confinam pessoas’), argumentam Glucksberg e Keisar.

O veículo da metáfora (‘prisão’) refere-se àquela categoria recentemente criada e é ao mesmo tempo um exemplo prototípico daquela categoria, ou seja, o trabalho é mostrado como um lugar onde as pessoas se privam da sua liberdade. Assim, mantém-se a nomenclatura e amplia-se a categoria de forma que possa receber outros itens. ‘Trabalho’ é incluído na categoria de ‘prisão’, assim como poderíamos incluir na mesma categoria ‘drogas’, ‘casamento’, ‘escola’, etc.

Esta nova categoria não possuirá um nome convencional, mas será possível utilizar um nome de um membro da categoria prototípica como um nome da própria categoria. O ‘trabalho’ é remetido à categoria de ‘prisão’, embora continue a ser denominado de “trabalho”.

As novas categorias às quais as metáforas se referem são estruturalmente similares às categorias taxonômicas ordinárias. Isto é, a categoria ‘prisão’ passaria a compreender, entre outros, o item ‘trabalho’.

Esta teoria liga o processo de categorização à compreensão da metáfora. Sugere que a metáfora cria uma nova categoria e oferece um modelo concreto da “complexa implicação paralela”, à qual Black (1979) se referiu no seu trabalho sobre a visão interacionista.



Entretanto, a visão da inclusão de classes, como outros modelos psicológicos, postula que a compreensão de cada enunciado metafórico depende do ato de mapear informação do veículo para o tópico. Ou seja, a visão da inclusão de classes sugere que o processo de compreensão da metáfora inicia-se imediatamente com a criação de uma relação de inclusão de classes que contém tanto o tópico quanto o veículo.

Neste ponto, esta teoria vai ao encontro da teoria de Lakoff, pois sugere que a maioria dos grupos metafóricos já existem como parte das estruturas conceituais que usamos diariamente. De acordo com o modelo cognitivista de Lakoff, a maioria das metáforas refletem as conceitualizações subjacentes da experiência, já estruturada em esquemas metafóricos como “O meu casamento é uma longa estrada”, que se refere à metáfora conceitual O AMOR É UMA JORNADA, conforme já apontara Lakoff.

Gibbs (1994, p. 261-264) faz uma análise das teorias apresentadas dizendo que, em relação às teorias contemporâneas da metáfora, uma das dúvidas mais constantes é em relação a quanto se precisa recorrer a mapeamentos preexistentes entre domínios de conhecimento distintos para a compreensão da metáfora. Outra dúvida é com relação aos mecanismos psicológicos que melhor dariam conta de como as pessoas mapeiam informações do domínio alvo para o domínio fonte (ou do veículo para o tópico) quando as metáforas lingüísticas são entendidas.

Gibbs sugere que as teorias do Desequilíbrio das Saliências, do Emparelhamento das Estruturas, da Interação entre Domínios e da Inclusão de Classes podem ser utilizadas de forma entrelaçada. Diz também que o mecanismo para explicar o entendimento de uma metáfora dependerá da própria metáfora em questão, ou seja, se esta metáfora ativa conhecimento metafórico preexistente ou cria novos mapas entre domínios pré-conceituais.

Conforme já ressaltado, nenhuma teoria sozinha dá conta de como as pessoas entendem todo o tipo de linguagem metafórica, porque a compreensão da metáfora

compreende vários momentos: o reconhecimento, a aceitabilidade, a compreensão, a interpretação. Assim, a melhor alternativa de análise parece ser utilizar para cada momento uma teoria que melhor o explicita. Por exemplo, para o reconhecimento da metáfora, pode-se usar com proveito as teorias da anomalia (que prevêm que o leitor suspenda a leitura ao deparar-se com algo estranho e anômalo) e a teoria dos atos da fala que se sustenta na atividade cooperativa entre autor e leitor. Já a teoria pragmática de Searle serviria para explicitar os passos realizados na compreensão. Por outro lado, a interpretação da metáfora seria melhor explicitada pelas teorias interativas psicolinguísticas acima descritas, pois, segundo Gibbs, estas dividem características importantes na tentativa de explicar como a estrutura conceitual delimita o uso da metáfora e os diferentes aspectos da compreensão metafórica.

Este trabalho, especificamente, assenta-se mais fortemente sobre algumas das concepções teóricas apresentadas acima. Para elaboração do treinamento sobre metáfora oferecido aos sujeitos, utilizam-se os princípios da Teoria da Aproximação dos Campos Semânticos de Black, e o Mapeamento de Estruturas Conceituais de Lakoff. Na análise dos textos usados no pré e no pós-teste, é usado o conceito de *metáfora conceitual*, também de Lakoff. Na avaliação das respostas para a tarefa de definição, verifica-se se o aluno é capaz de definir a metáfora como trânsito de predicções entre domínios distintos, segundo previsto pelos interacionistas. Para analisar as atividades de identificação e justificativa, usa-se o conceito de estranhamento da Teoria da Anomalia. Para tratar das atividades de produção, utiliza-se majoritariamente o modelo aristotélico e as teorias interacionistas. Para as atividades de compreensão, utilizam-se principalmente os princípios interacionistas.

## 2.2 O ENSINO ESCOLAR DA METÁFORA

Antes de iniciar o treinamento sobre metáfora, decidiu-se verificar como a escola se apropriou da metáfora como conteúdo curricular. Pretendia-se, a partir desse levantamento, fazer uma crítica ao ensino escolar da metáfora e propor alternativas para melhorá-lo, fazendo-o mais relevante e eficaz.

Um exame a doze livros didáticos de ensino fundamental e médio ainda em uso permitiu constatar que o trabalho com a metáfora no ensino fundamental e médio está ainda alicerçado no modelo teórico de metáfora desenvolvido por Aristóteles, no qual a metáfora é vista como um recurso para tornar o enunciado esteticamente mais belo.

Na análise dos livros, buscou-se observar os tipos de enunciados metafóricos oferecidos aos alunos para exemplificação do fenômeno. Pretendia-se verificar se havia dominância de frases metafóricas extraídas de textos literários em relação às frases vindas de textos não-literários, como o conceito metafórico era apresentado e o tipo de exercícios propostos para a aprendizagem.

Para fins desta breve análise, definiram-se como frases extraídas de textos literários aquelas acompanhadas do nome de seu autor e como não-literárias as demais. Teve-se de fazer isso porque os enunciados estavam isolados de seu contexto.

Entre as frases retiradas de textos literários foram encontradas:

- A chuva é uma carícia de dedos longos. (Cecília Meireles)<sup>14</sup>
- Qualquer ruído, dizia, era uma faca em seus ouvidos. (Marina Colasanti)<sup>15</sup>
- Brasília é uma estrela espatifada (C. Lispector)<sup>16</sup>
- A saudade é o revés do parto. (C.B.Holanda)<sup>17</sup>

---

<sup>14</sup> SAVIOLI, Francisco Platão. *Gramática*. São Paulo: Ática, 1981.

<sup>15</sup> FARACO & MOURA. *Gramática*. São Paulo: Ática, 1994.

<sup>16</sup> id. *ibid.*

<sup>17</sup> id. *ibid.*

- A esperança é um urubu pintado de verde. (Mário Quintana)<sup>18</sup>
- Teu amor na treva é um astro (Castro Alves)<sup>19</sup>
- O campo é o ninho do poeta. (Castro Alves)<sup>20</sup>
- Teu sorriso é uma aurora. (Castro Alves)<sup>21</sup>
- Meu verso é sangue. (Manuel Bandeira)<sup>22</sup>
- As mãos que dizem adeus são pássaros morrendo lentamente. (Mário Quintana)<sup>23</sup>
- A tarde é um lírio roxo. (Alphonsus de Guimaraens)<sup>24</sup>

E como frases que poderiam ter sido extraídas de textos não literários:

- Ele é um leão.<sup>25</sup>
- Você é um porco, menino.<sup>26</sup>
- A Cecília era uma serpente.<sup>27</sup>
- Toda profissão tem seus espinhos.<sup>28</sup>
- Mamãe é uma santa.<sup>29</sup>
- Mário é um herói.<sup>30</sup>
- Ele é um pedaço de pão.<sup>31</sup>
- Sua sogra é uma jararaca.<sup>32</sup>
- A família é a célula da sociedade.<sup>33</sup>
- Ficou perdido no coração da floresta.<sup>34</sup>

---

<sup>18</sup> SOARES, Magda. **Novo Português Através de Textos**. 8ª série. São Paulo: Moderna, 1986.

<sup>19</sup> TUFANO, Douglas. **Curso Moderno de Língua Portuguesa**. 8ª série. São Paulo: Moderna, 1992.

<sup>20</sup> id. *ibid.*

<sup>21</sup> id. *ibid.*

<sup>22</sup> id. *ibid.*

<sup>23</sup> id. *ibid.*

<sup>24</sup> id. *ibid.*

<sup>25</sup> FARACO & MOURA. **Gramática**. São Paulo: Ática, 1994.

<sup>26</sup> id. *ibid.*

<sup>27</sup> TESOTO, Lidio. **Texto e Contexto**. 8ª Série. São Paulo. Editora do Brasil, 1986.

<sup>28</sup> CEGALLÁ, Domingos Paschoal. **Português Fundamental**. 8ª Série. São Paulo: Companhia Editora Nacional. s. d.

<sup>29</sup> MESQUITA, Roberto M.; MARTOS, Cladere R.. **Para Aprender Português**. São Paulo: Saraiva, 1990.

<sup>30</sup> id. *ibid.* (Observa-se que o enunciado pode ou não pode ser metafórico, dependendo do contexto.)

<sup>31</sup> id. *ibid.*

<sup>32</sup> id. *ibid.*

<sup>33</sup> SOARES, Magda. **Novo Português Através de Textos**. 8ª série. São Paulo: Moderna, 1986.

<sup>34</sup> FARACO & MOURA. **Linguagem Nova**. 3º ed. Ática S. A, São Paulo, 1995.

Nota-se, nos manuais didáticos grande ocorrência de frases vindas de textos literários, o que serve para referendar a idéia de que as metáforas são inerentes a esse tipo de texto. Não causa surpresa que o aluno venha a considerar a metáfora, mais tarde, apenas como um recurso utilizado por escritores para embelezar seu texto.

Retoma-se aqui o lugar ocupado no conteúdo curricular para o estudo da metáfora. Ela se encontra no capítulo de estilística, um dos últimos conteúdos listados para a oitava série, certamente como pré-requisito para o ano seguinte, o primeiro ano do ensino médio, no qual serão introduzidos os estudos sobre literatura. Esta escolha quanto ao momento de apresentar a metáfora parece de acordo com a idéia de que metáforas são do campo da literatura e a ele devem ficar circunscritas.

Não há uma razão plausível para que as metáforas sejam tratadas de forma tão restrita, visto ser esta figura de linguagem um exercício que fomenta a apropriação de conhecimento novo, possibilitando novas formas de se experienciar a realidade. Percebe-se que está ainda muito presente, no ensino, a tradição aristotélica, em que a metáfora é vista como um adorno para embelezar a frase.

Uma outra questão problemática é a de que as metáforas utilizadas nos livros didáticos apresentam uma forma padrão, estabelecida, com tópico e veículo explícitos. Ora, ocorre com frequência que o tópico não seja explícito. Se pensarmos a metáfora de uma forma padrão, acabamos por perder a riqueza dos processos característicos do fenômeno metafórico.

Em pesquisa realizada com textos da revista de divulgação científica *Superinteressante*, verificamos a constante presença das metáforas, nem sempre padronizadas como os exemplos mostrados nos manuais didáticos. O uso exclusivo de metáforas com tópico explícito para exemplo acaba por afastar o leitor de situações reais com metáforas, visto que no dia-a-dia são encontrados outros tipos de metáforas. Eis alguns exemplos de metáforas retiradas da *Superinteressante*: “Algumas células são camicases” (ano 12, nº 1, jan.

98); “Cada vaga-lume paquera do seu jeito” (ano 10, nº 12, dez. 96); “As flores também são chegadas em um abraço durante o namoro” (ano 12, nº 9, set. 98); “O Brasil botou o pé no breque” (ano 12, nº 3, mar. 99); “O telescópio Hubble tem aposentadoria programada” (ano 12, nº 7, jul. 98); “A terra está com febre” (ano 12, nº 1, jan. 98).

As definições de metáfora apresentadas pelos livros didáticos são superficiais, porque apresentam a metáfora apenas como decoração nas frases. Ferreira (1993, p.185), por exemplo, descreve a metáfora como uma comparação: “O poeta substitui o ser de que trata pelo ser com quem o comparou”. Algo que também chama a atenção nessa definição: O autor refere-se a quem produz a metáfora como “poeta”, sugerindo novamente que o campo da metáfora é da literatura. O conceito de metáfora como substituição é demonstrado pelo autor com o exemplo:

“Você considera uma criança muito bonita. Considera uma flor muito bonita, também. Com isso, você concluí que a criança e flor têm uma coisa em comum: ambas são muito bonitas. Por causa disso, em vez de usar a palavra criança, usará a palavra flor, o que tornará sua expressão mais elegante: “Essa flor encanta-nos a vida”. (Ferreira 1993, p. 185)

Obedecendo aos princípios propostos pelos clássicos e reforçados pelos positivistas, Ferreira adverte que a segunda forma tornará a expressão mais elegante. O autor acrescenta que a metáfora é formada pela abreviação de uma comparação, bastando que se omita o elemento comum às coisas comparadas e também a conjunção. Observe-se outro exemplo fornecido por ele:

<i>A gota de orvalho era</i>	<i>crystalina</i>	<i>como</i>	<i>uma lágrima.</i>
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;">Primeiro termo da comparação</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;">Elemento comum às coisas comparadas</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;">Conjunção</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;">Segundo termo da comparação</div>

<i>A gota de orvalho</i>	<i>era</i>	<i>uma lágrima.</i>
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;">Primeiro termo da comparação</div>		<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;">Segundo termo da comparação</div>

(Ferreira, 1993, p. 186)

Ao propor este tipo de exercício, o autor está considerando uma única possibilidade para a base metafórica entre gota de orvalho e lágrima: a cristalinidade. Não se abrem outros caminhos, pois não se observa o contexto. Considerem-se os enunciados:

a) *Tens a pureza de uma gota de orvalho,*

*Lágrima da noite sobre a rosa.*

b) *Chora a noite seu amor ausente*

*com lágrimas de orvalho sobre a rosa.*

Em (a) ressalta-se a pureza e não a tristeza. Já em (b) a base autorizada não é mais a pureza, mas sim a tristeza.

Observa-se que se o trabalho com as metáforas for realizado sempre sobre uma base única, perde-se a riqueza, a criatividade dos exercícios mentais possibilitados através da compreensão e da produção metafórica.

Bisognin (1991, p. 147) afirma que a metáfora serve para dar ao texto outras significações, torná-lo mais rico, mais belo e conclui: “Ela aparece muito na linguagem artística”. Já para Magalhães (1994, p. 166), as metáforas são recursos para tornar a frase mais bonita. Cegalla (s. d., p. 98) define figuras de linguagens como “recursos especiais que o escritor ou falante utilizam para comunicar à expressão mais força e colorido, intensidade e beleza”. Estes autores reafirmam o uso da metáfora apenas como recurso à beleza da frase.

Savioli (1991, p. 336), refere-se à metáfora como sendo a transferência do nome de um elemento para outro, em vista de uma relação de semelhança entre ambos. Este autor, apesar de apresentar para exercício de identificação metafórica uma estrofe de João Cabral Melo Neto, não explora as relações de semelhança existentes entre as palavras e nem promove um debate sobre estas relações. Despreza-se o raciocínio analógico e a capacidade interpretativa do aluno.

Já Faraco & Moura (1994, p.440), referem-se à metáfora como “uma comparação de ordem subjetiva”, que seria justificada pelo ponto de interseção entre os dois elementos (p. 441). As explicações são dadas de forma truncada, o que acaba por prejudicar a compreensão do leitor sobre o que seja uma metáfora. Os autores dizem que a metáfora pode ocorrer de duas maneiras: a) com dois termos explícitos, b) com um dos termos não explícito. Segundo eles, nesse segundo caso, a compreensão da metáfora poderá depender do contexto. É dado como exemplo “Eu não acho a chave de mim” (p. 441), mas não se fornece o contexto, nem se esclarece que tipo de ocorrência é essa. Não há discussão, mas apenas a apresentação do exemplo.

Em edição posterior, Faraco & Moura (1995, p.171), referem-se à metáfora como comparação direta sem os elementos de ligação e desconsideram o termo “subjetivo”, utilizado anteriormente. Nesta edição, sustentam a existência de dois tipos de metáforas: a) a metáfora em que os dois termos aparecem na frase; b) aquela em que só aparece o segundo termo. Sobre essa segunda forma, dizem: “Esse tipo de metáfora é um pouco mais difícil de interpretar do que a anterior”. Mas não dizem o porquê disso. Percebe-se um empobrecimento na exploração do tema nesta edição. Não se toca mais na questão da subjetividade e nem na importância do contexto para a compreensão da metáfora.

Para Tufano (1992, p. 189), na metáfora também ocorre a comparação, mas de forma subentendida, não aparecendo as conjunções. Dentre os autores pesquisados, este foi o único a apresentar um exercício que incita o aluno a buscar e a explicar a relação de semelhança para a criação de metáforas. Os demais apresentam exercícios que incluem outras figuras de linguagem, em testes de múltipla escolha.

Nicola (1995, p. 442), diz:

“A metáfora vai além da mera comparação. Como afirma Mattoso Câmara: ‘é a transferência de um termo para um âmbito de significação que não é seu’. Não há, aparentemente, uma relação real entre as duas palavras, isto é:



‘não se fundamenta numa relação objetiva, mas sim, numa relação toda subjetiva’.

No processo metafórico, segundo o autor, pode-se perceber mesmo uma gradação. No exemplo: “Sua boca é como um pássaro vermelho”, tem-se uma comparação evidenciada pelo emprego da conjunção *como*. No exemplo “Sua boca é um pássaro vermelho” tem-se uma símile (qualidade do que é semelhante). Por fim, ainda segundo Nicola, em “O pássaro vermelho tocou meus lábios” tem-se a substituição da palavra **boca** pela palavra **pássaro**. Essa substituição, para ele, é a verdadeira metáfora. Nicola diz que é comum considerar a símile como metáfora e se distinguir apenas a comparação pela presença da partícula comparativa. Percebe-se que Nicola confunde a metáfora *in presentia* de Aristóteles (tópico e veículo explícitos) com a símile e considera como metáfora apenas a aquilo a que Aristóteles se referia como metáfora *in absentia* (apenas veículo explícito).

É provável que não haja benefícios com as explicações e exercícios encontrados nestes manuais didáticos, pois em nenhum deles se viu espaço à criatividade. O que se observa é a simples exploração do caráter lingüístico da metáfora.

O ensino da metáfora deve seguir por caminhos diferentes dos que estão sendo propostos, com a participação do leitor, instigado à produção e à compreensão metafórica através de exercícios analógicos, buscando o maior número de combinações possíveis às palavras, utilizando-se do já conhecido para a produção de um novo conhecimento, enfim ampliando as formas do uso da metáfora, deslocando-a do foco puramente lingüístico para o cognitivo.

Para finalizar este tópico e reiterar as considerações a respeito do ensino da metáfora no ensino fundamental, cujo enfoque é puramente o da retórica, apresenta-se a introdução de Tesoto (1986, p. 188) ao conteúdo “Linguagem Figurada”:

“A palavra, num texto literário, é usada mais no sentido conotativo, emocional, estético. Num texto não literário, predomina o sentido

denotativo, que é o racional, o de dicionário, onde não há ambigüidade: **caminho é caminho mesmo, é faixa de estrada.**” (grifos meus).

Pode-se observar através desta descrição que há uma inclinação em se afirmar que todos textos informativos não possuem um caráter polissêmico, portanto não dão espaço à criatividade. Talvez por essa razão sejam afastados do espaço da sala de aula. E, junto com eles, vai-se a oportunidade de os educandos apropriarem-se de novos conhecimentos através de uma leitura leve e agradável, pois este tipo de texto, a exemplo dos literários, também apresenta recursos metafóricos que instigam os leitores à realização de processos mentais que ampliam a sua capacidade cognitiva e a sua habilidade de perceber o mundo sob outra perspectiva.

### **2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS MODELOS DE METÁFORA APRESENTADOS**

Foram apresentadas aqui algumas teorias da metáfora. Exceto a teoria de Aristóteles, as demais buscam descrever o fenômeno metafórico, sua importância na constituição da linguagem, na descrição da realidade e na formação do pensamento humano, bem como ensaiam demonstrar como ocorre o seu processamento na mente humana.

Uma questão fundamental nos estudos da metáfora, já mencionada de forma indireta, através das abordagens apresentadas, é o fato de a metáfora apresentar ou não a realidade, a verdade. Se a resposta a esta questão for positiva, a metáfora pode figurar nos objetos de estudos dos cientistas. Ortony (1984) em seu texto sobre o problema multidisciplinar da metáfora registra a visão positivista da ciência ligada à precisão e à rejeição de ambigüidades. Neste contexto, somente a linguagem literal era vista como apropriada e adequada para a descrição da realidade. A metáfora estava longe de fazer parte dos estudos científicos. Ortony cita como exemplo de ruptura deste pensamento as idéias de Sapir e Whorf na sua teoria

relativista (o mundo não é diretamente acessado, mas construído através do conhecimento humano e da linguagem).

A partir dessa nova filosofia, os estudos da metáfora ganharam espaço: Da teoria da comparação, que tratava a metáfora como uma figura de estilo, passaram-se a desenvolver estudos para verificar a importância cognitiva da metáfora.

As teorias interativas, à primeira vista, parecem contrapor-se, mas as contradições aparentes não resistem a uma análise um pouco mais criteriosa: todas creditam à metáfora o estatuto de instrumento para a aquisição de um conhecimento novo. Os caminhos para se chegar a esse conhecimento são conhecidos à medida que se compreende como ocorre o processo metafórico.

Por exemplo, de volta a Black, verificamos que o mesmo credita ao tópico uma dominância no processo de ocorrência metafórica, ou seja, só se podem inferir bases permitidas pelo tópico. Não se pode inferir, por exemplo, a partir de *Maria é uma cobra*, que Maria rasteje, que não tenha membros, que tenha pela escamosa.

Já para Lakoff, a supremacia do fenômeno metafórico está no veículo, não se pode inferir a partir de *Maria é uma cobra* que a cobra seja humana. Isto é, transferem-se predicções do veículo para o tópico, mas não o contrário.

O que se pode observar é que ambas as visões não se contrapõem realmente, mas se complementam. O importante é que o trânsito de predicções respeite as características intrínsecas do tópico e do veículo. Entretanto, pode haver uma certa dominância do tópico, no sentido de que a metáfora pode criar para o veículo características que não lhe são intrínsecas. As cobras guiadas por seus instintos, afinal, não são traiçoeiras como a metáfora *Maria é uma cobra* pode fazer supor.

Uma outra questão discutida pelos estudiosos da metáfora é a existência de estruturas conceituais metafóricas preexistentes na memória de longo prazo, disponíveis à compreensão

e produção de expressões metafóricas. Há uma tendência em se considerar verdadeira esta afirmação, mas algumas metáforas realmente novas desafiam essa concepção.

Para esta pesquisa, estar-se-ão considerando as metáforas como sendo decorrentes de uma aproximação de campos semânticos. Isto é, no momento em que são percebidas certas semelhanças atributivas e/ou relacionais que permitam uma sobreposição entre tópico e veículo, abre-se o caminho para que possam transitar as predicções do veículo para o tópico.

## **3 A PESQUISA E SEU CONTEXTO**

### **3.1 O PROBLEMA DA PESQUISA**

Como já foi dito anteriormente, o ponto de partida desta pesquisa foi a situação em que se encontram as aulas de leitura no Ensino Fundamental e Médio. Os professores estão desmotivados, despreparados, mal formados, mal remunerados, sobrecarregados de trabalho, desatualizados; por outro lado, encontram-se, também, alunos desinteressados, desatentos, indisciplinados, mal formados: entre eles, os textos, sem sentido, mal escolhidos, mal trabalhados, pouco compreendidos.

Optou-se por investigar o fenômeno metafórico, acreditando que ele pode ser melhor explorado nas aulas de leitura como mais um recurso para facilitar a compreensão e a produção textual, e, conseqüentemente, servir como um instrumento para aquisição de conhecimentos novos e melhoria das habilidades de expressão escrita.

