

Universidade Federal Fluminense  
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas  
Coordenação de Pós-graduação em Linguística  
Aplicada  
Mestrado em Letras  
Área de concentração: Ensino e Aprendizagem de  
Língua Estrangeira

**A METÁFORA NA LEITURA EM LÍNGUA  
ESTRANGEIRA: EFEITOS DE UMA INTERVENÇÃO  
PEDAGÓGICA**

Mestranda:  
Cláudia Valéria Vieira Nunes Farias

Orientadora:  
Profa. Dra. Solange Coelho Vereza

Dissertação submetida à Universidade Federal  
Fluminense para a obtenção do grau de Mestre  
em Letras.

Niterói, 31 de Março de 2006.

**CLAUDIA VALERIA VIEIRA NUNES FARIAS**

**A METÁFORA NA LEITURA EM LÍNGUA  
ESTRANGEIRA: EFEITOS DE UMA INTERVENÇÃO  
PEDAGÓGICA**

Dissertação submetida à Universidade Federal  
Fluminense para a obtenção do grau de Mestre  
em Letras

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Solange Coelho Vereza - Orientadora  
Universidade Federal Fluminense

---

Profa. Dra. Maria Elisa Knust Silveira  
Universidade Federal Fluminense

---

Profa. Dra. Barbara Hemais  
PUC - Rio

---

Profa. Dra. Lúcia Pacheco de Oliveira (suplente)  
PUC – Rio

## RESUMO

Este estudo tem como foco geral a compreensão da linguagem metafórica em textos de língua estrangeira (LE). Como objetivos específicos, a pesquisa se propõe a: a) verificar até que ponto a presença de metáforas constitui um obstáculo para a compreensão de um texto em LE e b) investigar de que forma esse obstáculo poderia ser minimizado com uma sensibilização pedagógica voltada para a metáfora.

A pesquisa utiliza-se de dois eixos teóricos principais: teorias de leitura e teorias de metáfora. No primeiro caso, adotou-se uma visão interacional e sócio-histórica de leitura (Nunes, 1992, Amorim, 1997). No segundo, seguiu-se a abordagem cognitiva da metáfora (Lakoff e Johnson, 1980/2002), em que essa figura é vista como uma figura de pensamento, e não só de linguagem, que está presente no discurso do dia-a-dia, mantendo uma forte relação com a cultura (Kövecses, 2005).

A metodologia adotada foi de base qualitativa. A pesquisa foi realizada com alunos do Ensino Médio de uma escola pública, tendo como instrumentos atividades escritas e protocolo verbal em grupo. Um texto rico em linguagem metafórica foi utilizado como base das atividades de leitura.

A análise dos resultados indicou que, após uma sensibilização pedagógica conduzida pela professora, houve um aprimoramento, por parte dos alunos, da compreensão das expressões metafóricas presentes no texto, corroborando assim a visão de Lazar (2003) e Lima (2005) sobre a importância de se abordar a metáfora pedagogicamente.

Palavras-chave: metáfora, pesquisa-ação, protocolo verbal, leitura.

## ABSTRACT

This study is focused on the comprehension of metaphors in foreign language texts. The specific aims of the research are: a) to verify to what extent the presence of metaphors represents an obstacle to the comprehension of a foreign language text and b) to investigate how this obstacle could be overcome or minimized through pedagogic intervention focused on metaphor.

The study is based on two theoretical axes: theory of reading and theories of metaphor. In the first case, an interactional and socio-historical view of reading (Nunes, 1992, Amorim, 1997) was adopted; in the second case, a cognitive approach to metaphor, within which this trope is viewed as a figure of thought and not merely as a figure of language (Lakoff e Johnson, 1980/2002), was followed.

The methodology adopted is qualitative and the action research was carried out with secondary school FL pupils. The instruments consisted of two written activities, group verbal protocol and pedagogic intervention. A text rich in metaphorical language was used as reading material.

The analysis of the data indicated that there was enhancement in the metaphor comprehension in the students' reading process after the pedagogic intervention, which corroborates the claim advocated by several scholars (Lazar, 2003, Lima, 2005) that teaching about metaphors brings benefits to language learning in general and to reading.

Key words: metaphor, action research, verbal protocol, reading.

## AGRADECIMENTOS

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Solange Coelho Vereza, pela dedicação, estímulo e carinho, e, principalmente, por me mostrar o prazer e o crescimento pessoal e profissional que se pode auferir a partir do estudo da metáfora.

À minha família como um todo, mas, em especial, à minha mãe, minha filha e meu marido, pela compreensão pelas ausências, pela ajuda constante e por constituírem o motivo maior das minhas realizações.

Aos meus alunos da turma 2102/2005 do Colégio Pedro II – Unidade Tijuca II, pelos dados coletados e por representarem a classe discente, objetivo final de uma pesquisa como a presente.

## SUMÁRIO

1	-	<b>INTRODUÇÃO</b>	
1.1		Apresentação e justificativa.....	1
1.2		Objetivos.....	10
2	-	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: Leitura e metáfora</b>	
2.1	-	Teorias de leitura.....	12
2.2	-	Conceito de metáfora.....	18
2.3	-	Compreensão da metáfora.....	24
2.4	-	Metáfora no ensino.....	30
3	-	<b>METODOLOGIA</b>	
3.1	-	Introdução.....	35
3.2	-	População e contexto de pesquisa.....	35
3.3		A pesquisa-ação.....	37
3.4		Procedimentos de pesquisa.....	43
		3.4.1 – O protocolo verbal em grupo.....	43
		3.4.2 – Primeira fase: Atividade I e análise.....	46
		3.4.3 – Segunda fase: Intervenção pedagógica.....	48
		3.4.4 – Terceira fase: Atividade II e análise .....	49

4	-	<b>ANÁLISE: TEXTO E ATIVIDADES</b>	
4.1	-	Introdução.....	50
4.2	-	Instrumento de pesquisa: o texto.....	50
4.3	-	Descrição da atividade I:.....	56
		4.3.1- Análise dos dados (atividade I).....	58
4.4	-	Intervenção pedagógica: Aula sobre metáfora .....	72
4.5	-	Descrição da atividade II.....	79
		4.5.1 – Análise dos dados (atividade II).....	83
4.6	-	Discussão dos resultados.....	95
5	-	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	
5.1	-	Conclusões.....	105
5.2	-	Implicações pedagógicas.....	106
5.3	-	Limitações da pesquisa.....	107
5.4	-	Sugestões para futuras pesquisas .....	109
		<b>BIBLIOGRAFIA</b>	111
		<b>ANEXOS</b>	118
1	-	Glossário.....	118
2	-	Transcrição do protocolo verbal .....	119
3	-	Quadro de respostas à atividade I.....	127
4	-	Quadro de respostas à atividade II.....	131
5	-	Horóscopo em português.....	136
6	-	Horóscopo em inglês.....	137
7	-	Figuras.....	138
8	-	Quadrinhos.....	141
9	-	Questão da prova do vestibular da UERJ/2005.....	142

## **1 – INTRODUÇÃO**

### **1.1 – Apresentação e justificativa**

Minha experiência como professora de língua inglesa do Ensino Médio de uma instituição federal tem sido voltada para o ensino de leitura, não só por acreditar que essa seja a melhor opção para o contexto da escola pública, mas também por ser essa a orientação pedagógica da instituição. O Projeto Político Pedagógico elaborado pela secretaria de ensino do colégio define a sua abordagem para o ensino de língua estrangeira da seguinte forma:

O ensino de uma língua estrangeira moderna se justifica na medida em que permite ao estudante o acesso a várias culturas e, desse modo, a possibilidade de estar mais integrado num mundo globalizado. No ensino médio, trabalha-se a habilidade da leitura, valorizando-se tanto a compreensão geral quanto a compreensão mais aprofundada, quando se recorrerá aos conhecimentos que o aluno já possui sobre o mundo que o cerca, sobre sua língua materna, sobre a escrita e sobre a organização de textos (Colégio Pedro II – Projeto Político Pedagógico, p.261).

Essa opção se justifica, entre outras razões, pelas condições oferecidas para o ensino, a saber: salas de aulas com um grande número de alunos; turmas heterogêneas em termos de conhecimento de língua estrangeira; carga horária reduzida, entre outras características. Dadas essas condições, o ensino de leitura em língua estrangeira (doravante LE) tem se mostrado como o mais indicado por ser satisfatoriamente exequível na realidade da escola pública, já que prescinde de ambiente e equipamentos especiais.

Além disso, em termos das necessidades futuras quanto ao uso da LE, a primeira que se coloca mais diretamente ao aluno do Ensino Médio é a primazia dada à leitura nos exames de Vestibular. Como atesta Lopes (2000), a leitura representa o foco de grande parte das questões das provas de LE. As situações de concurso como os vestibulares, os programas de intercâmbio, as

iniciativas como o projeto “Jovem Embaixador”<sup>1</sup>, entre outras, podem incluir a leitura, senão como foco principal, pelo menos como um dos parâmetros mais importantes para a avaliação do candidato.

Para aqueles que ingressam no nível superior de ensino, a leitura em LE representa um instrumento necessário para o acesso à bibliografia (inclusive aquela disponibilizada na Internet) relativa ao curso universitário que eles se dispõem a cursar. Para continuar seus estudos em cursos de pós-graduação, ou para se inserir no mercado de trabalho, o aluno provavelmente se beneficiará de uma proficiência em leitura em LE que o possibilitará competir minimamente com outros candidatos. O sucesso nesses exames dependerá, assim, da habilidade leitora do aluno.

Moita Lopes (1996:131), um dos mais empenhados defensores do ensino de leitura em LE em escolas brasileiras, resume assim esses aspectos:

(...) a única habilidade em LE que parece ser justificada socialmente, em geral, no Brasil, é a da leitura. Além disso, os únicos exames formais de LE, em nível de graduação e pós-graduação, envolvem nada mais que o domínio de habilidades de leitura. A necessidade real que os alunos podem ter de usar inglês pode surgir quando estão fazendo cursos universitários em certos campos acadêmicos que requerem a leitura de textos em inglês que não são encontráveis em português. [...] Nas áreas de lingüística aplicada e lingüística, um dos exames a que os candidatos aos programas de pós-graduação devem se submeter, obrigatoriamente, é o de competência em leitura em inglês, tendo em vista o fato de a produção científica nestas áreas do conhecimento ser escrita, primordialmente, em inglês, mesmo por falantes não-nativos de inglês. Portanto, a única justificativa social para a aprendizagem de LE no Brasil, especialmente do inglês, tem a ver com o uso do inglês como um instrumento de leitura (cf. CELANI, 1995: 131) (MOITA LOPES, 1996).

---

<sup>1</sup> O programa “Jovem Embaixador” é promovido anualmente pela embaixada americana em Brasília desde 2003. Ele consiste na seleção de jovens estudantes brasileiros de até 18 anos cursando a 1ª ou 2ª série do Ensino Médio em escola pública. A seleção considera o nível sócio-econômico do estudante e tem como requisito básico o exercício de uma atividade voluntária. Os escolhidos viajam para os EUA por 15 dias e se apresentam em escolas públicas americanas falando sobre a cultura brasileira.

Além de todos esses fatores relativos à necessidade social e profissional da LE na nossa realidade, acredito que um dos argumentos mais relevantes para se propor o foco na leitura no contexto do ensino de LE na escola se refere ao grande potencial educacional dessa habilidade. Moita Lopes (ibid) sugere que a leitura é a única habilidade que atende às necessidades educacionais do aprendiz já que este pode usá-la autonomamente ao término de seu curso. Citando Bruner (1977:17), o mesmo autor aponta que a aprendizagem não deve só nos conduzir a algum lugar, ela deve nos permitir prosseguir mais facilmente (ibid, p.131).

O enfoque dado à leitura está formalmente explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais-LE que, além da defesa de prioridade dada a essa habilidade, propõem uma abordagem sócio-interacional para o seu ensino.

(...) o uso de uma LE no Brasil parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em LE (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em LE pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em LE pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua LM (PCNs, 1998:41).

Por todas essas razões, partimos, neste trabalho, da convicção de que o objetivo primordial do ensino de LE na escola pública deve ser o desenvolvimento da habilidade leitora do aprendiz.

Dentro dessa perspectiva, tenho procurado, em anos de prática nesse contexto, identificar as principais dificuldades do aluno como uma forma de buscar alternativas que facilitem o seu aprendizado e promovam, mais eficientemente, a sua habilidade leitora.

Afinal, como sugere a prática reflexiva, o professor deve refletir continuamente sobre a sua experiência pedagógica visando o seu

aperfeiçoamento. Perrenoud (2002) afirma que os grandes pedagogos consideram o professor ou o educador um pesquisador que, ao percorrer caminhos nunca antes trilhados, pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência. (PERRENOUD, 2002, p.13).

Silveira (2004) também defende a prática reflexiva citando Paulo Freire:

Precisamos internalizar a idéia que, na realidade, professores não ensinam: eles são agentes que levam outros a aprender coisas novas. A parte mais importante da trajetória do professor é a busca; é justamente nessa busca que vamos repensar nossa prática. '[enquanto] ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade' (FREIRE, 1998, citado em SILVEIRA, 2004:92).

A partir, então, da minha reflexão sobre a prática em sala de aula e de entrevistas informais com os alunos para tentar identificar não só as suas expectativas para o ano letivo, como também os problemas que encontraram no aprendizado de língua estrangeira em anos anteriores, pude perceber que uma das principais queixas é a sensação de insegurança que experimentam ao lerem textos em língua inglesa. Com frequência, leitores de LE, ao se depararem com um item lexical desconhecido ou um parágrafo confuso, interrompem a leitura porque, segundo Farrell (2003), essa se torna “dolorosa, enfadonha, nada divertida e muito difícil”.(FARRELL, 2003: III).

Podemos, em um primeiro olhar, não teoricamente informado, procurar na natureza do próprio texto as fontes dessa insegurança. A opacidade sistêmico-gramatical, a densidade lexical, a presença de palavras desconhecidas pelo aprendiz e a referência a informações não compartilhadas pelo aluno em função de lacunas em seu conhecimento prévio são alguns dos

fatores freqüentemente apontados como obstáculos à compreensão do texto em língua estrangeira.

Nunes (1992) enumera três tipos de dificuldades encontradas por leitores aprendizes de LE:

O primeiro tipo de dificuldade advém da falta de conhecimento prévio. Os alunos tiveram dificuldades em realizar atividades em um texto sobre um assunto sobre o qual eles conheciam muito pouco.(...).O segundo tipo de dificuldade advém do tipo de conhecimento gramatical necessário para o desempenho da atividade. Os alunos não identificaram as pistas dadas pelo texto que os teriam ajudado a usar o tipo de procedimento necessário para desempenhar a tarefa (...). O terceiro tipo de dificuldade advém quando os alunos não estão familiarizados com os procedimentos necessários para desempenhar a tarefa (NUNES, 1992) <sup>2</sup>.

Para tentar enfrentar esses problemas, vários procedimentos são normalmente adotados nas aulas de leitura. Assim, o professor pode adotar atividades de pré-leitura para minimizar lacunas no conhecimento prévio. Esse conhecimento é considerado imprescindível por Kleiman (1992) para a compreensão do texto porque o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida. Widdowson (1990:102) distingue o conhecimento prévio em conhecimento esquemático (*schematic knowledge*) e conhecimento sistêmico (*systemic knowledge*). O conhecimento esquemático é aquele compartilhado pelos membros de uma determinada comunidade discursiva e adquirido como condição de participação em uma cultura particular ou sub-cultura. O mesmo autor classifica o conhecimento esquemático em conhecimento ideacional (*ideational knowledge*), aquele que se refere ao conhecimento sobre o conteúdo conceitual, e conhecimento

---

<sup>2</sup> (minha tradução) “The first kind of difficulty arises from the lack of background knowledge. Students found it difficult to perform activities on a text, which was about a new subject they scarcely knew anything about. They lacked the previous knowledge or expectations that would have helped them interact with the text (...). The second kind of difficulty arises from the type of grammatical knowledge necessary for the performance of this activity. Students did not identify the cues provided by the texts that would have helped them to use the type of procedure necessary to perform the task (...). The third type of difficulty arises when students are not familiar with the procedures needed to perform the task.”

interpessoal (*interpersonal knowledge*), o que se refere ao conhecimento sobre o modo de comunicação, ou ainda, segundo Carrell, o conhecimento prévio sobre as estruturas organizacionais, retóricas e formais de diferentes tipos de textos. Na mesma obra, Widdowson mostra que Carrell (1983,1987) se refere a essas duas classificações como esquemas de conteúdo (*content schemata*) e esquemas formais (*formal schemata*).

É mediante a integração desses dois níveis de conhecimento, ou seja, o conhecimento lingüístico-textual e o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Além disso, o professor pode adotar os seguintes procedimentos:

- chamar a atenção dos alunos para a presença de palavras transparentes/cognatas em um texto, assim como para a possibilidade de ocorrência de falsos cognatos;
- demonstrar a formação de palavras por afixação ou justaposição, a fim de atenuar problemas com o vocabulário;
- agrupar as palavras de um texto por campo semântico, de forma a facilitar a compreensão do sistema lexical da língua;
- enfatizar os objetivos diferentes que a leitura de textos de gêneros variados pressupõe, para conscientizar o aluno que não entender o texto todo não significa que o mais importante não tenha sido compreendido.

Schneuwly (1994) chamou de “esquemas de utilização” as estratégias de compreensão envolvendo a noção de gênero. De acordo com o autor, esses esquemas implicam “um cálculo sobre a adequação do gênero à sua situação de ação”, já que “uma situação só pode ser concebida, conhecida como situação (...) de ação de linguagem de um certo tipo, na medida em que um gênero está disponível”.

Grande parte do material didático publicado recentemente para a leitura em LE explora muitas das estratégias citadas que são, portanto, já bem conhecidas no contexto de “inglês instrumental”. Alguns exemplos dessas publicações são as séries “Password”, “Inglês Numa Nova Dimensão”, “Strategic reading – Building Effective Reading Skills” e “Magic Reading”.<sup>3</sup>

Há, porém, um nível específico de complexidade do texto que é, muitas vezes, negligenciado e que não é contemplado pelos procedimentos descritos, mas que, acredito, deve merecer atenção do professor. O aluno pode se deparar com um texto cujo gênero é conhecido e cujo vocabulário e gramática estão ao seu alcance e, ainda assim, deixar de perceber outras possibilidades de sentido de determinadas palavras ou expressões presentes no texto. O aprendiz de leitura em LE, ao se deter no sentido literal de muitas expressões usadas figurativamente, vivencia, muitas vezes, um estranhamento que parece interferir na compreensão do texto. O aluno tende a buscar o sentido literal das palavras, o sentido dicionarizado. Estamos usando aqui o termo “sentido literal” segundo Vereza (2000), que propõe que:

(...) o conceito de sentido literal, como significado fundador, estável e inerente à palavra, parece resistir, permeando de tal forma a noção socialmente compartilhada de significado que passa a determinar uma série de expectativas e ações específicas que caracterizam não só várias teorias da linguagem – mesmo quando essas se colocam explicitamente como “antiliterais” – mas também a própria linguagem cotidiana e a prática pedagógica, principalmente no que se refere à sua abordagem diante do texto (VEREZA, 2000:98).

O sentido estável com o qual o aluno está mais familiarizado parece não dar conta da multiplicidade de sentidos característica da linguagem

---

<sup>3</sup> GOULART, A J. A e SILVA, M. A, 2001. Inglês Numa Nova Dimensão, Rio de Janeiro: editora New Way.  
MARQUES, A. 2001. Password, Special edition, São Paulo: Editora Ática.  
RICHARDS, J. e ECKSTUT-DIDIERS, 2003. Strategic Reading – Building Effective Reading Skills, Cambridge: Cambridge University Press.  
SIQUEIRA R. 1996..Magic Reading, São Paulo: Editora Saraiva.

figurada. Se o texto contiver certas marcas de indeterminação, tais como a vagueza, a polissemia e a metáfora (ibid), a leitura é dificultada, principalmente se o aluno não estiver atento a outras possibilidades de sentido. A metáfora, mais especificamente, aparece como uma das situações em que o que está escrito requer, muitas vezes, um processamento cognitivo por parte do aluno que vai além do simples reconhecimento da palavra e da compreensão do seu sentido literal.

A linguagem metafórica pode implicar grande dificuldade para o aluno de Ensino Médio que provavelmente não teve contato com a LE por tanto tempo e, embora já esteja amadurecido lingüística e cognitivamente para usar e perceber metáforas na língua materna (doravante LM), parece não ter a mesma desenvoltura e segurança para compreendê-las em LE. Essa não transferência automática da habilidade de compreender a metáfora em LM para a compreensão dessa figura em LE pode ser explicada por alguns fatores, como, por exemplo, o fato de o leitor em LE parecer se prender muito ao sentido literal. Ao tentar buscar o sentido literal de uma palavra e, não conseguindo inseri-lo no contexto e no gênero do texto em questão, ele pode se sentir inseguro e duvidar do seu conhecimento lexical antes de tentar atribuir ao vocábulo um uso metafórico.

Outro fator seria o aspecto cultural da metáfora. O leitor pode não compartilhar do conhecimento sócio-cultural que, como veremos mais adiante, é imprescindível para a compreensão da metáfora.

Esses aspectos podem levar, então, à dificuldade na compreensão da metáfora e, conseqüentemente, comprometer o entendimento do texto como um todo. Além disso, a maior parte do material didático utilizado pelas instituições de ensino para o ensino de língua estrangeira não privilegia o ensino da metáfora de maneira sistemática. Quando as expressões metafóricas

ocorrem no texto são normalmente analisadas como simples figuras de linguagem e não há uma correlação delas com aspectos cognitivos. O aluno não é levado a perceber que a expressão em questão pode fazer parte de um conceito mais abrangente que, por sua vez, representa a relação do homem com o mundo.

Dessa forma, acreditamos que a linguagem figurada deva receber um tratamento pedagógico específico a fim de sensibilizar o leitor-aprendiz para a presença dessa figura no texto em LE. Compartilhamos a visão de Lazar (2003) no que diz respeito à inclusão do ensino da linguagem figurada em um programa de LE. Segundo o autor:

Aumentar o conhecimento sobre linguagem figurada do aprendiz de inglês é útil por vários fatores. Primeiro, a introdução da linguagem figurada na sala de aula pode ser um meio efetivo de expandir o vocabulário dos alunos. Quando aprendem o sentido literal de palavras específicas, o vocabulário deles pode ser muito aumentado se forem capazes de usar essas palavras figurativamente (...) Além disso, a linguagem figurada possibilita uma maneira útil e memorável de organizar o vocabulário a ser aprendido. A maioria dos professores e dos alunos está familiarizada com a noção de conjuntos lexicais, onde o vocabulário é agrupado de acordo com a área temática. Mas campos semânticos específicos podem ser expandidos para criar “grupos metafóricos” (LAZAR, 2003:01)<sup>4</sup>.

Investigar como a sensibilização do leitor-aprendiz para a ocorrência da linguagem metafórica em textos em LE pode aprimorar a sua habilidade leitora são, assim, a motivação principal desta pesquisa.

---

<sup>4</sup> (minha tradução) “It is useful for learners of English to increase their knowledge of figurative language for many reasons. Firstly, introducing figurative language in the classroom can be an effective way of expanding student vocabulary. Once students learn the literal meaning of particular words, their vocabulary can be greatly extended if they are then able to use these words figuratively.(...) Secondly, figurative language provides a handy and memorable way of organizing new vocabulary to be learned. Most teachers and students are familiar with the notion of a lexical set, where vocabulary is grouped according to topic area. But particular lexical areas can also be extended to create ‘metaphorical sets’.”

## 1.2 – Objetivos:

Dentro dessa perspectiva e, a partir dos pressupostos discutidos na seção anterior, este estudo tem dois objetivos principais:

- 1 - Em um primeiro momento, investigar o que aqui chamamos de “sensibilidade metafórica” do leitor-aprendiz em LE, ou seja, a sua percepção da metaforicidade de algumas expressões presentes no texto em LE e como essa percepção (ou a falta dela) afeta a compreensão do texto como um todo.
- 2 - Verificar os efeitos de uma intervenção pedagógica voltada para a metáfora e sua inserção em um texto de gênero específico dentro de um contexto de ensino de leitura em LE.

Esses objetivos geraram as seguintes perguntas de pesquisa, de caráter mais específico, que nortearão o presente estudo:

- 1 - O aluno percebe expressões metafóricas no texto em LE?
- 2 - Caso afirmativo, ele tenta fazer correlações com metáforas conhecidas na LM?
- 3 - Essas expressões constituem uma dificuldade a mais para a compreensão do sentido geral do texto?
- 4 - Se isso ocorre, que estratégias o aluno utiliza para resolver essa dificuldade?
- 5 - A presença dessas expressões pode ajudá-lo na compreensão do sentido do texto?
- 6 - A presença de expressões metafóricas vai ao encontro das expectativas que o leitor fez antes de começar a ler o texto em função do seu gênero?

- 7 - Que tipo de metalinguagem o leitor usa para falar das expressões metafóricas?
- 8 - Até que ponto uma intervenção pedagógica direcionada para a metáfora promove o aprimoramento da sensibilidade metafórica do aluno diante do texto em LE?
- 9 - Aprimorando sua sensibilidade metafórica, o aluno adquirirá maior compreensão leitora?

Essas perguntas foram exploradas nesta pesquisa feita com alunos do Ensino Médio de uma escola federal do Rio de Janeiro. Os alunos, divididos em grupos, responderam a uma atividade proposta usando um texto original do gênero horóscopo. A análise das respostas foi enriquecida também pela transcrição de uma gravação de um dos grupos envolvidos. A segunda fase da pesquisa incluiu uma aula sobre metáfora onde os alunos puderam explorar, com o auxílio da professora, o conceito de metáfora, suas principais ocorrências e, também, textos ricos em linguagem metafórica. Na aula subsequente, os alunos responderam a questões de outra atividade sobre o mesmo texto usado para a primeira atividade. A comparação das respostas das duas atividades procurou responder às perguntas desta pesquisa e, conseqüentemente, verificar as hipóteses levantadas.

Nossa investigação teve como fundamentação dois eixos teóricos principais: teorias de leitura e teorias sobre metáfora e compreensão de metáfora. Essas duas áreas teóricas representam o foco do capítulo dois do presente estudo. O capítulo três tratará da metodologia e dos instrumentos utilizados na pesquisa: uma descrição mais completa dos sujeitos e do contexto da pesquisa, além das atividades utilizadas.

O capítulo quatro apresentará a análise do texto escolhido, visando identificar as expressões metafóricas presentes, a análise das atividades propostas identificando o propósito das questões formuladas e a análise das respostas efetivamente dadas pelos alunos. A última seção desse capítulo apresenta uma discussão geral dos resultados e tenta responder às perguntas de pesquisa formuladas, tendo em vista os objetivos propostos. Assim, desejamos perceber se as expressões metafóricas no texto constituíram uma dificuldade para o leitor-aprendiz e se ele melhorou o seu desempenho como leitor do texto analisado depois de exposto a uma prática de sensibilização para a ocorrência das mesmas.

Na conclusão, são apresentadas as possíveis implicações pedagógicas e as limitações da pesquisa, juntamente com algumas sugestões para futuras investigações.

## **2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: Leitura e metáfora**

A fundamentação teórica do nosso trabalho se apóia em dois eixos principais que nortearão a presente pesquisa: teorias de leitura e de metáfora. Esse último será abordado a partir de duas perspectivas: conceituação e compreensão de metáfora.

### **2.1- Teorias de leitura**

Freire (1995) defende que a leitura está em tudo, uma vez que aprendemos a estar no mundo através dela. Antes mesmo de se ler a palavra escrita, lê-se o mundo em que se está inserido, construindo significados através de experiências e relações interpessoais (MENEZES, 2004). Nessa perspectiva, a leitura pode ser abordada como um processo bem mais complexo do que antes se acreditava. É importante, então, conceituarmos o ato de ler e, para sermos coerentes com o objetivo deste estudo, percebermos o lugar que a metáfora pode ocupar na compreensão do texto por parte do leitor aprendiz.

Definir o processo de leitura é uma tarefa árdua, pois, como demonstra Kato (1995), a leitura se presta a vários tipos de abordagens e indagações. Scott (1986) mostra, com exemplos de usos efetivos das palavras “ler” e “leitura”, que tanto uma como a outra são exemplos da natureza ambígua, polêmica e metafórica da linguagem humana. Os múltiplos usos dessas palavras, segundo o autor, são indicações de que a leitura é de fato um fenômeno muito complexo, que se presta a vários tipos de enfoques.

A visão tradicional do processo de leitura parte do pressuposto de que o significado de um texto estaria somente nele próprio, cabendo ao leitor, então, decodificá-lo. A respeito dessa decodificação, Melo (1995) propõe:

Aparentemente, a variável *leitura* localiza-se apenas no pólo da recepção, representando o momento em que o destinatário da mensagem a decodifica. Ou seja, quando ocorre uma operação de natureza *simbólica*, através da qual alguém decifra significados implícitos em sinais conhecidos. Assim considerada, a leitura estaria reduzida a uma experiência unilateral, marcada rigorosamente pela tradução simbólica, vale dizer pelo ato mecânico de apreender significados e estocá-los (MELO, 1995:101).

Esse modelo, chamado inicialmente de “modelo de decodificação”, teve o seu auge entre os anos 30 e 60 e, mais tarde, ficou conhecido como modelo *bottom-up* ou ascendente. Nesse modelo, o processo de leitura equivale, segundo Amorim (1997), à decodificação linear, sendo considerada uma atividade perceptiva e mecânica, centrada no processamento gráfico em que a informação parte do texto para o leitor. O significado é inerente ao texto e o leitor desempenha um papel passivo.

Nuttall (1996:17) compara o papel do leitor, nessa perspectiva, ao de um cientista que observa a natureza com lentes de aumento. Isso porque, nesse modelo, o leitor constrói o significado a partir das marcas impressas na página, ou seja, reconhecendo letras e palavras, trabalhando e decifrando a estrutura da sentença. Segundo Aebersold e Field (1997), no modelo ascendente...

(...) o leitor constrói o texto a partir das unidades menores (das letras para as palavras, daí para frases e daí para orações) e o processo de construir o texto a partir dessas unidades pequenas é tão automático que os leitores não estão conscientes de como ele acontece (AEBERSOLD e FIELD, 1997:18).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> (minha tradução): “ (...) the reader constructs the text from the smallest units (letters to words to phrases to sentences, etc.) and the process of constructing the text from those small units becomes so automatic that readers are not aware of how it operates.”

A partir de meados da década de 60, surge o modelo psicolinguístico, também conhecido como “top-down”, ou descendente, que defende que o fluxo da informação parte, fundamentalmente, do leitor para o texto. Dessa forma, segundo Amorim (1997), o conhecimento prévio do leitor passa a ter um papel igual, ou, até mesmo, mais importante do que a informação contida no texto. A leitura passa, então, a ser considerada um ato cognitivo e ativo, já que o leitor traz para essa tarefa uma vasta gama de informações, idéias, atitudes e crenças.

Goodman (1967), um dos precursores dessa vertente, acredita que os leitores fazem uso, durante o processo da leitura, de uma grande quantidade de conhecimento, expectativas, suposições e perguntas e, dado um conhecimento básico de vocabulário, continuam a ler o texto enquanto este confirmar as suas expectativas. Segundo Aebersold e Field (1997):

(...) a corrente “top-down” de teoria da leitura argumenta que os leitores “encaixam” o texto no conhecimento (cultural, sintático, lingüístico e histórico) que eles já possuem, depois verificam quando informações novas e inesperadas aparecem (AEBERSOLD e FIELD, 1997:18).<sup>6</sup>

Nuttall (1996:16) observa que, de acordo com esse modelo, o leitor usa sua experiência e, a partir dela, faz previsões para compreender o texto. Ela compara esse modelo de teoria da leitura a uma águia sobrevoando uma paisagem, tendo uma noção mais exata do tipo de terreno, do seu padrão geral e das relações entre as suas várias partes com maior precisão e abrangência do que qualquer observador que esteja no chão.

Uma vez que o modelo descendente privilegia o conhecimento prévio do leitor, esse é convidado a fazer previsões e inferências, a selecionar pistas no texto para a sua compreensão e a transferir as estratégias de leitura que já

---

<sup>6</sup> (minha tradução): “The top down school of reading theory argues that readers fit the text into knowledge (cultural, syntactic, linguistic, historical) they already possess, then check back when new or unexpected information appears.”

aplica na leitura de textos em LM para a leitura dos textos em LE. Enfim, o leitor tem uma participação ativa no processo de leitura.

O terceiro modelo, o modelo interacional, combina os dois modelos anteriores, sendo que o termo “interacional” se refere ao tipo de processamento da informação. Dessa forma, o leitor usa ambos os processos ascendente e descendente continuamente, ao mesmo tempo ou não, como forma de construir o significado do texto. O fluxo da informação é bidirecional, ou seja, o leitor faz previsões sobre o texto, levando em conta a sua experiência, confirmando-as ou refutando-as, a partir de elementos lingüísticos contidos no texto. Como esses elementos foram escolhidos pelo autor, ou seja, o autor opta por determinadas estruturas para escrever o texto, esse modelo interacional, além de ser a combinação dos dois anteriores, realça o papel do autor. Afinal, segundo Bakhtin (1999:113), toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém, constituindo justamente o produto da interação entre locutor e ouvinte. Por isso, para alguns autores, o termo interacional remete à interação entre leitor e autor, via texto.

Mais recentemente, o termo “sócio-interacional” surgiu como referência a um modelo posterior ao interacional, que leva em conta o contexto histórico e as características sociais em que o texto foi produzido. Nessa perspectiva, Soares (1995) acredita que a leitura não é um ato solitário, mas a interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, o autor, seus universos, seus lugares na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros.

Informações variadas que subsidiem o leitor não só sobre as características do autor, mas também sobre as suas intenções ao escrever o

texto e sobre o seu público-alvo, ocupam lugar de destaque nesse modelo. O autor e o leitor passam a ter, assim, um papel ativo no processo da leitura.

Nunes (2005) ressalta que a leitura envolve um processo de interação entre um leitor e um emissor ativos e, ainda, um texto, para produzir uma significação específica no contexto no qual ou para o qual a atividade de leitura se realiza. A respeito da influência das características e intenções do autor, do leitor e do contexto social no processo de leitura, a autora lembra que:

(...) a informação comunicada pode mudar no encontro do leitor com o texto quando o texto é lido em novos contextos ou por leitores diferentes que trazem para a leitura suas pressuposições determinadas sócio-historicamente, e distintas (Wallace, 1992:68). Estes argumentos despertam, ainda, a consciência de que ninguém é dono ou produtor único e permanente de seu discurso (NUNES, 2005:05).

Essa visão de leitura leva em consideração, assim, as escolhas lingüísticas, discursivas e estilísticas do autor, contextualizando-as sócio-historicamente. Dessa forma, para ter uma boa compreensão do texto, é necessário que o leitor, a partir também de sua própria experiência construída cultural e sócio-historicamente, recupere, em sua leitura, as escolhas do autor sintonizando-as com o seu universo cultural (MELO, 1995).

Melo afirma, ainda, que a experiência comunicativa somente se completará se a mensagem a ser emitida pelo autor contiver ingredientes *simbólicos e culturais* capazes de suscitar a atenção do receptor potencial e conduzi-lo a sua leitura (apreensão e compreensão). Logo, a elaboração da mensagem não pode prescindir do conhecimento antecipado dos elementos que determinam ou potencializam a leitura.

Nesse sentido, podemos afirmar que a presença de metáforas em um texto revela, também, esses ingredientes simbólicos e culturais. Menezes (2004) defende que, geralmente, uma obra quer dizer outra coisa, ela possui

um outro sentido cabendo ao destinatário decodificar a linguagem simbólica, levando em consideração processos metonímicos e metafóricos.

A metonímia, assim como a metáfora, expressa um mapeamento entre alvo e fonte. A diferença é que, na metáfora, o mapeamento é feito entre domínios conceituais, enquanto na metonímia ele acontece dentro de um mesmo domínio conceitual (GIBBS, 1999). O estudo dos processos metonímicos, embora intimamente relacionados e mais inerentes à linguagem e à cognição do que os metafóricos, segundo Barcelona (2003), foge ao escopo do presente estudo.

Além disso, as metáforas fazem parte tanto da língua quanto da cultura a que essa língua não só pertence, mas também ajuda a construir (KÖVECSES, 2005). Assim, saber interpretar a linguagem metafórica e perceber o seu papel no texto, processo não trivial na leitura em LE, é essencial para a compreensão não só do texto como da cultura em que esse se insere. Por essa razão, rejeitamos um modelo de leitura de simples decodificação, pois esse não daria conta da dimensão sócio-cultural que, como veremos mais adiante, é imprescindível à compreensão da metáfora.

## **2.2 - Conceito de metáfora**

O termo metáfora deriva do grego “*metapherein*” em que *meta* = mudança e *pherein*=carregar, transferir. A metáfora envolveria, então, a transferência de significado de um objeto para outro (LAZAR, 2003). Apesar dessa raiz “ilusoriamente” simples, a metáfora se tornaria, segundo Glucksberg (2001:03), o tropo “central”, ou o tropo “mestre”, segundo Gibbs (1996:233). Reconhecendo essa centralidade, vários estudiosos têm se dedicado, ao longo do tempo, a definir e conceituar a metáfora.

O termo, provavelmente cunhado por Aristóteles, foi considerado até a década de 80 uma figura de linguagem presente no discurso retórico ou no poético. No primeiro caso, o objetivo seria o de “ludibriar, enganar” o leitor ou o ouvinte para convencê-lo das idéias do autor ou do falante. Já no discurso poético, a metáfora era considerada apenas como um artefato característico da linguagem literária, ou presente na linguagem não literária por opção do autor em variar o seu estilo. Lakoff e Johnson (1980/2002: 11) mostram que, na tradição retórica, a metáfora era considerada um fenômeno de linguagem apenas, um ornamento lingüístico, sem nenhum valor cognitivo, ou um desvio da linguagem usual.

Na obra “Metáforas da Vida Cotidiana”, Lakoff e Johnson (ibid) sistematizam o que alguns autores como Black (1962), Richards (1936) e Ricoeur (1978) já vinham sugerindo há algum tempo em obras isoladas: a metáfora seria bem mais do que um simples ornamento no discurso. Eles retomam o conceito de metáfora não mais como uma figura de linguagem desprovida de qualquer dimensão cognitiva, mas sim como uma figura do pensamento com manifestações lingüísticas. Além disso, apontam para a expressiva presença desse tropo na linguagem cotidiana.

Para demonstrar a importância da metáfora e sua ocorrência na linguagem do dia-a-dia, e não apenas no discurso retórico e poético, Pollio, Smith e Pollio (1990) citam vários estudos, concluindo que:

(...) o fato de falantes produzirem cerca de 15 milhões de figuras no decorrer de suas vidas sugere que a linguagem figurada é um aspecto significativo e freqüente da linguagem humana e não deve ser ignorada (POLLIO, SMITH e POLLIO, 1990:143)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> (minha tradução): “...the conclusion that individual speakers produce some 15 or so million figures(...) in the course of a lifetime suggests that figurative language is a significant and frequent aspect of human language; not one to be overlooked.”

Gibbs (1996), por sua vez, sugere que falantes e escritores não podem evitar o uso de metáforas porque a conceituação da experiência do dia-a-dia é feita, essencialmente, através do mapeamento metafórico. O mesmo autor retoma as três hipóteses sugeridas por Ortony (1975, citado em STICHT, 1995) para tentar explicar a ubiquidade da linguagem metafórica: a da inexpressividade da linguagem literal, a da compactação e a da vivacidade.

A primeira hipótese, a da inexpressividade da linguagem literal ou, como preferem alguns autores, a da falta de expressividade, é a noção de que a metáfora é usada para comunicar idéias cuja expressão através da linguagem literal seria muito difícil. Um exemplo dessa hipótese é dado por Glucksberg (2001:7), ao rejeitar a versão de metáfora como simples substituição de uma expressão literal por uma metafórica. Na oração “o homem é um lobo” (*man is a wolf*), o autor argumenta que não há equivalente literal para substituir, com igual efeito de sentido, a expressão metafórica “lobo”. Logo, a metáfora ocorre pela impossibilidade de se manter o sentido da oração usando um equivalente literal de apenas uma palavra, o que corrobora a hipótese da falta de expressividade.

A segunda hipótese, a da compactação, sugere que é a capacidade de síntese de idéias característica da linguagem metafórica que faz com que ela seja, em alguns casos, preferida em detrimento da linguagem literal. Utilizando ainda o exemplo “o homem é um lobo” (*man is a wolf*), Glucksberg (2001:7) mostra que a paráfrase do vocábulo “lobo” (*wolf*) deveria incluir: uma criatura predatória, furtiva e indócil, com características de fidelidade e lealdade à matilha (família, grupo, país, gangue, etc)<sup>8</sup>. Esse exemplo de Glucksberg corrobora a segunda hipótese citada por Gibbs para o uso freqüente da linguagem figurada, qual seja, a sua capacidade de compactação de várias

---

<sup>8</sup> Minha tradução: “a predatory creature, stealthy and vicious, with fierce loyalties to the pack (read family, group, country, gang, etc...)”.

informações em uma única figura. A metáfora será, então, tão bem-sucedida quanto a capacidade de o falante/autor escolher uma figura que represente as características do veículo que ele deseja atribuir ao alvo. Glucksberg aponta também para problemas que podem advir a partir do uso de uma metáfora para a qual pode haver várias interpretações. A construção “David é um elefante” (*David is an elephant*), por exemplo, pode propiciar o entendimento de que “David é um homem grande” ou de que “David tem uma memória prodigiosa”. Essa possibilidade demonstra mais uma vez a riqueza de informações a que uma única figura pode remeter. Entretanto, interpretações equivocadas podem ocorrer porque o ouvinte/leitor pode compreender a metáfora de maneira diferente daquela pretendida pelo autor caso não haja uma contextualização que deixe claro que características do veículo o autor pretendeu atribuir ao alvo.

A terceira hipótese, a da vivacidade da metáfora, propõe que ela pode conter uma imagem muito mais vívida, detalhada e rica, transferindo esses atributos para a expressão subjetiva a que se quer aludir, de maneira mais efetiva do que a linguagem literal. Essa característica dá a linguagem figurada uma função mnemônica porque a capacidade da metáfora de transferir a experiência fenomenológica para o domínio alvo que se pretende explicar faz com que se produza um aprendizado duradouro a partir de um discurso efêmero (STICHT, 1995:622). Essa última hipótese também ajuda a explicar o uso freqüente da metáfora.

Essas características da linguagem metafórica fazem com que ela tenha um potencial de propiciar um nível de compreensão do material textual maior do que aquele conseguido com a linguagem literal. Isso parece ocorrer porque, além das hipóteses citadas, a linguagem metafórica serve como um meio mnemônico, enriquecendo a codificação e facilitando a recuperação da informação. Além disso, a metáfora pode ativar estruturas semânticas a partir da memória de longo

prazo, permitindo que o novo conhecimento seja assimilado em esquemas mentais já existentes.

Diversos autores sugerem diferentes classificações para tentar entender as manifestações metafóricas. Glucksberg (2001) parte da definição de metáfora do Dicionário Oxford em que o termo é definido como um “tipo de linguagem” e como uma “representação conceitual”. No período “O crime em nossa cidade tem se tornado uma epidemia que logo infectará até mesmo os bairros mais finos” (*crime in our city has become an epidemic that will soon infect even our finest neighborhoods*), o conceito “doença” é usado para representar o conceito “crime”. É a classificação da metáfora como representação conceitual. Na mesma oração, o uso de vocabulário do campo semântico de “doença” – epidemia, infectar - legitimado pelo aspecto conceitual, demonstra as manifestações lingüísticas da metáfora em questão (CRIME É DOENÇA).

Cameron e Low (1999:78) usam os termos “clássica” e “cognitiva” para o que Glucksberg (ibid) chamaria depois de “aspecto lingüístico” e “aspecto conceitual” da metáfora. A abordagem clássica é a que enfoca o uso da metáfora como um artefato puramente lingüístico. Nesse caso, a metáfora tem um papel de figura de linguagem e contrasta com a linguagem literal. Ela ocorre, principalmente, no discurso poético e retórico.

A visão cognitiva, proposta, principalmente, por Lakoff e Johnson (1980/2002), ressalta a metáfora como uma figura de pensamento e não apenas de linguagem; um mecanismo cognitivo em que um domínio é parcialmente mapeado, ou seja, projetado em outro de forma que um deles é entendido em termos do outro (BARCELONA, 2003).

Assim, a noção central dessa visão é a de “metáfora conceitual”, um mapeamento entre domínios: um domínio “A” (domínio alvo) que é compreendido através de um domínio “B” (domínio fonte). Segundo Kövecses

(2002), essa compreensão “é alcançada por um conjunto de correspondências sistemáticas ou mapeamentos entre os dois domínios” (KÖVECSES, 2002:248).

Por ser uma figura de pensamento, a metáfora conceitual dá origem, ou melhor, “licencia” expressões metafóricas na linguagem. Essas podem ser vistas como evidências ou marcas lingüísticas de metáforas conceituais que as subjazem. A metáfora conceitual A VIDA É UMA VIAGEM, por exemplo, licencia expressões metafóricas lingüísticas como “estou num beco sem saída”, “nossos caminhos se cruzaram”, “vamos seguir adiante”, entre várias outras.

Na obra “Women, Fire and Dangerous Things”, Lakoff (1987) explora o uso da expressão *get over* (superar), enfocando duas metáforas conceituais subjacentes à construção do período: *Harry still hasn't gotten over his divorce* (Harry ainda não superou o seu divórcio). Para isso, o autor explica:

Esse uso de *over* está baseado em duas metáforas (...). Na primeira os obstáculos são entendidos em termos de marcos verticais que podem ser estendidos ou não. Esse modelo metafórico é a base para expressões como: “Não há nada no seu caminho”. O segundo modelo metafórico é aquele que entende a vida como uma viagem. Ela ocorre em frases como “É hora de continuar com a sua vida”. No exemplo citado, o divórcio é um obstáculo (metaforicamente um marco estendido verticalmente) no caminho pela jornada da vida (LAKOFF, 1987:439).<sup>9</sup>

Outro estudo que trata da influência do aspecto conceitual da metáfora nas estruturas léxico-gramaticais é aquele desenvolvido por Hodgson (2003). A autora demonstra que o que antes era considerado uma escolha arbitrária está, na verdade, embasado em noções físicas adquiridas na experiência do falante/autor com o seu corpo e com o mundo em que vive. O trabalho faz um levantamento dos verbos usados com a preposição *up* e discute como o significado de cada

---

<sup>9</sup> (minha tradução): “This use of *over* is based on (...) two metaphors. In the first metaphor, obstacles are understood in terms of vertical landmarks – which may be extended or not. This metaphorical model is the basis for expressions such as *There is nothing standing in your way*. The second metaphorical model is one that understands LIFE AS A JOURNEY. This occurs in sentences like *It's time to get on with your life*. In the above use, the divorce is an obstacle (metaphorically, a vertical extended landmark) on the path defined by life's journey.

expressão formada por esse conjunto se justifica por concepções como **MAIS É PARA CIMA**, por exemplo.