## **3.2 OBJETIVOS DA PESQUISA E HIPÓTESES**

Para direcionar esta pesquisa estabeleceram-se os seguintes objetivos:

### **3.2.1 Objetivos Gerais**

- ✓ Propor um ensino de metáfora baseado em teorias mais recentes, visando melhorar as habilidades de leitura e produção de texto.
- ✓ Verificar se um ensino específico da metáfora resulta num melhor desempenho em atividades relacionadas ao reconhecimento e uso desta figura de linguagem.

### **3.2.2 Objetivos Específicos**

- ✓ Identificar as possíveis concepções teóricas que subjazem ao ensino escolar da metáfora.
- ✓ Experienciar um ensino específico da metáfora fundamentado no raciocínio e no exercício analógico.
- ✓ Testar os efeitos de um treinamento específico sobre metáfora.

### **3.2.3 Hipóteses**

Para direcionar a consecução dos objetivos, propõe-se investigar as seguintes hipóteses:

- 1) O ensino específico da metáfora melhora a metacognição do sujeito quanto a definir metáforas.
- 2) O ensino específico da metáfora provoca uma melhoria na capacidade dos sujeitos para produzirem enunciados metafóricos.

- 3) O ensino específico da metáfora melhora a compreensão da metáfora.
- 4) O ensino específico da metáfora melhora a capacidade dos sujeitos em reconhecer metáforas em textos.
- 5) O ensino específico da metáfora melhora a metacognição dos sujeitos a respeito de justificar o reconhecimento de metáforas.
- 6) O ensino específico da metáfora produz efeitos positivos sobre as habilidades testadas, igualmente para alunos de 5ª e de 8ª série.

### **3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA**

#### **3.3.1 Sujeitos**

A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais. Dois grupos experimentais e dois grupos de controle participaram da pesquisa. Uma turma de 5ª série do ensino fundamental serviu como grupo de controle, enquanto que outra turma da outra escola e no mesmo nível serviu como grupo experimental. Procedeu-se da mesma forma com as duas turmas de 8ª série.

Inicialmente, no grupo experimental de 5ª série, participaram 32 alunos, dos quais apenas 13 serviram para se integrarem ao trabalho, devido a faltas freqüentes dos alunos, cujos motivos fogem ao alcance da pesquisa. Em decorrência disto, muitos testes tiveram que ser descartados. Dos 35 alunos do grupo experimental da 8ª série, 17 completaram a bateria de testes proposta.

Quanto aos grupos de controle, na turma da 5ª série havia 40 alunos, dentre os quais 25 completaram as atividades propostas. Já a turma de oitava série possuía 35 alunos. Destes, 24 serviram à pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa ficaram distribuídos conforme a tabela 1, abaixo:

**Tabela 1: Número de alunos pesquisados**

Séries	Grupo Experimental	Grupo Controle	Total
5ª série	13 alunos	25 alunos	38 alunos
8ª série	17 alunos	24 alunos	41 alunos
<b>Total</b>	<b>30 alunos</b>	<b>49 alunos</b>	<b>79 alunos</b>

Escolheu-se trabalhar com grupos da quinta série e da oitava série, para que se pudessem investigar faixas etárias diferenciadas. A Tabela 2, abaixo, apresenta o perfil etário dos sujeitos deste estudo.

**Tabela 2: Perfil etário dos Alunos Pesquisados**

Idade	Alunos/ Série								Média Total	
	5ª GE		5ª GC		8ª GE		8ª GC		Na	%
	Na	%	Na	%	Na	%	Na	%		
<b>10-12 anos</b>	12	92,3%	23	92,0%	–	–	–	–	35	44,30%
<b>13-15 anos</b>	–	–	1	4,0%	11	64,7%	17	70,8%	29	36,70%
<b>16-19 anos</b>	1	7,7%	–	–	6	35,3%	6	25,0%	13	16,46%
<b>&gt; 19 anos</b>	–	–	–	–	–	–	1	4,2%	1	1,27%
<b>Não respondeu</b>	–	–	1	4,0%	–	–	–	–	1	1,27%
<b>Total de alunos</b>	13	100,0%	25	100,0%	17	100,0%	24	100%	79	100,00%

A maioria dos alunos das quintas séries encontra-se na faixa etária de 10 a 12 anos. (92,0% e 92,3%, nos grupos experimentais e de controle, respectivamente). Mesmo alunos com 12 anos ainda estão dentro da idade normal para a série, uma vez que o Ministério da



Educação estabeleceu como alunos que necessitam de aceleração aqueles com uma defasagem de dois anos entre idade-série.

A maioria dos alunos das oitavas séries têm entre 13 e 15 anos de (64,7% e 70,8%, nos grupos experimentais e de controle, respectivamente), idade considerada normal para esta série. Já 25,0% dos alunos no grupo experimental e 35,3% no grupo de controle têm entre 16 e 19 anos. Estes já são considerados fora da idade adequada à oitava série.

### **3.3.2 A Realidade Escolar Envolvida**

Conforme já mencionado, a pesquisa foi realizada em duas escolas municipais, as quais se buscará descrever de forma concisa. A escola dos grupos experimentais atende a 1.041 alunos, distribuídos em três turnos. Cursam da pré-escola à 4ª série 422 alunos, enquanto 619 alunos cursam da 5ª a 8ª série. A escola possui um quadro de profissionais com 55 professores. Os docentes são habilitados para a disciplina que ministram, ou estão cursando a faculdade. As professoras de Língua Portuguesa das classes onde ocorreu o experimento são formadas em Letras. Uma possui 15 anos de experiência e a outra, 3 anos. O vínculo de trabalho dessas educadoras é em caráter temporário. Isso significa término do contrato ao final do ano letivo e troca de professores no próximo ano.

A escola dos grupos de controle atende a uma clientela de 744 alunos do pré-escolar à 8ª série, atendidos por 37 professores. As professoras de Língua Portuguesa também são contratadas em caráter temporário (ACT). Uma delas, a da 8ª série, ainda não concluiu o curso superior e tem apenas cinco meses de experiência em sala de aula. Já a da 5ª série tem formação em Letras e três anos de experiência no magistério.

### 3.4 PROCEDIMENTOS GERAIS

Foi elaborada uma Unidade de Ensino com planos de aula sobre metáfora, com carga-horária prevista para quatro horas/aula, excetuando-se o tempo reservado para aplicação do pré-teste e do pós-teste. Este plano de aula seria aplicado somente com os grupos de experimento, uma vez que se buscava verificar o efeito do treinamento sobre a metáfora nos resultados dos testes.

No grupo de experimento, a pesquisadora apresentou-se à turma, explicou o que aconteceria naquelas aulas em que estariam juntos e exemplificou a metáfora de uma forma trivial, com um exemplo como “Pedro é um leão”. Aplicou o pré-teste (3.4.2). Em seguida, iniciou as atividades didático-pedagógicas, trabalhando o conteúdo metáfora, detalhado no Anexo 1 e no item 3.4.5.2 (p. 54). Após as aulas, aplicou-se o pós-teste (3.4.3).

No grupo de controle, a professora pesquisadora procedeu, inicialmente, da mesma forma: Apresentou-se, ofereceu o mesmo exemplo que oferecera aos grupos experimentais e aplicou o mesmo pré-teste. Em seguida, desenvolveu planos de aula com conteúdos do currículo e não relacionado com a metáfora, dando seqüência ao planejamento dos professores das turmas. Após esta atividade, aplicou o mesmo pós-teste oferecido aos grupos experimentais. Buscava-se, com este procedimento, eliminar a variável familiaridade com a turma, que ocorrera no contato com os grupos experimentais, quando se desenvolvia o treinamento sobre metáfora.

A aplicação dos testes nos grupos experimentais deu-se em julho de 1999, e nos grupos de controle em outubro de 1999.

Buscou-se o controle de algumas variáveis. Por exemplo: Ambas as escolas eram municipais, situadas em bairros classificados como classe média baixa e baixa. As faixas etárias dos alunos eram equivalentes para as mesmas séries. Os professores seguiam a mesma metodologia tradicional de ensino, centrada no ensino da gramática normativa.

Uma variável que não pode ser controlada foi a diferença dos turnos. Na quinta série do grupo de controle, a turma era do vespertino, enquanto que as demais eram do matutino. Isso não pôde ser evitado, porque não existia uma escola com características semelhantes à do grupo do experimento que oferecesse ensino para turmas de 5ª série no período matutino. A variável número de alunos também não pôde ser controlada. No grupo de controle da quinta série, a turma era bem mais numerosa e quase não se observaram faltas de alunos, o que ocorreu no grupo de experimento.

### **3.4.1 Instrumentos de Pesquisa**

Na pesquisa, utilizaram-se cinco tipos de instrumentos: duas questões abertas (uma de elaboração conceitual e uma atividade de produção metafórica) e quatro textos informativos. Estes elementos reunidos constituíam o Pré e o Pós Teste que foram aplicados aos grupos experimentais e aos grupos de controle.

### **3.4.2 Pré-teste**

Para testar a capacidade de os alunos produzirem uma definição de metáfora, fez-se a pergunta “O que é metáfora?”.

Para testar a produção metafórica, solicitou-se aos alunos que escrevessem um bilhete em que deveriam aparecer metáfora(s).

Na atividade do reconhecimento das metáforas, foi utilizado um texto informativo, “Condomínio fechado no cupinzeiro” (*SuperInteressante*, ano 10, nº 12, dez. 1996).

Para as atividades de compreensão textual também foram utilizados textos informativos, “Essa máfia só pensa em enxergar longe” (*Superinteressante*, nº 2, ano 12, fev. 1998) e “Uma língua de calor numa gangorra de ar” (*Superinteressante*, nº 11, ano 11, nov. de

1997). No pré-teste, metade da turma respondeu as perguntas sobre o texto “Essa máfia...” e a outra metade sobre o texto “Uma língua...”. No pós-teste, inverteu-se a situação, com os alunos trabalhando com o texto que não haviam trabalhado no pré-teste. Buscava-se, com isso, minimizar efeitos devidos a possíveis diferenças de dificuldade entre os textos. Devido a isso, na análise viu-se a necessidade de se formar mais dois subgrupos, denominados de grupo A e B, para discriminar os alunos que trabalharam com o Texto 1 no pré-teste daqueles que trabalharam com o Texto 2. Para cada texto, foram formuladas três perguntas de compreensão textual.

### **3.4.3 Pós-teste**

O pós-teste foi realizado após os sujeitos dos grupos experimentais terem passado por uma situação de treinamento e os dos grupos de controle por aulas com conteúdo diverso. Objetivava-se a verificação dos resultados conseguidos na situação de ensino. Esperava-se que os alunos dos grupos experimentais apresentassem maior evolução nas habilidades testadas: definição, produção, compreensão, identificação e justificativa.

Conforme dito anteriormente, as duas tarefas iniciais do pré-teste, também faziam parte do pós-teste: 1) Conceitue metáfora; 2) Produza um bilhete onde haja metáforas.

Para o teste de reconhecimento foi utilizado o texto “Noivas Fatais” (texto informativo retirado da revista *Superinteressante*, ano 10, nº 12, dezembro de 1996).

Para o pós-teste de compreensão metafórica, foram utilizados os mesmo textos do pré-teste, também com três perguntas de interpretação.

### 3.4.4 Descrição e Objetivos de cada Teste

A pergunta “O que é metáfora?” procurou verificar a elaboração de conceito pelo aluno, respeitando-se o caminho de construção desse conceito. A resposta a esta questão contemplaria a primeira hipótese formulada para esta pesquisa: “O ensino específico utilizado melhora a metacognição do aluno quanto a definir metáforas.”

Já a atividade proposta como “Redija um bilhete onde haja metáforas” buscava observar indiretamente o processo de construção metafórico. Tentava-se, aqui, obter subsídios para confirmar a segunda hipótese de pesquisa: “O ensino específico utilizado provoca uma melhoria na capacidade dos sujeitos produzirem enunciados metafóricos.”

A atividade de compreensão textual buscava, através das respostas dos alunos para as questões constantes no teste, verificar indiretamente a compreensão metafórica. Com esta tarefa buscava-se confirmar a terceira hipótese de pesquisa “O ensino específico utilizado melhora a compreensão metafórica.”

Para testar o reconhecimento metafórico dos alunos foram oferecidos dois textos informativos distintos. Um deles foi utilizado no pré-teste “Condomínio fechado no cupinzeiro”; o outro, “Noivas Fatais”, foi usado no pós-teste. Esta tarefa buscava subsídios para a verificação da quarta hipótese de pesquisa: “O ensino específico utilizado melhora a capacidade dos sujeitos em reconhecer metáforas em textos.”

A quinta e última hipótese seria verificada através das justificativas dadas para as metáforas reconhecidas nos textos oferecidos aos alunos, denominados no item anterior “O ensino específico utilizado melhora a metacognição dos sujeitos a respeito de justificar o reconhecimento de metáforas.”

### **3.4.5 Descrição das Atividades de Instrução Realizadas com os Alunos/Sujeitos**

Os planos de aulas sobre as metáforas tinham o objetivo de desenvolver o raciocínio analógico, focalizando as relações atributivas e relacionais entre dois conceitos. Os planos compreendem atividades que buscam mostrar as várias formas de expressão através da linguagem verbal, com ênfase na metafórica. Em número de quatro, estes planos constituem a Unidade de Ensino 1 (Anexo 1).

As Unidades de Ensino 2 e 3 contêm mais quatro planos de aula cada, com conteúdos determinados pela professora regente de cada turma. (Anexos 2 e 3).

#### **3.4.5.1 Procedimentos Didáticos Anteriores ao Pré-teste**

No contato inicial com a turma, o professor abordou o conteúdo “metáfora” de forma sutil, anunciando de forma geral como seria o trabalho ao qual estariam submetidos. Este procedimento (3.4) visou a preparação dos sujeitos de ambos os grupos para a aplicação do pré-teste (Anexo 1).

#### **3.4.5.2 Treinamento Posterior à Aplicação dos Pré-Testes**

Inicialmente, falou-se sobre a importância da linguagem na constituição das relações sociais, ressaltando-se as diversas formas de expressão do pensamento através da linguagem verbal. Restringiram-se as explicações à distinção entre linguagem conotativa e denotativa.

Para introduzir o conteúdo sobre a metáfora, falou-se sobre a importância da linguagem na vida do ser humano. Evidenciou-se que é através dela que o homem se humaniza, estabelece relações com o outro, reflete sobre suas ações (linguagem interior),

exterioriza a sua forma de pensar, dando nome às coisas que o cercam, percebendo o mundo e a si próprio. Enfim, salientou-se que a linguagem é inseparável do homem e segue-o em todos os seus atos, que é com a linguagem que convencemos os outros a fazer determinadas coisas, a agir de certa maneira e que é também com ela que os outros nos fazem mudar de atitude, nos fazem alterar a nossa maneira de pensar.

Procurou-se evidenciar nas exposições e discussões que, para que as ações se desencadeiem de forma satisfatória, é preciso que nos entendamos uns aos outros, compreendamos bem o “texto” que está sendo transmitido. Por isso, a apreensão do significado contextual é um dado muito importante. Num texto tudo deve estar amarrado e coerente. É a coerência do texto que permite que se capte o sentido que as palavras assumem no contexto.

Discutiram-se com os alunos as várias formas de expressão. Por exemplo, quando alguém procura uma palavra no dicionário, vai encontrar o que ela denota, vai encontrar o conceito que remete diretamente à coisa ou à ação à qual ela se refere. Assim, “cair do cavalo” tem um sentido denotativo: “sofrer uma queda de um cavalo”. Acontece que as palavras podem assumir outros sentidos não previstos no dicionário. “Cair do cavalo” pode significar “dar-se mal” ou “sofrer uma decepção”. Com estes e outros exemplos, os alunos foram se familiarizando com o conceito de conotação.

Chamou-se a atenção dos alunos para o fato de que atribuir um ou outro sentido, denotativo ou conotativo, vai sempre depender do contexto no qual a palavra ou expressão está inserida. O sentido conotativo varia de cultura para cultura, de classe social para classe social, de época para época. Para ilustrar isso, deu-se o exemplo da palavra “pão”, que na década de 70 comumente usada para fazer referência a homens bonitos. Hoje este sentido conotativo de “pão” caiu em desuso. Com o mesmo sentido conotativo, usa-se hoje “gato”.

Exemplos cujo uso se restringe a determinadas profissões ou classes sociais também foram fornecidos, como “presunto” para cadáver, no jargão da polícia.

A metáfora foi caracterizada como a mais importante das figuras de linguagem, pois ela possibilita que se dê a um termo o significado de outro. Ressaltou-se que, através da metáfora, podem-se apresentar as coisas do mundo, os fatos, as pessoas de forma nova, enfatizando certos aspectos da realidade.

Em seguida, apresentaram-se dois enunciados, um com linguagem denotativa outro com linguagem conotativa, para que o aluno percebesse a diferença entre eles:

A) *Sempre lutei muito, tive uma vida bastante sofrida e nunca me deram atenção.*

B) *Fiz da minha vida um enorme palco  
sem atores para a peça em cartaz  
sem ninguém para aplaudir este meu pranto  
que vai pingando e uma poça no palco se faz.*

(Sandra Mara Herzer, ex-interna da Fundação para o Bem-Estar do Menor)

Buscou-se envolver os alunos na interpretação dos textos, chamando sua atenção para o fato de que os dois textos expressavam basicamente a mesma idéia. No entanto, o segundo despertaria maior atenção do leitor, envolvendo-o emocionalmente. Os alunos buscaram as metáforas no texto e verbalizaram as suas posições, realizando um exercício de analogia que foi conduzido pela pesquisadora. À medida que os alunos percebiam *palco*, *peça*, etc. como metafóricos, era-lhes solicitado que dissessem as propriedades semelhantes que os levaram a destacar a metaforicidade do enunciado.

A seguir, explicitou-se, com exemplos comentados, que as metáforas podem ocorrer em qualquer manifestação de linguagem. Para exemplificar o uso da metáfora na linguagem coloquial, utilizou-se o enunciado *Minha vizinha é uma cobra venenosa*.

Ressaltou-se, neste exemplo, as metáforas que, pelo uso excessivo, transformam-se em clichê, não surpreendendo mais ao leitor. Explicou-se que o conceito de cobra venenosa está ligado culturalmente ao de pessoa perigosa, cuja fala é como o veneno da cobra.



Para demonstrar o uso da metáfora na literatura, foi usado um trecho da música

“Roda Viva”, de Chico Buarque:

*A gente quer ter voz ativa  
No nosso destino mandar  
Mas eis que chega a roda viva e carrega  
o destino pra lá.*

Após a apresentação do trecho, chegou-se a um acordo quanto a metaforicidade da expressão “roda viva” e discutiram-se as possibilidades de interpretação no texto.

Para exemplificar o uso da metáfora nas propagandas, foram apresentados os seguintes textos:



Para ambos os textos utilizou-se o mesmo procedimento: Através do diálogo, procurou levar o aluno a perceber as metáforas constantes no texto e a transposição entre os domínios. Por exemplo, na segunda figura, encontrava-se o enunciado “Lycra é o fio, você é o pavio”, então, perguntou-se “Quem é que sabe o que é um pavio?” Em seguida, deixou-se que a turma se manifestasse, anotando no quadro-negro as propriedades mais lembradas.

Após esta etapa, mostrou-se uma vela com um pavio aparente, buscando incitar os alunos a buscarem mais propriedades e funções. Os alunos o tocaram, buscando sentir sua textura, espessura, etc. Essas impressões também foram registradas no quadro negro.

Em ambos os grupos de experimento, os alunos perceberam que a idéia de aquecimento (o pavio queima) se associava com sensualidade. Alguns alunos se deram conta do uso da cor vermelha para ressaltar ambas as coisas. Esperava-se que os alunos lembrassem a expressão “de fio a pavio”, o que não ocorreu.

A próxima atividade consistiu em escrever no quadro negro a frase “A casa da Joana era uma prisão”, solicitando aos alunos que fizessem um desenho em seu caderno ilustrando esse enunciado. Após a reahzação da tarefa, o professor solicitou a alguns alunos que descrevessem o seu desenho para a classe e dissessem o porquê de tê-lo feito daquela forma. Visava-se induzir os alunos a realizarem um levantamento das características de uma casa como prisão.

A seguir, inverteu-se a frase, fazendo “Uma prisão era a casa de Joana”, e discutiram-se os resultados da inversão da frase. Avaliou-se se a mudança de ordem implicara uma modificação do sentido da frase e qual das frases seria mais metafórica.

O objetivo fixado para a terceira aula foi fazer com que os alunos reconhecessem a possibilidade de se estabelecer um mapeamento entre os domínios, verificando se a similaridade ou a diferença entre eles permitiria a realização desta ação.

Inicialmente, chamaram-se à frente da turma quatro alunos. A cada um deles foi dada uma tira de papel com um enunciado incompleto, necessitando-se de uma palavra ao final. Os alunos que permaneceram sentados ganharam fichas com palavras isoladas. Um aluno da frente lia seu enunciado incompleto e outro aluno deveria completá-lo com a palavra que tinha em mãos, de forma a construir uma frase metafórica. A pesquisadora registrava no

quadro-negro as frases obtidas. Surgiram frases com possibilidades diferentes e até algumas onde não era possível estabelecerem relações entre os domínios.

Os enunciados incompletos usados para construção do exercício foram obtidos a partir da separação do tópico e do veículo das frases metafóricas abaixo:

*Luís André é um touro.*

*Iracema era um animal selvagem.*

*O sol é o poncho do mendigo. (provérbio gaúcho)*

*A tarde é loura. (Augusto Meyer)*

*Seu coração era um gelo.*

*Minha vida era um palco iluminado. (Orestes Barbosa)*

*O amor é um grande laço. (Djavan)*

*Amor é um fogo que arde sem se ver. (Camões)*

*Vivaldo é uma raposa.*

*Ele é um leão.*

*Brasil botou o pé no breque. (Superinteressante)*

*A terra está com febre. (Superinteressante)*

*O Havai é o paraíso dos surfistas*

*Os pugilistas têm músculos de aço.*

*Toda profissão tem seus espinhos .*

*Meu cartão de crédito é uma navalha. (Cazuza)*

Depois de anotadas as frases obtidas no quadro-negro, foram discutidas as construções efetuadas pelos alunos. Nesse momento, falou-se brevemente sobre metáforas criativas e o quanto é importante saber construí-las, porque elas implicam uma leitura individual e única do mundo.

Mencionou-se também a catacrese, que consiste também em transferir a um elemento o sentido próprio de outro, por falta de expressão específica. Deu-se como exemplo “Embarquei no trem hoje cedo” e explicou-se que quem embarca deveria embarcar num barco e não num trem. Ressaltou-se também que as pessoas não percebem esta utilização imprópria porque ela já ocorreu incontáveis vezes.

Tratou-se também das metáforas que já não chamam a atenção porque a transferência de sentido já está de tal forma incorporada aos usos da língua que nem a percebemos. Deu-se como exemplo o enunciado “A paixão é fogo”. Esclareceu-se aos alunos que enunciados como esse são chamados clichês ou chavões e já não são percebidos como metáforas, perderam a sua força de expressão. Outros exemplos dados foram “Ele é um macaco velho”, “O mar beijava a areia” e “Ele sabe que existem pedras no caminho das eleições” (*Istoé*, apud Faraco & Moura, 1994, p.442).

Para o próximo exercício, dividiu-se a turma em grupos. Cada grupo deveria escolher um animal (gato, cachorro vira-lata, cachorro de raça, borboleta, leão, etc.) e inventar metáforas para descrevê-lo. O grupo deveria evitar o lugar comum e procurar metáforas originais, como “O gato é preguiçoso como uma segunda-feira” (Mário Quintana).

Terminada a fase de elaboração das metáforas, cada grupo apresentou as metáforas que criara para o animal escolhido, sem dizer de que animal se tratava. A turma deveria tentar adivinhar qual era o animal, a partir das metáforas escolhidas para representá-lo. Após a apresentação de cada grupo, a turma avaliou os resultados de seu próprio trabalho. Quando o animal foi descoberto muito rapidamente, os alunos perceberam que a metáfora escolhida, em geral, já era um lugar-comum. Exemplos disso foram “é o melhor amigo do homem”, para fazer referência ao cão, e “é uma traidora”, para a cobra.