Cameron (2003:2) justifica o interesse dos estudos em Linguística Aplicada pela metáfora conceitual porque esse tropo, dentro dessa visão, ocorre tanto na poesia como na linguagem do dia-a-dia. Além disso, a compreensão de como e por que ela é usada pode nos ajudar a entender como as pessoas pensam, como elas dão sentido ao mundo e como se comunicam.

Já que a metáfora conceitual subjaz várias expressões linguísticas características de diversos gêneros e situações discursivas, ela será de grande interesse para o profissional que se dedica a ensinar línguas e leitura. Especialmente em língua estrangeira, conscientizar o aluno sobre a ocorrência desse tropo e sobre a sua natureza figurada pode ajudá-lo a se tornar um leitor mais proficiente. É esse justamente o aspecto do aprendizado que este estudo pretende averiguar. Para isso, é preciso explorar o debate em torno dos processos envolvidos na compreensão da metáfora e do papel da metáfora no ensino de um modo geral e, mais especificamente, no ensino/aprendizagem de línguas.

### **2.3 – Compreensão da Metáfora**

Como se compreende uma metáfora? A própria formulação dessa questão implica o pressuposto de que a compreensão da linguagem metafórica não seria da mesma natureza do que a da linguagem literal. Apesar de esse pressuposto ser questionado por alguns teóricos, um debate que discutiremos mais adiante, estamos assumindo, neste estudo, que ele seja, pelo menos em alguns casos, verdadeiro. No caso específico da compreensão da metáfora em língua estrangeira, a ruptura, pontual ou não, na construção de sentidos que a metáfora parece frequentemente promover, nos leva a crer que a linguagem

metafórica requer estratégias especiais. Quando essas estratégias não são bem utilizadas, a interpretação inadequada da metáfora pode levar a dificuldades na compreensão do texto. Segundo Pollio, Smith e Pollio (1990):

A metáfora pode chamar atenção para a semelhança entre itens afirmando que há uma relação de semelhança; entretanto, ela não especifica a exata natureza dessa relação, e é por esse motivo que se encontra muita dificuldade em se fazer uma paráfrase intuitivamente satisfatória (p.153)<sup>10</sup>.

O uso da metáfora pressupõe explicar ou fazer referência a conceitos abstratos ou de difícil compreensão (o “foco” citado por Levinson (1983), ou “domínio-alvo”), usando para isso conceitos mais concretos ou mais próximos da realidade e da experiência do leitor/ouvinte (a “moldura” ou “domínio-fonte”). Esse, por sua vez, tem como tarefa interpretar a metáfora, ou seja, identificar a relação de semelhança citada por Pollio et al (íbidem) para compreender a mensagem do autor. Para tanto, o leitor usa o seu conhecimento prévio sobre o conceito concreto e, através desse, tenta entender o conceito mais abstrato.

Ao fazer uso de uma determinada figura em seu texto, o autor ressalta possíveis similaridades entre os dois domínios envolvidos na metáfora, e o trabalho do leitor/ouvinte é justamente o de identificar essas similaridades. Esse é o caso, por exemplo, de orações como “João é um touro”, em que se estabelece uma relação de similaridade. Cabe ao leitor/ouvinte interpretar essa relação e verificar que característica o touro pode ter que o associe a João e vice-versa. Ao buscar as informações que possui sobre o animal e sobre João, o leitor pode interpretar que é a característica de força que faz com que o emissor da mensagem tenha escolhido esse animal para ajudar na explicitação de uma característica marcante de João.

---

<sup>10</sup> (minha tradução): “A metaphor may draw attention to a resemblance between items by asserting that there is one; it does not, however, specify the exact nature of this relationship, and that is why we experience difficulty in providing an intuitively satisfying paraphrase.”

A respeito da necessidade de o leitor/ouvinte fazer a correlação entre os dois domínios, Pollio et al (1990:155) citam vários autores (Searle, 1979; Johnson, 1972 e Miller, 1979, entre outros) que defendem que a compreensão da metáfora exige um ato cognitivo “mais avançado” – *higher-order cognitive act* – baseado em uma avaliação dos elementos da figura. Isso pressupõe que o ouvinte tenta primeiro interpretar a frase em termos da informação literal que é nova na frase. Se o sentido da frase não é compreendido, o ouvinte/leitor tenta, então, interpretá-la mais literalmente para verificar se ela é redundante, tendo como base princípios como os preconizados por Grice (1957), Chafe (1970) e Clark e Haviland (1977). Se, ainda assim, o ouvinte é incapaz de perceber o sentido da frase, ele a avalia como contraditória ou sem sentido. Mas se, mesmo na falta de sentido, a frase não é compreendida, o ouvinte não tem outra escolha senão concluir que a frase vai além da oposição de sentido e falta de sentido, e apenas então, ele tenta construir o sentido na falta de sentido, ou seja, uma interpretação metafórica.

Usando, mais uma vez, o exemplo da oração “João é um touro”, o ouvinte, sabendo que João é uma pessoa e que, portanto, não pode ser ao mesmo tempo um touro, busca no seu conhecimento de mundo uma maneira de tornar a oração compreensível. Como uma das máximas de Grice preconiza que a mensagem deve ser verdadeira, o leitor passa a buscar no elemento touro a característica que pertença ao animal e que, ao mesmo tempo, possa ser atribuída a João. Dessa forma, o elemento touro passa a ser uma representação de uma característica sua, qual seja, a força. É um processo metonímico contribuindo para a metáfora e que faz com que a leitura seja “João tem a força de um touro, João é um touro na medida em que a sua força se compara com a de um touro”.

A implicação mais importante para essa teoria de compreensão da metáfora, a teoria dos múltiplos estágios (SEARLE, 1993), é a de que a compreensão da linguagem figurada levaria mais tempo do que a interpretação literal. Vários estudos foram feitos para testar essa hipótese (HARRIS, 1976; GIBBS, 1996, entre outros), porém os resultados sugerem que:

Não é mais possível entender que a linguagem figurada seja compreendida ou produzida por meio de um processo mais demorado do que o do uso literal ou do de clichês. Ainda que as descobertas dos estudos não descrevam o mecanismo pelo qual a linguagem figurada é compreendida (ou produzida), eles oferecem pistas de como ela não é compreendida (ou produzida) (POLLIO et al: 155-156)<sup>11</sup>.

No estudo de Ortony et al (ORTONY, SHALLERT, REYNOLDS e AUTOS, 1978), o tempo que os leitores levaram para interpretar expressões literais e metafóricas foi medido. A diferença ocorreu apenas quando o contexto dado era insuficiente para a interpretação imediata da metáfora. Nesses casos, a compreensão da expressão literal era realmente mais rápida. Entretanto, nos casos em que o contexto era suficiente, as duas interpretações ocorriam sem diferença significativa de tempo.

Outros autores também defendem que a compreensão das expressões metafóricas não envolve esforço cognitivo adicional em comparação à linguagem literal. Autores como Toolan (1993) entendem a linguagem literal e a metafórica como formas de expressão usadas para os mesmos fins, ou seja, para a comunicação usando a língua como base comum. Glucksberg (2001), por sua vez, mostra que a linguagem literal também requer um esforço de interpretação para resolver as ambigüidades ou apenas para identificar o sentido (literal) mais apropriado para o enunciado. Dessa forma, quando o leitor/ouvinte se depara com uma expressão metafórica, não há razão para que

---

<sup>11</sup> (minha tradução): "...it is no longer possible to assume that figurative language is understood (or produced) on the basis of a more lengthy and time-consuming process than literal or clichéd usage. While negative findings do not describe the mechanism by which literal or figurative language is produced or understood, they do offer some hints as to how it is not understood ( or produced)..."

a interpretação literal tenha prioridade sobre a metafórica, já que mesmo o reconhecimento inicial da palavra e a decodificação literal dependem do contexto. O mesmo autor argumenta que se a interpretação metafórica está tão acessível quanto a literal não há porque se supor que será necessário mais tempo para compreender uma metáfora do que para compreender uma expressão literal (GLUCKSBERG, 2001:18).

Para tentar descrever o processamento da metáfora independentemente da discussão sobre um possível esforço cognitivo adicional, Cameron (2003) se remete à perspectiva Vygotskyana na qual a compreensão da metáfora é compatível com a idéia de “conceitos” ou “espaços mentais” que seriam ativados durante o discurso e cuja coerência seria atingida através de um desenvolvimento contínuo. Segundo a autora, haveria uma relação estreita entre linguagem e pensamento em processos contínuos para a construção do sentido de palavras e conceitos. Assim, a compreensão da metáfora seria o processo de “fazer sentido”, de ativar o sentido do tópico (domínio-alvo) e das palavras-veículo (domínio-fonte) no seu contexto discursivo, usando movimentos entre pensamento e linguagem. Segundo Vygotsky (1962),

(...) a relação entre pensamento e palavra não é um objeto, é um processo, um movimento contínuo de vai e vem do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento. Nesse processo, a relação entre pensamento e palavra sofre mudanças que podem ser vistas como desenvolvimento. O pensamento não é apenas expresso em palavras; ele existe através dela. Todo pensamento tende a conectar uma coisa a outra, a estabelecer uma relação entre coisas (VYGOTSKY, 1962:125, citado em Cameron, 2003:35).<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> (minha tradução): “The relation of thought to word is not a thing but a process, a continual movement back and forth from thought to word and from word to thought. In that process the relation of thought to word undergoes changes which themselves may be regarded as development. Thought is not merely expressed in word, it comes into existence through them. Every thought tends to connect something with something else, to establish a relationship between things.”

É o que Ortony (1993) propôs, ou seja, uma estratégia de comparação para a compreensão da metáfora em que o leitor/ouvinte procura descobrir propriedades comuns entre os termos do mapeamento, o “tenor” e o “veículo” (GOMES, 2004).

As discussões abordadas acima se referem à compreensão da metáfora em língua materna (LM). No entanto, trazendo esse debate para o contexto de língua estrangeira (LE), provavelmente a questão da compreensão da metáfora se depararia com especificidades próprias dessa situação discursiva. Ferling (2005) sugere que, para leitores lingüisticamente não proficientes (no caso de LE), nem familiarizados com a metáfora (em língua materna, mas especialmente em LE), a compreensão pode demandar considerável esforço cognitivo. Nesses casos, é freqüente o processamento da metáfora pelo modelo de estágios.

A respeito das estratégias usadas pelo leitor de LE, Gomes (2004) comenta que essas estratégias podem não ser suficientes quando o leitor se depara com um “jogo” de palavras, ou com o uso de linguagem figurada. Esse fenômeno parece demandar do aprendiz uma maior capacidade cognitiva para compreender o que aquelas expressões significam no texto. Além da leitura “literal” das palavras, é preciso que o leitor compreenda outros significados, que vão além do seu conhecimento da própria língua ou da sua vivência de mundo. Entre esses outros significados, destaca-se o aspecto cultural, cujo conhecimento o leitor deve compartilhar com o autor para que a compreensão do texto aconteça. Esse pode ser um fator complicador a mais para o leitor de LE. Como Kövecses (2005) observa:

Se for verdade que as metáforas revelam e, em alguns casos, constituem experiências humanas, então nós devemos esperar que as metáforas (...) tenham uma variação de acordo com essas divisões

sociais (...), entre culturas e dentro da mesma cultura (KÖVECSES, 2005:88).<sup>13</sup>

Logo, o professor de LE deve privilegiar também a reflexão sobre a cultura para que esse conhecimento possa ajudar o aluno a compreender expressões metafóricas em textos em LE. Como hoje sabemos que a linguagem metafórica está muito mais presente na linguagem cotidiana do que se supunha anteriormente, o professor de leitura em língua estrangeira não pode mais ignorar a sua presença e o seu papel comunicativo em textos em língua estrangeira. A presente pesquisa pretende contribuir para o debate em torno dessas questões e, para tanto, se desenvolverá em duas etapas. Na primeira pretende-se verificar se e até que ponto um texto rico em metáforas realmente cria obstáculos à compreensão do leitor-aprendiz de língua estrangeira. Ao contrário do que alguns autores defendem, Glucksberg (2001), citando vários estudos, demonstra que a compreensão da metáfora não é mais difícil do que a compreensão literal e que esta última não tem prioridade incondicional. Entretanto, os estudos citados se referiam a metáforas em língua materna. Pretendemos, então, investigar as estratégias cognitivas usadas por aprendizes de língua estrangeira para compreender as metáforas presentes em um texto do gênero horóscopo e, se os dados coletados permitirem, avaliar as questões aqui discutidas no escopo da leitura desse texto.

A segunda etapa da pesquisa, como já foi colocado anteriormente, tratará dos possíveis efeitos de uma intervenção pedagógica focada na compreensão metafórica em textos em LE. Como a metáfora pode ser explorada no contexto educacional e que vantagens o seu ensino pode trazer

---

<sup>13</sup> (minha tradução) “So if it is true that metaphors reveal and, in some cases, constitute human experience, then we should expect metaphors (...) to vary according to these social divisions.(...)cross-cultural variation (...) and within-culture variation (...)”

para o aluno ao se deparar com o texto em LE, serão os itens abordados na próxima seção.

## 2.4 – Metáfora no Ensino

Cortazzi e Jin (1999) retomam a etimologia do vocábulo “metáfora” para explicar a importância do conceito para o ensino e cunham, eles próprios, uma expressão metafórica. Segundo eles, a metáfora pode ser vista como uma ponte, já que “carrega algo de um lugar para outro”. Ela liga o conhecido ao desconhecido, o tangível ao menos tangível, o familiar ao novo. Como uma ponte, ela habilita a passagem de um mundo a outro, habilita aprendizes a compreender e a “experienciar uma coisa em termos de outra”, parafraseando Lakoff e Johnson.

Os autores citam estudos que comprovam a eficácia do uso da metáfora no ensino de outras disciplinas, como a Psicologia, a Física e a Educação Infantil, entre outras. Eles mostram também que a metáfora pode permear várias disciplinas e pode migrar de um campo de conhecimento a outro. É o caso, por exemplo, da metáfora do “andaime” (*scaffolding*) em que o aprendiz recebe um suporte cognitivo de um par mais competente e esse suporte é gradativamente retirado à medida que ele passa a desenvolver a habilidade sem necessidade de ajuda. A idéia do uso de andaimes, inicialmente proposta para a Psicologia, passou para o ensino de línguas num modelo construtivista.

Dessa forma, se a metáfora é tão eficiente no ensino de outras disciplinas, é natural supor que ela o seja, também e principalmente, no ensino de línguas, tanto no de língua materna quanto no de línguas estrangeiras. Com maior conhecimento acerca do conceito de metáfora, de como ela pode ocorrer e das conseqüências que ela pode ter para o surgimento não só de expressões

metafóricas, mas também para a construção de sentidos de um texto como um todo, o aprendiz estará, provavelmente, mais capacitado, até mesmo, para entender melhor o funcionamento da própria língua. Um exemplo é o estudo de Hodgson (2003), já citado, que demonstra a correlação entre o uso de verbos com *up* e a metáfora conceitual MAIS É PARA CIMA, ajudando a resolver uma das maiores dificuldades do aprendiz e do professor de LE. Sem o conhecimento da influência da metáfora conceitual no uso da preposição, professor e aprendiz sempre consideraram o uso de *up* arbitrário e, portanto, desprovido de lógica. Logo, esse aspecto da semântica teria que ser aprendido através da memorização dos verbos e não através da compreensão da correlação da expressão linguística com a metáfora conceitual subjacente. Assim, a conclusão do trabalho é de que, informado pela noção de metáfora conceitual, o ensino de itens lexicais ou morfo-sintáticos, como o enfocado no estudo, seria facilitado, principalmente, para aprendizes de LE. Obviamente a compreensão do aspecto conceitual da metáfora ajuda na compreensão não apenas do uso da preposição *up*, mas também do uso de vocabulário aparentemente inusitado em relação ao tema a que se refere, de colocações e de regências, entre outros aspectos.

Nessa mesma perspectiva, Lima (2005) cita outros estudos, como o de Brugman e Lakoff (1988), sobre a estrutura polissêmica da preposição *over*, o de Selinker e Kuteva (1992) sobre as relações de sentido do verbo *get*, o de MacLennan (1994) sobre o ensino/aprendizagem de preposições em língua inglesa. MacLennan (1994) defende que reconhecer e entender as funções da metáfora dá ao aprendiz uma base para raciocinar e ser capaz de identificar as metáforas sistêmicas presentes em outras ocorrências das mesmas preposições.

Para o ensino de vocabulário, Lima (2005) sugere uma abordagem que dê ao aprendiz noções de relações não apenas de significados, mas também gramaticais e pragmáticas. O uso da metáfora conceitual pode ser, mais uma vez,

muito útil. A autora cita, como exemplo, o estudo de Gibbs (1994) que enumerou várias expressões linguísticas licenciadas pela metáfora conceitual **RAIVA É UM LÍQUIDO EM AQUECIMENTO** (Sua raiva reprimida jorrou dentro de si; Ele está bufando; Quando eu contei, ela explodiu). Além disso, a autora cita expressões similares em português (À medida que ele falava, a raiva ia subindo aqui dentro; Ela chegou ao escritório esfumaçando; Quando contei o que aconteceu, ele explodiu), que mostram que a metáfora conceitual está frequentemente presente em LM e em LE. Logo, conscientizar o aprendiz sobre esses aspectos poderá contribuir para a sua compreensão sobre o funcionamento da língua, principalmente, no que tange à sua dimensão semântica.

A eficácia do uso da metáfora como ferramenta de ensino pode ser explicada também pelo fato de que sua compreensão envolve uma participação mental ativa para ligar domínio-alvo e domínio-fonte, segundo Cortazzi e Jin (1999). Petrie (1979, in GIBBS, 1996:221) sugere que a metáfora pode agir como um estímulo para um aprendizado movido por hipóteses uma vez que a incongruência e a falta de completude das expressões metafóricas estimulam a experimentação por parte do aprendiz, ou seja, estimulam a participação cognitiva.

O fato é que, seja por uma questão de estilo e de opção do emissor, seja por uma maior adequação das expressões metafóricas ao sentido pretendido, ou pelo fato de que muitas estruturas lexicais da língua decorrem de metáforas conceituais subjacentes às expressões linguísticas, o uso cotidiano da metáfora não só justifica como requer uma abordagem explícita desse conhecimento na sala de aula. Tanto no ensino de LM como no de LE, o estudo da metáfora como uma figura de pensamento poderá ajudar o aprendiz a perceber significados que estão além do sentido literal. Esse conhecimento pode permitir ao leitor interpretar as expressões metafóricas e, dessa forma,

perceber as nuances de significado que justificaram a escolha da metáfora pelo autor do texto em detrimento da linguagem literal.

Este trabalho pretende, portanto, informar e se somar aos questionamentos levantados por pesquisas que já vêm sendo desenvolvidas, especialmente em contexto brasileiro, que privilegiam a situação pedagógica como ambiente propício ao estudo da metáfora. A pesquisa de Gomes (2004), por exemplo, enfocou o uso da linguagem figurada em textos promocionais e teve como objetivo investigar as estratégias que contribuem para a compreensão da linguagem metafórica e como a combinação dessas com as estratégias gerais de leitura contribui para a compreensão do texto como um todo. Os informantes escolhidos para a investigação foram alguns alunos de um curso de inglês, promovido pela Universidade Federal Fluminense, aberto à comunidade e que adota a abordagem comunicativa como enfoque metodológico. Cinco dos vinte alunos adultos da turma, que já exerciam uma atividade profissional em diferentes áreas, se prontificaram a participar da pesquisa.

Da mesma forma, a pesquisa de Ferling (2005) teve como informantes aprendizes de LE e investigou a linguagem figurada em um texto poético. Os sujeitos da pesquisa, também cinco, também eram adultos e freqüentavam um instituto de idiomas, e, com apenas uma exceção, estavam inseridos no mercado de trabalho. As aulas eram individuais ou em duplas e aconteciam na empresa, na escola ou em domicílio. Os objetivos de Ferling incluíam investigar o processo de construção do sentido de textos poéticos por parte dos alunos e as suas eventuais dificuldades em perceber os sentidos das metáforas contidas nos dois textos estudados.

O presente trabalho tem objetivos semelhantes aos desses estudos, porém, como veremos adiante, o seu contexto de pesquisa e os seus

informantes diferem bastante daqueles citados. Além disso, enquanto Gomes utilizou textos promocionais e Ferling textos poéticos, o presente estudo privilegiou o gênero horóscopo. É interessante observar que todos esses três gêneros têm em comum o seu grande potencial metafórico.

Compartilhando as conclusões das pesquisas citadas e o que defendem muitos autores (Lakoff e Johnson, 1980/2002; Gibbs, 1996; Lazar, 2003; Gomes, 2004), acreditamos que, mais do que uma figura, a metáfora se impõe como uma ferramenta primordial para a compreensão do texto e para o entendimento, por parte do aprendiz, do funcionamento da língua. Esse conhecimento o capacitará a se tornar cada vez mais proficiente como usuário da língua e, de acordo com o foco específico deste estudo, como leitor de textos em inglês como língua estrangeira, permitindo, assim, que os andaimes sejam, aos poucos, retirados.

### **3 – METODOLOGIA**

#### **3.1 – Introdução**

Como vimos no capítulo anterior, o estudo da metáfora pode representar, de modo geral, um eficiente instrumento no ensino de línguas estrangeiras. Nessa perspectiva, vários aspectos podem ser enfocados e este trabalho tem como objetivo específico verificar como o conhecimento de metáfora pode facilitar a compreensão de um texto com vocabulário aparentemente inusitado para o assunto tratado. A metodologia que adotamos para alcançar esse objetivo será descrita abaixo. Antes, porém, é necessário detalhar as especificidades do contexto e da população que informaram a pesquisa.

#### **3.2 – População e contexto de pesquisa**

Os informantes da pesquisa foram alunos do Ensino Médio de uma escola pública federal na área urbana do Rio de Janeiro, de ambos os sexos, entre 15 e 18 anos, aproximadamente. O nível de proficiência na língua estrangeira é bastante variado, tendo em vista que, embora a maioria freqüente ou já tenha freqüentado cursos livres de inglês, há muitos alunos cujo conhecimento da LE se restringe àquele ministrado na escola pública.

Os alunos pertenciam a uma turma da 1<sup>a</sup> série do Ensino Médio e a escolha dessa turma específica aconteceu porque ela era a turma de primeira série em que a professora lecionava. A opção pela primeira série se justifica por ser a série inicial do Ensino Médio e, dessa forma, representar o começo

de um novo ciclo para os alunos, o que justificaria a inclusão de um novo item de conteúdo – o estudo da metáfora.

Os alunos estavam familiarizados com o enfoque metodológico da escola que prioriza o ensino de leitura em LE. O trabalho pedagógico no Ensino Médio é feito, na escola em questão, a partir da leitura de textos e o estudo da gramática acontece a partir da sua ocorrência nesses textos. Os textos são autênticos e compilados em apostilas preparadas para esse fim por uma equipe de professores do próprio colégio. As apostilas são atualizadas periodicamente e os textos que perdem a sua atualidade e, portanto, perdem sua relevância, são trocados por outros mais recentes. Eles versam sobre assuntos variados e os alunos são ensinados, desde a 1ª série do Ensino Médio, a usar estratégias de leitura como *scanning*, *skimming*, inferência lexical, referência pronominal, estudo de afixação, entre outras, de maneira a perceberem o significado do vocabulário desconhecido e chegarem às idéias principais do texto.

Dentro desse contexto, os alunos estão familiarizados com a noção de gênero textual. Eles compreendem que a identificação do gênero pode ser uma das ferramentas para ajudá-los a fazer previsões sobre o assunto, o vocabulário, o tom do texto; enfim, ajudá-los nas hipóteses sobre o texto que formularão antes da leitura e que serão refutadas ou confirmadas no decorrer do processo de leitura.

Esse conhecimento foi fundamental para a nossa pesquisa, porque a ocorrência de expressões metafóricas no texto pode parecer, num primeiro momento, uma dificuldade para os alunos, por ir de encontro às previsões que esses fazem sobre o vocabulário esperado no texto. A nossa hipótese era a de que, ao perceberem que o vocabulário, que fora considerado inadequado em um primeiro momento, é coerente com a metáfora conceitual subjacente ao

texto, ou que ele é usado para facilitar a compreensão do leitor sobre o assunto, os alunos parecem adquirir mais confiança. Dessa forma, seriam capazes de chegar ao significado do texto fazendo uso de mais um instrumento – um conhecimento mais aprofundado sobre a metáfora. Para explorarmos essa hipótese, adotamos, como metodologia, a pesquisa-ação, informada por diferentes instrumentos. Descrever essa metodologia é o foco da próxima seção.

### **3.3 - A Pesquisa-ação**

O objetivo geral deste trabalho está centrado no aprimoramento da capacidade leitora do aprendiz e, conseqüentemente, em mudanças na prática de sala de aula do professor de LE através de uma sensibilização enfocada na linguagem metafórica. A metodologia adotada, então, deveria conjugar fatores como: a) o interesse da professora em realizar a pesquisa, ou seja, em desempenhar uma função não apenas de observador, mas, principalmente, de elemento atuante na pesquisa; b) o número pequeno de informantes, já que a pesquisa seria feita, a princípio, com duas turmas; c) o interesse em se obter conclusões em curto/médio prazo sobre a questão investigada para promover pequenas modificações no dia-a-dia da sala de aula, entre outros fatores.

A metodologia que nos pareceu ser a mais adequada a essa proposta foi a da pesquisa-ação, já que nela o professor é o pesquisador da sua própria prática e pode, portanto, optar por investigar questões específicas da sua sala de aula com vistas a contribuir para um melhor desempenho de seus alunos. A possibilidade de a mesma investigação poder ser reproduzida em âmbito mais abrangente e poder promover uma reflexão mais geral para os

profissionais da área não foi descartada, mas não será alvo deste trabalho, a não ser como sugestão para futuras pesquisas.

A pesquisa-ação surgiu em estudos de Ciências Sociais e o termo parece ter sido cunhado pelo psicólogo social Kurt Lewin (1946), que propôs usá-la em grupos cujo desenvolvimento dependeria de bons níveis de comunicação e de integração social (HADLEY, 2004: iii). Segundo demonstra Barbier (2002:17), a pesquisa-ação se refere a pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essa transformação. O autor defende a aplicação dessa abordagem nas Ciências Humanas:

A pesquisa-ação não é uma simples transfiguração metodológica da sociologia clássica. Ao contrário, ela expressa uma verdadeira transformação da maneira de conceber e de fazer pesquisa em Ciências Humanas (BARBIER, 2002:17).

Barbier (2002) distingue a pesquisa-ação da pesquisa clássica porque essa última incluiria cinco fases delimitadas: a formulação dos problemas, a negociação de acesso ao campo, a coleta de dados, sua avaliação e sua análise e a apresentação dos resultados. Na pesquisa-ação, o pesquisador não formula o problema ou hipóteses, ele o constata, reconhece que ele nasce em um contexto específico e ajuda a coletividade a tomar consciência sobre ele numa ação coletiva. Quanto à coleta de dados, não há necessidade de negociar acesso ao campo, já que o pesquisador atua no ambiente pesquisado. A coleta ocorre na coletividade inteira e não apenas em uma amostra representativa. Os instrumentos de pesquisa tendem a ser mais interativos e os dados, depois de interpretados pelo pesquisador, são repassados à coletividade e examinados para que o problema seja redefinido e soluções sejam encontradas, se possível.

Barbier (ibid) ressalta que na pesquisa-ação há um processo em espiral a que outros autores chamam de “característica cíclica da pesquisa-ação”, qual seja, a de que os resultados sejam informados aos membros da coletividade, o problema seja reformulado e novamente investigado e, assim, sucessivamente.

Quanto ao caráter específico da pesquisa-ação, ou seja, ser própria da coletividade estudada e não necessariamente verdadeira em outras, Crookes (1993:4) mostra que, quando utilizada por professores...

o objetivo da pesquisa-ação é a compreensão de problemas em ensino e aprendizagem que sejam válidos localmente e, não necessariamente, que sejam descobertas passíveis de generalizações. Isso significa, por um lado, que um banco de dados extenso e técnicas para a sua redução e análise, e etapas que permitam a replicabilidade dos resultados em diferentes ambientes não são tão necessários. Por outro lado, técnicas que valorizem uma profunda familiaridade entre os atores e os investigadores com a situação são extremamente apropriadas (CROOKES, 1993:4).<sup>14</sup>

O autor enumera algumas vantagens da utilização da pesquisa-ação para investigar dificuldades no processo de ensino e aprendizado: os resultados são relevantes para as necessidades e problemas imediatos dos professores; a pesquisa-ação permite o processo de reflexão do professor, que é vital para o desenvolvimento educacional e crescimento profissional; o engajamento em pesquisa-ação pode facilitar os professores a fazer outros tipos de pesquisa. Além disso, como sugerem Nunan (1988) e Richards (in BRENNER, 1993), a pesquisa-ação não só estimula os professores a compararem métodos e idéias com um olhar crítico e a adotar essas idéias no seu ambiente de ensino, mas também os engaja no seu processo de ensino de uma maneira mais profunda. Onel resume os principais objetivos e

---

<sup>14</sup> (minha tradução): “...the objective of this kind of action research is locally-valid understandings of problems in teaching and learning, not necessarily findings of maximal generality. This means that on the one hand, large data bases, techniques for their reduction and analysis, and steps which allow the replicability of results across many different environments are less needed. On the other hand, techniques which capitalize on the actors’ and investigators’ deep familiarity with the situation are appropriate.”

características da pesquisa-ação, propostos por diferentes teóricos, na seguinte passagem a seguir:

O objetivo da pesquisa-ação é trazer mudança (Richards in Brenner, 1993). Ela é situacional ou baseada no conteúdo, colaborativa, participante e auto-avaliativa (Cohen e Manion, 1980). Ela focaliza um problema, ocupa-se principalmente com um caso único em uma situação específica, e tenta achar soluções para o problema em questão. Ela não apenas encoraja os professores a compararem métodos e idéias com um olhar crítico, e adotar essas idéias no seu ambiente de ensino (Nunan, 1988), mas também os engaja no seu processo de ensinar de modo mais profundo (Richards in Brenner, 1993). Dessa forma, o nível de conscientização do professor sobre a teoria também é aumentado (Ramani, 1987) (ONEL, 1997:2).<sup>15</sup>

Como podemos ver, uma das características centrais da pesquisa-ação seria, então, o fato de ela ser “focada em um problema da prática” (*problem-focused*, KEMMIS e MCTAGGERT, 1988). No entanto, alguns autores propõem uma versão mais “reflexiva” do que “pragmática” (solução de problemas), principalmente na pesquisa em contexto pedagógico.

Allwright (1993) defende que esse tipo de pesquisa não deve partir de um problema, mas sim de questões intrigantes para o professor (*puzzles*). Ele não vê a pesquisa como solução de problemas, mas como forma de entendimento.

Edge (2000) também ressalta o papel reflexivo do professor e minimiza, como Allwright, a necessidade, ou mesmo a possibilidade, de resolução de problemas através da pesquisa-ação. Hadley (2004: iv) ressalta que o ensino reflexivo só pode auxiliar os professores que estejam profundamente empenhados em encontrar respostas para as questões que

---

<sup>15</sup> (minha tradução): “The main aim of action research is to bring about change (Richards in Brenner 1993). It is situational or content-based, collaborative, participatory, and self-evaluative (Cohen and Manion 1980). It is “problem focused”, mainly “concerned with a single case in a specific situation”, and tries to find solutions to the problem in focus. It not only encourages teachers to compare methods and ideas with a critical eye, and to adopt these ideas into their teaching environment (Nunan 1988), but engages them in their teaching in a deeper way (Richards in Brenner 1993). In this way teacher’s awareness of theory is also raised (Ramani 1987).”

afetem a qualidade da formação de seus alunos na língua estrangeira e não necessariamente encontrar soluções para problemas. Em relação a essa polêmica, acreditamos que não só seria possível como também aconselhável haver uma articulação sistemática entre ação e reflexão. Ou seja, o ideal seria que a reflexão gerasse uma ação para o aperfeiçoamento de determinados aspectos da prática. A pesquisa-ação seria, dessa forma, a busca contínua e organizada do professor reflexivo de *insights* e soluções profissionais para a sala de aula. Trata-se, então, de uma pesquisa *em* ação.

Wallace (1991:56-7) corrobora as vantagens descritas acima e ressalta que a pesquisa-ação pode ser vista como uma extensão da prática reflexiva normal de muitos professores, mas é mais sistemática, podendo levar, portanto, a resultados mais eficazes.

Os defensores da pesquisa tradicional fazem algumas objeções ao uso da pesquisa-ação e as mais freqüentes são, de acordo com Cohen e Manion (1994): a) o objetivo da pesquisa-ação é situacional e específico; b) a amostra da pesquisa-ação é restrita e não representativa; c) a pesquisa-ação tem pouco ou nenhum controle sobre variáveis independentes e d) os resultados da pesquisa-ação não podem ser generalizados, sendo válidos apenas para o ambiente restrito em que é feita a pesquisa. Essas objeções, na verdade, definem mais o escopo e conseqüentes limitações da pesquisa-ação do que possíveis obstáculos para a sua adoção como procedimento de pesquisa.

Engel (2000), a partir de um quadro de McKernan (1993), enumera as fases da pesquisa-ação propostas por Barbier (2002) e citadas anteriormente neste trabalho (p. 39), usando uma outra nomenclatura. Segundo Engel, as fases seriam:

- 1) definição de um problema;
- 2) pesquisa preliminar;

- 3) hipótese;
- 4) desenvolvimento de um plano de ação;
- 5) implementação de um plano de ação;
- 6) coleta de dados para avaliação dos efeitos da implementação do plano;
- 7) avaliação do plano de intervenção;
- 8) comunicação dos resultados.

As fases sugeridas por McKernan foram contempladas nesta pesquisa, como veremos no quadro abaixo, que será detalhado mais adiante:

<b>Fases (McKernan)</b>	<b>Neste Trabalho</b>
1) definição de um problema	Aprendizes de língua estrangeira podem apresentar dificuldade em compreender um texto em inglês.
2) pesquisa preliminar	Conversa com os alunos tentando identificar as principais dificuldades.
3) hipótese	A metáfora pode ser um obstáculo a mais para a compreensão do texto em língua estrangeira. A conscientização dos alunos sobre a ocorrência de metáforas no texto pode tornar o aprendiz de LE um leitor mais proficiente.
4) desenvolvimento de um plano de ação	Conscientizar os alunos para a ocorrência de metáforas através de atividades com textos ricos em metáforas e de uma aula sobre o tema.
5) implementação de um plano de ação	Aplicação de duas atividades sobre um texto do gênero horóscopo em inglês e de uma aula sobre a metáfora.
6) coleta de dados para avaliação dos efeitos da implementação do plano	Correção e avaliação das respostas dos alunos às atividades propostas, participação na aula sobre metáfora e avaliação de protocolo verbal em grupo.
7) avaliação do plano de intervenção	Comparação das respostas às atividades para verificar se houve desenvolvimento da capacidade leitora dos aprendizes depois da aula sobre metáfora.
8) comunicação dos resultados	Descrição da pesquisa sob a forma de dissertação de mestrado.

### **3.4 – Procedimentos de pesquisa**

Os instrumentos utilizados em nossa pesquisa representaram, na prática, procedimentos pedagógicos aplicados em sala de aula. Ou seja, houve uma articulação sistemática entre atividades de pesquisa e atividades pedagógicas. Esses procedimentos serão descritos a seguir na ordem (fases) em que foram conduzidos.

#### **3.4.1 – O protocolo verbal em grupo**

Como um dos instrumentos metodológicos da presente pesquisa, utilizamos o protocolo verbal em grupo ou evento social de leitura. O protocolo verbal é uma atividade que, usada como procedimento de pesquisa, busca revelar as estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura (ZANOTTO, 1997). Essa atividade consiste em levar o leitor a verbalizar, ou seja, explicitar verbalmente seu pensamento (*think aloud* ou “pensar alto”) à medida em que ele lê o texto e procura compreendê-lo (GOMES, 2004). É a verbalização do pensamento no momento em que determinada tarefa é desempenhada. Enquanto o participante procede à leitura e verbaliza o que pensa, a atividade é gravada e, posteriormente, transcrita para que a análise dos dados possa ser efetuada.

A partir desses dados, cabe ao pesquisador observar e analisar os mecanismos cognitivos utilizados pelo leitor durante a leitura para, então, buscar compreender melhor os complexos processos de construção de sentido envolvidos no ato de ler (GOMES, 2004).

O protocolo verbal em grupo seria, segundo Zanotto (1997), um “evento social de leitura” no qual os leitores, numa interação face-a-face,

partilham, negociam, constroem e avaliam as diferentes leituras. É uma prática de leitura aparentemente muito simples, mas que pode ter implicações muito complexas e relevantes para a pesquisa. Os participantes do evento social de leitura buscam, em grupo, compreender os textos por meio da troca de idéias, do questionamento e do conseqüente aprendizado que advém dessa interação. A observação do processo de compreensão e/ou percepção da linguagem pode revelar as estratégias de leitura que guiam os participantes para a construção dos significados.

Para que ocorra o “pensar alto” em grupo, é necessário que o texto desautomatize a compreensão, ou seja, não deve ser fácil a ponto de haver uma compreensão automática. O texto é distribuído aos elementos do grupo para fazerem uma leitura silenciosa e anotarem espontaneamente as idéias que vierem à mente. Quando a discussão se inicia, cada aluno pode dizer livremente o que quiser a respeito do texto e do seu processo de leitura. Essa atividade pode ser também um interessante instrumento pedagógico para estimular a conscientização lingüística (ZANOTTO, 1995).

O evento social de leitura requer pouca participação explícita por parte do pesquisador, que deverá atuar mais diretamente na análise do material levantado por meio da transcrição da conversa entre os participantes. É importante elaborar instruções sucintas, mas claras o suficiente para que eles participem da atividade sem a necessidade de intervenção do pesquisador.

No caso do presente estudo, os alunos negociaram as respostas a uma atividade proposta sobre o texto distribuído aos grupos, ou seja, por haver um direcionamento da discussão, esse tipo de procedimento é um protocolo verbal semi-estruturado. O significado do texto foi sendo construído por meio de trocas ou negociações das possíveis respostas e a discussão de um dos grupos foi gravada e, posteriormente, transcrita.

O grupo escolhido para a gravação foi aquele composto por alunos que tinham demonstrado, durante as aulas anteriores, maior nível de participação e entusiasmo em relação às atividades propostas anteriormente. Julgamos que esse tenha sido o critério mais apropriado porque o evento social de leitura, por pressupor a participação dos alunos, requer um envolvimento mais efetivo por parte deles. Assim, acreditamos que seria mais fácil conseguir que eles verbalizassem suas dificuldades, dessem respostas mais completas, negociassem sentidos, enfim, colaborassem mais ativamente com os procedimentos da pesquisa. Um critério baseado em suas médias escolares, além de não garantir o interesse em participar da aula, poderia mascarar os resultados da pesquisa.

Infelizmente, a inadequação da sala de aula para atividades que requerem uma acústica adequada prejudicou bastante as gravações. Junte-se a isso a falta de equipamentos profissionais para as gravações. Dessa forma, como é possível verificar na transcrição das gravações (anexo 2), houve muitos momentos em que os ruídos impediram que se percebesse o que havia sido dito. Em outros, os alunos falaram ao mesmo tempo e não se pôde identificar as contribuições individuais. Essa parece ser uma das desvantagens do uso do protocolo verbal em salas de aula sem proteção acústica. Entretanto, essa desvantagem não causou prejuízos sérios a nossa pesquisa porque o protocolo verbal atuou como uma fonte de informação complementar, já que a pesquisa está calcada, principalmente, nas respostas escritas dos alunos às questões das atividades propostas.

### 3.4.2 - Primeira Fase: Atividade I e análise

Na primeira etapa da pesquisa os alunos, divididos em grupos, foram orientados a responder a questões sobre o texto escolhido (Atividade I), pertencente ao gênero “horóscopo”, durante uma aula de 90min (dois tempos de 45 min cada). Seguindo os procedimentos do evento social de leitura, eles discutiram as questões e negociaram as respostas com seus colegas, tentando chegar a um consenso entre os membros do grupo, uma vez que essa atividade é colaborativa e o que se busca são as respostas do grupo e não respostas individuais.

A atividade foi aplicada na turma dividida em sete grupos e a discussão de um dos grupos foi gravada. Os alunos foram orientados a verbalizar todas as suas dúvidas sobre as questões e, tanto quanto possível, explicitar também o raciocínio que seguiram para chegar a determinada resposta. Obviamente, os alunos do grupo que estava sendo gravado deveriam falar de forma clara e audível, além de fazer todos os comentários que quisessem, já que a gravação não faria parte da avaliação das respostas. Isso foi muito importante por permitir aos alunos um certo grau de desinibição e espontaneidade, minimizando o impacto de estarem sendo gravados.

Os alunos, divididos em grupos de quatro ou cinco, receberam o seguinte material:

a- um texto do gênero “horóscopo” estruturado em nove parágrafos de acordo com os signos tratados, o que faz com que cada parágrafo seja um texto em si, já que contém informações e conselhos para aquele determinado signo. Essa peculiaridade do gênero “horóscopo” permite a riqueza metafórica desse texto porque o autor pode optar por usar diferentes metáforas dependendo do signo

enfocado. A variedade de metáforas presentes justificou a escolha desse texto para o presente estudo. De um modo geral, podemos dizer que esse gênero, por tratar de questões bastante subjetivas e de caráter generalista, dá margem ao uso de expressões metafóricas;

b- um glossário (anexo 1) para assegurar que não houve influência de dificuldades lexicais para a compreensão do texto. Quisemos, com isso, garantir que o foco estivesse na linguagem figurada e não no vocabulário desconhecido;

c- uma folha de respostas para o grupo com questões (seção 4.3) sobre o texto que visaram verificar até que ponto os alunos perceberam o uso das marcas metafóricas presentes e como essas marcas os ajudaram ou não a compreender o sentido geral do texto (Atividade I);

d- folhas contendo as mesmas questões da folha de respostas e que serviram apenas para que todos os alunos dos grupos tivessem acesso às questões propostas e pudessem colaborar com a discussão do seu grupo. Essas folhas foram usadas apenas como referência.

O texto e a atividade proposta, incluindo as questões formuladas e as razões de sua formulação, serão detalhados mais adiante.

Procedemos, então, à listagem das respostas fornecidas por escrito pelos alunos. Com os dados coletados dispostos em um quadro sinótico (anexo 3), buscamos identificar possíveis regularidades e/ou tendências nas respostas no que diz respeito à percepção e à compreensão das metáforas presentes no texto lido. Dessa forma, a análise das respostas foi a tentativa de identificar a linha de raciocínio desenvolvida pelos grupos na busca das respostas

consensuais. A transcrição do protocolo verbal em grupo informou a nossa análise somente quando as falas dos alunos foram pertinentes para esclarecer o caminho cognitivo percorrido pelo grupo na busca da resposta consensual.

### **3.4.3 – Segunda Fase: Intervenção pedagógica**

A segunda etapa, que será descrita mais adiante em maiores detalhes, foi feita novamente com os alunos e incluiu uma aula de 90min (dois tempos de 45min cada), versando basicamente sobre o conceito de metáfora (seção 4.4). Os alunos foram expostos a textos escritos e não escritos (imagens) e discutiram sobre o que entendiam por metáfora. Eles foram estimulados a refletir sobre os seguintes aspectos:

- a) as expressões metafóricas que ocorreram nos textos e aquelas usadas no cotidiano;
- b) as metáforas conceituais subjacentes;
- c) a compreensão de metáforas e a importância do conhecimento cultural;
- d) a importância do uso de metáforas e a intenção do autor ao optar pelo seu uso, entre outras questões.

O objetivo geral da aula foi tornar o leitor-aprendiz mais proficiente na compreensão da metáfora e, conseqüentemente, na construção do sentido

do texto como um todo. A eficiência pedagógica – ou não – dessa sensibilização foi verificada na terceira fase.

### **3.4.4 – Terceira Fase: Atividade II e análise**

Nessa fase, os alunos foram expostos ao mesmo texto usado na primeira atividade e levados a responder a questões sobre ele (Atividade II). Eles receberam um material semelhante àquele utilizado na primeira fase: o texto, o glossário, a atividade II na qual as respostas deveriam ser colocadas e folhas com a atividade II para serem utilizadas apenas como referência.

As questões da segunda atividade foram mais elaboradas e enfocaram a percepção dos alunos das marcas lingüísticas metafóricas e das metáforas conceituais subjacentes, quando apropriado.

Como havia sido feito com a primeira atividade, as respostas da atividade II foram listadas em um quadro e a análise dessas respostas (seção 4.5.1) permitiu a verificação da capacidade leitora dos alunos, principalmente de um texto rico em expressões metafóricas. A discussão dos resultados deste trabalho englobou a comparação das respostas da atividade I com as da atividade II, e teve como objetivo avaliar se houve desenvolvimento na qualidade da leitura realizada pelos alunos depois desses terem sido expostos ao conceito de metáfora.

O próximo capítulo versará sobre as fases descritas acima, de forma mais detalhada, e da discussão dos resultados na última seção.

## **4 – ANÁLISE: texto e atividades**

### **4.1 – Introdução**

Neste capítulo, apresentamos a análise das respostas às atividades I e II, seguida da descrição da intervenção pedagógica e da discussão dos resultados. Para compreendermos melhor a natureza da linguagem figurada encontrada no texto que representou o foco da pesquisa, é necessário analisarmos as metáforas nele presentes. Essa breve análise, que segue abaixo, tem como objetivo explicitar os pressupostos analíticos nos quais as atividades e as análises subsequentes foram baseadas.