Quando o animal não foi descoberto ou a turma demorou muito a descobri-lo, discutiu-se a adequação da metáfora. Um exemplo de metáfora inadequada foi “sua voz é uma cuíca”, referindo-se ao boi.

Seguindo com o trabalho em grupos, solicitou-se aos alunos que escolhessem uma pessoa que toda turma conhecesse e inventassem metáforas para descrevê-la. Cada grupo apresentou as metáforas que criou para a pessoa escolhida, sem dizer quem era a pessoa, para que os colegas adivinhassem. Após a apresentação de todos os grupos, a turma avaliou que grupo conseguiu descrever melhor com metáforas a pessoa escolhida. Um dos critérios para avaliar foi o tempo que a turma gastou para descobrir quem era a pessoa. Quanto mais rápida a descoberta, provavelmente melhor teria sido a descrição. Considerou-se também a originalidade.

Encerrou-se a terceira aula solicitando aos alunos que observassem nos textos que lessem ou ouvissem como as pessoas se utilizam de metáforas para se expressarem no dia-a-dia.

Na quarta aula, resgatou-se a atividade da aula anterior, perguntando se algum aluno teve a oportunidade de perceber alguma metáfora sendo utilizada em situações de comunicação. Os alunos eram escutados e a turma tinha oportunidade de expressar-se com relação ao que foi trazido. A pesquisadora complementava as observações quando necessário.

Iniciou-se a aula propriamente dita lembrando que podemos nos comunicar de várias formas, tornando o enunciado mais criativo, agradável à leitura. Assim, propôs-se verificar, uma vez mais, como isto pode acontecer. Retomou-se com os alunos a linguagem denotativa e conotativa e introduz-se o conceito de fogo dado pelo dicionário. Distribuíram-se cópias do verbete *fogo* para os alunos e depois realizou-se juntamente com eles uma leitura dos vários significados para a palavra “fogo” constantes no dicionário. Nessa leitura, ressaltaram-se tanto os significados denotativos quanto os conotativos que o dicionário já

incorporou. Aproveitou-se a oportunidade para discutir uma vez mais a questão da incorporação de novos significados pelos itens lexicais.

A seguir iniciou-se um diálogo com os alunos, motivado pelas seguintes perguntas, escritas no quadro-negro:

- Alguma vez você se queimou, com sol ou fogo? Descreva sua sensação física nessa ocasião.
- Alguma vez você sentiu “queimando por dentro”, como dizemos em sentido figurado? O que essa sensação causou em você?
- Compare a sensação física com a emocional. São parecidas? Faça, com os seus colegas, uma lista de tudo o que o homem pôde criar desde que aprendeu a lidar com o fogo.
- Faça uma lista das sensações que podemos comparar com o queimar do fogo.

Pedi-se a alguns alunos que respondessem oralmente uma das perguntas. Ao mesmo tempo, abriu-se a possibilidade de que os demais interviessem. Em seguida, retomaram-se as definições de fogo que nos dá o dicionário e, pensando nos muitos significados que uma palavra pode adquirir, solicitou-se aos alunos que comparassem, no trecho a seguir, os dois deferentes tipos de fogo mencionados:

*Elk deu a entender que estava cansada.*

*– Vamos sentar um pouco – dizia Ant, puxando-a para cima de uma rocha. Calados, os dois contemplaram o espetáculo imenso que a terra lhes oferecia. Colinas e montanhas distantes se estendiam ante seus olhos, sob o céu de um azul transparente. Mais perto, a floresta enorme e escura, circunscrita à outra margem do rio.*

*De repente, os olhares dos dois se cruzaram. Outras chamas se acenderam no coração dos jovens. Elk e Ant se abraçaram, cada qual apertando com força desajeitada o corpo do outro contra o seu. A mão de Ant, que deslizava pelas costas da moça sentia que dali emanava um calor capaz de incendiar. (...)*

*Ant, sentado no chão, esfregava nas palmas das mãos um graveto roliço cuja ponta friccionava, perpendicularmente, em um galho mais grosso, aos redor do qual se agrupavam folhas e gravetos secos. Fumaça e pequenas fagulhas logo se transformaram numa fogueiras viva, de altas labaredas.*

*A fogueira dominou todas as atenções. Os seis olhavam com amor e reverência para o intrigante elemento da natureza que os protegia do frio e*

*da escuridão. O que seria deles sem a dádiva do fogo?* (OLIVEIRI, Antônio Carlos. **O senhor do raio**. São Paulo, Atual, 1989. p. 14-15.)

Após esse treinamento, que tomou quatro aulas, aplicou-se o pós-teste, anteriormente descrito.

## 4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo visa apresentar os resultados obtidos no estudo, bem como analisá-los e discuti-los. Inicialmente, apresentam-se os textos utilizados para testagem, fazendo uma identificação das metáforas conceituais e das expressões metafóricas presentes. Em seguida, para cada texto, discutem-se as possíveis dificuldades para compreensão das metáforas. Por fim, apresenta-se o resultado dos testes experimentais, sua análise e discussão.

### 4.1 ANÁLISE DAS METÁFORAS NOS TEXTOS

#### 4.1.1 Texto “Condomínio Fechado no Cupinzeiro”

##### *(0) Condomínio fechado no cupinzeiro*

*(1) A maioria das larvas mora na vegetação rasteira e se alimentam de plantas e insetos menores. (2) Mas algumas não se contentam com casas térreas. (3) Preferem alugar prédios altos. (4) É assim com duas espécies de elaterídeos da Amazônia e do Parque Nacional das Emas, na divisa entre Goiás e Mato Grosso do Sul. (5) Ambiciosas, sublocam os imóveis dos cupins.*

*(6) As fêmeas põem ovos na base dos cupinzeiros. (7) Ao nascer, as larvas constroem túneis na sua superfície e escolhem um lugar para se instalar. (8) À noite, o monte de barro fica todo aceso, como um prédio de apartamentos. (9) As larvas brilham para atrair insetos voadores da vizinhança, inclusive cupins, e fazer um bom jantar. (10) Aliás, é na fase larval que elas têm de se alimentar bem. (11) Depois de adulto, o vaga-lume pára de comer e consome a energia acumulada.*

**Superinteressante**, ano 10, nº 12, dez. 1996.



Neste texto, uma metáfora conceitual possibilita a construção do seu significado global: CUPINZEIRO ≈ CONDOMÍNIO FECHADO. Daí decorre LARVAS DE ELATERÍDEOS ≈ PESSOAS. Essas metáforas conceituais oferecem o contexto para a compreensão das expressões metafóricas constantes no texto, apresentadas e classificadas no Quadro abaixo:

**Quadro 1 – As expressões metafóricas em “Condomínio fechado no cupinzeiro”**

<b>Expressão metafórica</b>	<b>Período</b>
<i>Condomínio fechado no cupinzeiro</i>	0
A maioria das larvas <i>mora</i> na vegetação rasteira	1
<i>Não se contentam</i> com casas térreas	2
Não se contentam com <i>casas térreas</i>	2
<i>Preferem alugar</i> prédios altos	3
Preferem alugar <i>prédios altos</i>	3
<i>Ambiciosas</i> , sublocam os imóveis dos cupins.	5
Ambiciosas, <i>sublocam</i> os imóveis dos cupins.	5
Ambiciosas, sublocam os <i>imóveis</i> dos cupins.	5
<b>O monte de barro fica todo aceso, como um prédio de apartamentos</b>	<b>8</b>
<i>Fazer um bom jantar</i>	9

A metáfora presente no título, provavelmente, oferece aos sujeitos um problema de compreensão considerável, devido ao desconhecimento dos itens lexicais tanto do tópico quanto do veículo. Como os sujeitos moram em zona urbana ou suburbana, é bem possível que jamais tenham visto um cupinzeiro e que só conheçam os cupins domésticos, que não erigem cupinzeiros como os descritos no texto. Além disso, dado seu nível sócio-econômico, também é provável que condomínios fechados não façam parte de seus esquemas conceituais.

Já as expressões metafóricas constantes no texto aparentemente não oferecem problemas maiores à compreensão, uma vez que envolvem o conhecimento de itens lexicais de grande ocorrência. Assim é com “a maioria das larvas *mora* na vegetação rasteira” (período 1), “*não se contentam* com casas térreas” (período 2), “*preferem alugar prédios altos*” (período 3), “*Ambiciosas, sublocam os imóveis dos cupins*” (período 5), e “*fazer um bom jantar*” (período 9). Provavelmente, a única expressão metafórica do texto que oferece dificuldade é “*Ambiciosas, sublocam os imóveis dos cupins*”, dado o uso restrito do termo sublocar e seu desconhecimento quase certo por parte dos sujeitos.

O enunciado “o monte de barro fica todo aceso, como um prédio de apartamentos”, inicialmente, foi considerado uma expressão metafórica pela pesquisadora e reconhecido por muitos dos sujeitos como tal. Uma análise mais cuidadosa, contudo, revelou que se tratava de uma analogia e que o uso da palavra “acesos” dá-se por um processo metonímico; na verdade, as larvas de vagalumes que estão sobre o monte de barro ficam acesas. Entretanto, como a analogia está compreendida na mesma aproximação de campos que constitui a metáfora conceitual (CUPINZEIRO  $\approx$  CONDOMÍNIO  $\rightarrow$  LARVAS  $\approx$  PESSOAS), é intuitiva sua percepção como metáfora.

#### 4.1.2 Texto “Essa Máfia só Pensa em Enxergar Longe.”

##### (0) “*Essa máfia só pensa em enxergar longe.*”

(1) *Ao chegar a Boulder, procuramos um velho amigo da SUPER, o astrônomo Augusto Damineli, que, por quatro anos, de 1992 a 1996, assinou a seção Universo.* (2) *Damineli escolheu um recanto no alto da montanha para nos falar do trabalho que desenvolve no Instituto Associado e Laboratório de Astrofísica do Colorado.* (3) *“Estou alucinado”, confessou.* (4) *“Não consigo mais nada, nem entender um extrato bancário”.* (5) *Sua excitação é compreensível.* (6) *Quando foi para Boulder, há um ano e meio, Damineli ingressou no primeiríssimo time mundial de pesquisadores de estrelas de grande massa e passa pelo momento mais emocionante de sua carreira.* (7) *No final do ano passado, telescópios do mundo inteiro – até o Hubble – estiveram voltados para a estrela Eta Carina, para ver se, como o brasileiro insistia, não se tratava de uma, mas de duas estrelas.* (8) *Ele estava certo (...).* (9) *“Acordava todas as noites refazendo os cálculos”, revela Damineli.*

(10) *Tarefas assim é que levam gente como ele a Boulder.* (11) *Damineli que passa a maior parte do tempo grudado no computador.* (12) *Outro dia ficou sabendo que seu vizinho de sala, Claude Cohen - Tannondji, tinha ganho o Nobel de Física.* (13) *“Dessa vez passei perto”, brinca.* (14) *Veza por outra, sobe dois andares para trocar idéias com seu guru e chefe Peter Conti, que tem na porta um cartaz sugestivo: **Máfia das Estrelas de Grande Massa.***

(15) *Nós também fomos lá.* (16) *De bermuda e sandália o “capo” dessa estranha organização nos recebeu sorrindo.* (17) *E quando começou a falar de sua pesquisas protagonizou um frenético balé.* (18) *Ajoelhou, levantou, sentou, andou de um lado para o outro, procurou fotografias e não achou, procurou artigos e não achou.* (19) *Parecia um garoto explicando as últimas descobertas feitas no laboratório do colégio.* (20) *Ninguém diria que se trata do mais importante cientista do mundo no estudo de monstruosos corpos celestes que chegaram a ser até 100 vezes maiores do que o Sol.*

Superinteressante, nº 2, ano 12, fev. 1998.

### Quadro 2 – As expressões metafóricas em “Essa máfia só pensa em enxergar longe”

Expressão metafórica	Período
Essa <i>máfia</i> só pensa em enxergar longe	0
<i>Primeiríssimo time</i> mundial	6
<i>Grudado</i> no computador	11
Trocar idéias com seu <i>guru</i>	13
<b><i>Máfia das Estrelas de Grande Massa</i></b>	13
O “ <i>capo</i> ” dessa estranha organização	16
Protagonizou um frenético <i>balé</i>	17

Uma metáfora conceitual, já presente no título, foi usada para organizar o texto: EQUIPE DE ASTRÔNOMOS  $\approx$  MÁFIA. É ela que permite a aproximação dos campos semânticos: máfia e grupo de cientistas da astronomia. Mas esta metáfora quase não é explorada. Dela se originam apenas duas expressões metafóricas: *Máfia das Estrelas de Grande Massa* (período 13) e “*capo*” (período 16). A Máfia aparece nos filmes sempre associada à violência, e sempre fica em segundo plano o fato de se tratar de uma organização hermética, com regras só totalmente conhecidas pelos iniciados. Portanto, pode-se hipotetizar que a sobreposição que permite a aproximação dos campos (organização hermética) não é de

conhecimento dos sujeitos deste estudo, especialmente os mais novos. Isso faz com que a metáfora conceitual e as expressões metafóricas dela originadas sejam de difícil entendimento.

Outras expressões metafóricas orientam a compreensão do leitor, apesar de não estarem relacionadas a metáfora conceitual mencionada acima: A expressão “ingressou no primeiríssimo time mundial de pesquisadores” (6) aproxima a astronomia do campo dos esportes. É uma metáfora relativamente recorrente quando se trata de sugerir excelência em trabalho de equipe e não oferece problemas à compreensão.

Já o uso metafórico de “guru” (período 14) pode causar problemas de compreensão para os sujeitos deste estudo. É possível (mas improvável) que os sujeitos deste estudo conheçam o item lexical, mas é quase certo que desconheçam a acepção de “guru” como o guia espiritual, que se sobrepõe aos demais seres humanos pela sua sabedoria. Assim, é pouco provável que os sujeitos tenham entendido que a liderança de Conti não se dê apenas pelo fato de ele ser chefe dos demais mas também por possuir conhecimento mais elevado.

A expressão “frenético balé” faz uma aproximação entre os movimentos de Conti e a dança. Além de o item lexical escolhido como veículo ser de conhecimento generalizado, a compreensão dessa metáfora é também facilitada pela expansão que se faz em seguida: “ajoelhou, levantou, sentou, andou (...)”.

A outra expressão metafórica – “grudado” (período 11) – também é de fácil compreensão, dado o uso metafórico freqüente do item “grudado” como bastante envolvido.

#### **4.1.3 Texto “Uma Língua de Calor numa Gangorra de Ar”**

##### ***(0) Uma língua de calor numa gangorra de ar***

*(1) O alarme veio dos sensores do satélite americano NOAA, o poderoso vigilante do clima do mundo. (2) No dia dois de março, eles registraram uma manchinha de calor no Pacífico, a cerca de 100 quilômetros da costa do Peru. (3) Como logo ficaria provado, ali*

*estava o primeiro sinal de que o clima, este ano ia sair dos trilhos. (4) Era o embrião do El Niño, que tecnicamente, é exatamente isso: um aquecimento acima do normal das águas do Pacífico.*

*(5) Em março, elas estavam só 1 ou 2 graus Celsius acima dos 24,5 que são normais. (6) Em 15 de setembro, seis meses depois, a diferença tinha chegado a 5 graus. (7) E continuou subindo. (8) E a manchinha no mar virou uma língua de calor, com quase 10.000 quilômetros de extensão por 2.000 de largura.*

*(9) “A rapidez da evolução do El Niño foi um espanto”, disse a Super o especialista Gilvan Oliveira, do Cptec, o Centro de Previsão de Tempo e Estudos Climáticos, em Cachoeira paulista. (10) No dia 9 de junho, o Cptec fez bonito: foi a primeira instituição a matar a charada. (11) Foi ele quem anunciou que a manchinha de calor, que logo se transformaria na grande língua, era de fato a instalação do El Niño. (12) Era quente, líquido e certo: logo vieram as inundações, tempestades, nevascas e secas.*

*(13) Se o El Niño causa tudo isso, o que é, afinal, que causa o El Niño? (14) A melhor resposta existente parece piada: o que causa o El Niño é uma gangorra. (15) Sempre que a pressão atmosférica sobe no Oceano Índico, ela desce no Pacífico. (16) Notados há poucas décadas, o El Niño e a gangorra são traços milenares do clima. (17) A gangorra intrigante, que foi ironizada quando anunciada pelo inglês Gilbert Walker, em 1928, não só era para ser levada a sério, como está na raiz desse hospício instalado no nosso planeta. (18) Louco não foi o descobridor da gangorra de pressão. (19) Louco mesmo era o clima.*

**Superinteressante, nº 11, ano 11, nov. 1997.**

As metáforas conceituais que guiam a compreensão textual são ZONA AQUECIDA DO MAR  $\approx$  MANCHA, que progride para ZONA AQUECIDA DO MAR  $\approx$  LÍNGUA, e DIFERENÇAS DE PRESSÃO ATMOSFÉRICA  $\approx$  GANGORRA. Essas metáforas conceituais dão origem a apenas três expressões metafóricas, que se repetem várias vezes no texto – “língua de calor”, “manchinha de calor”, “gangorra” (v. Quadro 3). Outra metáfora conceituai relevante no texto é DESAJUSTE NO CLIMA  $\approx$  LOUCURA, que dá origem duas expressões metafóricas “hospício” e “louco”. As demais expressões metafóricas não se originam dessas metáforas conceituais. Um quadro geral das metáforas do texto é apresentado abaixo:

**Quadro 3 – As expressões metafóricas em “Uma língua de calor numa gangorra de ar”**

<b>Expressão metafórica</b>	<b>Período</b>
Uma <i>língua de calor</i> numa gangorra de ar	0
Uma língua de calor numa <i>gangorra de ar</i>	0
Uma <i>manchinha de calor</i> no Pacífico	2
<b>O clima ia sair dos trilhos</b>	3
Era o <i>embrião</i> do El Niño	4
E a <i>manchinha</i> no mar virou uma língua de calor	8
E a manchinha no mar virou uma <i>língua de calor</i>	8
Foi a primeira Instituição a <i>matar a charada</i>	10
A <i>manchinha de calor</i> (...) se transformaria na grande língua	11
A manchinha de calor (...) se transformaria na grande <i>língua</i>	11
O que causa o El Niño é uma <i>gangorra</i>	14
O El Niño e a <i>gangorra</i> são traços milenares do clima	16
A <i>gangorra</i> intrigante	17
Está na <i>raiz desse hospício</i>	17
<b><i>Gangorra de pressão</i></b>	18
<b><i>Louco</i></b> mesmo era o clima	19

O título do texto apresenta duas expressões metafóricas cuja compreensão é relativamente fácil, após a leitura do texto. A leitura do primeiro parágrafo mostra que a mancha de calor é, na verdade, um aquecimento acima do normal das águas do oceano Pacífico. No segundo parágrafo, mostra-se que a mancha evolui para uma língua.

A origem dessas metáforas relativas à forma que toma a zona de aquecimento anormal está nos gráficos coloridos, elaborados a partir das medições de calor efetuadas pelo satélite, que mostram em diferentes cores zonas com temperaturas diversas. Essa informação não é dada no texto. Assim, o aluno fica sem saber como o calor foi metaforizado para

“mancha” e “língua”. Entretanto, para entender as várias expressões metafóricas relativas a “mancha” e “língua” como dizendo respeito à forma tomada pela zona mais aquecida, o aluno simplesmente não precisa saber como se originou a metáfora conceitual que deu origem a tais expressões. Basta fazer uma associação entre a forma da zona aquecida e uma mancha ou língua. Assim, um possível elemento complicador é eliminado.

#### 4.1.4 Texto “Noivas Fatais”

##### *(0) Noivas fatais*

*(1) Quando cresce, o vaga-lume só pensa em namorar. (2) E as candidatas usam técnicas de conquista diferentes. (3) Na família dos lampirídeos, cada espécie pisca num estilo próprio. (4) Assim, o futuro marido não se confunde na hora de achar a fêmea certa. (5) Algumas delas porém, aprendem a imitar o pisca-pisca das outras. (6) Só que, em vez de iniciar um romance, elas engolem o macho que atraem. (7) Existem fêmeas que comem até machos da mesma espécie. (8) “Quando colocamos vaga-lumes do gênero Photuris em cativeiro, a fêmea devora o parceiro”, conta o entomologista J. E. Lloyd, da Universidade da Flórida (Estados Unidos), que estuda o comportamento desses insetos desde 1962. (9) “Imagino que, na natureza, façam a mesma coisa.” (10) Como se vê, na noite brilhante dos vaga-lumes, nunca se sabe quando uma simples piscada será fatal.*

**Superinteressante**, ano 10, nº 12, dez. 1996.

A compreensão deste texto é orientada pela seguinte metáfora conceitual:

ACASALAMENTO DE INSETOS ≈ NAMORO/CASAMENTO HUMANO. Desta metáfora decorrem as expressões metafóricas que orientam a compreensão do texto, apresentadas no quadro a seguir:

**Quadro 4 – As expressões metafóricas em “Noivas Fatais”**

<b>Expressão metafórica</b>	<b>Período</b>
<i>Noivas Fatais</i>	0
O vaga-lume só <i>pensa em namorar</i>	1
As <i>candidatas</i> usam técnicas de conquista diferentes	2
As candidatas usam <i>técnicas de conquista diferentes</i>	2
O <i>futuro marido</i> não se confunde	4
Em vez de <i>iniciar um romance</i>	5

Todas as expressões metafóricas do texto presentes no texto originam-se da mesma metáfora conceitual. E não há, nas expressões metafóricas, itens de vocabulário de ocorrência restrita. Assim, uma vez percebida a aproximação dos campos INSETO e HUMANO, a compreensão das metáforas não parece oferecer grande dificuldade. Entretanto, como se verá adiante, o reconhecimento das metáforas presentes no texto ofereceu considerável dificuldade para os sujeitos. É possível que tal problema seja oriundo do caráter das expressões metafóricas. A metaforização do relacionamento entre animais como relacionamento humano é tão comum (vejam-se as fábulas e os desenhos animados!) que as crianças podem simplesmente não ter percebido que se tratava de metáforas. Isso tende a ocorrer com qualquer metáfora antiga. Quantas pessoas hoje se dão conta de que em “Ela me tratou com frieza” há uma metáfora?

#### **4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS TESTES EXPERIMENTAIS**

Os testes utilizados como Instrumentos de Pesquisa, em número de cinco, foram corrigidos por uma banca de juízes formada por quatro professores de Língua Portuguesa e quatro acadêmicos das áreas de Pedagogia, Fonoaudiologia, Psicologia e Gestão do Lazer. O objetivo deste composição de banca foi minimizar os efeitos da subjetividade inerente à



qualquer correção. Com leitores de áreas diversas, visava-se criar uma espécie de leitura multidisciplinar, menos sujeita aos padrões existentes em áreas profissionais específicas.

Foram fornecidas para cada avaliador fichas avaliativas contendo o nome do aluno e a série. Pediu-se que os avaliadores atribuíssem notas para os seguintes itens: definição, produção, compreensão, identificação e justificativa (Anexo 4). Assim, cada sujeito recebeu um total de dez notas, cinco para o pré-teste e cinco para o pós-teste. Portanto, cada avaliador analisou o total de 790 respostas dadas pelos sujeitos tanto dos grupos de controle como dos grupos do experimento.

Os avaliadores receberam instruções quanto aos critérios de avaliação (Anexo 5), incluindo uma escala de pontuação a ser aplicada. Visto tratar-se de testes diferentes, as escalas de pontuação eram variadas. Como a escala de pontuação para reconhecimento e justificativa no pré-teste era diferente do pós teste, para que se pudesse fazer uma comparação entre os resultados obtidos no pré e no pós-teste, foi necessário normalizar as escalas, convertendo-as todas para uma escala de 0 a 05. A nota final de cada sujeito foi obtida a partir da média aritmética das notas dos avaliadores.

Obtidas as médias finais para cada item, calcularam-se os desvios padrões, para avaliar as dispersões dos dados. No pré-teste de reconhecimento, dadas as grandes dispersões nos grupos, fez-se a normalização, eliminando-se os sujeitos que mais se afastavam da média.