### **4.2 - Instrumento de pesquisa: o texto**

O texto escolhido para esta pesquisa foi um exemplo do gênero horóscopo chamado “STARS” e publicado na revista britânica “The Express” em 18/12/1998. Além de propiciar o uso da linguagem metafórica, o horóscopo nos pareceu o gênero mais adequado para esta pesquisa por ser bastante familiar aos alunos. Além disso, o enfoque na leitura de textos em LE a que os alunos estão acostumados faz com que eles estejam conscientes de que é importante conhecer a intenção do leitor ao ler determinado gênero textual para escolher o tipo de leitura. Assim, o gênero horóscopo implica uma leitura somente do signo do leitor, que pode incluir, no máximo, a dos signos das pessoas mais próximas, mas dificilmente envidará uma leitura corrente de todos os signos. Por isso, os pequenos textos dos signos, contidos dentro de uma estrutura maior, o horóscopo propriamente dito, podem ser independentes. Como os parágrafos são independentes entre si, as expressões

metafóricas podem ser diversas, já que não há comprometimento com as mensagens anterior e posterior. Essa divisão pode ser verificada no próprio texto, a seguir:

Cameron e Low (1999:158), a respeito das metáforas usadas por professores ao falar de ensino e aprendizagem, sugerem que as metáforas representam, em seu conjunto, um “jargão” no discurso dos professores. Da mesma forma, parece haver um “jargão” típico do gênero horóscopo e, como parte desse “jargão”, estaria a presença de muitas expressões metafóricas.

Uma rápida leitura de outro exemplar desse gênero em inglês (anexo 6) revela a presença de várias marcas lingüísticas da metáfora conceitual “A VIDA É UMA VIAGEM” como em: “você não deve deixar um senso de urgência impedir que você aprecie a mágica e a alegria da sua jornada/viagem” (*you must not let a sense of urgency prevent you from appreciating the magic and joy in your journey*) e “para manter você firme a bordo do navio do seu destino” (*to keep you firmly on board the ship of your destiny*). Embora um estudo de retórica contrastiva fuja ao objetivo deste trabalho, um breve olhar sobre um outro exemplar do mesmo gênero, agora em português, nos fornece pistas de que as expressões metafóricas podem estar relacionadas ao gênero em questão. A coluna de horóscopo (anexo 5) da Revista “O Globo” de 11/09/2005 traz expressões como: “a cada passo que tomar”, “seguir em frente”, “novos ventos começando a soprar em sua direção”, “deixe os ranços para trás”, que remetem, também, à metáfora conceitual A VIDA É UMA VIAGEM. Essa metáfora é bastante recorrente nesse gênero, que também abriga várias outras metáforas relacionadas à experiência humana.

Se o horóscopo tem como finalidade fazer previsões sobre o futuro do leitor e considerações sobre o presente, é natural que as metáforas conceituais relacionadas aos domínios VIDA, FELICIDADE, OBJETIVOS, AMOR, entre outros, sejam as mais comumente encontradas nesse gênero.

O exemplo escolhido em LE para este trabalho não é uma exceção e contém expressões lingüísticas licenciadas por uma metáfora conceitual que une os domínios VIDA e VIAGEM. A riqueza do texto está também na ocorrência de expressões metafóricas inusitadas e que não fariam parte deste domínio conceitual, como a que sugere que o leitor “faça uma limpeza no armário”. As expressões metafóricas mais importantes em cada parágrafo estão listadas no quadro que se segue com as suas respectivas metáforas conceituais, quando apropriado:

<b>PARÁGRAFOS</b>	<b>EXPRESSÕES METAFÓRICAS</b>	<b>METÁFORAS CONCEITUAIS SUBJACENTES</b>
Introduction	“you have turned a corner”	A VIDA É UMA VIAGEM
Sagittarius	“clearing out the wardrobe”,  “mixing the old with the new, whether it is clothes or a deeper aspect of your personality”	VIDA INTERIOR É COMPARTIMENTO  EXPERIÊNCIAS SÃO OBJETOS
Capricorn	“shining light on hidden places”,  “flying ahead”,  “scaling the heights”,  “a busy schedule lies ahead”	ILUMINAR É CONHECER  A VIDA É UMA VIAGEM  BOM É PARA CIMA  A VIDA É UMA VIAGEM
Aquarius	“to pull them into your circle”,    “may need different company to travel with”	AMIZADE É PROXIMIDADE INTIMIDADE É PROXIMIDADE A VIDA É UMA VIAGEM
Pisces	“the seed of a project...is planting in your head”, “time to flourish”,	A VIDA É UMA COLHEITA A VIDA É UMA COLHEITA

	“the more hands on deck and shoulders to the wheel the less effort it will take to get it all rolling”	A VIDA É UMA VIAGEM
Aries	“travelling further afield”, “painting your life on a broader canvas”, “gets pushed slightly away further down the road to reality”, “do not hold back”.	A VIDA É UMA VIAGEM A VIDA É UMA PINTURA A VIDA E UMA VIAGEM PROGRESSO É MOVIMENTO
Taurus	“all pushing has been in vain”, “building block”, “good footing”	PROGRESSO É MOVIMENTO A VIDA É UMA ESTRUTURA A VIDA É UMA VIAGEM
Gemini	“wipe the slate clean”, “a new start”, “whichever way you lean”	A VIDA É UMA TELA A VIDA É UMA VIAGEM MUDANÇA É MOVIMENTO
Cancer	“start treating your body like a racing machine that needs good fuel, sensible maintenance and pit stops every so often”, “running without recharging your batteries you will feel flat”.	O CORPO É UMA MÁQUINA O CORPO É UMA MÁQUINA

Como podemos observar, muitas metáforas usadas, mesmo não correspondendo a expressões idiomáticas cristalizadas, remetem-se a metáforas conceituais bastante comuns, tendo inclusive já sido exploradas por Lakoff e Johnson (1980/2002), Kövecses (2002 e 2005), entre outros teóricos.

Na língua inglesa, há expressões como *to come out of the wardrobe* (revelar seus segredos internos ou taboos; assumir o seu lado reprimido) e *to have skeletons in the wardrobe* (ter segredos). O “armário” pode ser também uma metáfora para a organização dos vários aspectos da vida, o que remeterá a uma provável metáfora conceitual ARMÁRIO ORGANIZADO = VIDA ORGANIZADA. No caso da expressão *clearing out the wardrobe*, que significa literalmente fazer uma “limpeza” no armário, jogando fora tudo o que não é usado, deixando apenas o essencial, remete também a uma “faxina da vida”. A autora explicita esse duplo sentido do armário (armário literal e armário como *container* de vários aspectos da vida) com o enunciado *whether it is clothes or a deeper aspect of your personality you are determined on a makeove* (sejam as roupas ou um aspecto mais profundo da sua personalidade, você está determinado a uma transformação). O armário, assim, parece ser uma metáfora bem típica da cultura de língua inglesa (um lugar de segredos, pecados, desejos e fantasias recalçados). Verificar se e como essas e outras metáforas são percebidas por leitores aprendizes de inglês como língua estrangeira e se uma intervenção pedagógica facilitaria sua compreensão são, assim, os objetivos das atividades propostas e analisadas a seguir.

Embora as atividades I e II tenham usado o mesmo texto, o foco em parágrafos diferentes, correspondentes a signos diferentes, permitiu a este estudo a variedade dos trechos estudados sem que as características do texto escolhido, ou seja, o nível de dificuldade e a ocorrência de expressões metafóricas, fossem perdidos.

### 4.3 – Descrição da Atividade I:

#### TEXTO “STARS”

NOMES: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_.

Dê uma rápida olhada no texto em anexo e responda às seguintes perguntas:

- 1) Qual o gênero do texto? \_\_\_\_\_
- 2) Qual o interesse do leitor ao ler um texto deste gênero?  
\_\_\_\_\_
- 3) Na sua opinião que tipo de linguagem (tempos verbais, vocabulário, etc) é normalmente encontrada neste gênero?  
\_\_\_\_\_
- 4) A que correspondem as divisões do texto?  
\_\_\_\_\_

#### Leia o texto e responda as questões:

- 5) Observe os parágrafos 3, 5 e 9. Que recursos da linguagem o autor usa para deixar mais clara a mensagem ?  
\_\_\_\_\_
- 6) Qual a importância/função da palavra “wardrobe” no parágrafo 2? Qual a relação desta palavra com a mensagem do texto?  
\_\_\_\_\_
- 7) Há no texto alguma palavra ou recurso lingüístico que você não esperava encontrar neste gênero? Qual (ais)?  
\_\_\_\_\_
- 8) Diga, **em Português**, qual é a mensagem do autor no parágrafo 4:  
\_\_\_\_\_
- 9) Retire do texto 5 substantivos concretos e 5 abstratos. Separe-os nas colunas abaixo:

CONCRETOS	ABSTRATOS

- 10) Que relação você pode estabelecer entre as duas colunas?  
\_\_\_\_\_
- 11) Qual o objetivo do autor ao utilizar substantivos concretos e substantivos abstratos? Como esta opção pode ajudar o leitor?  
\_\_\_\_\_
- 12) Você costuma ler este gênero de texto? \_\_\_\_\_ Por quê?  
\_\_\_\_\_

A primeira parte da atividade – perguntas de um a quatro (1- Qual o gênero do texto? 2 - Qual o interesse do leitor ao ler um texto deste gênero? 3 - Na sua opinião que tipo de linguagem (tempos verbais, vocabulário, etc) é normalmente encontrada neste gênero? 4- A que correspondem as divisões do texto ?) visou recuperar o conhecimento de gênero textual dos alunos fazendo com que eles criassem expectativas em relação não só ao assunto do texto, como também à forma como esse assunto foi abordado. A questão três solicitou que o aluno fizesse previsões sobre o vocabulário esperado. Essas previsões foram extremamente importantes porque o aluno pôde compará-las ao vocabulário efetivamente encontrado no texto e, comparando-as, pôde concluir que houve itens lexicais não previstos. Essa parte da atividade foi feita com um olhar rápido sobre o texto e visou ressaltar o conhecimento que o leitor traz para a leitura em função do gênero e dos elementos não lineares<sup>16</sup> nele contidos.

A segunda parte foi feita após uma leitura mais cuidadosa do texto e teve como objetivo avaliar se o aluno foi capaz de perceber a linguagem figurada usada abundantemente pelo autor. Para tanto, as perguntas cinco (5 - Observe os parágrafos 3, 5 e 9. Que recursos da linguagem o autor usa para deixar mais clara a mensagem ?), sete (7 - Há no texto alguma palavra ou recurso lingüístico que você não esperava encontrar neste gênero? Qual (ais)?) e oito (8 - Diga, em Português, qual é a mensagem do autor no parágrafo 4:) foram elaboradas de forma mais aberta, dando ao aluno a oportunidade de expressar livremente a sua reação às expressões metafóricas encontradas.

As perguntas seis (6 - Qual a importância/função da palavra “wardrobe” no parágrafo 2? Qual a relação desta palavra com a mensagem do

---

<sup>16</sup> Os elementos não lineares ou extra-lingüísticos se referem ao aparato de referência (todas as partes do texto que ajudam o leitor a localizar a informação ou prever o que o texto contém – títulos, índices, contra-capas), às figuras (aqui incluídos os mapas, diagramas, gráficos, ilustrações) e as convenções gráficas (pontuação, formatação, uso de símbolos, etc) (NUTTALL, 1986).

texto?) e nove (9 - Retire do texto 5 substantivos concretos e 5 abstratos. Separe-os nas colunas abaixo:) foram mais direcionadas e guiaram o aluno que não percebeu o uso figurado ou que não soube como fazer a distinção entre o sentido literal e o figurado. O quadro da questão nove apareceu como uma última tentativa para os leitores que, apesar das questões anteriores, ainda não tinham percebido as expressões metafóricas. O uso da metalinguagem com termos como “concreto” e “abstrato” foi a forma encontrada para tornar a questão tão acessível quanto possível, tendo em vista que essa é uma nomenclatura usada pelos alunos desde o Ensino Fundamental.

A questão dez (10 - Que relação você pode estabelecer entre as duas colunas?) visou estimular os alunos a compararem o sentido literal com o figurado a partir de itens lexicais fornecidos por eles próprios. As questões onze (11 - Qual o objetivo do autor ao utilizar substantivos concretos e substantivos abstratos? Como esta opção pode ajudar o leitor?) e doze (12 - Você costuma ler este gênero de texto? Por quê?) funcionaram como uma atividade de pós-leitura em que os alunos foram estimulados a refletir sobre o uso da linguagem figurada (questão 11) e fazer a relação entre o texto estudado e aqueles do mesmo gênero encontrados no dia-a-dia (questão 12).

#### **4.3.1 – Análise dos dados (atividade I):**

Os dados considerados para análise foram as respostas às questões da Atividade I. A turma foi dividida em sete grupos e as respostas de cada grupo a cada uma das questões estão dispostas num quadro sinótico (anexo 3). Para facilitar a análise, as respostas às questões foram destacadas do quadro e aparecem logo depois das perguntas a que se referem. As informações do

protocolo verbal em grupo, cuja transcrição constitui o anexo 2, aparecem apenas quando a contribuição foi considerada relevante.

### Questão 1: Qual o gênero do texto ?

Grupos	I	II	III	IV	V	VI	VII
Perg	Resp						
1	Horós-copo						

A questão um não ofereceu dificuldade aos leitores, em função provavelmente do conhecimento prévio dos alunos e do formato característico desse gênero. Podemos analisar as próximas respostas em função da facilitação que esse conhecimento prévio parece trazer para o leitor. É o que Aerborsold e Field (1997) defendem, ou seja, os leitores tentam abordar o texto a partir do conhecimento que já possuem (pág 16 deste trabalho).

No protocolo verbal em grupo verificamos a alusão de um dos alunos ao horóscopo chinês, demonstrando que o leitor traz para o texto o seu conhecimento prévio (linha 23 do anexo 2).

### Questão 2: Qual o interesse do leitor ao ler um texto deste gênero ?

Grupos	I	II	III	IV	V	VI	VII
Perg	Resposta	Resposta	Resposta	Resposta	Resposta	Resposta	Resposta
2	Ter uma noção de como será o mês em relação aos astros.	Tenta saber o futuro.	Para saber como será seu dia de acordo com os astros.	Saber o que provavelmente acontecerá em sua vida.	Saber o que vai acontecer com a vida dele, com a sorte dele.	Saber o que possivelmente acontecerá com o seu signo, consequentemente com você	Saber sobre as previsões para o seu dia-a-dia.

O fato de as respostas terem sido muito similares demonstra que a questão dois também não representou um obstáculo aos alunos. A diferença mais marcante foi a alusão ao tempo futuro que variou entre o dia (dois grupos), ao mês corrente (um grupo) ou à vida ou futuro do leitor (quatro grupos). Novamente as respostas mostraram o conhecimento dos alunos sobre gênero textual e sobre as diferentes finalidades discursivas de cada gênero.

Amorim (1997) ressalta que o conhecimento prévio pode ter um papel mais importante do que o de informações efetivamente contidas no texto (p.16). Isso foi explicitado pela capacidade que os alunos demonstraram em responder corretamente às duas primeiras perguntas sem que tenham feito uma leitura cuidadosa do texto, ou seja, a partir apenas do conhecimento que já detêm sobre o gênero e as expectativas que trazem para o ato de ler.

**Questão 3: Na sua opinião que tipo de linguagem (tempos verbais, vocabulário, etc) é normalmente encontrada neste gênero ?**

<b>Grupos</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>	<b>VI</b>	<b>VII</b>
<b>Perg</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>
<b>3</b>	Vocabulário de fácil entendimento e verbos no futuro.	Linguagem relacionada ao futuro, dizendo o que pode acontecer com você.	Linguagem formal, objetiva, direta, etc.	Vocabulário visando conselhos e possibilidades (futuro).	Futuro e informal	Imperativo no futuro.	Tempo verbal: futuro; linguagem: informal.

Quanto à previsão sobre o tempo verbal, seis dos sete grupos indicaram o futuro como aquele escolhido pelo autor, demonstrando, mais uma vez, conhecimento do gênero e de sua finalidade por parte dos alunos. Quanto ao tipo de linguagem, dois grupos sugerem a linguagem informal, um faz referência a vocabulário de fácil entendimento enquanto um grupo cita a

linguagem formal como aquela esperada. As respostas a essa questão foram muito importantes para que os alunos ativassem os esquemas que possuem sobre o vocabulário pertinente a um texto do gênero horóscopo. Mais adiante, eles poderiam comparar suas expectativas com o tipo de vocabulário que acontece efetivamente no texto estudado.

#### Questão 4: A que correspondem as divisões do texto?

Grupos	I	II	III	IV	V	VI	VII
Perg	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp
4	As divisões de cada signo.	Aos signos.	Aos diferentes signos.	Os signos.	Aos signos e o aniversariante do ano.	Aos diferentes signos separados.	Aos signos.

Na questão quatro os alunos perceberam a função dos parágrafos do texto e a única diferença foi a alusão feita por um grupo de que o primeiro parágrafo se refere ao aniversariante do mês e, portanto, difere do tipo dos parágrafos restantes.

Pude constatar, a partir da minha expectativa ao elaborar a primeira parte da atividade, que os grupos demonstraram conhecimento do gênero textual estudado e foram capazes de fazer previsões não só sobre a linguagem utilizada, como também sobre o teor do texto em função da finalidade desse gênero.

#### Questão 5: Observe os parágrafos 3, 5 e 9. Que recursos da linguagem o autor usa para deixar mais clara a mensagem?

Grupos	I	II	III	IV	V	VI	VII
Perg	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp
5	Ele usa	-----	Lin-	Narrar	Narrar o	----	Linguagem

	a linguagem figurada. Pois assim a pessoa assimila e compara sua vida com os objetos citados.		guagem informal.	o dia e os atos do leitor de modo que ele aconselhe de forma implícita o que “é certo de se fazer”.	dia e os atos do leitor de modo que ele aconselhe de forma implícita o que é certo de se fazer.	informal, usa estilos astrológicos, palavras relacionadas à natureza, “ao meio ambiente”, para deixar clara a relação que tem que ser mantida entre o homem e a natureza.
--	---	--	------------------	---	---	---

A segunda parte da atividade, feita após uma leitura mais demorada do texto, tinha como objetivo indicar se o aluno havia percebido a linguagem figurada utilizada e se esse uso vinha ao encontro das suas expectativas ou causaria algum tipo de estranhamento.

Na questão cinco, apenas um grupo alude à linguagem figurada. Isso foi considerado muito natural porque a questão era aberta e os outros grupos se concentraram mais no vocabulário relacionado à natureza (grupo VII), dois grupos repetiram as mesmas respostas apontando mais para a finalidade do texto do que para a linguagem usada (grupo IV e V), um grupo citou a linguagem informal e dois grupos não responderam.

A resposta do grupo I é aquela que mais se aproxima da minha expectativa ao formular a questão: “ele (o autor) usa a linguagem figurada, pois assim a pessoa assimila e compara sua vida com os objetos citados”. A resposta alude indiretamente à hipótese de vivacidade da metáfora, defendida por Gibbs (1996), já citada neste trabalho, para explicar porque a experiência do dia-a-dia é feita através de mapeamentos metafóricos. É o que alguns autores (CAMERON, 2003, por exemplo) chamam de aspecto didático da

metáfora, ou seja, a noção de que a metáfora é mais facilmente apreendida e que, portanto, usar expressões metafóricas para explicar conceitos tende a produzir um efeito didático positivo.

No quadro de respostas é possível observar que o mesmo grupo (III) que antes havia mencionado a linguagem formal como aquela esperada no texto, na questão cinco, responde “linguagem informal”. É provável que, ao ler o texto com mais atenção, os alunos tenham percebido que a linguagem do texto não é tão formal quanto eles esperavam, porém, não pode ser considerada informal. A informalidade sugerida pelos alunos talvez esteja no vocabulário simples usado para dar clareza ao significado, ou ainda, nas expressões metafóricas que remetem a experiências do dia-a-dia por meio de vocabulário de fácil acesso ou “pouco rebuscado”.

**Questão 6: Qual a importância/função da palavra “wardrobe” no parágrafo 2? Qual a relação desta palavra com a mensagem do texto?**

Grupos	I	II	III	IV	V	VI	VII
Perg	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp
6	Fazer a comparação da sua vida com um armário. No contexto essa palavra tem uma relação de vida nova.	-----	Que o armário representa o que você é.	A função do armário seria que ele fosse organizado, limpo de acordo com os tamanhos e gêneros existentes na vida.	Mudança de comportamento.	Servir de comparação ante a mensagem que é proposta, no caso do signo, mudar totalmente o estilo. (cleaning out the wardrobe= “limpar o armário”).	É uma metáfora. Está relacionada à organização das ações e compromissos da vida cotidiana.

Apesar de um dos grupos não ter respondido, as outras seis respostas foram extremamente pertinentes, com destaque para as dos grupos I e VII que foram, respectivamente: “Fazer a comparação da sua vida com um armário. No contexto essa palavra tem relação com a vida” e “É uma metáfora. Está relacionada à organização das ações e compromissos da vida cotidiana”.

As outras respostas a essa questão também demonstraram que os alunos perceberam a expressão metafórica e, a partir das respostas dadas, pudemos inferir a existência de duas metáforas conceituais propostas pelo autor ao escolher a metáfora do armário e que poderiam ser formuladas como “A VIDA É UM ARMÁRIO” ou “O SER HUMANO É UM ARMÁRIO” (a resposta do grupo III: “O armário representa você”). Embora os alunos não fossem capazes de explicitar a metáfora conceitual, provavelmente por não compartilharem a metalinguagem desse conceito, de certa forma, o grupo III formula a metáfora conceitual quando responde “O armário é você”. A compreensão do teor metafórico da expressão por quase todos os grupos pode ter sido facilitada pela indicação da autora da duplicidade de sentido (literal e metafórico) com o uso da oração *whether it's clothes or a deeper aspect of your personality you are determined on a makeover* (sejam as roupas ou um aspecto mais profundo da sua personalidade, você está determinado a uma transformação).

A transcrição do protocolo verbal indica que os alunos construíram a noção de metáfora relacionada ao vocábulo *wardrobe* juntos e as contribuições mais pertinentes foram: “é como se fosse renovar, arrumar sua vida, limpar”, “é fazer comparação, é comparar sua vida com um armário”, “a gente tá querendo dizer para você dar um novo sentido a sua vida”. (Anexo 2 – linhas 94-104)

**Questão 7: Há no texto alguma palavra ou recurso linguístico que você não esperava encontrar neste gênero? Qual (quais)?**

Gru- -pos	I	II	III	IV	V	VI	VII
Perg	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp
7	Sim. Canvas, racing machine. To wipe clean	----	wardrobe	Sim. Combus- tível (fuel) é uma pala- vra ini- maginá- vel de en- trar num horóscopo.	Sim. Com- bustível (fuel) é uma palavra inimagi- nável de entrar em um ho- rôscopo.	Sim. No final de cada pará- grafo há te- lefone para contato. Normal- mente não é comum em um ho- rôscopo.	Não.

Apenas um dos grupos respondeu “não” a esta pergunta e outro não respondeu. Os demais concordaram que havia palavras não esperadas e um deles citou a palavra armário (*wardrobe*) recuperando, então, a sugestão da questão seis. As outras respostas também foram muito pertinentes e revelaram a capacidade de percepção dos alunos quanto a um vocabulário que não faz parte das expectativas que o leitor traz para o processo de leitura.

Um dos grupos, entretanto, sugere como inesperada a disponibilização de um número de telefone para contato o que demonstra que um procedimento como esse não faz parte do esquema de horóscopo que possuem. Como podemos observar nos anexos (5 e 6), essa característica parece não estar incluída nos padrões de organização de horóscopos em português. Entretanto, o outro exemplo em inglês do mesmo gênero citado neste trabalho também oferece ao leitor um número de telefone para consultas sobre as previsões, o que sugere que este pode ser um padrão dos horóscopos em países de língua

inglesa e, portanto, provavelmente esperado pela respectiva comunidade discursiva.

Quanto à comunidade discursiva estudada neste trabalho, o grupo gravado sugere que o uso da linguagem figurada está relacionada ao gênero do texto como em: “eles usam muito a palavra no sentido figurado...por exemplo, você vai ter um bom trabalho, nunca tá escrito assim...você precisa...um bloco”. Apesar de não exemplificar a expressão não figurada que seria equivalente ao exemplo dado, o aluno demonstra conhecimento de que a linguagem figurada é esperada no gênero estudado (anexo 2, linha 113).

**Questão 8: Diga, em português, qual é a mensagem do autor no parágrafo 4:**

<b>Grupos</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>	<b>VI</b>	<b>VII</b>
<b>Perg</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>
<b>8</b>	Se deixe olhar em volta os conhecidos. Eles podem se tornar amigos se você fizer um esforço pra colocá-los no seu círculo de amigos.	Para que os aquarianos prestem atenção em seus novos amigos, pois se você enturmá-los eles podem se tornar amigos bons e importantes.	Para você procurar novos amigos e viajar por alguns dias com eles, pois nesse momento você precisa de novas companhias.	Para você sem “ses” ou “mas” começar a aproveitar mais as pessoas a sua volta para amizade, de qualquer estilo, pois nunca se sabe do dia de amanhã.	Diz para os aquarianos estarem mais atentos para as novas amizades.	Frisa que o importante, no momento, o que quer que aconteça, é que você esteja inteiramente focado e comprometido no que está fazendo.	O aquariano deve se manter alerta pra novas amizades.

Dos sete grupos analisados, seis perceberam a mensagem segundo a qual o nascido sob o signo de Aquário deveria estar aberto a novas amizades e apenas um grupo se deteve na primeira e na última linha do parágrafo e interpretou a mensagem parcialmente sem aludir a “amigos/amizade” (grupo seis). Foi interessante perceber a interpretação das expressões metafóricas. A expressão *to pull them into your circle* foi corretamente analisada pelo grupo um como “colocar as pessoas novas no seu círculo de amigos”. Entretanto, a expressão metafórica *different company to travel with* (companhia diferente para viajar) foi aparentemente ignorada pelos grupos, com exceção do grupo três que não percebeu a metáfora conceitual “A VIDA É UMA VIAGEM” e traduziu a expressão por “você deve procurar novos amigos e viajar com eles”. O grupo demonstrou que não passou do primeiro estágio proposto por Searle (1993), ou seja, o da interpretação literal. Até mesmo o conhecimento prévio não foi suficiente para sinalizar para o grupo que o texto provavelmente estaria se referindo a assuntos menos práticos.

**Questão 9: Retire do texto 5 substantivos concretos e 5 abstratos. Separe-os nas colunas abaixo:**

Grupos	I	II	III	IV	V	VI	VII
Perg	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp
9) concretos	Hand, head, moon, machine.	New moon, eye, seed, project, road.	Building block, canvas, sheets, wardrobe Umbrella	Moon, light, eye, slate, sad.	Eye, hands, canvas, wheels, wardrobe	Canvas, wardrobe seed, building block, racing machine.	Body, clothes, head, friends, batteries.
9) abstratos	Support, dream, idea.	Year, days, new, effort, moment	Forecast, Fulfillment health, height,	Mood, resolution personali ze relation-	Mood, health, venture, vain, height.	Personality health, mood, fulfillment height.	Mood health dream height venture.

		mood.	ship, venture.			
--	--	-------	-------------------	--	--	--

A questão 9 tinha como objetivo fazer com que o aluno percebesse que, embora o texto contivesse muitos substantivos concretos, muitos deles foram usados com um sentido figurado. As respostas, ou seja, a listagem dos substantivos acabou não fornecendo muita informação sobre o sucesso ou não dessa compreensão, o que foi, então, mais enfatizado na questão dez. Entretanto, detectamos problemas dos alunos em perceberem não a diferença entre substantivos concretos e abstratos, mas aquela entre substantivos e adjetivos, e, até mesmo, verbos, como nas respostas dos grupos dois e quatro que incluíram os vocábulos *new* (novo) e *sad* (triste) - adjetivos - e *personalize* - verbo.

#### Questão 10: Que relação você pode estabelecer entre as duas colunas?

Grupos	I	II	III	IV	V	VI	VII
Perg	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp
10	Os abstratos são as coisas psicológicas e os concretos não.	----	As palavras <i>acquaintance</i> e <i>venture</i> , porque os amigos podem se aventurar para uma aventura juntos.	Ambos são substantivos, mas os concretos têm caráter físico enquanto os abstratos tem mais emoções.	É a passagem de rotação de planetas.	Uma relação de exemplificação e comparação, visto que estabelece-se uma dependência contextual quanto ao entendimento.	Ambas contêm substantivos.

As respostas a essa questão não foram tão reveladoras como esperado porque um grupo se absteve (grupo dois) e três responderam de forma ilógica

(grupos três e cinco) ou redundante (grupo sete). Os grupos um e quatro relacionaram os substantivos concretos a situações físicas enquanto os abstratos estariam relacionados a emoções e “coisas” psicológicas.

O grupo seis, embora respondendo de forma truncada, parece ter sido o que mais se aproximou do objetivo do autor em utilizar substantivos concretos aparentemente inesperados para o gênero de texto em estudo. A resposta dada contém termos como “comparação” e “dependência contextual” que podem levar à conclusão de que os alunos perceberam que a interpretação dos substantivos concretos deveria estar relacionada ao contexto, e que eles estariam envolvidos numa relação de comparação entre uma situação física e outra não-física.

O grupo gravado, por sua vez, demonstrou um momento de negociação da resposta consensual. Um aluno propõe o substantivo *support* (suporte) como concreto e é convencido pelo grupo de que ele deveria estar na coluna dos substantivos abstratos porque estava se referindo, no texto, a um suporte psicológico (anexo 2, linhas 156-176).

**Questão 11: Qual o objetivo do autor ao utilizar substantivos concretos e substantivos abstratos? Como esta opção pode ajudar o leitor?**

Grupos	I	II	III	IV	V	VI	VII
Perg	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp
11	Com o objetivo de comparar duas dimensões. Ajuda o leitor a se expressar. O	----	Para as pessoas imaginarem pois a...	Os horóscopos tentam refletir as nossas vidas, tanto pelo aspecto físico como os	Para fazer um contraste entre as coisas reais e irreais que exis-	Facilitar a compreensão da mensagem proposta pelo texto ao leitor.	Dar mais ênfase ao estilo astrológico de escrita. Ele pode entender mais sobre a astrologia, não só

	leitor consegue entender seus sentimentos.			sentimentos.	tem.		sobre as previsões.
--	--	--	--	--------------	------	--	---------------------

A questão onze, embora extremamente parecida com a questão dez, permite que o aluno estabeleça as relações independentemente da listagem que elaborou. Assim, se, ao responder à questão dez, não percebeu o intuito da questão por falha na elaboração da listagem, na questão onze ele tem uma nova chance já que pode utilizar itens do texto que não constam da listagem.

Dois dos grupos deram respostas incoerentes (grupos três e seis)<sup>17</sup> e um não respondeu à pergunta. Os demais conseguiram relacionar o uso da linguagem figurada ao objetivo do autor em facilitar a compreensão do leitor (grupo cinco), em comparar duas dimensões ajudando o leitor a entender os seus sentimentos (grupo um) e fazer um contraste entre coisas reais e irreais, ou ainda, aquelas relacionadas ao aspecto físico e ao aspecto dos sentimentos.

A análise das respostas à questão onze demonstrou que os alunos estão cientes que a linguagem figurada pode ajudar o leitor a compreender melhor a mensagem e que o autor, de posse dessa informação, permeia o seu texto de expressões metafóricas com o intuito consciente de ajudar o leitor. É o que defende a terceira hipótese sugerida por Gibbs (1996) para justificar o uso de expressões metafóricas, ou seja, a hipótese da vivacidade da metáfora segundo a qual a linguagem figurada pode conter uma imagem mais vívida e descrever atributos de forma mais eficiente do que a linguagem literal. Em nenhuma

---

<sup>17</sup> Estou ciente de que uso aqui o termo “incoerente” e “ilógico” (na análise anterior) em função da minha expectativa ao elaborar a questão. Provavelmente os alunos partiram de um outro tipo de “lógica” e “coerência”, que poderiam ter sido esclarecidas a partir de uma entrevista semi-estruturada feita após a atividade. Devo considerar também a possibilidade de algumas questões apresentarem um alto grau de opacidade ou falta de clareza em seus objetivos.

resposta foi encontrada alusão ao estilo, ou seja, à possibilidade de a escolha da linguagem figurada ser decorrência do estilo pessoal do autor.

O grupo quatro relaciona esse uso à característica do gênero textual horóscopo. A linguagem figurada teria sido usada porque os horóscopos tendem a refletir a vida das pessoas tanto pelo aspecto físico quanto em relação aos sentimentos. Esse tipo de resposta demonstra que os alunos relacionaram o assunto “sentimentos” ao uso da linguagem figurada, ou seja, eles entendem que esse tipo de linguagem parece ser mais apropriado ao se falar de sentimentos, por exemplo. Essa visão se coaduna com a hipótese da falta de expressividade da linguagem literal (Gibbs, 1996).

### Questão 12: Você costuma ler este gênero de texto? Por quê?

Grupos	I	II	III	IV	V	VI	VII
Perg	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp
12	Sim. Porque com esse tipo de texto o tempo passa mais rápido e minha empolgação na vida aumenta.	Não. Eu gosto de viver minha vida de modo espontâneo sem nada previsto.	Não. Porque não me interessa, e também não acredito.	Não. Pois não me interesso por horóscopos e previsões.	Sim. Por curiosidade a respeito do futuro.	Não. Pois se trata de uma coisa relativa, dependendo diretamente da sua crença na veracidade da informação dada. No caso, não se acredita.	Às vezes. Porque é interessante notar as coincidências que ocorrem durante o dia.

Como essa questão visou verificar o interesse dos alunos pelo gênero em questão, as respostas variaram entre “Sim” (dois grupos), “Não” (quatro grupos) e “Às Vezes” (um grupo). Em nenhuma das respostas houve menção à

linguagem figurada e também não houve resposta em que os alunos demonstrassem desconhecimento do gênero o que corrobora a escolha desse tipo de texto nesta pesquisa.

#### **4.4 – Intervenção pedagógica: Aula sobre metáfora**

A aula sobre metáfora foi estruturada em três eixos. No primeiro momento, os alunos foram estimulados a pensar e conversar sobre a linguagem figurada a partir de seis figuras (anexos 7) que representavam as expressões idiomáticas em português na sua acepção literal. Depois de conversar sobre as figuras e sobre o que elas suscitaram em termos de ativação do conhecimento, os aprendizes foram estimulados a sistematizar, com a minha ajuda, as novas informações adquiridas.<sup>18</sup> Finalmente os alunos foram convidados a responder oralmente a uma questão de vestibular em que a metáfora aparecia como elemento principal.

Na primeira etapa da aula, os alunos, dispostos em semicírculo para facilitar o debate, observaram seis figuras em preto e branco que eram passadas de um aluno para outro para que todos tivessem a oportunidade de visualizá-las. As figuras (anexos 7) fazem parte do Pequeno Dicionário de Expressões Idiomáticas (BALLARDIN E ZOCCHIO,1999) e são as representações literais de expressões metafóricas usadas cotidianamente como:

- a) Figura de um homem entrando por um cano que remete à expressão “Entrar pelo cano” (anexo 7.3).
- b) Figura de um homem colocando a barba dentro de um recipiente com água remetendo à expressão “Colocar a barba de molho” (anexo 7.2).

---

<sup>18</sup> Como, nesta seção, estou narrando uma aula que eu mesma ministrei, optei por usar a primeira pessoa do singular.

- c) Figura de um homem com o pé dentro de uma jaca remetendo à expressão “Enfiar o pé na jaca” (anexo 7.4).
- d) Figura de um homem com os pés em cima de uma mesa de escritório em que cada pé tem um instrumento normalmente usado com as mãos: uma caneta e um cigarro. A figura remete à expressão “Colocando (usando) os pés pelas (no lugar das) mãos” (anexo 7.6).
- e) Figura de um homem caminhando sobre vários ovos enfileirados remetendo à expressão “Pisar em ovos” (anexo 7.5).
- f) Figura de um homem engolindo um sapo, ou seja, tendo metade do sapo dentro da sua boca, remetendo à expressão metafórica “Engolir sapos” (anexo 7.1).

Durante a exposição às figuras, várias reações foram observadas: alguns alunos, principalmente as meninas, demonstraram aversão à imagem do sapo; outros tentaram adivinhar a mensagem da figura e outros, ainda, disseram que o homem de barba “parecia um louco por querer colocar a barba no recipiente”. Entretanto, a reação mais comum, que era a esperada por mim, foi a de humor em relação às figuras. Alguns alunos sorriam apenas e outros riam à medida que visualizavam as imagens.

Os alunos foram estimulados, então, a debater sobre as diferentes reações que haviam tido às figuras. A reação de humor foi a mais estimulada. Perguntei o porquê de eles terem sentido vontade de rir diante das figuras. As respostas se referiam ao fato de que as figuras eram engraçadas porque representavam situações impossíveis e “sem sentido”. Alguns alunos formularam as expressões que as figuras representavam, mas a grande maioria não se lembrava ou nunca tinha ouvido algumas das expressões. Esse fato foi uma surpresa para mim e demonstrou como a falta de conhecimento de mundo dos alunos, ou melhor, a falta de conhecimento compartilhado entre professor

e aluno, pode prejudicar uma atividade pedagógica e, por conseqüência, prejudicar a aprendizagem.

Ao mesmo tempo, o desconhecimento das expressões mostra o que vários estudos sugerem, ou seja, que há diferença de interpretação dentro de uma mesma comunidade discursiva em função, entre outros fatores, da idade dos falantes. Eu estava segura sobre a capacidade de os alunos decifrarem as expressões que estavam subjacentes às figuras, o que não foi confirmado durante a atividade. Os alunos que conheciam todas as expressões constituíam a minoria e, provavelmente, tiveram acesso a elas através de adultos e não de outros adolescentes.

Nesse momento, foi introduzido o termo metáfora, mostrando que as expressões de sentido figurado eram expressões metafóricas. Alguns alunos aludiram ao fato de a professora de português ter discutido a metáfora e associaram a metáfora à metonímia. Perguntados sobre o que se lembravam da aula de português, muitos lembraram da metonímia e falaram sobre “a parte pelo todo e o todo pela parte” e lembraram que a metáfora é normalmente usada em textos literários. Ao contrário do que aconteceu na atividade anterior, os alunos demonstraram um tipo de conhecimento pelo qual eu não esperava. Esse conhecimento prévio, no entanto, não se mostrou, como veremos a seguir, um fator significativamente favorável para o desempenho dos alunos nas atividades propostas.

A seguir, coloquei no quadro negro três das seis expressões estudadas formando duas colunas. A primeira coluna com as expressões idiomáticas e a segunda com a “tradução” para o sentido literal das expressões, como se segue:

FIGURADO	LITERAL
1- Entrar pelo cano.	Ser prejudicado.
2- Colocar as barbas de molho.	Estar preparado para uma situação desagradável que já se antecipa.
3- Engolir sapo.	Ter que aceitar coisas desagradáveis.

O objetivo era fazer com que os alunos visualizassem e respondessem à pergunta sobre o porquê de se utilizar uma expressão figurada, ou melhor, o porquê de as expressões citadas serem usadas no lugar da expressão literal. Uma das conclusões a que os alunos chegaram, em função do aspecto visual da comparação, foi a economia da expressão figurada. A diferença entre as duas colunas nos exemplos 2 e 3 era o tamanho da segunda coluna em termos de número de palavras, ou seja, a necessidade de se usar mais itens lexicais e gramaticais para parafrasear a expressão figurada. Esta conclusão corrobora a hipótese da compactação da metáfora (Gibbs, 1996) segundo a qual a capacidade de síntese da metáfora faz com que ela seja, muitas vezes, preferida à linguagem literal (p.22).

Perguntei se o sentido era o mesmo, ou seja, se seria indiferente usar a expressão figurada ou a metafórica. A conclusão da maioria foi de que a expressão figurada teria muito mais apelo, transmitindo a mensagem com mais eficácia do que a literal, aludindo à hipótese da vivacidade da metáfora (ibid).

Passei, então, à fase de sistematização, mostrando aos alunos a origem da palavra metáfora, as definições normalmente encontradas nos dicionários e a idéia de metáfora que normalmente as pessoas têm. Nesse momento, voltei a perguntar sobre a aula de português, passando a discorrer sobre o uso atual das expressões metafóricas, mostrando que elas não ocorrem

somente no texto literário. O objetivo era mostrar que as metáforas estão presentes em quase tudo que se fala ou que se escreve.

Para demonstrar a presença de expressões metafóricas, mesmo onde os alunos não a percebiam, introduzi o conceito de metáfora conceitual, mostrando que há várias expressões usadas cotidianamente que estão ligadas entre si e a uma metáfora maior, que seria a metáfora conceitual. Para tanto, usei a metáfora do “guarda-chuva”, dizendo que a metáfora conceitual seria como um grande guarda-chuva embaixo do qual estariam as expressões metafóricas por ela “protegidas”. Passei a explorar a metáfora conceitual A VIDA É UMA VIAGEM, citando algumas de suas expressões lingüísticas como: “Nossos caminhos se cruzaram”, “Você é meu companheiro de viagem”, “Estou num beco sem saída”, “Estou numa encruzilhada”.

Nesse momento da aula, retornei ao tópico do humor, referindo-me ao momento em que os alunos tinham comentado sobre a reação às figuras, tentando mostrar que as expressões metafóricas são muito usadas com o objetivo humorístico quando os sentidos literal e metafórico são justapostos. Para ilustrar esse fenômeno, passei a trabalhar com uma história em quadrinhos encontrada comumente em jornais (anexo 8.2) em que o personagem Cebolinha diz ao pai que a gasolina do carro está saindo pelo ladrão, ao que o pai responde que o tanque deve estar muito cheio e, no segundo e último quadrinho, vê-se um ladrão (sentido literal) roubando a gasolina do carro.

Para exemplificar a metáfora conceitual A VIDA É UMA VIAGEM, usei um outro quadrinho (anexo 8.1) em que os personagens Frank e Ernest estão num carro e um diz para o outro que “a estrada da vida seria mais interessante se não fosse de mão única”. No quadrinho nota-se uma placa com os dizeres: “Estrada da vida” e uma seta.

Com o intuito de mostrar ao aluno a importância de se estar atento a esse tropo, trabalhei com uma questão de vestibular de língua inglesa em que a capacidade de compreensão do sentido figurado é avaliada. Na primeira figura da questão (anexo 9), o personagem acha muito engenhoso o fato de o computador ter uma tecla *undo* (desfazer – sentido metafórico), ao mesmo tempo em que um lápis com uma borracha na sua ponta é deixado de lado e se ressentido dizendo “Engenhoso? Eu tenho um *undo* na minha cabeça há décadas...”. Na segunda figura (anexo 9) da mesma questão, vê-se dois peixinhos fêmeas conversando no fundo do mar. Uma diz a outra que está certa que o seu marido está surfando na *net* (sentido metafórico) enquanto elas conversam, ao que a outra responde que sabe o que ela quer dizer já que o marido dela também deve estar *online* (sentido metafórico) naquele momento. Mais acima, perto da superfície, vê-se os dois peixinhos citados. Um deles está realmente na rede de um pescador (*net* – sentido literal), enquanto o outro foi fisgado por uma linha de pesca – está *online* (sentido literal).

Debatemos, eu e os alunos, a resposta à questão proposta na prova de vestibular em que a pergunta é:

*O uso do computador acrescentou sentidos a expressões do nosso dia-a-dia.*

- a) *Retire dos textos III e IV uma dessas expressões, em inglês, e indique seus significados atuais.*
- b) *Explique o que provoca o riso no texto IV.*

Discutimos ainda o fato de o computador ter trazido novos termos para a linguagem do dia-a-dia, ou ainda, como foi dito no enunciado, o fato de o computador ter dado novos sentidos (metafóricos) a termos já existentes. No caso da segunda figura da questão, os termos *surfing the net* e *online*

constituem dois exemplos. Tentei mostrar, então, a importância de se compreender a metáfora já que a escolha dos termos citados dependeu de uma característica do seu sentido literal que foi incorporada pela linguagem de computador. Por haver uma coincidência de atributos entre o sentido literal e o metafórico da palavra “rede”, ou seja, o fato de os computadores fazerem parte de uma rede (metafórica) que parecia bem explicada pela definição de rede (literal), fez com que esse termo, especificamente, fosse o escolhido e não outro.

A mesma situação ocorre com o termo *online* também privilegiado pela questão. Lembrei o uso da palavra *web* (teia) como outro exemplo e mostrei o significado da sigla *www* (*worldwide web*). Alguns alunos se surpreenderam quando conseguiram fazer a correlação do sentido literal com o metafórico e com o fato de fazerem uso de termos cujo significado metafórico conhecem, sem que tenham tido conhecimento do sentido literal. Ou seja, tinham sido expostos e aprenderam a usar um termo no sentido metafórico antes mesmo de conhecerem o seu sentido original (literal).

A aula se encerra depois de um resumo do seu objetivo geral, ou seja, o de demonstrar que a metáfora ocorre com muito mais frequência do que se supõe e, porque ela ocorre tão comumente, ela é essencial para a compreensão de vários textos pertencentes a vários gêneros, não só o literário. Por essa razão, haveria agora uma tendência de se explorar a linguagem metafórica em questões de vestibular que é, no contexto atual, uma preocupação do adolescente e um de seus objetivos ao estudar inglês no Ensino Médio.

A próxima seção descreverá a atividade II que foi feita com os alunos na aula da semana seguinte àquela da intervenção pedagógica.

#### **4.5 – Descrição da Atividade II**

A atividade II, como já foi mencionado, usa o mesmo texto, porém privilegia outros parágrafos que, por serem independentes entre si, permitem que sejam avaliados como textos dissociados contendo expressões metafóricas diferentes que não se relacionam, necessariamente, com as expressões dos outros parágrafos. Diferentemente de outros gêneros, o horóscopo não estabelece relações entre as metáforas de forma a constituir, por exemplo, uma alegoria, já que a finalidade do gênero pressupõe uma leitura independente de seus diferentes “sub-textos” (signos).

Na atividade I os parágrafos usados foram os de números 2, 3, 4, 5 e 9 enquanto, na atividade II, privilegamos os de números 1, 6 e o nome da coluna, além da questão cinco que determinava a leitura de todos os parágrafos. Obviamente, o texto todo servia como pano de fundo para a leitura de cada parágrafo, embora a maioria das perguntas enfocasse um parágrafo de cada vez.