Para avaliar as interações realizaram-se várias análises de variância: grupo  $\times$  idade, teste  $\times$  grupo, teste  $\times$  idade, teste  $\times$  grupo  $\times$  idade. Também foram verificados os efeitos só do teste (pré e pós-teste), da idade (quinta série x oitava série -sem distinção dos grupos: experimental e controle e nem dos testes: pré e pós-teste) e também só dos grupos: (experimental e controle, sem distinção de idade e nem do teste). Os resultados dessas análises são apresentados abaixo.

### 4.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

#### 4.3.1 Resultados para a Tarefa de Definição

Para esta tarefa, os sujeitos receberam a seguinte instrução: “Conceitue metáfora”. As atividades de ensino foram planejadas e desenvolvidas tendo por base, essencialmente, a visão semântica/interacionista de Black, que vê a metáfora como resultado de interação entre estruturas conceituais ou domínios semânticos distintos. Assim, a conceituação esperada deveria situar-se dentro dessa concepção teórica. Entretanto, conceituações que se situassem no modelo aristotélico também foram valorizadas, ainda que com uma pontuação menor.

As Tabelas 1 e 2, abaixo, apresentam os resultados no pré-teste e no pós-teste para esta tarefa de **definição**. As colunas “PÓS-PRÉ” mostram a diferença entre os resultados do pós e do pré-teste.

**Tabela 1 – Resultados para a tarefa de definição, pré e pós-teste, para os grupos experimentais (5A Exp e 8A Exp)**

	5A Exp	5A Exp	5A Exp	8A Exp	8A Exp	8A Exp
	PRÉ	PÓS	PÓS-PRÉ	PRÉ	PÓS	PÓS-PRÉ
Média	1,221	1,922	0,701	1,412	2,757	1,345
Mínimo	0,000	0,250	0,250	0,000	0,125	-0,125
Máximo	3,250	3,125	-0,125	3,125	4,250	1,125
Desvio padrão	1,132	0,929	-0,203	1,089	0,908	-0,181

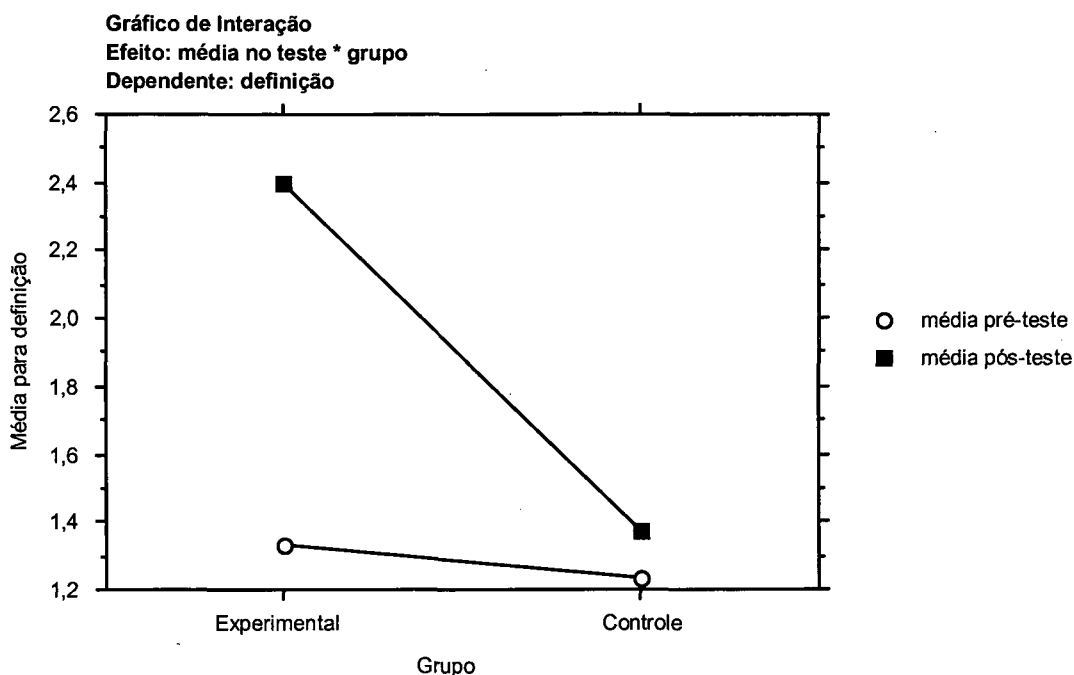
**Tabela 2 – Resultados para a tarefa de definição, pré e pós-teste, para os grupos de controle (5A Ctrl e 8A Ctrl)**

	5A Ctrl	5A Ctrl	5A Ctrl	8A Ctrl	8A Ctrl	8A Ctrl
	PRÉ	PÓS	PÓS-PRÉ	PRÉ	PÓS	PÓS-PRÉ
Média	0,740	0,975	0,235	1,755	1,786	0,031
Mínimo	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Máximo	2,625	2,500	-0,125	3,750	3,125	-0,500
Desvio padrão	0,957	0,834	-0,123	1,081	0,843	-0,238

A análise do fator teste (pré × pós) revela, nos grupos experimentais, um efeito positivo significativo após o treinamento sobre metáfora ( $F(1,28)=25,57, p<0,001$ ). Por outro lado, nos grupos de controle, não houve diferença significativa entre pré e pós-teste ( $F(1,47) = 5,44, p>0,05$ ) (Anexo 6).

A análise de variância teste × grupo × idade não revela interações significativas, isto é, o treinamento funcionou tanto para os sujeitos da 5ª série quanto da 8ª ( $F(2,284) (p>0,005)$ ). Isso é comprovado pela análise de teste × idade, que também não apresenta interação significativa ( $F(,617) (p>0,005)$ ).

O gráfico de interação teste-grupo abaixo permite visualizar os efeitos dos testes (pré e pós) e dos grupos (experimental e controle):



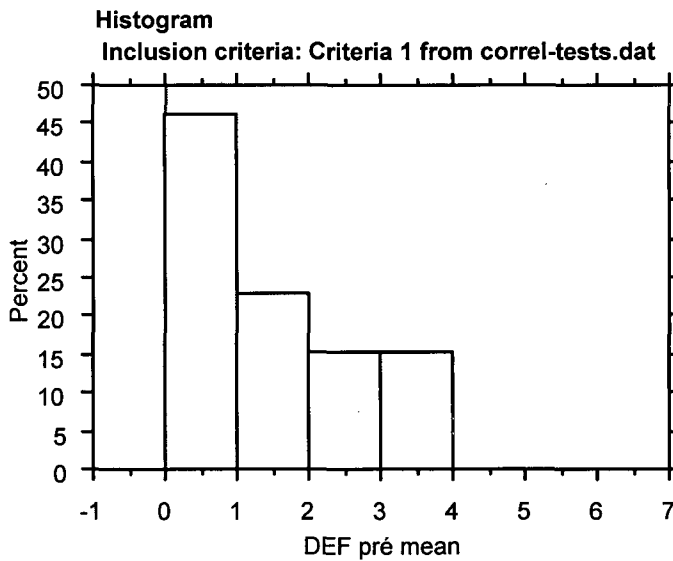
**Gráfico 1 – Interação teste × grupo para a tarefa de definição.**

O desempenho dos sujeitos dos grupos experimentais evoluiu consideravelmente do pré-teste para o pós-teste, o que revela aprendizagem. Já nos grupos de controle, quase não há diferença entre as duas situações, com um desempenho levemente superior no pós-teste, que pode ser atribuído à familiaridade com a tarefa ou com a iniciativa de alguns sujeitos de buscarem informações extra-classe.

Os 13 sujeitos que compunham o grupo experimental 5Exp, apresentaram o seguinte desempenho no pré-teste: de 0,0 a 0,9, 6 sujeitos (47%); de 1,0 a 1,9, 3 sujeitos (23%); de 2,0 a 2,9, 2 sujeitos (15%); de 3,0 a 3,9, 2 sujeitos; nenhum sujeito obteve resultado acima de 3,9. Com os resultados convertidos em percentual, construiu-se o histograma abaixo.

**Frequency Distribution for DEF pré mean**  
**Inclusion criteria: Criteria 1 from correl-tests.dat**

From ( )	To (<)	Count
0,000	1,000	6
1,000	2,000	3
2,000	3,000	2
3,000	4,000	2
4,000	5,000	0
5,000	6,000	0
	Total	13

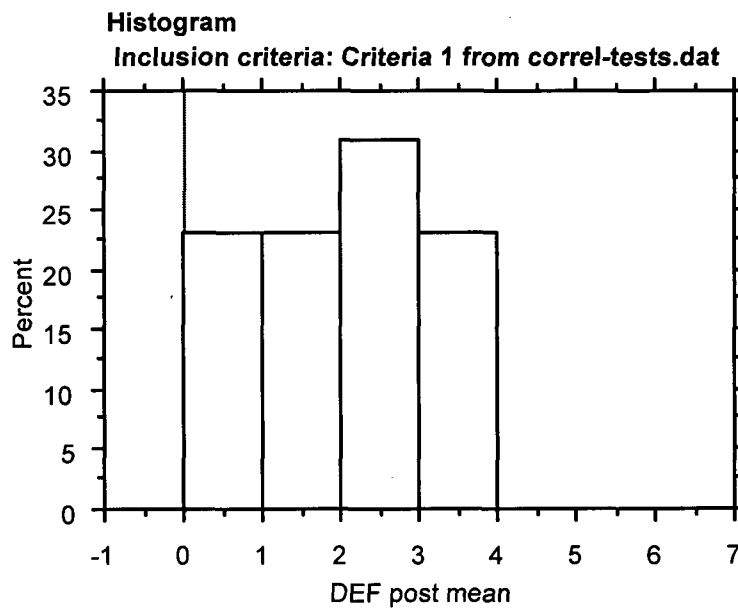


**Gráfico 2 – Distribuição de frequência para as notas da tarefa de definição – Grupo 5 Exp, pré-teste.**

No pós-teste, o grupo 5Exp, obteve o seguinte desempenho: de 0,0 a 0,9, 3 sujeitos (23%); de 1,0 a 1,9, 3 sujeitos (23%), de 2,0 a 2,9, 4 sujeitos (32%), de 3,0 a 3,9, 3 sujeitos (23%). Não houve notas superiores a 3,9. Os resultados percentuais foram expressos no histograma abaixo:

**Frequency Distribution for DEF post mean**  
**Inclusion criteria: Criteria 1 from correl-tests.dat**

From ( )	To (<)	Count
0,000	1,000	3
1,000	2,000	3
2,000	3,000	4
3,000	4,000	3
4,000	5,000	0
5,000	6,000	0
	Total	13

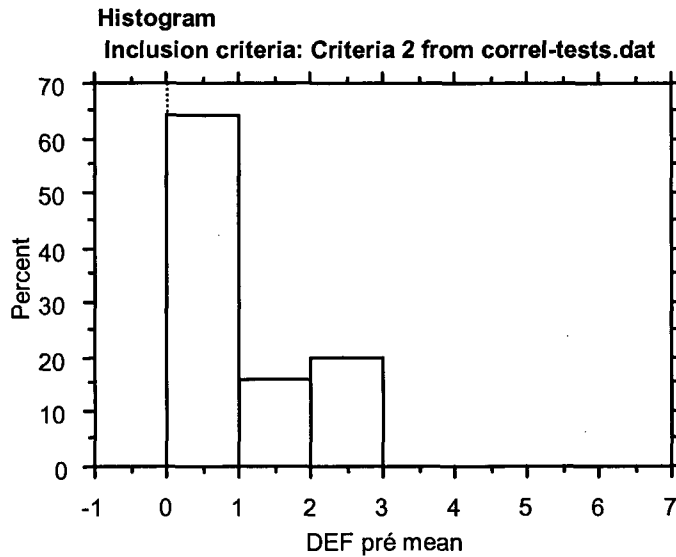


**Gráfico 3 – Distribuição de frequência para as notas da tarefa de definição – Grupo 5 Exp, pós-teste.**

Os 25 sujeitos do grupo 5 Ctrl apresentou os seguintes resultados no pré-teste: de 0,0 a 0,9, 16 sujeitos (64%); de 1,0 a 1,9, 4 sujeitos (16%); de 2,0 a 2,9, 5 sujeitos (20%). Nenhum dos sujeitos obteve nota superior a 3,0. Os resultados percentuais são apresentados no histograma abaixo:

**Frequency Distribution for DEF pré mean**  
**Inclusion criteria: Criteria 2 from correl-tests.dat**

From ( )	To (<)	Count
0,000	1,000	16
1,000	2,000	4
2,000	3,000	5
3,000	4,000	0
4,000	5,000	0
5,000	6,000	0
	Total	25

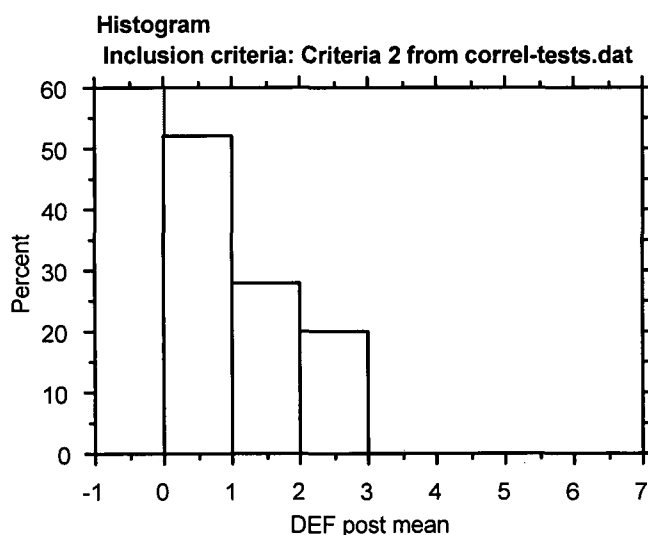


**Gráfico 4 – Distribuição de frequência para as notas da tarefa de definição – Grupo 5 Ctrl, pré-teste.**

No pós-teste, os resultados para o grupo 5 Ctrl ficaram assim distribuídos: de 0,0 a 0,9, 13 sujeitos (52%); de 1,0 a 1,9, 7 sujeitos (28%); de 2,0 a 2,9, 5 sujeitos (20%). Não houve notas acima de 3,0. Os resultados percentuais são mostrados no histograma abaixo:

**Frequency Distribution for DEF post mean**  
**Inclusion criteria: Criteria 2 from correl-tests.dat**

From ( )	To (<)	Count
0,000	1,000	13
1,000	2,000	7
2,000	3,000	5
3,000	4,000	0
4,000	5,000	0
5,000	6,000	0
	Total	25



**Gráfico 5 – Distribuição de frequência para as notas da tarefa de definição – Grupo 5 Ctrl, pós-teste.**

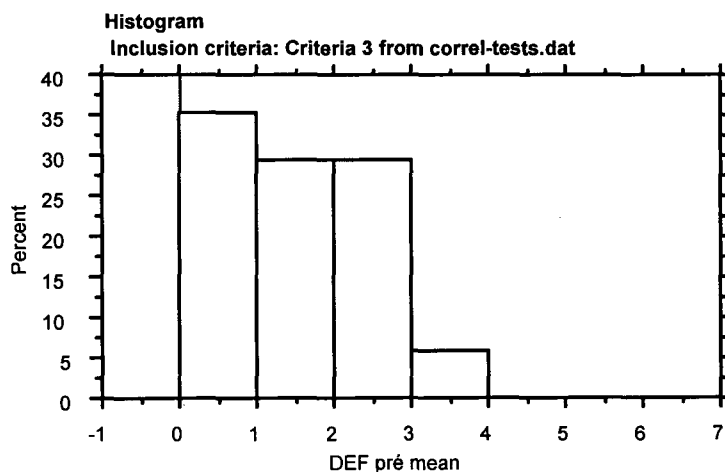
Os resultados para a tarefa de definição para os grupos de 5ª série mostram que houve aprendizagem no grupo experimental mas não no de controle, o que já era esperado, visto não terem estes sujeitos sido submetidos ao treinamento.

Ainda na tarefa de definição, os 17 sujeitos do grupo experimental 8 Exp mostraram os seguintes resultados no pré-teste: de 0,0 a 0,9, 6 sujeitos (35%), de 1,0 a 1,9, 5 sujeitos (29%); de 2,0 a 2,9, 5 sujeitos (29%); de 3,0 a 3,9, 1 sujeito (6%). Não houve notas acima de 4,0. O histograma abaixo apresenta os resultados em percentuais:



**Frequency Distribution for DEF pré mean**  
**Inclusion criteria: Criteria 3 from correl-tests.dat**

From ( )	To (<)	Count
0,000	1,000	6
1,000	2,000	5
2,000	3,000	5
3,000	4,000	1
4,000	5,000	0
5,000	6,000	0
	Total	17

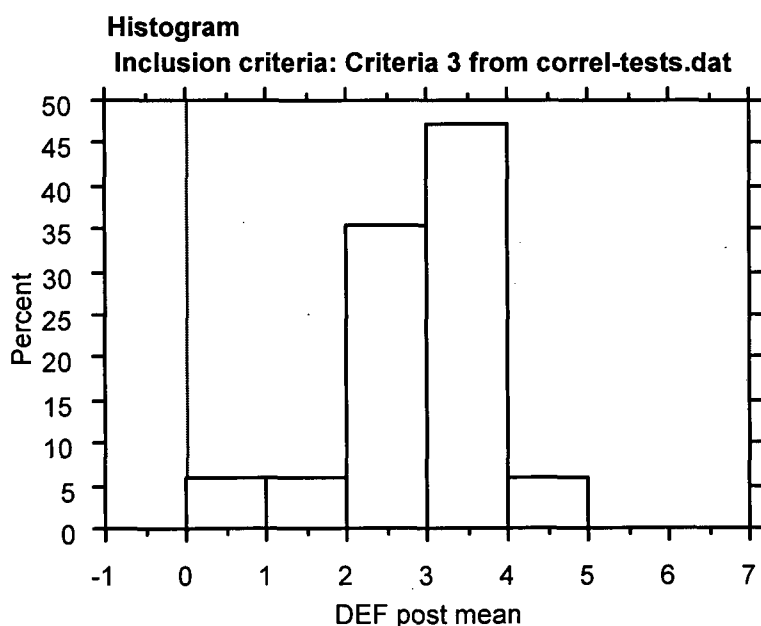


**Gráfico 6 – Distribuição de freqüência para as notas da tarefa  
de definição – Grupo 8 Exp, pré-teste**

No pós-teste, o grupo experimental 8 Exp obteve os seguintes resultados: de 0,0 a 0,9, 1 sujeito (6%); de 1,0 a 1,9, 1 sujeito (6%); de 2,0 a 2,9, 6 sujeitos (35%), de 3,0 a 3,9, 8 sujeitos (47%); de 4,0 a 4,9, 1 sujeito (6%). Não houve acertos acima de 5,0. O histograma abaixo apresenta esses resultados em percentuais:

**Frequency Distribution for DEF post mean**  
**Inclusion criteria: Criteria 3 from correl-tests.dat**

From ( )	To (<)	Count
0,000	1,000	1
1,000	2,000	1
2,000	3,000	6
3,000	4,000	8
4,000	5,000	1
5,000	6,000	0
	Total	17

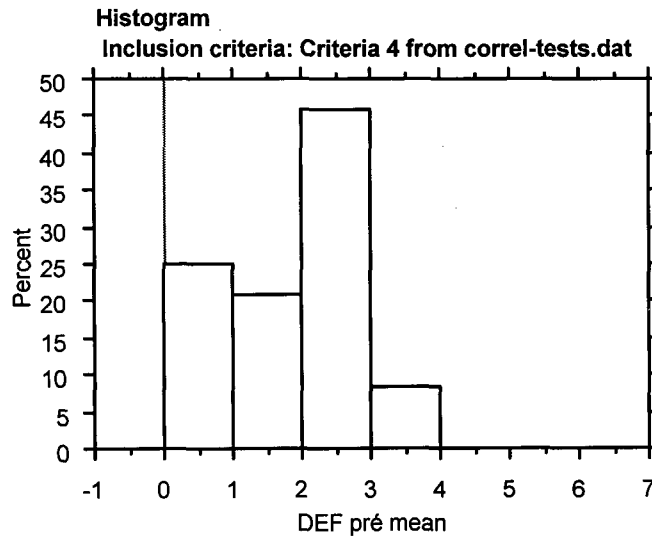


**Gráfico 7 – Distribuição de freqüência para as notas da tarefa de definição – Grupo 8 Exp, pós-teste.**

No pré-teste, o grupo de controle da oitava série (8 Ctrl) obteve os seguintes resultados na tarefa de definição: de 0,0 a 0,9, 6 sujeitos (25%); de 1,0 a 1,9, 5 sujeitos (21%); de 2,0 a 2,9, 11 sujeitos (46%); de 3,0 a 3,9, 2 sujeitos (8%). Não houve notas acima de 4,0. Com os resultados percentuais, construiu-se o histograma abaixo:

**Frequency Distribution for DEF pré mean**  
**Inclusion criteria: Criteria 4 from correl-tests.dat**

From ( )	To (<)	Count
0,000	1,000	6
1,000	2,000	5
2,000	3,000	11
3,000	4,000	2
4,000	5,000	0
5,000	6,000	0
	Total	24

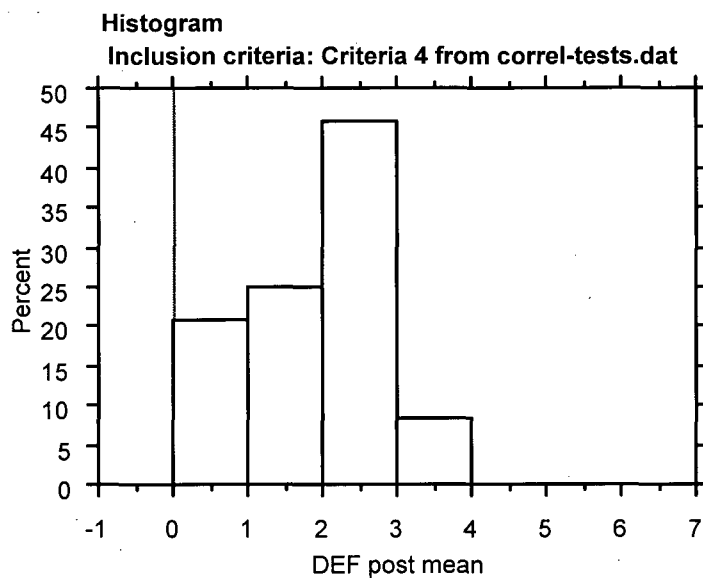


**Gráfico 8 – Distribuição de frequência para as notas da tarefa de definição – Grupo 8 Ctrl, pré-teste.**

No pós-teste, os 24 sujeitos do grupo 8 Ctrl apresentaram os seguintes resultados: de 0,0 a 0,9, 5 sujeitos (21%); de 1,0 a 1,9, 6 sujeitos (25%); de 2,0 a 2,9, 11 sujeitos (46%); de 3,0 a 3,9, 2 sujeitos (8%). Não houve notas acima de 4,0. Com os resultados percentuais, construiu-se o histograma abaixo:

**Frequency Distribution for DEF post mean**  
**Inclusion criteria: Criteria 4 from correl-tests.dat**

From ( )	To (<)	Count
0,000	1,000	5
1,000	2,000	6
2,000	3,000	11
3,000	4,000	2
4,000	5,000	0
5,000	6,000	0
	Total	24



**Gráfico 9 – Distribuição de frequência para as notas da tarefa de definição – Grupo 8 Ctrl, pós-teste.**

Os resultados demonstram que houve aprendizagem somente para o grupo experimental. No grupo de controle, não houve crescimento entre a situação de pré e do pós-teste, conforme o esperado.

### 4.3.2 Resultados para a Tarefa de Produção

Para esta tarefa, os sujeitos receberam a seguinte instrução: “Redija um bilhete onde haja metáforas”. As respostas foram avaliadas a partir do seguinte critério: Valorizaram-se mais (2 pontos), as metáforas sem a conjunção e menos aquelas nas quais a conjunção aparecia (1 ponto). Considerou-se que a expressão com a conjunção explícita está a meio caminho entre a símile e a metáfora, porque a presença da conjunção ainda sinaliza que não se está remetendo o ser a outra categoria (teoria da Inclusão de Classes).

As tabelas 3 e 4, abaixo, apresentam os resultados no pré-teste e no pós-teste para a tarefa de **produção**. As colunas “PÓS-PRÉ” mostram a diferença entre os resultados do pós e do pré-teste.

**Tabela 3 – Resultados para a tarefa de produção, pré e pós-teste, para os grupos experimentais (5A Exp e 8A Exp)**

	5A Exp	5A Exp	5A Exp	8A Exp	8A Exp	8A Exp
	PRÉ	PÓS	PÓS-PRÉ	PRÉ	PÓS	PÓS-PRÉ
Média	0,548	1,548	1,000	1,353	1,794	0,441
Mínimo	0,000	0,250	-1,250	0,000	0,000	0,000
Máximo	1,500	2,000	2,000	2,000	2,000	1,625
Desvio padrão	0,527	0,553	0,916	0,618	0,490	0,482

**Tabela 4 – Resultados para a tarefa de produção, pré e pós-teste, para os grupos de controle (5A Ctrl e 8A Ctrl)**

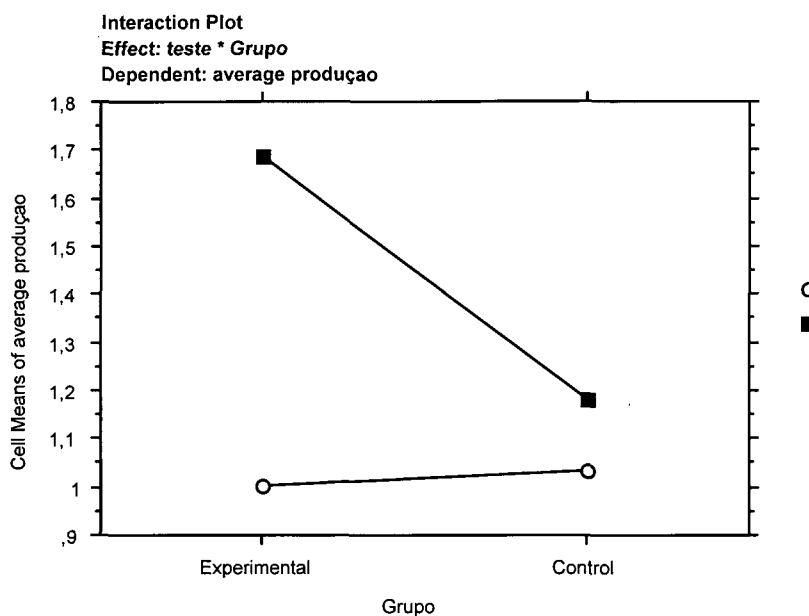
	5A Ctrl	5A Ctrl	5A Ctrl	8A Ctrl	8A Ctrl	8A Ctrl
	PRÉ	PÓS	PÓS-PRÉ	PRÉ	PÓS	PÓS-PRÉ
Média	0,775	1,065	0,290	1,302	1,307	0,005
Mínimo	0,000	0,000	-1,500	0,000	0,000	-2,000
Máximo	1,875	1,875	1,750	2,000	1,875	1,625
Desvio-padrão	0,695	0,632	0,767	0,802	0,606	0,924

Observa-se, tanto nos grupos experimentais como nos grupos de controle, que os desvios-padrões são bastante elevados no pré-teste. Isso evidencia grande heterogeneidade dos sujeitos com relação às habilidades testadas. Já no pós-teste, os desvios-padrões caem bastante nos grupos experimentais, ou seja, a heterogeneidade diminui. Isso sugere que o treinamento foi efetivo, fazendo com que os sujeitos com pior desempenho inicial obtivessem melhor domínio das habilidades testadas.

As análises comparativas (Anexo 7) não evidenciam diferença significativa entre os grupos (experimental e controle) nem uma interação entre grupo e idade no pré-teste. Isso indica que, no pré-teste, os grupos de controle e experimentais são equivalentes, bem como que existe equivalência entre os grupos de 5ª e 8ª série.

Por outro lado, observa-se uma correlação significativa entre teste  $\times$  grupo ( $F=9,529$ ,  $p<0,005$ ). Decompondo-se essa interação por grupos, observa-se que, para o grupo experimental, o fator teste (pré e pós-teste) é significativo ( $F=31,078$ ,  $p<0,005$ ). Já para o grupo de controle, o fator teste não é significativo ( $F=1,486$ ,  $p>0,05$ ). Assim, os resultados da tarefa de produção indicam que houve aprendizagem apenas nos grupos de experimentação.

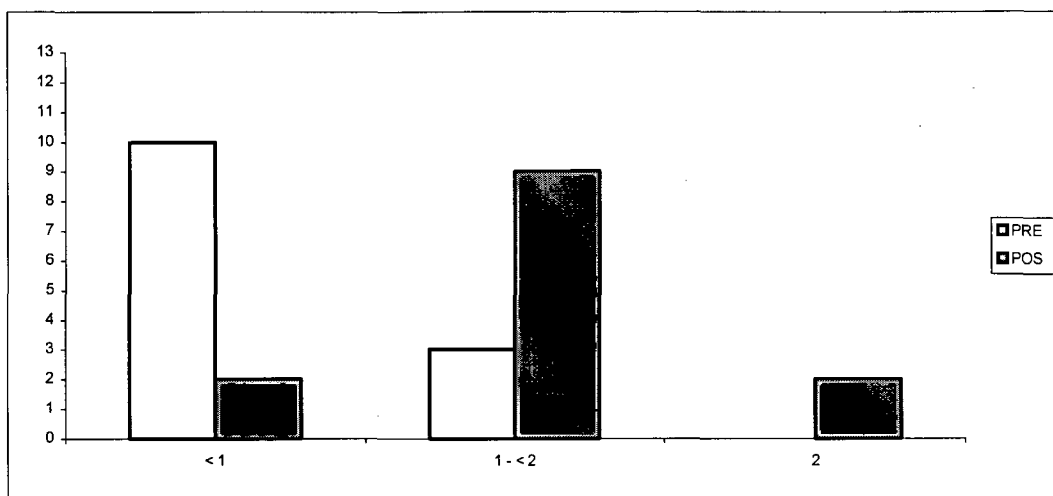
Apresenta-se abaixo o gráfico de interação, para melhor visualização da diferença entre pré e pós-teste nos grupos experimentais e de controle.



**Gráfico 10 – Interação teste × grupo para a tarefa de definição.**

Como na tarefa anteriormente descrita, observa-se, para os grupos experimentais, grande melhoria no desempenho do pré e para o pós-teste. Já nos grupos de controle, também se observa apenas uma leve melhora, talvez resultante da familiaridade com a tarefa.

A seguir, apresentam-se as distribuições de frequência para as médias das notas no pré e no pós-teste, dos grupos experimentais e de controle.

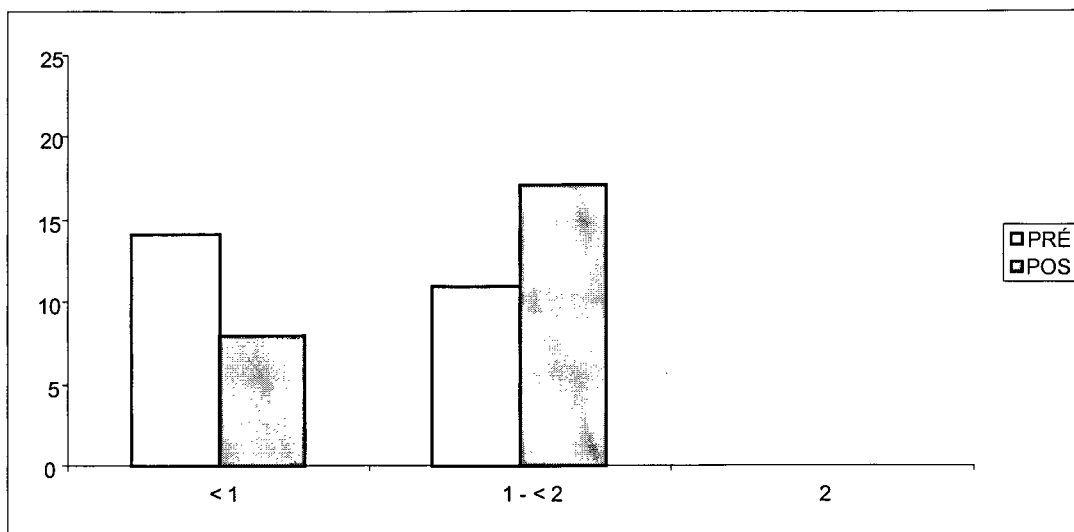


**Gráfico 11 – Distribuição de frequência para as notas da tarefa de produção – Grupo 5 Exp, pré e pós-teste.**

Os histogramas acima apresentam as distribuições de frequência da tarefa de produção para a turma da quinta série experimental, nas situações de pré e pós-teste. Dos 13 sujeitos que compunham este grupo, 10 sujeitos tiveram nota abaixo de 1,0 no pré-teste e apenas 2 sujeitos no pós-teste tiveram notas tão baixas. Três sujeitos tiveram notas entre 1,0 e 1,9 no pré-teste. No pós-teste, 9 sujeitos ficaram nessa faixa. Nenhum sujeito tirou nota 2,0 no pré-teste. No pós-teste, 2 sujeitos tiraram essa nota. Os resultados são claramente melhores para o pós-teste, como se esperava.

A distribuição de frequência abaixo demonstra os resultados da tarefa de produção em situações de pré e pós-teste para os grupos de controle.

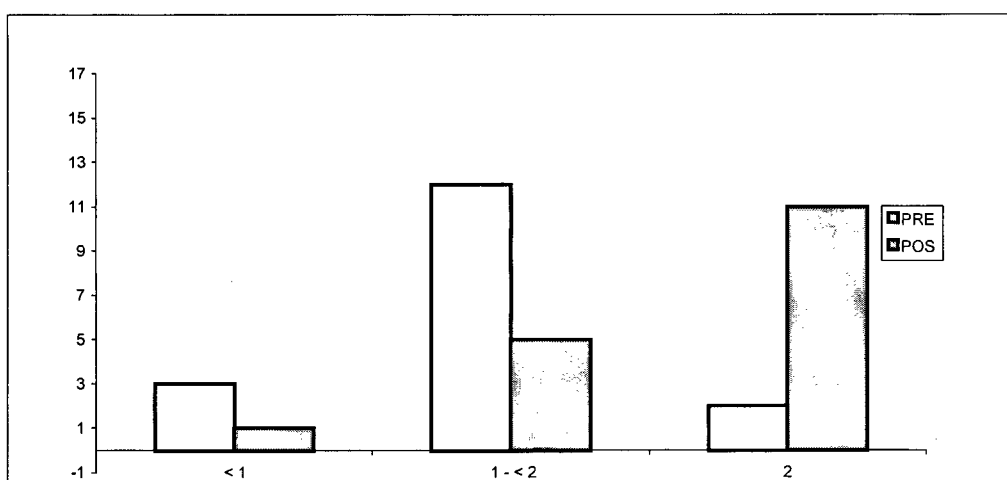




**Gráfico 12 – Distribuição de frequência para as notas da tarefa de produção – Grupo 5 Ctrl, pré e pós-teste.**

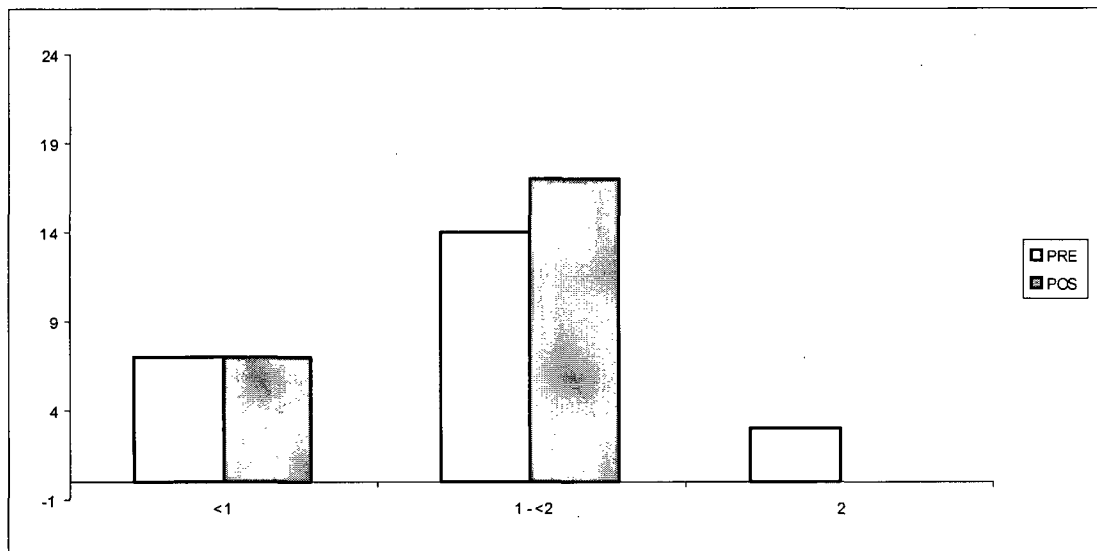
No pré-teste, 14 sujeitos obtiveram notas abaixo de 1,0, contra 8 no pós-teste. Onze sujeitos obtiveram nota de 1,0 a 1,9 no pré-teste, crescendo esse número para 17 sujeitos no pós-teste. Nenhum sujeito obteve a média 2,0 no pré ou no pós-teste.

Os resultados do grupo experimental 8 Exp na tarefa de produção são apresentados no histograma abaixo:



**Gráfico 13 – Distribuição de frequência para as notas da tarefa de produção – Grupo 8 Exp, pré e pós-teste.**

Três sujeitos obtiveram nota menor que 1,0 no pré-teste, contra apenas 1 sujeito no pós-teste. Obtiveram nota de 1,0 a 1,9, 12 sujeitos no pré-teste e 5 sujeitos no pós-teste. Apenas 2 sujeitos tiraram nota 2,0 no pré-teste, contra 11 sujeitos no pós-teste. Isto demonstra visíveis resultados positivos após o treinamento realizado.



**Gráfico 14 – Distribuição de freqüência para as notas da tarefa de produção – Grupo 8 Ctrl, pré e pós-teste.**

Já na oitava série do grupo de controle, os resultados obtidos foram: 7 sujeitos com notas menor de 1,0 no pré-teste e 7 sujeitos no pós-teste; 14 sujeitos com notas de 1,0 a 1,9 no pré-teste e 17 sujeitos no pós-teste; 3 sujeitos com nota 2,0 no pré-teste, contra nenhum no pós-teste. Não se visualizam efeitos positivos na situação do pós-teste

Numa análise geral destes resultados, observa-se que mais sujeitos dos grupos experimentais, tanto da 5ª quanto da 8ª série, obtêm melhores notas no pós-teste. Tem-se, novamente, uma demonstração de aprendizagem. Por outro lado, nos grupos de controle da oitava série, também se percebe certa melhora, mas bastante sutil, não significativa.

### 4.3.3 Resultados para a Tarefa de Compreensão

Para esta tarefa, foram solicitadas respostas a três perguntas de compreensão textual elaboradas a partir de um texto apresentado aos sujeitos (Anexo 5). Visava-se verificar se os sujeitos seriam capazes de realizar os processos de: a) aproximação de campos conceituais; b) levantamento, a partir do contexto, dos possíveis atributos ou relações sobre os quais se assentava a metáfora. Perguntas sobre os textos cuja resposta exigisse a compreensão de uma expressão metafórica evidenciariam se esses processos haviam ocorrido a contento.

As tabelas 5 e 6, abaixo, apresentam os resultados no pré-teste e no pós-teste para a tarefa de **compreensão**. Da mesma forma que nas tabelas anteriores, as colunas “PÓS-PRÉ” mostram a diferença entre os resultados do pós e do pré-teste.

**Tabela 5 – Resultados para a tarefa de compreensão, pré e pós-teste, para os grupos experimentais (5A Exp e 8A Exp)**

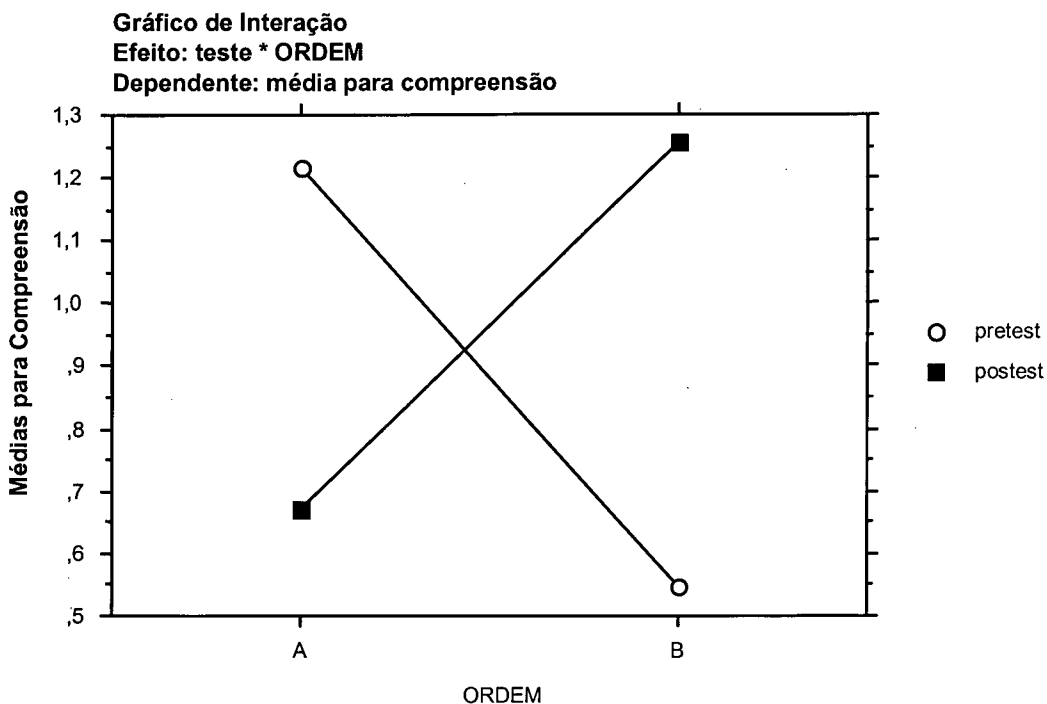
	5A Exp	5A Exp	5A Exp	8A Exp	8A Exp	8A Exp
	PRÉ	PÓS	PÓS-PRÉ	PRÉ	PÓS	PÓS-PRÉ
Média	0,596	0,654	0,058	1,140	1,566	0,426
Mínimo	0,000	0,250	-1,875	0,000	0,000	-0,750
Máximo	1,875	2,000	1,875	2,750	2,250	2,125
Desvio padrão	0,698	0,834	1,388	0,743	0,638	0,943

**Tabela 6 – Resultados para a tarefa de compreensão, pré e pós-teste, para os grupos de controle (5A Ctrl e 8A Ctrl)**

	5A Ctrl	5A Ctrl	5A Ctrl	8A Ctrl	8A Ctrl	8A Ctrl
	PRÉ	PÓS	PÓS-PRÉ	PRÉ	PÓS	PÓS-PRÉ
Média	0,475	0,570	0,095	1,156	1,224	0,068
Mínimo	0,000	0,000	-1,750	0,000	0,000	-2,000
Máximo	1,750	1,750	1,750	2,500	2,625	1,875
Desvio padrão	0,620	0,658	0,939	0,797	0,579	1,062

Conforme já mencionado anteriormente, foram utilizados dois textos na tarefa de compreensão. No pré-teste, metade da turma respondeu as perguntas sobre o texto “Essa máfia só pensa em enxergar longe” e a outra metade, sobre o texto “Uma língua de calor numa gangorra de ar”. No pós-teste, inverteu-se a situação, com os sujeitos trabalhando com o texto que não haviam trabalhado no pré-teste. Buscava-se, com esse procedimento, minimizar efeitos devidos a possíveis diferenças de dificuldade entre os textos. Devido a isso, na análise viu-se a necessidade de se formarem mais dois subgrupos, denominados de grupo A e B, para discriminar os alunos que trabalharam com o texto “Uma língua de calor...” no pré-teste daqueles que trabalharam com o texto “Essa máfia...”.

Uma primeira análise de variância com os fatores grupo (experimental × controle), teste (pré × pós), idade ( $5^a \times 8^a$ ) e ordem (sujeitos com ordem A × sujeitos com ordem B) mostra uma interação muito significativa ( $F(1,71) = 35,801, p < .0001$ ) entre o efeito do teste e da ordem, conforme se pode ver no gráfico abaixo.



**Gráfico 15 – Interação entre as médias da tarefa de compreensão × ordem de apresentação dos textos.**

Numa segunda análise, quando se observam apenas os dados do pré-teste, verifica-se que os sujeitos “A”, que leram o texto “Uma língua de calor...” no pré-teste, apresentam uma performance significativamente melhor (média: 1,218 RC) que os sujeitos “B”, que leram o texto “Essa máfia...” no pré-teste (média: 0,548 RC) ( $F(1,71) = 18.24, p < .0001$ ). Isso indica que as tarefas de compreensão relacionadas ao texto “Uma língua de calor...” são significativamente mais fáceis que as do texto “Essa máfia...”.

Essa diferença na dificuldade das tarefas também fica nítida a partir da comparação entre as médias no pré e no pós-teste para cada grupo, apresentadas na Tabela 7, abaixo.

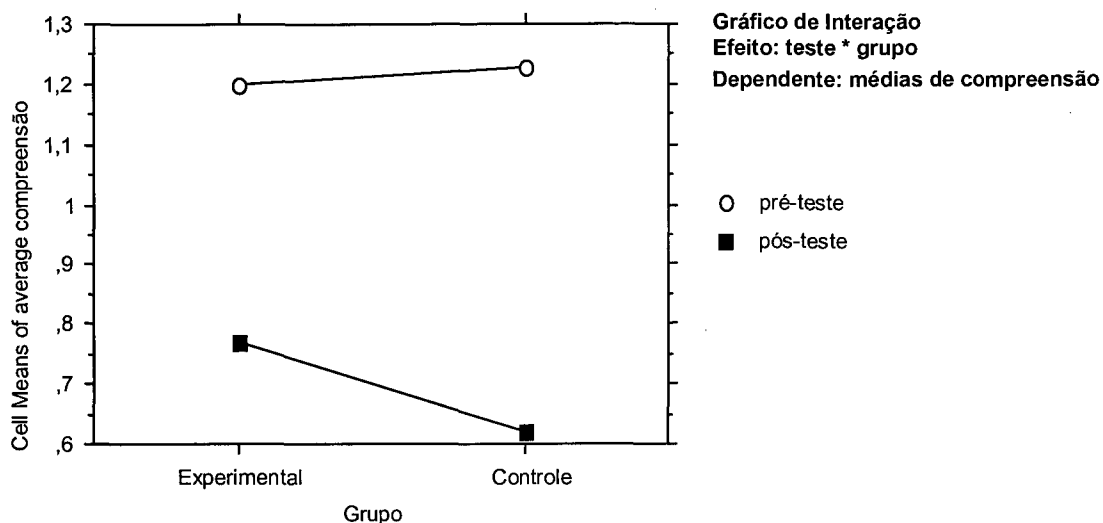
**Tabela 7 – Médias obtidas nas tarefas de compreensão**

<b>GRUPO</b>	<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
5 Ctrl A	0,864	0,272
5 Ctrl B	0,170	0,804
5 Exp A	0,813	0,063
5 Exp B	0,411	1,161
8 Ctrl A	1,563	0,937
8 Ctrl B	0,750	1,510
8 Exp A	1,583	1,479
8 Exp B	0,898	1,614

Portanto, só os sujeitos apresentados com a ordem “A” (ou seja, com as tarefas mais fáceis no pré-teste e o mais difíceis no pós-teste) podem ser examinados para se verificar o efeito do treinamento. Os outros sujeitos (ordem “B”), apresentados às tarefas mais difíceis no pré-teste e às mais fáceis no pós-teste, não podem ser examinados, pois para eles os efeitos do treinamento podem ser confundidos com os efeitos da maior facilidade das tarefas.

Uma terceira análise, realizada só com os sujeitos “A”, mostra só um efeito principal do teste, com o pós-teste mais difícil que o pré-teste ( $F(1,31) = 16.028$ ,  $p < .0005$ ), sem interação entre teste e grupo ( $F < 1$ ). Portanto, não há efeito de aprendizagem, o que pode ser uma consequência do fato de que o segundo texto é difícil demais. Assim, infelizmente, devido a falhas na testagem, não se pode avaliar o efeito do treinamento sobre a habilidade de compreensão.