**Atividade II: TEXTO: “STARS”****NOMES:** \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_.**Dê uma rápida olhada no texto em anexo e responda às seguintes perguntas:**

- 1) Qual é a relação da oração “If it’s your birthday today” (linha1) com o gênero do texto? \_\_\_\_\_
- 2) Explique o nome da coluna “Stars”: \_\_\_\_\_
- 3) Por que o texto está dividido em 2 colunas e em parágrafos pequenos?

**Leia o texto e responda às questões :**

4) Observe o uso dos vocábulos “travelling” e “road” no parágrafo 6. Considerando que o texto não é um guia de viagem por rodovias, a que você atribui a escolha desse vocabulário no texto “Stars”?

5) Complete o quadro abaixo com as palavras usadas em cada parágrafo que, na sua opinião, não “combinam” com o assunto do texto. Dê sugestões sobre outras palavras que seriam mais adequadas do que as usadas sem prejuízo para o sentido do texto:

<b>PARÁGRAFO</b>	<b>VOCÁBULOS</b>	<b>SUGESTÕES</b>
Sagittarius		
Capricorn		
Aquarius		
Pisces		
Aries		
Taurus		
Gemini		
Cancer		

6) Que relação você pode estabelecer entre a coluna de vocábulos usados e a de sugestões? \_\_\_\_\_

7) Na sua opinião, qual o objetivo do autor ao utilizar palavras que não “combinam” com o assunto do texto?

A primeira parte da atividade II - perguntas um a três (1- Qual é a relação da oração *If it's your birthday today* (linha 1) com o gênero do texto?; 2- Explique o nome da coluna *Stars*; 3- Por que o texto está dividido em 2 colunas e em parágrafos pequenos?) visou, assim como a primeira parte da atividade I, perceber o conhecimento de gênero dos alunos. Além disso, e mais diretamente do que na atividade I, buscou levar os alunos a estabelecer a relação entre o título da coluna e o início do texto (*If it's your birthday...*) com o assunto esperado em função do gênero. Essa primeira parte deveria ser respondida com um olhar ainda muito superficial sobre os parágrafos sugeridos. Da mesma forma que Gomes (2004), acredito que conduzir o processo de leitura a partir de um enquadramento cognitivo que parta do gênero do texto torna esse processo (inclusive a compreensão da linguagem figurada) bem mais eficiente. Como ressalta a autora, os comentários dos alunos envolvidos na sua pesquisa ressaltam a identificação do tipo de texto como um ponto de partida essencial para a compreensão das expressões nele contidas (GOMES, 2004:68).

A pergunta três, similar à pergunta quatro da atividade I, tinha como objetivo perceber se os alunos relacionam a diagramação do texto, ou seja, o seu aspecto visual, à sua função. Embora nenhum grupo tivesse tido dificuldade em responder à questão quatro da atividade I, essa pergunta foi considerada relevante uma vez que ela seria uma forma de ativar o conhecimento dos alunos sobre o gênero, facilitando as previsões sobre o seu conteúdo e melhorando o desempenho deles nas perguntas subsequentes.

A segunda parte se inicia com a questão quatro (4- Observe o uso dos vocábulos *travelling* e *road* no parágrafo 6. Considerando que o texto não é um guia de viagem por rodovias, a que você atribui a escolha desse vocabulário no texto *Stars*?), cuja finalidade é a de suscitar no aluno a reflexão

sobre o uso de vocábulos que, em outros contextos seriam esperados (guia de viagem, por exemplo), mas que, no gênero em questão, podem parecer deslocados e inusitados.

A questão cinco (5- Complete o quadro abaixo com as palavras usadas em cada parágrafo que, na sua opinião, não “combinam” com o assunto do texto. Dê sugestões sobre outras palavras que seriam mais adequadas do que as usadas sem prejuízo para o sentido do texto.) é a mais trabalhosa de toda a atividade, já que exige do aluno um esforço criativo ao lhe pedir sugestões para substituir os vocábulos que estariam “deslocados”. As sugestões poderiam ser dadas em português uma vez que o objetivo não era testar o conhecimento de vocabulário em LE. Além disso, o aluno poderia sugerir o que quisesse e não ficaria restrito aos vocábulos que conhecia em LE. A função dessa questão era a de tentar colocar o aluno no lugar do autor para que ele, a partir da visão do emissor, percebesse a importância dos vocábulos inusitados para a compreensão do texto. Ao tentar sugerir outras formas de falar sobre a mensagem do autor, o aluno se depara com orações substituindo pequenas expressões ou palavras (hipótese da capacidade de síntese) e que, ao mesmo tempo, não exprimem satisfatoriamente o sentido que o autor pretende dar ao texto (hipótese da inexpressividade) como defendido por Gibbs (1996). Dessa forma, ele experimentaria o mesmo dilema do autor ao fazer suas escolhas lexicais e verificaria, na prática, como autor, o que ele já havia percebido como leitor na atividade I – que a linguagem figurada pode expressar melhor as situações abstratas. Verificar até que ponto o leitor percebe essa dificuldade e as estratégias usadas por ele para resolvê-la é o objetivo da questão seis (6- Que relação você pode estabelecer entre a coluna de vocábulos usados e a de sugestões?).

A questão sete (7- Na sua opinião, qual o objetivo do autor ao utilizar palavras que não “combinam” com o assunto do texto?) visa à conclusão do aluno sobre o que ele, ajudado pelas questões propostas, refletiu a respeito do uso da linguagem figurada. Espera-se que o aluno discorra sobre o uso da linguagem figurada como uma vantagem para o leitor que compreende a mensagem do texto e, no caso do texto estudado, passa a compreender melhor, inclusive, seus sentimentos, como apontado por um dos grupos.

#### 4.5.1 – Análise dos Dados (atividade II):

**Questão 1: Qual é a relação da oração “If it’s your birthday today” (linha 1) com o gênero do texto?**

Grupo	I	II	III	IV	V	VI	VII
Perg	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp
1	Relação.	Relação do aniversário de um indivíduo no horóscopo.	O leitor pode associar o dia do seu aniversário com o signo diz neste dia.	Pois caso seja seu aniversário há uma predição especial para você.	A partir do dia do seu aniversário você pode determinar o seu signo.	O texto é um horóscopo. Logo, está diretamente associado com a idéia expressa pela oração, de suposição e relatividade, característica principal do horóscopo.	As datas têm relação com os signos e, conseqüentemente com o horóscopo.

As respostas à questão um demonstraram que os alunos correlacionam o vocábulo *birthday* ao gênero horóscopo e não há um estranhamento quanto à utilização deste vocábulo. Ele faz parte dos esquemas que os alunos possuem sobre o assunto do gênero horóscopo e demonstram a dependência do que vai

ser dito em relação ao dia do nascimento de uma pessoa, ou seja, uma relação característica desse gênero.

**Questão 2: Explique o nome da coluna “Stars”:**

<b>Grupo</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>	<b>VI</b>	<b>VII</b>
<b>Perg</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>
<b>2</b>	Porque através das constelações eles conseguem definir os signos.	Estrelas, porque o horóscopo tem a ver com a localização dos astros e estrelas.	Tem a ver com os signos, ou seja, a astrologia.	Está ligado com os astros.	Foi graças às estrelas e às formas que juntos faziam que ele nomeou os signos.	Faz uma alusão à astrologia, tema central explorado no texto. Astrologia/estrelas	Astrologia/estrelas

Novamente as respostas demonstraram o conhecimento dos alunos sobre o gênero textual. Todos os grupos interpretaram o título no sentido literal, ou seja, “Stars” se referindo às estrelas e astros do universo e relacionados, portanto, à astrologia, que seria o conceito-chave do gênero horóscopo.

**Questão 3: Por que o texto está dividido em 2 colunas e em parágrafos pequenos?**

<b>Grupo</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>	<b>VI</b>	<b>VII</b>
<b>Perg</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>	<b>Resp</b>
<b>3</b>	Para dar ênfase em cada assunto	Porque não cabe no papel e porque é ape-	Para facilitar o acesso do leitor	Pois está dividido em signos.	Cada parágrafo indica um signo e as colunas servem para organizar e é	Porque explica cada signo separadamente mostrando	Para facilitar a leitura, e também é de um jornal,

to.	nas um resumo do dia.	ao seu res- pecti- vo signo.	um padrão nesse gênero de texto.	com clareza suas divisões.	tem espaço limitado.
-----	-----------------------------	--	--	-------------------------------------	----------------------------

A maior parte dos grupos explicou a separação em parágrafos pequenos em função da divisão do texto por signos do Zodíaco e um deles sugeriu que o objetivo da divisão era dar ênfase (grupo um).

A resposta do grupo cinco sugere que a diagramação do texto em colunas é “um padrão nesse gênero de texto”, demonstrando conhecimento por parte dos alunos, não só sobre a diagramação característica do gênero, mas, também, conhecimento sobre a metalinguagem associada a esse conceito.

**Questão 4: Observe o uso dos vocábulos *travelling* e *road* no parágrafo 6. Considerando que o texto não é um guia de viagem por rodovias, a que você atribui a escolha desse vocabulário no texto *Stars*?**

Grupo	I	II	III	IV	V	VI	VII
Perg	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp	Resp
4	É um sentido figurado de falar sobre a sua vida, sem que isso e deite entendido.	Caminho no sentido figurado, exemplo: Você tem que ir pelo caminho certo ou seja, não tomar atitudes erradas, etc...	Quer dizer que quem é Áries tá em tempo de pegar a estrada para viajar.	Pelo fato do texto ser de estilo esotérico, e todo texto desse tipo usar dessas palavras	Quando usar esses vocábulos estava falando no sentido figurado querendo dizer: travelling – fazer coisas diferentes, road – seguir em frente.	A utilização desses vocábulos é figura de linguagem (metáforas) causando um efeito de comparação ajudando no entendimento da mensagem.	À vida.

A resposta menos elaborada, embora pertinente, foi a do grupo sete (“À Vida”) porque esse grupo deixou de explicar a relação entre os vocábulos e a idéia de “vida”. No entanto, essa resposta é bastante reveladora de uma provável associação com a metáfora A VIDA É UMA VIAGEM, bastante explorada na aula sobre metáfora (seção 4.4). O grupo quatro, por sua vez, relaciona a escolha lexical ao estilo “esotérico” do texto sem, contudo, explicar melhor como esse “estilo” justificaria o uso das palavras. O grupo três tem uma interpretação extremamente literal dos vocábulos usados segundo a qual os nascidos sob esse signo devem “pegar a estrada e viajar” demonstrando que esse grupo não passou do primeiro estágio proposto por Searle (1993). É interessante notar que, embora não tenha percebido a metáfora conceitual A VIDA É UMA VIAGEM, o grupo três utilizou linguagem figurada “pegar a estrada” para falar do ato de fazer uma viagem. Os outros quatro grupos usam nas suas respostas as expressões “sentido figurado” (grupos um, dois e cinco) e “figura de linguagem (metáfora)” (grupo seis). As respostas à pergunta quatro, no que diz respeito ao uso de linguagem apropriada para falar sobre a ocorrência de metáfora, parecem demonstrar uma sensibilização por parte dos alunos para essa figura depois da intervenção pedagógica. Além disso, o fato de ocorrer uma resposta literal pode reforçar a “Teoria dos Estágios”, ou seja, um grupo encerrou a questão na tradução literal enquanto outros passaram para outros estágios em busca de um sentido mais completo.

O grupo gravado demonstrou a negociação da resposta consensual, já que um dos alunos sugere que os vocábulos são uma forma de falar de maneira figurada sobre viagens, ao que outro aluno replica que é uma maneira figurada de falar sobre a vida.(anexo 6.2, linhas 194-200)

**Questão 5:** Complete o quadro abaixo com as palavras usadas em cada parágrafo que, na sua opinião, não “combinam” com o assunto do texto. Dê sugestões sobre outras palavras que seriam mais adequadas do que as usadas sem prejuízo para o sentido do texto:

**Sagitário:**

Grupo	I	II	III	IV	V	VI	VII
	<i>Project</i> – que você queira passar para outras pessoas	<i>Wardrobe</i> – mind	<i>Wardrobe</i> – trans- formação	<i>Wardrobe</i> – Entre no armário (Ver Cro- nicas de Nárnia)	<i>Clearing out the wardrobe</i> –Deixar o passado, mudar.	<i>Wardrobe, clothes</i> – expressar a idéia de renovação da vida, mudança de hábi- tos.	<i>Wardro be</i> – vida pessoal

A seleção de palavras que não “combinariam” foi quase unânime e seis grupos escolheram a palavra *wardrobe* e a expressão *clearing out the wardrobe*. Para explicar o sentido figurado, ou seja, como sugestões para substituir o uso das expressões escolhidas, os alunos escolheram a idéia de renovação e de transformação.

Para um grupo, o armário se referia à “vida pessoal” e para outro, “à mente”. Esse último pode ter optado por compreender a expressão metafórica relacionando-a com a última observação do parágrafo em questão *whether it's clothes or a deeper aspect of your personality*. Isso mostra que a interpretação da metáfora no contexto de um texto (um co-texto de acordo com Halliday e Hasan, 1979) requer uma articulação entre os diferentes segmentos de um texto. Sendo assim, essa interpretação faria parte tanto da coesão quanto da coerência do texto.

O grupo quatro, entretanto, recorre à intertextualidade e faz alusão ao filme “Crônicas de Nárnia” em que os personagens são levados de um mundo a outro através de um armário. Mesmo que o uso metafórico do mesmo vocábulo *wardrobe* nos dois exemplos, o do texto e o do filme, não sejam exatamente os mesmos, ainda assim a correlação feita pelos alunos foi extremamente pertinente. Eles perceberam que o uso de *wardrobe* nos dois casos pertencia a uma linguagem diferente da literal. Se tivessem entendido *wardrobe* como um armário físico, poderiam fazer alusão a alguma fábrica ou loja de móveis ou, ainda, à cor do armário que têm em casa. Isso parece indicar a importância da cultura (nesse caso, a cultura globalizada de Hollywood) para se compreender e interpretar metáforas (KÖVECSES, 2005).

#### Capricórnio:

Grupo	I	II	III	IV	V	VI	VII
	<i>Scalling</i> - que você alcance suas metas;	<i>Scalling-</i> improving.	<i>Scalling</i> – subir na vida.	<i>Scalling</i> – alcançando suas metas.	<i>Flyin</i> <i>ahead</i> – seguir em frente.	<i>Shining</i> <i>light on</i> <i>hidden</i> <i>places,</i> <i>flying</i> <i>ahead,</i> <i>scalling</i> <i>the</i> <i>heights</i> – trazer à tona o que estava esquecido, seguir em frente, buscar evolução	<i>Height</i> (altura) – limites

Para o parágrafo referente ao signo de Capricórnio, os alunos escolheram majoritariamente o vocábulo *scalling*, interpretando-o como alcançar as metas, melhorar, subir na vida. As outras escolhas foram *Flying*

*ahead* e *Shinning light on hidden places*, e as sugestões versaram sobre seguir em frente e trazer à tona o que estava esquecido, respectivamente. As respostas demonstraram que os alunos foram bem-sucedidos em perceber o sentido metafórico das expressões escolhidas.

### Aquário:

Grupo	I	II	III	IV	V	VI	VII
	<i>Circle</i> - No seu ambiente, na sua vida social;	<i>Acquaintances</i> - people	<i>Sifting</i> - deixar rolar	<i>Travel</i> - viaje	<i>Circle</i> - vida social	<i>Keep an eye, no ifs and buts</i> - estar atento, firmeza nas decisões, sem hesitação.	<i>Travel</i> - viver, conviver

No parágrafo referente ao signo de Aquário, os alunos escolheram *circle* e compreenderam que aquele círculo se referia ao círculo de amigos, de seu ambiente e da sua vida social. O vocábulo *travel* foi escolhido por apenas dois grupos e, mesmo assim, um deles escolheu o sentido literal e propôs como substituição o verbo “viajar”. O outro grupo substituiria *travel* por viver ou conviver o que indica que, provavelmente, este grupo percebeu a metáfora conceitual A VIDA É UMA VIAGEM, embora não tenham sido capazes de explicitá-la verbalmente. Lakoff e Johnson (1980/2002) defendem o caráter conceitual e inconsciente da metáfora, ou seja, a metáfora está na mente. Logo, o fato de o grupo não verbalizar a metáfora, mas ser capaz de identificá-la na expressão lingüística, parece demonstrar que a metáfora está no pensamento, corroborando assim a visão dos autores.

**Peixes:**

<b>Grupo</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>	<b>VI</b>	<b>VII</b>
	<i>Flourish</i> – Expandir crescer.	<i>Shoulders</i> - se apoiar	<i>Flourish</i> – novos tempos	<i>Seed</i> – plantar bem para depois colher.	<i>Flourish</i> – amadurecer	<i>The seed of a project, take time to flourish, the more hands on the deck</i> – o começo de um projeto, lucrar, quanto mais pessoas para trabalhar menor será o esforço.	<i>Seed</i> (semen -te) = idéia

Para o signo de Peixes, os alunos selecionaram *flourish*, *shoulders* e *seed* e as substituições sugeridas demonstraram que eles perceberam o uso metafórico dos vocábulos. Uma das substituições propostas para a palavra *seed* foi “idéia”, o que demonstra a capacidade dos alunos de abstrair completamente do literal para o figurado, fazendo uso da metáfora conceitual IDÉIA É UMA SEMENTE, um desdobramento da metáfora mais abrangente A VIDA É UMA COLHEITA, já presente em nossa cultura/linguagem como em “cada um colhe o que planta”, “colher os frutos do trabalho”, entre outras expressões.

**Áries:**

<b>Grupo</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>	<b>VI</b>	<b>VII</b>
	<i>Painting</i> - Trilhar os caminhos	<i>Canvas</i> – life	<i>Canvas</i> – ter mais o seu	<i>Canvas</i> – tenha hobbies	<i>Broader canvas</i> – abrir os horizontes	<i>Travelling, painting</i> – mudança de hábito, preenchi-	<i>Canvas</i> (tela de pintura)– expandir

			espaço	tes.	mento da vida com atividades.	a visão
--	--	--	--------	------	-------------------------------	---------

Para Áries o grupo quatro, que já havia feito uma leitura literal do vocábulo *travel* no quarto parágrafo, retoma essa tendência e sugere, como substituição a *canvas*, o termo “tenha hobbies” como se o termo citado estivesse se referindo à “tela de pintura”. O grupo um, no extremo oposto, sugere para *painting* uma outra metáfora: “trilhar os caminhos”, voltando à metáfora conceitual A VIDA É UMA VIAGEM.

**Touro:**

Grupo	I	II	III	IV	V	VI	VII
	<i>Building block</i> - Planejar uma maneira ou um lugar.	<i>Building block</i> - estrutura	<i>Slightly</i> - conseguir as coisas tranquilamente	<i>Building block</i> - more bem	<i>Building block</i> - fechado	<i>Pay off, building block</i> - recompensar, necessidade de ajuste	<i>Building block</i> (tijolo) - dificuldade

Em Touro, as sugestões de substituição estiveram voltadas para a locução *building block* e versaram sobre estrutura e planejamento, remetendo à metáfora conceitual A VIDA É UMA ESTRUTURA (Lakoff, 1987). O grupo quatro, mais uma vez, substituiria a locução pelo imperativo “More bem”, ou seja, aludindo somente ao sentido literal da expressão (tijolo, por exemplo). O grupo sete, ao contrário, relacionou *building block* a uma “pedra no caminho que deve ser retirada”, e substituiria o termo por dificuldade. Novamente, há a alusão à metáfora A VIDA É UMA VIAGEM, com seus desdobramentos (dificuldade é obstáculo, dificuldade é pedra no caminho).

**Gêmeos:**

<b>Grupo</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>	<b>VI</b>	<b>VII</b>
<i>Slate-Relacionamentos</i>	<i>Wipe – Modificar sua vida;</i>	<i>Connection – conhecidos</i>	<i>Fulfillment – sonhos</i>	<i>Relationships – case</i>	<i>New start – novo começo</i>	<i>Wipe the slate clean – necessidade de renovação dos relacionamentos interpessoais</i>	<i>Slate-Relacionamentos.</i>

Em Gêmeos, houve uma grande diversidade de respostas e a mais comum foi *wipe the slate clean*. Os alunos escolheram vocábulos cuja qualidade de serem inusitados, a partir do seu horizonte de expectativas, pode ser discutida. É o caso, por exemplo, de *fulfillment* e *relationships*, vocábulos perfeitamente esperados dentro da linguagem do gênero horóscopo.

**Câncer:**

<b>Grupo</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>	<b>VI</b>	<b>VII</b>
	<i>Racing machine</i> -Não parar, o corpo precisa de descanso.	<i>Sheets</i> - help	<i>Fuel</i> – energia	<i>Health</i> –se cuide.	<i>Suit your mood</i> – aquilo que se adapte ao seu humor.	<i>Racing machine, recharging your batteries</i> – alusão do corpo humano a uma máquina, que deve funcionar perfeitamente e tratado cuidadosamente.	<i>Racing machine, recharging your batteries</i> – alusão do corpo humano a uma máquina, que deve funcionar perfeitamente e tratado cuidadosamente.

Para o último parágrafo, Câncer, os alunos escolheram *racing machine*, *fuel*, *batteries* e os substituiriam por “O corpo precisa de descanso”, no caso do primeiro, e “energia” para os dois últimos. O grupo quatro opta,

novamente, pelo caminho literal e, além de escolher uma palavra não inusitada (*health*), substituiria essa palavra pelo imperativo “Cuide-se!”. O efeito pragmático geral (“cuide de sua saúde”) foi percebido, porém o modo como o autor explorou essa mensagem, ou seja, o uso da metáfora conceitual O CORPO É UMA MÁQUINA e seus desdobramentos, parece não ter sido percebido pelo grupo.

O grupo seis, ao contrário, não só escolhe *racing machine* como uma expressão dificilmente encontrada em horóscopos, como também recupera a metáfora conceitual “O CORPO É UMA MÁQUINA”, explorando as expressões metafóricas do parágrafo que estão licenciadas por esse conceito (“O corpo humano é uma máquina que deve funcionar perfeitamente e que deve ser tratado cuidadosamente – no texto: com combustível apropriado, boa manutenção e paradas para descanso).

**Questão 6 : Que relação você pode estabelecer entre a coluna de vocábulos usados e a de sugestões?**

Grupo	I	II	III	IV	V	VI	VII
	Com palavras diferentes eles têm o mesmo significado.	Mesmo sentido, ou seja, quer dizer praticamente a mesma coisa.	Os vocábulos são como se fossem algumas gírias, mais informais.	Viva cada momento como se fosse o último.	Dizem a mesma coisa com palavras diferentes.	Os vocábulos são metáforas para expressar uma complexa idéia.	São metáforas.

Com exceção do grupo quatro, cuja resposta não responde à pergunta, os demais grupos sugerem que a relação que ocorre é de similaridade, ou seja,

as duas colunas expressam a mesma idéia. Para esclarecer melhor, os grupos seis e sete se referem ao termo metáfora para explicar a similaridade. O grupo seis, inclusive, ressalta que a metáfora está ali para expressar uma idéia complexa, o que se coaduna com a hipótese de uma melhor adequação da metáfora para explicar conceitos complexos em função do seu aspecto didático.