O gráfico a seguir mostra os resultados apenas para os sujeitos que receberam o texto mais difícil no pós-teste.



**Gráfico 16 – Interação entre as médias da tarefa de compreensão × grupo, excluídos os sujeitos expostos primeiro ao texto mais difícil.**

O gráfico revela que tanto os sujeitos dos grupos de controle quanto os dos grupos experimentais obtiveram bom desempenho no pré-teste, com considerável queda no pós teste. Ainda que haja um desempenho levemente superior dos sujeitos dos grupos experimentais, em relação aos dos grupos de controle, no pós-teste, essa diferença não é significativa.

#### **4.3.4 Resultados para a Tarefa de Identificação**

A instrução dada para esta tarefa foi: “Sublinhe as metáforas e/ou expressões metafóricas encontradas no texto”. No pré-teste, utilizou-se o texto “Condomínio fechado no cupinzeiro”; no pós-teste, “Noivas Fatais”. Esperava-se que os sujeitos fossem capazes de perceber as anomalias que revelavam a metaforicidade dos enunciados.

A interação entre teste, grupo e idade é significativa,  $F(1,75) = 4,286$  e  $p < 0,05$  (Anexo 8). A decomposição dessa interação mostra que a interação mais importante – entre o grupo (experimental × controle) e o teste (pré × pós-teste) – é na realidade significativa só para os sujeitos da 8ª série, não para os da 5ª série.

Por outro lado, uma comparação entre os grupos experimentais e de controle mostrou que, infelizmente, já havia um efeito significativo entre os grupos já no pré-teste (para a 5ª série,  $F(1,75) = 4,17$ ,  $p < 0,05$ ; para a 8ª série,  $F(1,39) = 3,96$ ,  $p < 0,05$ ), com os grupos experimentais apresentando melhor desempenho. Por isso, foi necessário equalizar os grupos, eliminando os sujeitos com desempenho muito baixo nos grupos de controle e aqueles com desempenho muito alto nos grupos experimentais. A Tabela 8, a seguir, mostra ambas as situações – com e sem exclusão de sujeitos.

**Tabela 8 – Médias dos Grupos na Tarefa de Identificação**

	Grupos Completos		Grupos Equalizados	
	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS
5a Exp	<b>1,238</b>	<b>1,510</b>	1,238	1,510
5a Ctrl	<b>0,956</b>	<b>0,510</b>	1,406	0,603
8a Exp	<b>1,806</b>	<b>3,030</b>	1,464	2,943
8a Ctrl	<b>1,135</b>	<b>0,516</b>	1,297	0,488

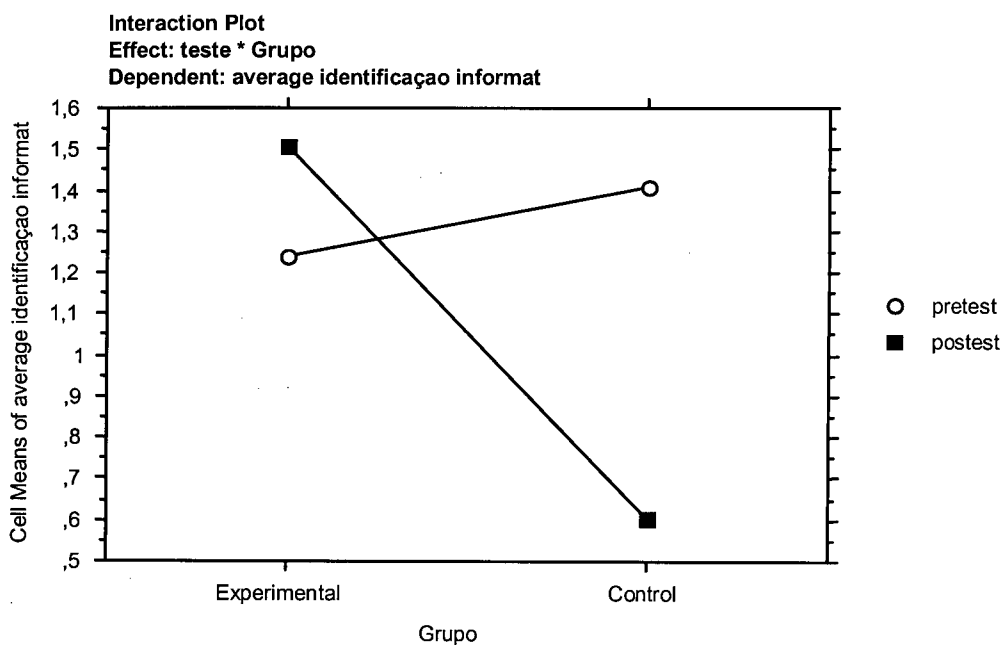
Novamente, a interação entre teste, grupo e idade é significativa. A decomposição dessa interação mostra que para o grupo da 5ª série, a performance, no grupo de controle, é significativamente inferior no pós-teste, em relação ao pré-teste ( $F(1,16) = 7,62$ ,  $p < 0,025$ ). Já o grupo experimental da 5ª série não apresenta uma melhora significativa no pós-teste ( $F < 1$ ). Ao contrário, ainda que os sujeitos do grupo de controle da 8ª série apresentem também escores piores no pós do que no pré-teste ( $F(1,20) = 13,72$ ,  $p < .005$ ), no grupo experimental da 8ª série, há um efeito de aprendizagem, isto é, uma melhora significativa no pós-teste ( $F(1,14) = 24,98$ ,  $p < .0005$ ).

Isso significa que o texto "Noivas Fatais", apresentado no pós-teste ofereceu dificuldades bem maiores na tarefa de identificação do que o texto "Condomínio fechado", apresentado no pré-teste, o que explica a performance dos sujeitos do grupo de controle. Essa

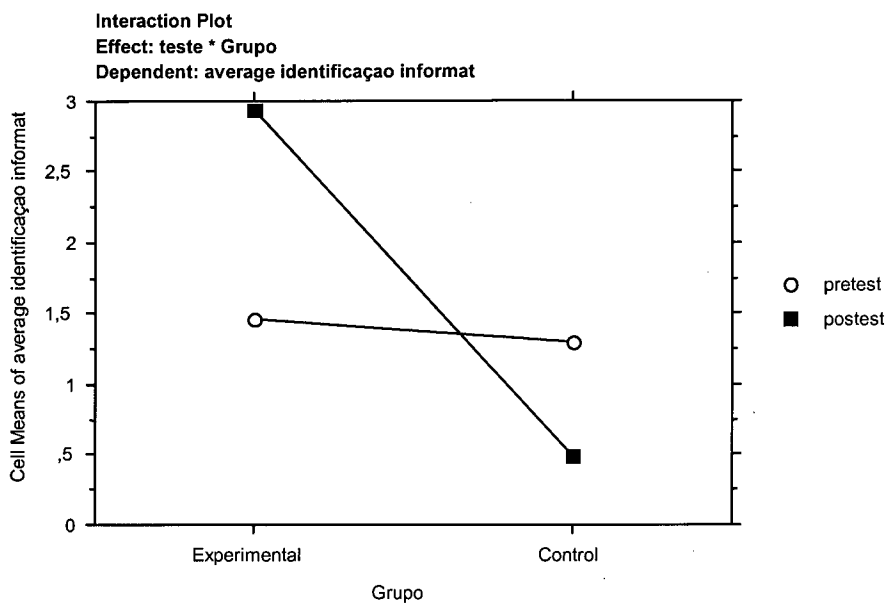


dificuldade do texto do pós-teste pode explicar também por que não se observa um efeito significativo no grupo experimental da 5ª série. Como a tarefa do pós-teste é muito difícil, mesmo que os sujeitos de 5ª série aprendam alguma coisa, a dificuldade do teste impede de observar uma melhora significativa neste grupo.

Os gráficos de interação abaixo ilustram bem o que ocorreu nos grupos experimentais e de controle no pré e no pós-teste.



**Gráfico 16 – Interação grupo × teste para a tarefa de identificação, 5ª série.**



**Gráfico 17 – Interação grupo × teste para a tarefa de identificação, 8ª série.**

Os gráficos mostram que os grupos (experimental e controle) são equivalentes no pré-teste, tanto para a 5ª como para a 8ª série. Por outro lado, no pós-teste da 8ª série, o grupo experimental obteve um desempenho significativamente melhor, enquanto que o da 5ª série quase não mostrou melhoras. Para ambas as séries, os grupos de controle obtiveram desempenho bastante inferior no pós-teste, o que mostra que o pós-teste foi realmente bem mais difícil.

#### **4.3.5 Resultados para a Tarefa de Justificativa**

Para esta tarefa, os sujeitos receberam a seguinte instrução: “Justifique as metáforas assinaladas no texto apresentado”. Esperava-se que os sujeitos demonstrassem monitoramento dos próprios processos cognitivos para identificar as anomalias e/ou as aproximações de campos conceituais que serviram para reconhecer um enunciado como metafórico.

Como as tarefas de identificação e justificativa estavam integradas, exatamente os mesmos problemas anteriormente mencionados foram encontrados nos dados relativos à

tarefa de justificativa: diferença entre grupos experimental e de controle já no pré-teste; dificuldade do pós-teste.

Tomando-se os grupos completos (Anexo 9), percebe-se uma interação significativa entre grupo  $\times$  teste e a ausência de uma interação significativa entre teste  $\times$  grupo  $\times$  idade. Mas, conforme mencionado, já existe no pré-teste uma diferença significativa entre grupos, com os grupos experimentais apresentando uma performance melhor que os grupos de controle ( $F(1,75) = 3,84, p = 0,05$ ). Portanto, aqui também foi necessária uma equalização dos grupos, nos moldes anteriormente descritos. Os resultados dos grupos antes e após a equalização são mostrados na tabela abaixo:

**Tabela 9 – Médias dos Grupos na Tarefa de Justificativa**

	Grupos Completos		Grupos Equalizados	
	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS
5a Exp	0,215	0,635	0,215	0,635
5a Ctrl	0,083	0,000	0,121	0,000
8a Exp	0,558	1,287	0,396	1,267
8a Ctrl	0,282	0,190	0,311	0,125

Após a equalização, mantém-se a tendência geral de melhora no desempenho dos grupos experimentais e ligeiro decréscimo nos grupos de controle. Porém, com a exclusão dos sujeitos que mais se distanciaram das médias do grupo, a interação entre teste  $\times$  grupo  $\times$  idade passa a ser significativa (Anexo 10). Observa-se, no entanto, uma melhora significativa no desempenho dos grupos experimentais, evidenciada pelos resultados das interações entre teste  $\times$  grupo, com  $F(1,62) = 37,375, p < 0,05$ .

#### 4.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O treinamento aplicado foi breve, uma vez que se fez uma intervenção em uma situação real de ensino, com limitações de tempo oriundas do planejamento da disciplina. Isso fez com que os resultados fossem mais modestos do que o seriam se se dispusesse de um tempo mais longo. De qualquer forma, percebe-se que o treinamento aplicado surtiu efeito em quatro das cinco habilidades testadas: definição, produção, identificação e justificativa.

Na tarefa de **definição**, que visava verificar a capacidade de os sujeitos expressarem seu conceito de metáfora, pôde-se perceber resultados positivos tanto nos grupos de 8<sup>a</sup> quanto de 5<sup>a</sup> série. Ou seja, os alunos foram capazes de inferir, a partir dos exemplos dados e das atividades de classe, que havia uma aproximação de campos semânticos, ou um trânsito de predicções, etc. Assim, a **primeira hipótese**, “o ensino específico da metáfora melhora a metacognição dos sujeitos quanto a definir metáforas”, foi confirmada. Esse resultado sugere que, se julgado conveniente, o conceito de metáfora pode ser trabalhado mesmo com alunos mais novos, ainda que os mais velhos tenham estratégias metacognitivas mais desenvolvidas, como se pôde comprovar pela maior diferença PÓS-PRÉ na tarefa de definição para o grupo experimental de 8<sup>a</sup> série.

Na tarefa de **produção**, também se observaram resultados positivos do treinamento nos grupos experimentais, tanto de 5<sup>a</sup> quanto de 8<sup>a</sup> série. Isto é, os alunos melhoraram sua capacidade de produzir enunciados metafóricos. Em termos didáticos, isso se reflete na melhoria da capacidade de produzir textos mais ricos, mais criativos. Além disso, como o aluno precisa reconhecer relações de semelhança para aproximar campos semânticos, melhora-se sua capacidade de criar conhecimento novo, porque se oferece novos aparatos cognitivos para melhor entender o mundo.

Os resultados para a tarefa de produção confirmam a **segunda hipótese**, “o ensino específico da metáfora provoca uma melhoria na capacidade dos sujeitos para produzirem metáforas”, para ambas as séries. Comprovou-se que o uso de uma metodologia que incentiva o sujeito a elaborar suas próprias metáforas torna-o um produtor de metáforas mais eficientes. Ou seja, melhora-se a capacidade de o indivíduo relacionar-se cognitivamente com o mundo, percebendo relações, aproximando domínios semânticos.

Infelizmente, devido aos problemas já mencionados com os textos e o modelo de testagem escolhido, não se pôde avaliar se houve melhora na habilidade de **compreensão**. Entretanto, pode-se prever que uma melhoria na metacognição a respeito da metáfora, como a revelada neste estudo, possa ter efeitos positivos sobre a compreensão de enunciados metafóricos, uma vez que modelos de leitura mais recentes, como o de Ruddell e Unrau (1994) relevam a importância das estratégias metacognitivas na compreensão de textos.

Dados os problemas referidos acima, a **terceira hipótese**, “o ensino específico da metáfora melhora a compreensão de textos contendo enunciados metafóricos”, não pôde ser testada.

Na tarefa de **identificação**, o resultado no pós-teste foi significativamente melhor apenas no grupo de 8ª série. No grupo experimental de 5ª série, ainda que tenha havido um leve efeito positivo, este não foi significativo. Como já salientado anteriormente, as metáforas no texto “Noivas Fatais” eram tão corriqueiras que, aparentemente, os sujeitos mais novos tiveram dificuldade em percebê-las como tal. Retomando a Teoria da Anomalia, para os sujeitos de 5ª série, os enunciados não pareceram anômalos.

Já os sujeitos de oitava série, com maior competência léxico-semântica, provavelmente puderam perceber com mais eficiência que os enunciados eram anômalos, no sentido de que os termos estavam sendo usados com um sentido menos convencional. Também é possível que, por ter melhores condições de monitorar os próprios processos

cognitivos, tenham percebido que, para compreender o enunciado, foi-lhes necessário aproximar campos semânticos distintos.

Portanto, ainda que a 5ª série também tenha apresentado leve melhora, a **quarta hipótese**, “o ensino específico da metáfora melhora a capacidade de reconhecer metáforas em textos”, foi confirmada estatisticamente apenas para a oitava série.

Na tarefa de **justificativa**, obtiveram-se resultados significativamente melhores no pós-teste para ambos os grupos experimentais. Mas o grupo da 8ª série obteve melhores resultados tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Aqui também se revela a melhor capacidade metacognitiva dos sujeitos mais velhos. Assim, justifica-se parcialmente a prática de se pôr o estudo da metáfora na última série do ensino fundamental.

Por fim, os resultados na tarefa de justificativa confirmam, para ambas as séries a **quinta hipótese**, “o ensino específico da metáfora melhora a metacognição dos sujeitos a respeito de justificar o reconhecimento de um enunciado como metafórico”.

De forma geral, confirmaram-se as hipóteses propostas. Assim, pode-se dizer que o ensino específico proposto mostrou-se eficiente. Os bons resultados obtidos, mesmo com o grupo de 5ª série, abrem a possibilidade de se reformular o trabalho com a metáfora no ensino fundamental.

## 5 CONCLUSÃO

A justificativa da pesquisa aqui descrita, conforme apontado na parte introdutória deste trabalho, está relacionada à importância que a leitura exerce na vida das pessoas e à dificuldade existente na escola em trabalhar a leitura sob modelos que facilitem a compreensão e a produção de sentidos pelo leitor.

De acordo com as concepções de leitura mais recentes, uma abordagem que leve em conta a participação do leitor é a esperada quando se trabalha a leitura no ambiente escolar. Portanto, é preciso prover os leitores com formas variadas de abordar o texto. Neste sentido, a metáfora deixa de ser meramente um conteúdo alistado entre as figuras de linguagem, para tornar-se uma importante “ferramenta” de leitura.

Acredita-se que a metáfora pode e deve ser utilizada como recurso pedagógico para aquisição de conhecimentos novos e também para a compreensão de textos, uma vez que, ao resolverem o problema de compreensão textual imposto por metáforas novas, os alunos estarão lidando com uma atividade do tipo resolução de problemas. Além disso, se a metáfora for trabalhada sob uma perspectiva interativa, com os alunos tendo a oportunidade de discutir os sentidos possíveis, estar-se-á favorecendo uma leitura mais polissêmica e o desenvolvimento de leitores mais ativos. Desta forma, a metáfora pode ser utilizada como recurso de leitura e, conseqüentemente, de aprendizado.

Assim, o principal objetivo desta pesquisa foi verificar se após um treinamento específico (na forma de aulas) sobre metáfora, os sujeitos melhorariam sua capacidade de lidar com a metáfora, conceituando-a, reconhecendo-a nos textos, produzindo e compreendendo textos com enunciados metafóricos. De forma geral, pode-se dizer que tal objetivo foi atingido, ainda que não totalmente, devido a problemas de testagem.

Estabeleceu-se, como um dos objetivos específicos, identificar as concepções teóricas subjacentes ao ensino escolar da metáfora. A partir da análise de doze livros didáticos usados correntemente no ensino fundamental e médio, pôde-se concluir que ainda prevalece o conceito Aristotélico, que tem a metáfora apenas como uma comparação implícita. Além disso, a partir dos exemplos apresentados nesses livros, foi possível perceber que a metáfora é tratada essencialmente como um fenômeno próprio dos textos literários.

O segundo objetivo específico trata da aplicação de uma metodologia para ensino da metáfora “fundamentada no raciocínio e no exercício analógico”. Foi possível utilizar um ensino específico de metáfora bastante diferenciado da prática escolar normal: Não se deu um conceito de metáfora *a priori*, permitindo que os alunos elaborassem seu próprio conceito de metáfora. Além disso, rejeitou-se a metodologia tradicional de se pedir que os alunos identifiquem inúmeras figuras de linguagem, entre elas a metáfora, em frases isoladas. Em vez disso, inseriu-se a metáfora num contexto mais amplo, relevando a sua importância em se observar e dizer as coisas do mundo em uma forma própria, única. Para isso, partiu-se de dois tipos de enunciados, mais literais ou mais metafóricos, expressando a mesma idéia e discutiu-se qual deles despertaria mais emoção.

As metáforas foram trabalhadas através de suas propriedades e sua relação com o tópico, mesmo que este estivesse implícito. Foram realizados exercícios de recombinação entre tópicos e veículos, para explorar as variadas possibilidades de construção de novas metáforas. Também se pediu aos alunos, de variadas formas, que construíssem suas próprias



metáforas. Por fim, há que ressaltar que os possíveis sentidos dos enunciados metafóricos eram sempre negociados pelo conjunto dos alunos mais o professor, respeitando-se o caráter polissêmico da metáfora.

Todos esses procedimentos provocaram um engajamento dos alunos na atividade e surpreendentes demonstrações de criatividade, tanto nos grupos de 8<sup>a</sup> série quanto nos de 5<sup>a</sup> série. Qualitativamente, então, os resultados obtidos com a aplicação de um ensino diferenciado foram altamente compensadores. Demonstrou-se, além disso, que é possível trabalhar a metáfora com alunos mais novos. Assim, se for decidido usar a metáfora como ferramenta para leitura, isso pode ser feito já a partir da 5<sup>a</sup> série.

O terceiro objetivo específico tratava da avaliação quantitativa dos resultados obtidos com o ensino específico da metáfora aplicado. De forma geral, houve uma melhora quantitativa para as habilidades testadas. Infelizmente, por problemas de testagem, não foi possível verificar se houve ou não melhora na habilidade de compreensão.

Mesmo com a falha em se testar a relação entre a aquisição de conhecimentos sobre metáfora e a habilidade compreensão, os resultados obtidos na pesquisa têm algumas implicações relevantes para a prática docente. Verificou-se, como já afirmado, que se adota nas escolas a concepção aristotélica de metáfora, que vê o fenômeno apenas como uma forma de comparação, na qual a base de comparação fica implícita. Tal concepção mostra-se insuficiente. Ela desconsidera a capacidade reflexiva dos leitores e não incentiva a criação de novos esquemas conceituais. Assim, a chamada “leitura de mundo” não é exercitada. Além disso, partindo-se do pressuposto do sentido único, como se faz normalmente no contexto escolar, cabe ao aluno apenas “extrair” o significado da metáfora, assumindo uma postura de leitor passivo.

Ao se utilizarem no ensino teorias mais modernas sobre a metáfora, como as abordagens cognitivas de base interativa, obtêm-se ganhos expressivos no ensino. Partindo-se

de alguns pressupostos teóricos a respeito da metáfora, é possível prever uma série de conseqüências benéficas para a sala de aula. Abaixo, apresentam-se três desses pressupostos e suas implicações:

Em primeiro lugar, partindo-se do pressuposto de que os sentidos da metáfora são múltiplos e não unitários, o papel do contexto passa a ser determinante, para que se possa escolher algum(ns) dos vários sentidos possíveis. Da mesma forma, na descoberta/criação de sentidos também passa a ser decisiva uma postura ativa por parte do leitor, que pode ser reforçada por um trabalho de leitura coletiva.

Em segundo lugar, ao se tomar a metáfora não meramente como um fenômeno lingüístico, mas cognitivo, assume-se que a compreensão das metáforas novas produz conhecimento novo. Mesmo que tópico e veículo já sejam conhecidos do leitor, a descoberta de novas relações entre eles é uma leitura nova do mundo. Assumir essa visão da metáfora como ferramenta de ensino pode ser uma excelente forma de permitir aos alunos adotar uma postura de leitores ativos e reflexivos.

Em terceiro lugar, quando se vê a metáfora não somente como uma figura de linguagem, um adereço da frase, percebe-se que seu uso não se restringe aos textos literários. Então, nas disciplinas ditas de conteúdo, como História, Geografia, Ciências, podem-se explorar com os alunos textos informativos que contenham metáforas. Além de serem bem menos áridos, pelo processo metafórico, tais textos permitem que o conhecimento novo seja incorporado a partir de uma associação com conhecimentos antigos e consolidados.

Esta pesquisa apresentou problemas no que diz respeito à elaboração dos instrumentos de pesquisa. A dificuldade dos textos não foi controlada, o que inviabilizou a análise dos resultados para a tarefa de compreensão. Isto teria sido evitado caso se tivesse feito um estudo piloto utilizando-se estes textos.

Uma segunda limitação do estudo deveu-se à utilização de um texto cujas expressões metafóricas já eram tão desgastadas pelo uso que muitos dos sujeitos mais novos simplesmente não reconheceram como metafórico o uso de certos termos. Mas, ainda que isso tenha prejudicado os testes estatísticos, revelou algo interessante: os sujeitos mais novos tendem a entender metáforas antigas como mera expansão do significado do item lexical utilizado como veículo.

Também faltou trabalhar previamente com os alunos, ou dar um glossário com o significado dos termos utilizados como veículos. Afinal, se os alunos desconhecerem os significados mais relevantes do veículo, não terão condições de determinar sua relação com o tópico. Esse problema ficou evidente no texto “Essa Máfia...”, que incluía os termos *capo* e *guru*, cujo significado básico muito provavelmente os alunos desconheciam.

Como sugestão para futura pesquisa, pode ser oferecida a seguinte: Verificar, em um estudo mais controlado, se a compreensão das metáforas antigas, como “cortar relações”, “a paixão é fogo”, etc., realmente difere da compreensão de metáforas novas, criativas, como “meu cartão de crédito é uma navalha” (Cazuza).

Outro estudo interessante a ser desenvolvido consistiria em aplicar, em grupos diferentes, a metodologia de ensino tradicional (aristotélica), baseada nos livros didáticos, e o ensino específico da metáfora utilizado nesta pesquisa, baseado no raciocínio e no exercício analógico, para comparar os resultados e, eventualmente, propor mudanças na metodologia hoje adotada.

Como pesquisa futura também se poderia avaliar que tipo de metáforas são melhor compreendidas, comparando a compreensão de metáforas relacionais × atributivas × mistas, metáforas com grande distância entre domínios × metáforas nos mesmos domínios, etc.

Finalizando, é preciso que se diga que uma série de questões relativas à metáfora ainda estão em aberto: Falta produzir um conceito de metáfora que compreenda todos os

enunciados tidos como metafóricos; falta verificar se, na verdade, o que agrupamos sob o rótulo de metáfora não compreende fenômenos de natureza diversa; faltam respostas claras sobre como as metáforas são identificadas, compreendidas e produzidas, etc. Enfim, tem-se um vasto campo de investigação ainda inexplorado, o que torna as perspectivas para estudo da metáfora bastante amplas e instigantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLIENDE & CONDEMARIN. **Leitura: Teoria, Avaliação e Desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BLACK, M. More about Metaphor. In ORTONY, A. **Metaphor and Thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 19-42.
- BISOGNIN, T. R. **Descoberta & Construção**. 8ª série. São Paulo: FTD, 1991.
- BOOTH, C. W. A Metáfora como Retórica: O Problema da Avaliação. In SACKS, S. **Da Metáfora**. Campinas: Educ/Pontes, 1992. p.53-75.
- CARTER, R. & McCARTHY, M. **Vocabulary and Language Teaching**. London: Longman, 1988.
- CEGALLA, D. P. **Português Fundamental**. 8ª série. São Paulo: Companhia Editora Nacional. [sd].
- COHEN, T. A Metáfora e o Cultivo de Intimidade. In SACKS, S. **Da Metáfora**. Campinas: Educ/Pontes, 1992. p. 9-17
- CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

FARACO, C. E. & MOURA, F. **Gramática**. São Paulo: Ática, 1994,

\_\_\_\_\_. **Linguagem Nova**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995.

FERREIRA, R. M. **Estudo dirigido de português**. 8ª série. São Paulo: Ática, 1973.

FINGER, J. **Metáfora e Significação**. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIBBS, W. R. J. **The Poetics of Mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994

GIBBS, W. R. J. Why many concepts are metaphorical? **Cognition**, 61, 1996. p.309-319.

GRIMM-CABRAL, L. **The Role of Metaphor in Informative Texts**. Tese de Doutorado.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1994.

HARRIES, K. O Múltiplo Uso da Metáfora. In SACKS, S. **Da Metáfora**. Campinas:  
Educ/Pontes, 1992. p.167-173.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 4 ed. Campinas: Pontes,  
1989.

\_\_\_\_\_. Aprendendo Palavras, fazendo sentido: o ensino do vocabulário nas 1<sup>as</sup> séries.  
**Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, SP, nº 9, 1987, pág. 47-81.

\_\_\_\_\_. Diagnóstico de Dificuldades na Leitura: uma proposta de instrumento.  
**Cadernos da PUC**, São Paulo, nº 16, 1983.

\_\_\_\_\_. **Oficina de Leitura: Teoria & Prática**. 3 ed. Campinas: Pontes, 1995.

- LAJOLO, M. & ALBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- LAKOFF & JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da Leitura: Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra D. C. Luzzatto, 1996.
- MAGALHÃES, R. **Palavra chama palavra**. 8ª série. São Paulo: Editora do Brasil, 1994.
- MCARTHY, M. **Discourse Analysis for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- MENEGASSI, J. R. **Confronto entre abordagens de leitura**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Santa Catarina. Florianópolis, 1990.
- MEY, J. **Pragmatics: An Introduction**. Oxford: Cambridge University Press, 1994.
- MORAIS, J. **A Arte de Ler**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996, p.16-17.
- MURPHY, G. L. On Metaphoric Representation. **Cognition**, 60, 1996, p.173-204.
- \_\_\_\_\_. Reasons to doubt the present evidence for metaphoric representation. **Cognition**, 62, 1997. p. 99-108.
- NICOLA, J. **Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa**. 14. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- ORTONY, A. (ed.) **Metaphor and Thought**. Cambridge: CUP, 1986.

- \_\_\_\_\_. Some problems with the notion of literal meaning. In ORTONY, A. (ed). **Metaphor and Thought**. Cambridge: CUP, 1986.
- PETRIE, H. P. Metaphor and learning. In ORTONY, A (ed.) **Metaphor and Thought**. Cambridge: CUP, 1986. p. 438-461.
- RICOEUR, P. O processo metafórico como cognição, imaginação e sentimento. In SACKS, S. (ed.) **Da metáfora**. São Paulo: Campinas: Educ/Pontes, 1992, p.145-160.
- RUDDELL, R. B. & UNRAU, N. J. Reading as a meaning construction process: the reader, the text, and the teacher. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (eds.) **Theoretical Models and Processes of Reading**. Newark, DE, International Reading Association, 1994. p. 996-1055.
- SACKS, S. **Da Metáfora**. Trad. Leila Cristina M. Darin. et al. Campinas: Educ/Pontes, 1992.
- SAVIOLI, F. P. **Gramática**. São Paulo: Ática, 1981, p. 334-337.
- SCLIAR- CABRAL, L. **Introdução à Psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à Lingüística**. 6 ed. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Globo, 1988
- SEARLE, J. R. Metaphor. In: ORTONY, A. (ed). **Metaphor and Thought**. Cambridge: CUP, 1986. p.92-123.
- SILVA, T: E. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Leitura na Escola e na Biblioteca**. Campinas: Papyrus, 1986.
- SOARES, M. **Novo português através de textos**. 8ª série. São Paulo: Moderna, 1986.



- STICHT, T. G. Educational uses of metaphor. In ORTONY, A. (ed.) **Metaphor and Thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 474-485.
- TESOTO, L. **Texto e Contexto**. 8ª série. São Paulo: Editora do Brasil, 1986.
- TUFANO, D. **Curso Moderno de Língua Portuguesa**. 2. ed. 8ª série. São Paulo: Moderna, 1992.
- VIEIRA, J. R. **Metáforas e Conflitos: a leitura de poesia e a discussão em grupo na sala de aula de inglês como literatura estrangeira**. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas. Campinas, SP, 1999.
- ZANOTTO, S. M. Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura. **D.E.L.T.A.**, v. 11, nº 2, 1995, p. 241-254.

## **ANEXOS**

ANEXO 1 – Unidade de ensino 01 - Grupos Experimentais

ANEXO 2 – Unidade de Ensino 02 - Grupo de Controle – 5<sup>a</sup> série

ANEXO 3 – Unidade de ensino 03 - Grupo de controle – 8<sup>a</sup> série

ANEXO 4 – Ficha Avaliativa

ANEXO 5 – Escalas de Medida para Correção dos Testes

ANEXO 6 – Análise Comparativa para Tarefa de Definição

ANEXO 7 – Análise Comparativa para Tarefa de Produção

ANEXO 8 – Análise Comparativa para Tarefa de Identificação

ANEXO 9 – Grupos Completos de Sujeitos para Tarefa de Justificativa

ANEXO 10 – Grupos Selecionados de Sujeitos para Tarefa de Justificativa

## ANEXO 1 – UNIDADE DE ENSINO 1 – GRUPOS EXPERIMENTAIS

---

**I – Conteúdo:** Figura de linguagem: a metáfora; Linguagem denotativa × conotativa.

**II – Objetivo Geral:** Desencadear nos alunos de 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> série o processo de compreensão do conceito de uma figura de linguagem denominada metáfora.

**III – Objetivo Específico:** Possibilitar aos alunos ampliar a metacognição da linguagem, de forma que possam reconhecer, utilizar e fazer inferências sobre metáforas, melhorando o processo de compreensão da leitura e as habilidades de expressão escrita.

**IV – Carga Horária:** 4 horas/aula.

**V – Recursos Didáticos:**

- Textos com metáforas
- Ilustração
- Fichas de palavras

**VI – Procedimentos didáticos iniciais anteriores ao Pré-Teste**

O professor apresentou-se à turma, comunicando que estaria junto à mesma por um período de quatro aulas e que trabalhariam um conteúdo denominado de “Metáfora”.

Após este contato inicial, o professor solicitou a cada aluno que dissesse seu nome. Pediu-se aos alunos que tinham apelidos e não se envergonhavam deles que os dissessem. Os alunos também poderiam dizer o apelido de um amigo ou vizinho. Se exemplos de apelidos metafóricos aparecessem, o professor trabalhava com eles. Do contrário, fornecia este exemplo: “O meu vizinho chama-se João, mas seus amigos o chamam de Bola.”

O professor também apresentava outras frases que continham metáforas, como “Pedro é um leão”, procurando incitar o aluno à compreensão do enunciado. Por exemplo:

“Se Pedro é um leão, como poderíamos definir o que Pedro representa?” “Ele é forte”, “é corajoso”, “gosta de ser o centro das atenções”, “é autoritário”, entre outras definições se fizeram presentes.

## **VII – Referências bibliográficas da Unidade de Ensino 01**

BISOGNIN, Tadeu Rossata. **Descoberta e Construção**. 8 série. São Paulo: FTD, 1992

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Português Fundamental**. 8ª série. São Paulo: Nacional, s. d.

FARACO & MOURA. **Gramática**. São Paulo: Ática, 1994.

FARACO & MOURA. **Linguagem Nova**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995.

GONÇALVES, M. S. & RIOS, R. **Português em outras palavras**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1998.

SOARES, Magda. **Novo Português Através de Textos**. 8ª série. São Paulo: Moderna, 1986.

TUFANO, Douglas. **Curso Moderno de Língua Portuguesa**. 2 ed. 8ª série. São Paulo: Moderna, 1992.

Aulas 1 e 2

**I - Conteúdo**

- ✓ Frase, oração e período.

**II – Objetivos**

- ✓ Ressaltar a importância do enunciado nas relações sociais.
- ✓ Possibilitar a reflexão da construção da fala no cotidiano.

**III – Procedimentos didáticos da primeira aula**

- ✓ A professora apresenta-se à turma, explicitando o objetivo da aula e o conteúdo a ser trabalhado. Em seguida, aplica um trabalho de dinâmica de grupo que consiste em uma pequena entrevista em dupla. Os alunos trocam informações sobre o seu cotidiano, sua idade, suas preferências e depois apresentam um ao outro. Após isso, a professora dá o conceito de frase, sua definição e classificação, mostrando que o modo como construímos a linguagem, reflete no nosso social.

**IV - Procedimentos didáticos da segunda aula**

- ✓ Cumprimenta-se os alunos. Apresenta-se o conteúdo da aula. Apresenta-se o livro “O Pequeno Príncipe”. Contextualiza-se a obra, o autor, o assunto do livro. Dá-se espaço a um pequeno debate. Em seguida introduz-se o texto a ser trabalhado. Solicita-se leitura silenciosa. Leitura em voz alta, realizada por voluntários.
- ✓ Extraem-se algumas frases do texto:
  - 1 - “Um o quê?”
  - 2 - “Um cogumelo!”

3 - “Numa olhou uma estrela”

4 - “Eu conheço um planeta onde há um sujeito vermelho, quase roxo”.

- ✓ Explica-se a diferença entre frase, oração e período, conceituando estas duas últimas e pede-se que os alunos retirem do texto uma frase, uma oração composta por um período simples e outro composto. Após analisar algumas frases dadas pelos alunos, a professora sugere um exercício de fixação. Com o término dos exercícios, eles serão corrigidos e comentados.

Aulas 3 e 4

### **I – Conteúdo:**

- ✓ Período composto por coordenação e subordinação.
- ✓ Conjunções.

### **II - Objetivos**

- ✓ Estabelecer a diferença entre o período articulado por coordenação e subordinação.
- ✓ Conhecer a função das conjunções para melhor determinar relações entre as orações de período composto.

### **III - Procedimentos didáticos da terceira aula**

- ✓ A professora faz a chamada e apresenta o conteúdo a ser trabalhado. Primeiramente os alunos farão um exercício para revisar frase, oração e período, a professora acrescenta que o período composto pode ser articulado por coordenação ou subordinação. Ela coloca as seguintes orações no quadro:
  1. Os homens investigam o mundo, descobrem suas riquezas e constroem suas sociedades competitivas.
  2. Os homens constantemente descobrem que as riquezas do mundo pertencem a alguns privilegiados.

3. Os homens investigam o mundo e descobrem que nele há riquezas incalculáveis.

Através dessas orações a professora explica a diferença entre o período composto por coordenação e subordinação, acrescentando que pode também ocorrer períodos mistos.

Terminada a explanação acima, a professora coloca a célebre frase do poeta Inglês Shakespeare no quadro e explica:

**“Ser ou não ser”**

*Ser e não ser* são duas orações com o mesmo valor gramatical e unidas pela palavra **ou**, que é conjunção, ou seja, estabelece uma relação entre duas orações; essa relação pode variar se mudarmos a conjunção:

Ser **ou** não ser.

Ser **e** não ser.

Ser **mas** não ser.

Em seguida, a professora define a conjunção como palavra que une orações ou termos semelhantes de uma mesma oração, estabelecendo variadas relações entre orações ou termos.

#### **IV – Procedimentos didáticos da quarta aula**

A professora cumprimenta os alunos faz a chamada e apresenta o conteúdo a ser trabalhado. Ela coloca as seguintes orações no quadro:

##### **Orações Coordenadas:**

- 1) A luz aumentou e espalhou-se na campina. (G. Ramos)
- 2) Sou feio, mas sou carinhoso. (frase de pára-choque)
- 3) Cale-se ou expulso a senhora da sala. ( C. Lispector)

### **Orações Subordinadas:**

- 1) Parece que chorei. (Aluísio de Azevedo)
- 2) O que admiro é como as abelhas sabem aproveitar o espaço. (Monteiro Lobato)
- 3) Mal estou em casa, tocou o telefone. (D. Trevisan)

A análise das orações são realizadas em conjunto. Após esta atividade, os alunos recebem revistas para recortarem frases e períodos simples e compostos por coordenação e subordinação. Estas serão discutidas. Sugere-se que se elabore um mural, para a sala de aula, com as frases recortadas.

### **V – Referências Bibliográficas da Unidade de Ensino 2**

NICOLA & INFANTE. **Gramática Essencial**. 6 ed. São Paulo: Scipione.

TUFANO, Douglas. **Estudos de Língua Portuguesa. Gramática**. São Paulo: Moderna, 1988.

### **Textos e exercícios utilizados nesta unidade de ensino:**

Aula 2:

Texto – Meu Pequeno Príncipe

No quinto dia, sempre graças ao carneiro, este segredo da vida do pequeno príncipe me foi de súbito revelado.

Perguntou-me, sem preâmbulo, como se fora o fruto de um problema muito meditado em silêncio:

- Um carneiro, se come arbusto, come também as flores?
- Um carneiro come tudo que encontra.
- Mesmo as flores que tenham espinho?
- Sim. Mesmo as que têm.
- Então... para que serve os espinhos?

Eu não sabia. Estava ocupadíssimo naquele instante, quando desatarraxar do motor um parafuso muito apertado. Minha pane começava parecer demasiado grave e em breve já não teria água para beber...

- Para que servem os espinhos?

O príncipezinho jamais renunciava a uma pergunta, depois que tivesse feito. Mas eu estava irritado com o parafuso e respondi qualquer coisa:

- Espinho não serve para nada. São pura maldade das flores.



– Oh!

Mas após um silêncio, ele me disse com uma espécie de rancor:

– Não acredito! As flores são fracas. Ingênuas. Defendem-se como podem. Elas se julgam terríveis com os espinhos...

Não respondi. Naquele instante eu pensava: “Se esse parafuso ainda resiste, vou fazê-lo saltar a martelo”. O príncipezinho perturbou-se de novo as reflexões:

– E tu pensas então que as flores...

– Ora! Eu não penso nada. Eu respondi qualquer coisa. Eu só me ocupo com coisas sérias!

Ele olhou-me estupefato:

– Coisas sérias.

Via-me, martelo em punho, dedos sujos de graxas curvos sobre um feio objeto.

– Tu falas como as pessoas grandes!

Senti um pouco de vergonha. Mas ele acrescentou implacável:

– Tu confundes todas as coisas... Misturas tudo!

Estava realmente muito irritado. Sacudia ao vento cabelos de ouro:

– Eu conheço um planeta onde há um sujeito vermelho, quase roxo. Nunca cheirou uma flor. Nunca olhou uma estrela. Nunca amou ninguém. Nunca fez outra coisa senão somas. E o dia todo repete como tu: “Eu sou um homem sério! Eu sou um homem sério!” e isso faz inchar-se de orgulho. Mas ele não é um homem, é um cogumelo!

– Um o quê ?

– Um cogumelo!

O príncipezinho estava agora pálido de cólera.

– Há milhões e milhões de anos que as flores fabricam espinhos. Há milhões e milhões de anos que o carneiro as comem, apesar de tudo. E não será sério procurar compreender por que perdem tanto tempo fabricando espinhos inúteis? Não terá importância a guerra dos carneiros e das flores? Não será mais importante que as contas do tal sujeito? E se eu, por minha vez, conheço uma flor única no mundo, que só existe no meu planeta, e que um belo dia um carneirinho pode liquidar num só golpe, sem avaliar o que faz, - isto não tem importância ?!

Corou um pouco, e continuou em seguida:

– Se alguém ama uma flor da qual só existe um exemplar em milhões e milhões de estrelas, isso basta para que seja feliz quando a contempla. Ele pensa: Minha flor está lá nalgum lugar...”Mas se o carneiro come a flor, é para ele, bruscamente, como se todas as estrelas se apagassem! E isto não tem importância!

Não pôde dizer mais nada. Pôs-se bruscamente a soluçar. A noite caíra. Larguei as ferramentas. Ria-me do martelo, do parafuso, da sede e da morte. Havia numa estrela, num planeta, o meu, a Terra, um príncipezinho a consolar! Tomei-o nos braços. Embalei-o. E lhe dizia: “A flor que tu amas não está em perigo... Vou desenhar uma pequena mordaca para o carneiro... Uma armadura para a flor...”Eu ...”Eu não sabia o que dizer. Sentia-me desajeitado. Não sabia como atingi-lo, onde encontra-lo... É tão misterioso, o país das lágrimas!

SAINT- EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. 47 ed. Rio de Janeiro: Agir. 1999.

## Aula 2

### Exercícios de Fixação

1) A partir dos conceitos frase, oração e período, analise as seguintes sentenças:

- a) Cada um na sua.
- b) A festa foi boa.
- c) Dizem que sou louco.
- d) Eu gosto de comida caseira.
- e) Anoteceu.
- f) Bom dia.
- g) A festa já tinha começado quando ele chegou.
- h) dia está claro.
- i) Espero que ele não venha.
- j) É preciso que haja um pouco de sensibilidade.

2) Leia com atenção este texto de Millôr Fernandes e responda:

***“Quando abrirem meu coração***

***vão achar sinalização***

***de mão e contra mão”.***

- a) Aponte as duas conjunções presentes no texto.
- b) Que idéia exprime a cada uma dessas conjunções?
- c) Essas conjunções estão unindo orações ou termos de uma mesma oração?
- d) Substitua a primeira conjunção que aparece no texto por outra que exprima idéia de condição.
- e) Escreva uma outra oração ampliando a idéia apresentada por Millôr Fernandes. Explique o uso da conjunção presente no texto que você redigiu.

Aula 1 e 2

**I - Conteúdo:**

- ✓ História da Língua portuguesa.

**II - Objetivos**

- ✓ Estimular o educando a conhecer sua Língua Materna.
- ✓ Saber como surgiu a Língua Portuguesa
- ✓ Constatar a evolução da Língua
- ✓ Ter noção da Língua Portuguesa no mundo
- ✓ Perceber que a língua é um processo contínuo.
- ✓ Constatar que a língua serve para a comunicação.

**III - Procedimentos Didáticos**

O Professor iniciará a aula apresentando-se e dizendo qual será o conteúdo para as próximas aulas. Como trabalhará com história da Língua Portuguesa, perguntará quantos dos alunos gostam de história.

Em seguida, começará a falar sobre os povos que habitavam na Península Ibérica antes da conquistas dos romanos. A partir daí, tentará fazer com que os alunos participem da aula fazendo perguntas. Trabalhará com mapas. Depois entregará um texto, contendo as informações de que falou. Pedirá que os alunos façam uma leitura silenciosa.

Depois disso, o professor aplicará a técnica de estudo do auto questionamento, ou seja, o aluno formulará perguntas sobre o que está lendo, com o objetivo de respondê-las oralmente.

Logo após essa atividade, o professor falará o que é um resumo. Pedirá que um aluno diga o que entendeu da primeira parte do texto. O professor dirá, então, que o que o aluno acabou de fazer é um resumo. Para o resumo não ficar tão preso ao texto dado, o aluno deverá deixá-lo num canto e fazer com suas palavras o que entendeu sobre a origem e evolução da Língua Portuguesa.

Obs: caso esta atividade não seja concluída em sala de aula ficará como tarefa para casa.

Aula 3 e 4

### **I - Conteúdo:**

- ✓ Interpretação de texto, referindo-se à história da Língua Portuguesa.

### **II - Objetivos**

- ✓ Estimular o educando a conhecer a Língua Materna.
- ✓ Leitura dos textos apresentados com o objetivo de destacar nos mesmos os conteúdos relacionados à origem da língua Portuguesa.
- ✓ Enfatizar que a Língua é um meio de comunicação
- ✓ Observar que a fala é diferente da escrita.

### **III – Procedimentos Didáticos**

O professor iniciará a aula fazendo uma revisão da aula anterior. Depois, dará aos alunos três textos: um poema de Olavo Bilac, um poema de Oswald de Andrade e uma letra de música do Caetano Veloso. Todos os textos falam sobre o português do Brasil e sua origem.

Logo depois, os alunos farão as atividades propostas. Quando terminarem, o professor as corrigirá com o auxílio do grupo. Após o término dessa atividade, o professor dará dois poemas um de Camões e outro de Pessoa – para que os alunos possam conhecê-los

melhor, pois há referência deles nos textos trabalhados anteriormente. Caso essa atividade não seja concluída em sala, será feita em horário extra.

#### **IV - Referências Bibliográficas da Unidade de Ensino 3.**

BOXER, C. R. **O império colonial português**. Lisboa: Lugar da História.

CADORE, Luís Agostinho. **Curso prático de português**. 2 ed. São Paulo: Ática SP. 1994.

CÂMARA Jr., J. M. **História e estrutura da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de gramática histórica**. 6 ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1974.

CUNHA, Celso F. da. **Gramática da Língua Portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1977.

ELIA, Sílvio. **Língua e Literatura**. 4 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

FARACO, Carlos E. & MOURA, Francisco M. **Língua e Literatura**. vol. 1. São Paulo: Ática, 1994.

FLORES, Lúcia L. **Redação: o texto técnico, científico e literário: dissertação, descrição, narração, resumo, relatório**. 2 ed. Florianópolis: UFSC, 1994.

NICOLA, José de. & INFANTE, Ulisses. **Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa**. 14 ed. São Paulo: Scipione, 1995.

NICOLA, José de. **Língua, Literatura e Redação**. vol. 1. São Paulo: Scipione, 1993.

TARALLO, Fernando. **Tempos Lingüísticos: itinerário histórico da língua portuguesa**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994.

## V -Textos utilizados nas quatro aulas da 8ª série:

### ORIGEM E EVOLUÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

#### Formação de Portugal

Separada do resto da Europa pela cadeia dos Pireneus, estende-se rumo ao oceano Atlântico e a mais ocidental península europeia: a Península Ibérica.

A região teve um importante papel no encontro de vários povos, há cerca de dez mil anos, e, dessa forma, o povo português resultou de um antigo e demorado processo de miscigenação e de constantes aculturações. Entretanto, as várias culturas existentes na Península foram reduzidas a um denominador comum a partir do domínio romano e de sua imposição cultural (o primeiro desembarque romano ocorreu em 219 a. C.).

A Língua falada pelos conquistadores – o latim – dominou quase toda a região. Podemos reconhecer duas modalidades do latim: o latim clássico, gramaticalizado, usado pelas pessoas cultas, era falado e escrito; o Latim vulgar, usado pelo povo, era apenas falado. A língua falada nas regiões romanizadas era o latim vulgar, e dele se originou a língua Portuguesa.

No século V, vários grupos bárbaros entram na região ibérica, destruindo, assim, a organização política e administrativa dos Romanos. Entretanto, é interessante notar que a um domínio político não corresponde um domínio cultural: os bárbaros sofreram um processo de romanização.

No século VIII, essa situação sofre profundas modificações, em consequência da invasão muçulmana. O domínio árabe estendeu-se por alguns séculos, variando de acordo com as regiões; é certo que esse domínio mouro se fez sentir com maior vigor na região sul da Península. O norte, jamais conquistado, serviu de refúgio aos cristãos, que de lá organizaram a luta de Reconquista, que visava a retomada dos territórios ocupados pelos árabes.

Após a reconquista, a estrutura de poder e a organização territorial ganham novos contornos; os reinos do norte da Península (Leão, Castela e Aragão) estendem suas fronteiras em direção ao sul. Ao reino de Leão pertencia todo um território banhado pelo rio Douro: O Condado Portucalense. A Origem de Portugal está ligada a história de dois casamentos e a esse condado.

Em fins do século XI, governava todo o norte da Península o rei Afonso VI, empenhado na expulsão dos muçulmanos. De toda a Europa cristã vieram cavaleiros para lutar contra os mouros, dentre os quais dois nobres de Borgonha: Raimundo e seu primo Henrique. Afonso VI tinha duas filhas: Urraca e Teresa. O rei promoveu o casamento de Raimundo com Urraca e lhe deu como dote o governo do Condado Portucalense. D. Henrique de Borgonha continua lutando contra os mouros e anexando novos territórios ao seu condado, que vai ganhando, assim, os contornos do que hoje é Portugal.

#### Evolução da Língua Portuguesa

A formação e a própria evolução da Língua Portuguesa contam com um elemento decisivo: o domínio romano. Como já foi dito, o domínio romano e sua imposição cultural reduziram a um denominador comum várias culturas existentes na Península.

Entretanto não se pode desprezar por completo a influência exercida pelas diversas Línguas faladas na região antes do domínio romano sobre o latim vulgar, mais aberto a transformações e diversificando. Assim é que o latim vai passando por uma fase de transição, modificado pelos falares regionais, dando origem a vários dialetos, que recebem a

denominação genérica de romanço (do latim *romanice*, que significa falar a maneira dos romanos).

No século v, com invasões bárbaras e a queda do Império Romano do Ocidente, intensifica-se o aparecimento desses vários dialetos. Ao final de um processo evolutivo, constituíram-se as Línguas modernas, conhecidas como neolatinas. No caso particular da Península Ibérica, várias línguas e dialetos se formaram, entre eles o catalão, o castelhano, o galego – português; deste último a Língua Portuguesa.

O galego – português, derivado do romano, era uma falar geograficamente limitado a toda a faixa ocidental da Península, correspondendo aos atuais territórios da Galiza e de Portugal. Cronologicamente, o galego- português ficou limitado ao período compreendido entre os séculos XII e XIV, coincidindo com a época das lutas de Reconquista. Em meados do século XIV, nota-se uma maior influência dos falares do sul, notadamente da região de Lisboa; avolumam-se assim, as diferenças entre o galego (mais tarde, apenas um dialeto espanhol falado na região da Galiza) e o Português.

O Galego floresceu durante os séculos XII e XV, aparecendo tanto em documentos oficiais da região da Galiza como em obras poéticas de diversos cancioneiros. A partir XVI, com o domínio político centralizador de Castela, impõe-se o castelhano como Língua oficial, e o galego tem sua importância relegada a um plano secundário.

Já o português desde a consolidação da autonomia política e mais tarde, com a dilatação do império luso, consagra-se como língua oficial de uma nação. Da evolução da língua portuguesa, destacam-se alguns períodos: fases proto- histórica, do português arcaico e do português moderno.

### **Fases históricas do português:**

- **Fase proto - Histórica.**

Anterior ao século XII, com textos escritos em latim bárbaro (modalidade do latim usada apenas em documentos e por isso também chamada de latim tabeliônico ou dos tabeliões).

- **Fase do Português Arcaico**

Do século XII ao século XVI, compreendendo dois períodos distintos:

do século XII ao XIV, com textos em galego- Português;

do século XIV ao XVI, com a separação entre o galego e o português.

- **Fase do português moderno**

A partir do século XVI, quando a língua portuguesa se uniformiza e adquire as características do português atual. A rica literatura renascentista portuguesa, notadamente a produzida por Camões, desempenhou papel fundamental nesse processo de uniformização. As primeiras gramáticas e os primeiros dicionários da Língua portuguesa também datam do século XVI.

## A geografia da língua portuguesa

O atual quadro de regiões onde se fala a língua portuguesa, quer como língua oficial, quer resistindo como bolsões ou originando dialetos, é ainda reflexo da expansão territorial lusitana ocorrida nos séculos XV e XVI.

Assim é a Língua portuguesa, partindo “da ocidental praia lusitana”, entrou por todos os continentes: América (Brasil), África (Guiné- Bissau, Cbo Verde, Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe), Ásia (Macau, Goa, Damão, Diu) e Oceania (Timor), além das ilhas atlânticas próximas da costa africana (Açores e Madeira).

É necessário entretanto, destacar duas situações: em alguns países, o português é a Língua oficial (Brasil, Angola, Moçambique, Guiné – Bissau, cabo Verde, São Tomé e Príncipe) e apesar da incorporação de vocabulários nativos e de modificações gramaticais e de pronúncia, mantém uma unidade com o português uma unidade com o Português de Portugal.

Em alguns locais as mudanças foram tantas que se pode falar em dialetos originários do português. Temos ainda outras regiões em que esse idioma é falado apenas por uma pequena parcela da população, como ocorre em Hong kong e Sri Lanka.

### Texto A - Língua Portuguesa

Última flor do Lácio, inculta e bela,  
És, a um tempo, esplendor e sepultura:  
Ouro nativo, que na ganga impura  
A bruta mina entre os cascalhos vela...  
Amo-te assim, desconhecida e obscura,  
Tuba de alto clangor, lira singela,  
Que tens o trom e o silvo da procela  
E o arrollo da saudade e da ternura!  
Amo o teu viço agreste e o teu aroma  
De virgens selvas e de oceano largo!  
Amo-te, ó rude e doloroso idioma,  
Em que da voz materna ouvi: “meu filho!”  
E em que Camões chorou, no exílio amargo,  
O gênio sem ventura e o amor sem brilho!

(Olavo Bilac)

### Texto B – Língua

Gosto de sentir a minha língua roçar  
A língua de Luís Camões  
Gosto de ser e de estar  
E quero me dedicar  
A criar confusões de prosódia  
E uma profusão de paródias  
Que encurtem dores  
E furtem cores como camaleões  
Gosto do Pessoa na pessoa



Da rosa no Rosa  
E sei que a poesia está para a prosa  
Assim como o amor está para a amizade  
E quem há de negar que esta lhe é superior  
E deixe os portugueses morrerem à mingua  
“ Minha pátria é minha língua”  
Fala Mangueira!  
Fala!  
Vamos atentar para a sintaxe dos paulistas  
E o falso inglês relax dos surfistas  
Sejamos imperialistas  
Vamos na vela de dicção choo choo de Carmem Miranda  
E que Chico Buarque de Holanda nos resgate  
E – xeque-mate – explique-nos Luanda  
Ouçamos com atenção os deles e os delas da TV Globo  
Sejamos o lobo do homem (...)  
Flor do Lácio Sambódromo  
Lusamérica tatim em pó  
O que quer  
O que pode  
Esta língua  
(Caetano Veloso)

### Texto C – Vício na fala

Para dizerem milho dizem mio  
Para melhor dizem mió  
Para pior pió  
Para telha dizem teia  
Para telhado dizem teiado  
E vão fazendo telhados

Oswald de Andrade

### Atividades aplicadas

- 1) Explique a expressão “Última flor de Lácio” (texto A) e a sua relação com a língua portuguesa.
- 2) Tanto Olavo Bilac (texto A) como Caetano Veloso (texto B) fazem referência a Camões. Justifique a importância do poeta renascentista para a Língua Portuguesa.
- 3) Caetano Veloso faz uma referência à TV Globo. Poderíamos afirmar que existe uma “ Língua oficial” da Tv Globo? Em caso afirmativo, qual a sua característica marcante?
- 4) O texto de Bilac contém referências ao Brasil ou ao português aqui falado, como, por exemplo, Amo o teu viço agreste e teu aroma/ de virgens selvas e de oceano largo!” Localize no texto de Caetano duas passagens em que se faça referência ao português do Brasil ou a qualquer outro fato que diga respeito ao nosso país.

- 5) A que fato histórico fundamental fazem alusão as expressões “For de Lácio” e “latim em pó” no texto B?
- 6) Após a leitura atenta do texto C (Vício na fala), qual a relação que podemos estabelecer entre o falar e o fazer?

**Texto: Amor é fogo que arde sem se ver**

Amor é fogo que arde sem se ver;  
é ferida que dói, e não se sente;  
é um contentamento descontente;  
é dor que desatina sem doer.  
É um não querer mais que bem querer;  
É um andar solitário entre a gente;  
É nunca contentar-se de contente;  
É um cuidar que ganha em se perder.  
É querer estar preso por vontade;  
É servir a quem vence, o vencedor;  
É ter com quem nos mata, lealdade.  
Mas como causar pode seu favor  
Nos corações humanos amizade,  
Se tão contrário a si é o mesmo amor?  
(Luís Vaz de Camões)

- Todo o soneto é uma tentativa de conceituar o amor. Localize os verbos que traduzem:  
a - Amor é sofrimento; b - amor é desprendimento; c - amor é doação;  
d - amor é paradoxo
- Qual é a idéia central do poema?
- Poema se encerra com uma indagação. Formule-a com suas palavras.

**Texto – Mar português**

Ó mar salgado, quanto do teu sal  
São lágrimas de Portugal!  
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,  
Quantos filhos em vão rezaram!  
Quantas noivas ficaram por casar  
Para que fosse nosso, ó mar!  
Valeu a pena? Tudo vale a pena  
Se a alma não é pequena.  
Quem quer passar além do Bojador  
Tem que passar além da dor.

Deus ao mar o perigo e o abismo deu,  
Mas nele é que espalhou o céu.

### **Responda**

- 1) Três categorias de pessoas especialmente sofreram muito por causa do mar. Quem são?
- 2) Qual o contexto histórico que o poema relembra?
- 3) “Tudo vale a pena/ Se a alma não é pequena.” Explique isso em outras palavras.
- 4) Transcreva os versos que conotam este sentido; “ A conquista só é possível com sacrifício”.

## ANEXO 4 – FICHA AVALIATIVA

---

**Avaliador:** \_\_\_\_\_

**Função:** \_\_\_\_\_

<b>Aluno: Série:</b>		
<b>Critérios de avaliação</b>	<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
<b>Definição</b>		
<b>Produção</b>		
<b>Compreensão</b>		
<b>Identificação texto informativo</b>		
<b>Justificativa texto identificativo</b>		

## ANEXO 5 – Escalas de Medida para Correção dos Testes

---

### A) Definição:

**Pontuação: Será pontuada numa escala de 0 a 5:**

- 5 - Conceito Perfeito: define como sendo uma transposição de propriedades entre domínios conceituais diferentes.
- 4 - Conceito quase perfeito: reconhece a transposição de propriedades entre categorias, mas limita a sua ocorrência. Por exemplo: Joana é uma gatinha – do veículo: categoria de animal para o tópico: categoria de ser humano.
- 3 - Conceito razoável: define como uma comparação.
- 2 - Conceito insatisfatório: exemplifica, mas não define. Dá outras definições.
- 1 - Conceito contraditório: define como comparação, em seguida faz uma outra afirmação
- 0 - Não define

### B) Produção:

**Pontuação: Para este item, aplicar-se-á uma escala de 0 a 2:**

- 2 - Produz diretamente
- 1 - Produz como comparação
- 0 - Não produz

### C) Compreensão:

**Pontuação: A escala será de 0 a 3:**

- 3 - Total acertos das respostas
- 2 - Acerto de 2 dentre elas
- 1 - Acertos de 1 dentre elas
- 0 - Não compreendeu

→ Texto “Essa máfia só pensa em enxergar longe”

**1ª Questão** – Diga, com suas palavras, o que você entende por “Máfia das Estrelas de Grande Massa”.

Consideram-se apropriadas as seguintes respostas:

- grupo bem organizado
- papéis definidos hierarquicamente (chefe = capo) escalados por um domínio maior de conhecimentos.
- formaram uma grande família

**2ª Questão** – Comente o fato de o Instituto Associado e Laboratório de Astrofísica ser conceituado de “estranha organização”

Consideram-se apropriadas as seguintes respostas:

- é uma máfia (Dominação anômala para lugar onde se realizam trabalhos científicos)
- é um primeiríssimo time mundial de pesquisadores de estrelas de grande massa. (Reforça a idéia de organização proposta pelo termo máfia).
- existe um chefe nesta organização (instituto), que é o capo ( chefe da máfia) e também guru (conselheiro espiritual).
- espera-se formalidade e ações precisas dos membros do Laboratório de Astrofísica, mas Daminelli está de bermuda e sandália e, quando fala de suas pesquisas protagoniza um frenético balé

**3ª Questão** - Por que Daminelli referia-se a seu chefe como guru? Justifique sua resposta.

Consideram-se apropriadas as seguintes respostas:

- o que detém maior sabedoria
- o que se destaca
- o mais importante

→ Texto “Uma língua de calor numa gangorra de ar”

**1ª Questão** – Observe no 4º parágrafo que palavra define os fenômenos atmosféricos (El Niño) causado pela “Gangorra” Atmosférica.

Considera-se apropriada a seguinte resposta:

- Hospício

**2ª Questão** – Procure no 1º parágrafo uma frase que justifique esta: “louco mesmo era o clima”

Considera-se apropriada a seguinte resposta:

- ali estava o sinal de que o clima, este ano ia sair dos trilhos.

**3ª Questão** – Por que o autor diz que a causa do El Niño é uma piada?

Considera-se apropriada a seguinte resposta:

- É uma piada, uma brincadeira, causada por uma gangorra, objeto que também é utilizado para diversão.

**D) Identificação** – Se o alunos identificarem uma palavra da expressão e/ou frase metafórica, considerar-se-á como acerto, tanto no pré-teste como no pós-teste. Os erros serão ignorados.

**Pontuação: Cada identificação correta corresponde a 1 ponto.**

**Pré-teste – Condomínio Fechado no Cupinzeiro**

Espera-se que os alunos identifiquem as seguintes metáforas:

- 1 - Condomínio Fechado no cupinzeiro
- 2 - Não se contentam com casas térreas
- 3 - Preferem alugar prédios altos
- 4 - Ambiciosas sublocam os imóveis dos cupins
- 5 - O monte de barro fica todo aceso, como um prédio de apartamentos
- 6 - Fazer um bom jantar

## **Pós-teste –Noivas Fatais**

Espera-se que os alunos identifiquem as seguintes metáforas:

- 1 - Noivas Fatais
- 2 - O vaga-lume só pensa em namorar
- 3 - As candidatas usam técnicas de conquista diferentes
- 4 - ...o futuro marido não se confunde na hora de achar a fêmea certa
- 5 - ... em vez de iniciar um romance

**E) Justificativa** – Consideram-se adequadas respostas que revelem:

- a) consciência de que o enunciado é anômalo; ou
- b) consciência de que se aproximaram campos conceituais; ou
- c) consciência de que há uma comparação abreviada.

**Pontuação: cada justificativa correta corresponde a 1 ponto.**



## ANEXO 6 - ANÁLISE COMPARATIVA PARA TAREFA DE DEFINIÇÃO

### Type III Sums of Squares

Source	Df	Sum of Squares	Mean Square	F-Value	P-Value	G-G	H-F
Grupo	1	9,717	9,717	8,538	,0046		
Idade	1	18,715	18,715	16,444	,0001		
Grupo * Idade	1	1,474	1,474	1,295	,2587		
Subject(Group)	75	85,360	1,138				
Teste aver	1	12,300	12,300	16,963	,0001	,0001	,0001
Teste aver* Grupo	1	7,287	7,287	10,051	,0022	,0022	,0022
Teste aver* Idade	1	,447	,447	,617	,4346	,4346	,4346
Teste aver*Grupo*Idade	1	1,656	1,656	2,284	,1349	,1349	,1349
Teste aver* Subject (Gr...	75	54,381	,725				

Dependent: definição

### Grupos Experimentais

#### Type III Sums of Squares

Source	Df	Sum of Squares	Mean Square	F-Value	P-Value	G-G	H-F
Idade	1	3,878	3,878	2,647	,1149		
Subject(Group)	28	41,013	1,465				
Teste aver	1	15,424	15,424	25,574	,0001	,0001	,0001
Teste aver*Idade	1	1,531	1,531	2,539	,1223	,1223	,1223
Teste aver *Subject (Gr...	28	16,887	,603				

### Grupos de Controle

#### Type III Sums of Squares

Source	Df	Sum of Squares	Mean Square	F-Value	P-Value	G-G	H-F
Idade	1	20,429	20,429	21,651	,0001		
Subject(Group)	47	44,347	,944				
Teste aver	1	,434	,434	,544	,4644	,4644	,4644
Teste aver*Idade	1	,254	,254	,319	,5751	,5751	,5751
Teste aver * Subject (Gr...	47	37,493	,798				

## ANEXO 7 - ANÁLISE COMPARATIVA PARA TAREFA DE PRODUÇÃO

### Type III Sums of Squares

Source	Df	Sum of Squares	Mean Square	F-Value	P-Value	G-G	H-F
Grupo	1	1,449	1,449	2,892	,0932		
Idade	1	7,620	7,620	15,207	,0002		
Grupo * Idade	1	,182	,182	,364	,5482		
Subject(Group)	75	37,582	,501				
Teste	1	6,934	6,934	21,877	,0001	,0001	,0001
Teste * Grupo	1	3,020	3,020	9,529	,0028	,0028	,0028
Teste * Idade	1	1,637	1,637	5,164	,0259	,0259	,0259
Teste *Grupo*Idade	1	,173	,173	,545	,4627	,4627	,4627
Teste * Subject (Group)	75	23,771	,317				

Dependent: average produção

### Grupos Experimentais

### Type III Sums of Squares

Source	Df	Sum of Squares	Mean Square	F-Value	P-Value	G-G	H-F
Idade	1	4,068	4,068	11,330	,0022		
Subject(Group)	28	10,053	,359				
Teste	1	7,650	7,650	31,078	,0001	,0001	,0001
Teste *Idade	1	1,150	1,150	4,673	,0393	,0393	,0393
Teste *Subject (Gr...	28	6,892	,246				

### Grupos de Controle

### Type III Sums of Squares

Source	Df	Sum of Squares	Mean Square	F-Value	P-Value	G-G	H-F
Idade	1	3,624	3,624	6,187	,0165		
Subject(Group)	47	27,529	,586				
Teste	1	,534	,534	1,486	,2290	,2290	,2290
Teste *Idade	1	,497	,497	1,383	,2456	,2456	,2456
Teste *Subject (Group)	47	16,878	,359				

## ANEXO 8 - ANÁLISE COMPARATIVA PARA TAREFA DE IDENTIFICAÇÃO

### Type III Sums of Squares

Source	Df	Sum of Squares	Mean Square	F-Value	P-Value	G-G	H-F
Grupo	1	45,905	45,905	49,093	,0001		
Idade	1	11,880	11,880	12,705	,0006		
Grupo * Idade	1	8,337	8,337	8,916	,0038		
Subject(Group)	75	70,130	,935				
Teste	1	,427	,427	,626	,4312	,4312	,4312
Teste * Grupo	1	15,096	15,096	22,149	,0001	,0001	,0001
Teste * Idade	1	1,403	1,403	2,058	,1556	,1556	,1556
Teste * Grupo*Idade	1	2,923	2,923	4,288	,0418	,0418	,0418
Teste * Subject (Group)	75	51,115	,682				

Dependent: average identificação informat

### Sujeitos Seleccionados

### Type III Sums of Squares

Source	Df	Sum of Squares	Mean Square	F-Value	P-Value	G-G	H-F
Grupo	1	22,586	22,586	30,148	,0001		
Idade	1	4,118	4,118	5,497	,0223		
Grupo * Idade	1	7,089	7,089	9,463	,0031		
Subject(Group)	62	46,448	,749				
Teste	1	,038	,038	,063	,8033	,8033	,8033
Teste * Grupo	1	22,618	22,618	36,892	,0001	,0001	,0001
Teste * Idade	1	2,893	2,893	4,718	,0337	,0337	,0337
Teste * Grupo*Idade	1	2,949	2,949	4,810	,0321	,0321	,0321
Teste * Subject (Group)	62	38,011	,613				

Dependent: average identificação informat

**ANEXO 9 - GRUPOS COMPLETOS DE SUJEITOS PARA TAREFA DE  
JUSTIFICATIVA**

**Type III Sums of Squares**

Source	Df	Sum of Squares	Mean Square	F-Value	P-Value	G-G	H-F
Grupo	1	11,329	11,329	47,160	,0001		
Idade	1	3,915	3,915	16,298	,0001		
Grupo * Idade	1	1,083	1,083	4,508	,0370		
Subject (Group)	75	18,017	,240				
Teste	1	1,834	1,834	13,314	,0005	,0005	,0005
Teste * Grupo	1	4,537	4,537	32,929	,0001	,0001	,0001
Teste * Idade	1	,110	,110	,795	,3753	,3753	,3753
Teste * Grupo*Idade	1	,367	,367	2,662	,1070	,1070	,1070
Teste * Subject (Group)	75	10,333	,138				

Dependent: informativo aver justificativo

**Sujeitos Seleccionados**

**Type III Sums of Squares**

Source	Df	Sum of Squares	Mean Square	F-Value	P-Value	G-G	H-F
Grupo	1	7,614	7,614	29,922	,0001		
Idade	1	2,638	2,638	10,366	,0020		
Grupo * Idade	1	,491	,491	1,931	,1696		
Subject(Group)	62	15,776	,254				
Teste	1	1,918	1,918	13,693	,0005	,0005	,0005
Teste * Grupo	1	5,235	5,235	37,375	,0001	,0001	,0001
Teste * Idade	1	,292	,292	2,086	,1537	,1537	,1537
Teste * Grupo*Idade	1	,572	,572	4,087	,0475	,0475	,0475
Teste * Subject (Group)	62	8,684	,140				

Dependent: average JUSTIFIC infor mat

**ANEXO 10 - GRUPOS SELECIONADOS DE SUJEITOS PARA  
TAREFA DE JUSTIFICATIVA**

**Type III Sums of Squares**

Source	Df	Sum of Squares	Mean Square	F-Value	P-Value	G-G	H-F
Grupo	1	19236,504	19236,504	31,269	,0001		
Idade	1	1256,055	1256,055	2,042	,1581		
Grupo * Idade	1	32,383	32,383	,053	,8193		
Subject(Group)	62	38141,833	615,191				
Teste	1	2215,671	2215,671	7,507	,0080	,0080	,0080
Teste * Grupo	1	9672,963	9672,963	32,773	,0001	,0001	,0001
Teste * Idade	1	348,541	348,541	1,181	,2814	,2814	,2814
Teste *Grupo*Idade	1	20,012	20,012	,068	,7954	,7954	,7954
Teste * Subject (Group)	62	18299,251	295,149				

Dependent: % JUSTIFIC matched groups

**Grupo Experimental**

**Decomposição da interação teste × grupo**

**Type III Sums of Squares**

Source	Df	Sum of Squares	Mean Square	F-Value	P-Value	G-G	H-F
Idade	1	385,296	385,296	,609	,4421		
Subject(Group)	26	16441,768	632,376				
Teste	1	9206,060	9206,060	19,218	,0002	,0002	,0002
Teste *Idade	1	233,153	233,153	,487	,4916	,4916	,4916
Teste *Subject (Group)	26	12454,899	479,035				

Dependent: % JUSTIFIC matched groups

**Grupo de Controle**

**Decomposição da interação teste × grupo**

**Type III Sums of Squares**

Source	Df	Sum of Squares	Mean Square	F-Value	P-Value	G-G	H-F
Idade	1	993,502	993,502	1,648	,2074		
Subject(Group)	36	21700,065	602,780				
Teste	1	1544,266	1544,266	9,512	,0039	,0039	,0039
Teste *Idade	1	118,342	118,342	,729	,3989	,3989	,3989
Teste *Subject (Group)	36	5844,352	162,343				

Dependent: % JUSTIFIC matched groups