**Questão 7: Na sua opinião, qual o objetivo do autor ao utilizar palavras que não “combinam” com o assunto do texto?**

<b>Grupo</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>	<b>VI</b>	<b>VII</b>
<b>7</b>	Deixar ele mais agradável, deixar as pessoas interpretarem o texto e refletir	Facilitar a leitura a partir de coisas da vida, do cotidiano.	Por um segundo sentido as coisas.	----	Deixar o texto mais interessante, chamar a atenção.	Ajudar, através de expressões que ilustram melhor uma determinada situação, o entendimento da idéia expressa.	Relacioná-las à vida.

O grupo quatro se absteve e as respostas dos demais grupos ressaltaram que o uso da linguagem figurada deixa o texto mais agradável, mais interessante e facilita a leitura porque ela é feita a partir de experiências do cotidiano. O grupo seis conclui a atividade ressaltando que a linguagem figurada “ajuda, através de expressões que ilustram melhor uma determinada situação, o entendimento da idéia expressa”, corroborando uma vez mais a hipótese da falta de expressividade da linguagem literal, justificando o uso de expressões metafóricas (GIBBS, 1996).

#### **4.6 - Discussão dos Resultados:**

Este trabalho teve como principais objetivos verificar a capacidade do leitor aprendiz em perceber e interpretar expressões metafóricas em um texto em língua estrangeira e investigar os efeitos que uma intervenção pedagógica, nesse caso uma aula sobre metáfora, poderia produzir na compreensão leitora desse aprendiz. Como vimos, duas atividades escritas foram aplicadas e a comparação das respostas dos alunos a essas atividades pode nos ajudar a explorar essas questões, já que as atividades foram intercaladas pela intervenção pedagógica.

Para avaliar se os objetivos propostos foram contemplados, retomaremos as perguntas de pesquisa para verificar se as mesmas foram elucidadas. Uma vez que este trabalho utilizou duas atividades escritas com os alunos, nossa análise enfocará principalmente esses dois momentos. Estaremos usando as análises das seções 4.3.1 e 4.5.1, respectivamente, a análise das respostas da atividade I e a análise das respostas da atividade II.

Perguntas de pesquisa:

##### **1 - O aluno percebe expressões metafóricas no texto em LE?**

Na atividade I as questões cinco, seis e sete foram aquelas cujas respostas demonstraram a percepção, por parte dos alunos, das expressões metafóricas no texto. Levando em conta que a população de informantes foi formada por sete grupos, houve 21 oportunidades de respostas aludindo à presença de expressões metafóricas. Em 10 oportunidades os alunos demonstraram essa capacidade.

Na atividade II, as questões eram a quatro e a seis, gerando quatorze oportunidades, das quais sete delas foram aproveitadas pelos grupos. Logo, não houve uma diferença significativa entre a atividade I e II no que concerne à habilidade dos alunos em perceberem as metáforas (cerca de 50% em ambos os casos).

Nossa interpretação sobre essa análise é a de que uma grande parte dos alunos já tinha conhecimento da figura em função do estudo de língua portuguesa e, portanto, em metade dos casos, foram capazes de reconhecer (mas não necessariamente interpretar) a presença de expressões metafóricas no texto estudado.

## **2 - Caso afirmativo, ele tenta fazer correlações com metáforas conhecidas na LM?**

As questões seis e oito da atividade I eram as mais apropriadas para que os alunos citassem expressões metafóricas em português e, em quatorze oportunidades, apenas uma (questão oito, grupo I) foi aproveitada e os alunos relacionaram *circle* com “círculo de amigos”. Já na atividade II, a questão cinco permitiu 56 oportunidades, já que demandava a observação dos parágrafos relativos aos signos. Em 47 oportunidades os alunos sugeriram como “tradução” uma expressão em língua portuguesa igualmente metafórica. A relação entre as atividades foi de cerca de 13% na primeira para 75% na segunda. A explicação mais plausível é a de que os alunos tenham realmente desenvolvido sua capacidade de percepção e correlação das expressões metafóricas depois da intervenção pedagógica. É importante ressaltar, no entanto, que além de a questão cinco propiciar mais oportunidades, o que certamente aumentou as chances de explicitação de expressões metafóricas, a questão seis da atividade I, ao focar a expressão com a palavra *wardrobe*

pode ter dificultado a tarefa dos alunos. Embora haja outras expressões metafóricas na língua inglesa com a mesma palavra ou um sinônimo (*to come out of the wardrobe, I have skeletons in my wardrobe, get out of the closet*), e, no mínimo, uma em língua portuguesa (“sair do armário”), apenas um grupo sugeriu a expressão “limpar o armário”, que não está sendo considerada aqui como metáfora já que a interpretação dada para o seu significado foi uma interpretação extremamente literal (mudar de estilo – de vestir?).

Ainda assim, acreditamos que essas considerações não seriam suficientes para gerar tamanha desproporção (75% x 13%), o que nos leva a crer que a diferença revela o desenvolvimento da capacidade dos alunos em lidar com expressões metafóricas.

### **3 - Essas expressões constituem uma dificuldade a mais para a compreensão do sentido geral do texto?**

Como ressaltam Ferling (2005) e Gomes (2004:131), a presença de expressões metafóricas no texto em língua estrangeira representa para os alunos um obstáculo extra. Enquanto no texto em língua materna o leitor tem que lidar apenas com o aspecto da metaforicidade, ou seja, perceber a intenção do autor ao usar determinada expressão, no texto em língua estrangeira o leitor tem que resolver os problemas de vocabulário para só então verificar a possibilidade do aspecto metafórico. Dessa forma, como já apontado neste estudo, ele se depara com uma tarefa dupla: compreender o vocabulário e depreender o sentido da expressão metafórica de que ele está revestido.

Assim como nos trabalhos de Ferling (2005) e Gomes (2004), a nossa interpretação nesta pesquisa é a de que a presença de expressões metafóricas constituiu uma dificuldade em potencial para nossos informantes. Isso fica demonstrado não só pela interpretação das várias oportunidades em que os

alunos não perceberam o uso metafórico das expressões, mas também pela diferença de qualidade das respostas das duas atividades escritas, demonstrando que os alunos passaram a perceber melhor a metáfora depois da intervenção pedagógica e passaram a usar esse conhecimento para sugerir possibilidades de sentido para o texto.

#### **4 - Se isso ocorre, que estratégias o aluno utiliza para resolver essa dificuldade?**

No nosso trabalho os alunos usaram, principalmente, a inferência lexical e a tradução para resolver os problemas gerados pela presença das expressões metafóricas. Entretanto, a estratégia mais utilizada foi o conhecimento de gênero textual e da finalidade discursiva do gênero em questão. Os informantes tenderam a interpretar as expressões como conselhos já que percebiam o gênero horóscopo com aquele em que o autor dá conselhos ao leitor. As respostas à primeira parte das duas atividades demonstraram essa predisposição.

#### **5 - A presença dessas expressões pode ajudar o aluno na compreensão do sentido do texto depois que ele usa a estratégia para compreender a metáfora?**

Considerando as hipóteses preconizadas por Gibbs (1996) para explicar o uso freqüente da metáfora (hipóteses da inexpressividade da linguagem literal, da compactação e da vivacidade da metáfora), verificamos que, uma vez detectada pelo aluno, a expressão metafórica o ajuda muito, como a outros leitores mais proficientes, a perceber a mensagem do texto. A dificuldade reside no primeiro contato com a expressão em que, por estar

diante de um texto em língua estrangeira, o leitor aprendiz tem que reconhecer o valor metafórico da expressão.

As respostas à questão cinco da atividade II mostraram que quando os alunos se conscientizaram da riqueza metafórica do texto, ou seja, depois de realizarem as atividades anteriores, foram capazes de elaborar significados muito mais pertinentes ao contexto e, portanto, mais próximos da compreensão esperada.

#### **6 - A presença de expressões metafóricas vai ao encontro das expectativas que o leitor fez antes de começar a ler o texto em função do seu gênero ?**

As respostas às questões cinco, seis, dez e onze da atividade I e às questões quatro, cinco e sete da atividade II mostraram que a presença de expressões metafóricas em um texto de horóscopo se coaduna com os esquemas que os informantes parecem ter sobre esse gênero (SCHNEUWLY, 1994). Em várias oportunidades, os alunos sugerem que o horóscopo ressalta aspectos não-físicos da experiência humana (sentimentos, futuro, relacionamentos) e as expressões metafóricas são compreendidas como as mais adequadas para explicitar e explorar esses aspectos.

#### **7 - Que tipo de metalinguagem o leitor usa para falar das expressões metafóricas?**

Os termos “linguagem figurada”, “comparação”, “representação”, “metáfora”, “exemplo/exemplificação” aparecem em seis oportunidades em cada uma das atividades. Essa constatação é importante para compreender como os leitores aprendizes entendem o papel da metáfora, ou seja, o de comparar/representar/exemplificar.

**8- Até que ponto uma intervenção pedagógica direcionada para a metáfora promove o aprimoramento da sensibilidade metafórica do aluno diante do texto em LE?**

Depois da aula sobre metáfora, os alunos pareceram demonstrar maior aptidão em perceber as expressões metafóricas. As respostas mais elaboradas e o número bem maior de respostas em relação ao número de abstenções parecem indicar que a sensibilidade metafórica dos aprendizes aumentou consideravelmente.

**9- Aprimorando sua sensibilidade metafórica, o aluno adquirirá maior compreensão leitora?**

A partir do aumento dessa sensibilidade metafórica é natural supor que os leitores aprendizes se tornem mais proficientes no processo de leitura tanto em língua estrangeira quanto em língua materna. Principalmente em língua estrangeira, um conhecimento mais desenvolvido sobre a metáfora permitirá ao aluno superar os obstáculos a que se refere Gomes (2004), quais sejam, o desconhecimento da língua e de suas possibilidades metafóricas.

Com o objetivo de perceber a evolução da habilidade leitora dos aprendizes, organizamos o quadro a seguir com as categorias que julgamos mais pertinentes:

<b>Categorias</b>	<b>Atividade I</b>	<b>Atividade II</b>	<b>Palavras-chave</b>
Alusão ao termo metáfora (ou similares)	5	6	Comparação, representa.
Percepção de dois domínios	5	Zero	Caráter físico x emoções
Percepção do motivo da opção do autor pela metáfora	5	5	Comparar duas dimensões, contraste, refletir, facilitar a compreensão, ênfase



“vida” para justificar e legitimizar o uso da palavra *wardrobe*. Quanto mais elementos do domínio-alvo ele consegue encaixar nas características físicas do objeto armário (domínio-fonte), maior a compreensão de que vida é vista como um armário, naquele contexto. Ao passar a compreender vida como armário, pode haver uma superposição de domínios fazendo com que o aluno deixe de entendê-los como elementos independentes. Obviamente essa interpretação necessitaria de uma investigação mais aprofundada para ser validada, mas esse nos parece o motivo mais provável para a não ocorrência da referência a dois domínios na atividade II.

Vale lembrar que, por mais que os domínios possam estar sobrepostos, Lakoff e Johnson (1980/2002) deixam bem claro que a metáfora conceitual não tem necessariamente dois sentidos. Logo, a metáfora conceitual A VIDA É UMA VIAGEM não pressupõe, necessariamente, uma metáfora conceitual VIAGEM É VIDA.

A referência ao termo *wardrobe*, por exemplo, nos remete à importância do conhecimento cultural para a interpretação das expressões metafóricas. Segundo Kövecses (2005), “as metáforas podem ser uma parte inerente da cultura”<sup>19</sup> e, como tal, elas revelam as pressuposições culturais de uma determinada comunidade. Logo, quanto maior o conhecimento do leitor sobre as expressões metafóricas características de determinada comunidade, maior será a informação sobre a sua cultura. Da mesma forma, quanto maior for a informação sobre a cultura que está por trás de uma língua, maior será a possibilidade de um leitor aprendiz perceber o sentido das expressões metafóricas daquela língua (Deignan, 2003).

O vocábulo *wardrobe*, como já foi citado, está em algumas expressões metafóricas da língua inglesa que são usadas com bastante frequência como

---

<sup>19</sup> (minha tradução): “ metaphors may be an inherent part of culture.”

em *to come out of the wardrobe* (sair do armário), e em *I have skeletons in my wardrobe* (Tenho coisas escondidas no meu passado/na minha vida). Nesse último caso, “armário” poderia equivaler à “vida”, ou, mais especificamente, à vida interior, numa relação semelhante à do texto estudado.

Em língua portuguesa, o uso desse vocábulo<sup>20</sup> no sentido metafórico parece ser, senão menos freqüente, certamente diferente do uso na língua inglesa. Ele ocorre em expressões como “sair do armário” (assumir uma opção sexual ou uma opinião socialmente desprestigiada). A palavra também está presente em expressões como “João é um armário” (João é muito forte, muito grande). A falta de conhecimento cultural pode ter sido uma das dificuldades que os alunos encontraram em reconhecer o sentido metafórico da palavra *wardrobe* por este não ser um uso comum dessa palavra em língua portuguesa. É o que defende Kövecses (2005), ainda que a expressão metafórica com *wardrobe* citada no texto estudado possa ser considerada uma expressão metafórica criativa e não corresponda às expressões já cristalizadas.

## 2 - Respostas zero ou incoerentes: Atividade I – 12

### Atividade II – 3

O segundo aspecto mais relevante do quadro com as categorias foi a diminuição evidente da ocorrência de respostas ilógicas ou da falta de respostas. Na atividade I, os grupos se abstiveram ou responderam incoerentemente em doze oportunidades e, na atividade II, em apenas três. Se considerarmos que a atividade II continha questões mais elaboradas e mais numerosas, que exigiam do aluno um grau maior de criatividade e trabalho, essa diferença de 12 para 3 parece se tornar ainda mais significativa.

---

<sup>20</sup> É interessante notar que há algumas expressões metafóricas em língua portuguesa com o vocábulo “guarda-roupa” como “renovar o guarda-roupa” que ocorre somente no seu sentido literal, ou seja, jogar coisas velhas fora e comprar coisas/roupas novas. O sentido metafórico, que seria equivalente a *clear out the wardrobe*, ao que parece, não ocorre em língua portuguesa.

Nossa interpretação para esse dado é a de que os alunos se sentiram mais confiantes ao responderem às questões da atividade II devido à intervenção pedagógica a que foram expostos. Esse aumento da confiança e do conhecimento sobre metáfora pode ter permitido que os alunos apresentassem menos dificuldades em responder às questões propostas.

## 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo tratará das conclusões, implicações pedagógicas e limitações desta pesquisa, assim como sugestões para estudos futuros.

### 5.1– Conclusões

A avaliação dos resultados desta pesquisa indicou que os alunos se sentiram mais confiantes para realizar atividades que tinham como foco o reconhecimento e a compreensão de expressões metafóricas, depois de terem assistido a uma aula de 90 min (dois tempos de 45 min) sobre metáfora.

Essa confiança demonstrada nas respostas escritas durante as atividades e em algumas observações e *insights* dos alunos durante o protocolo verbal em grupo pode justificar o foco na metáfora como uma figura do pensamento não só no ambiente acadêmico, mas também no ambiente pedagógico. Gomes (2004), por exemplo, propôs em sua pesquisa sobre a metáfora no gênero promocional que essa figura fosse também estudada em textos de outros gêneros em situação de ensino/aprendizagem.

Embora um estudo cuidadoso da relação metáfora x gênero textual não tenha sido o foco principal deste trabalho, algumas breves conclusões podem ser desenhadas sobre a sua ocorrência no gênero horóscopo, a partir da presente pesquisa: a riqueza metafórica desse gênero, a possibilidade de ele permitir a ocorrência de várias metáforas independentes entre si em função da independência dos parágrafos que normalmente o compõem, a importância do conhecimento prévio dos alunos para que esses compreendam as possibilidades de sentidos metafóricos, entre outras.

Retomando o foco principal deste trabalho, a avaliação dos resultados mostrou que os alunos parecem desenvolver mais confiança como leitores depois de sensibilizados para a ocorrência de expressões metafóricas. Apesar de o assunto “metáfora” ser normalmente abordado durante as aulas de língua materna, o enfoque parece ser o da metáfora como uma figura de linguagem, presente abundantemente em textos literários.

O olhar sobre a metáfora como uma figura do pensamento (metáfora conceitual) traz para o aprendiz a possibilidade não só de aprender a língua, mas, principalmente, de pensar sobre ela e sobre a sua relação com o pensamento e a cultura. O aluno pode perceber que a língua não é apenas a representação do pensamento, ela tem uma função ainda mais importante na concepção do próprio pensamento. Através da língua, conceitos podem ser formados e desenvolvidos, numa relação linguagem-pensamento tão intrínseca que justifica o que Vygotsky (1962) chamou de “vai e vem do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento”.

## **5.2- Implicações Pedagógicas**

No contexto da escola pública, especificamente no ensino de língua estrangeira no âmbito do ensino médio, o foco na leitura tem se mostrado, nos últimos anos, o mais apropriado. Com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos nessa prática, esta pesquisa pretendeu investigar uma estratégia de conscientização dos aprendizes para a possibilidade de sentido figurado que a língua pode apresentar.

A presente pesquisa, tendo em vista os resultados conseguidos, ou seja, o fato de os alunos terem demonstrado maior confiança ao responder às questões propostas depois da aula sobre metáfora, corrobora o que defendem

autores como Gibbs (1994), Lima (2005), Cameron (2003) e Hodgson (2003), entre outros. Ou seja, a metáfora, pela sua importância cognitiva, frequência e abrangência discursiva de suas marcas lingüísticas merece um destaque, no âmbito pedagógico, maior do que aquele que vem merecendo até o presente momento.

Os resultados da pesquisa, tanto no que se referem à melhora na compreensão da linguagem figurada, por parte dos alunos, como ao próprio processo (durante a intervenção pedagógica), deram maior base empírica à minha crença no potencial educacional da metáfora. Dessa forma, defendo a inclusão de atividades pedagógicas voltadas para o ensino da metáfora num programa de ensino de leitura e de língua estrangeira de um modo geral. Essa crença, que eu já defendia antes da presente investigação, e, portanto, era apenas uma hipótese, hoje, após a pesquisa, apresenta-se como uma possibilidade mais nítida por ter sido empiricamente comprovada (pelo menos no meu contexto de pesquisa) através do meu projeto de pesquisa-ação.

### **5.3- Limitações da Pesquisa**

A utilização do protocolo verbal em grupo, embora tenha informado a pesquisa em alguns momentos, e com bastante relevância, não se mostrou tão eficaz como em outras situações de pesquisa (Ferling, 2005; Gomes, 2004) aqui discutidas. A inadequação das salas de aula para atividades que exigem uma acústica apropriada, a falta de material profissional para gravação, o grande número de alunos por turma e a pouca disponibilidade de tempo foram algumas das razões que limitaram o protocolo verbal como uma fonte de dados mais sólida e central na pesquisa. Mesmo assim, usamos muitas observações dos alunos geradas no protocolo que deram mais substância às

nossas reflexões. Em outras palavras, apesar das limitações, a pesquisa não teria sido tão enriquecedora sem o uso desse instrumento. Um outro fator se mostrou desfavorável durante a atividade social de leitura: a falta de entendimento por parte dos alunos sobre a dinâmica do trabalho em grupo. Na gravação, foi possível perceber que os alunos insistem em fazer uma atividade em grupo dividindo as tarefas, em vez de resolverem uma tarefa de cada vez e de forma conjunta. Esse tipo de procedimento, que tem como objetivo acabar o trabalho mais rapidamente, inviabiliza a troca e, para o pesquisador, dificulta a identificação das contribuições individuais para as respostas do grupo.

Outro fator desfavorável para a realização desta pesquisa foi a greve de professores iniciada durante o período de aulas com duração de três meses, aproximadamente. Esse imprevisto fez com que as fases I e II desta pesquisa fossem separadas pelo período da greve. Não houve um comprometimento significativo do trabalho porque a relação de causa-efeito que foi objeto deste estudo visou as fases II e III, ou seja, o efeito da aula sobre uma segunda atividade, e as duas atividades aconteceram consecutivamente, no período de pós-greve.

No que se refere às limitações não-conjunturais da pesquisa, ou seja, aos aspectos intrínsecos da metodologia adotada, estou ciente do fator ressaltado por Crookes (1993): a dimensão não generalizável da pesquisa-ação. Tenho consciência de que os resultados aqui obtidos não necessariamente poderão ser generalizados para outras situações de pesquisa: outros alunos, outra escola, outro texto, outro pesquisador. Além disso, não posso afirmar, cientificamente, que a melhora observada na segunda fase foi efeito direto da intervenção pedagógica, já que os trechos enfocados eram diferentes daqueles da primeira fase, e o momento de leitura, também.

No entanto, como já foi dito anteriormente, o processo pedagógico durante a sensibilização foi tão ou mais importante do que os resultados (produto) em si.

Vivenciar esse processo, que foi informado pelas teorias aqui discutidas, trará certamente benefícios para a minha prática pedagógica.

Espero que esta dissertação ajude-me a compartilhar esses benefícios e *insights* com outros professores e pesquisadores para que, assim, o ciclo da pesquisa-ação se feche ou, em outras palavras, a característica em espiral (Barbier, 2002) da pesquisa-ação seja demonstrada.

#### **5.4 – Sugestões para futuras pesquisas:**

Como já mencionado anteriormente, o presente estudo insere-se numa linha de pesquisa que investiga a linguagem metafórica e sua compreensão no âmbito de gêneros textuais específicos. Tanto o horóscopo como a propaganda e a poesia, os gêneros já enfocados (este estudo, GOMES, 2004 e FERLING, 2005), foram abordados como tipos de texto propícios ao uso de linguagem figurada. Esperamos que futuras pesquisas enfocando outros gêneros, como os argumentativos, por exemplo, possam desenvolver e aprofundar ainda mais os questionamentos levantados e as conclusões alcançadas até agora.

Outros estudos envolvendo gêneros mais específicos, como as provas de vestibular (LOPES, 2000), por exemplo, podem também iluminar o lado mais “aplicado” dessa linha de pesquisa. Estudar, neste caso, a ocorrência de metáforas e a tendência por parte das bancas em explorar esse tropo traria certamente informações valiosas para alunos e professores envolvidos com o trabalho no segmento final do ensino médio.

A análise de materiais didáticos usados no ensino da leitura em LE, no que se refere à abordagem da metáfora, também constituiria uma linha de investigação não somente enriquecedora, mas extremamente valiosa em termos práticos, para informar editores e autores de livros didáticos.

E, finalmente, um estudo de retórica contrastiva para analisar as metáforas que ocorrem nos horóscopos em português e em inglês, por exemplo, também constituiria um estudo extremamente interessante, principalmente no que se refere ao aspecto intercultural da linguagem figurada e das metáforas conceituais subjacentes aos textos em foco.

Como afirma Vereza (2006), a pesquisa na área da metáfora é bastante abrangente, podendo focar diferentes aspectos cognitivos, culturais, lingüísticos e educacionais dessa fundamental figura da linguagem e do pensamento. Estudos sobre o impacto dessa nova visão sócio-cognitiva da metáfora no campo educacional (CAMERON, 2003, LAZAR, 2003, por exemplo) são ainda recentes, mas já mostraram a relevância dessa linha de pesquisa para a lingüística aplicada (CAMERON e LOW, 1999). Espero que este trabalho venha a se somar a essas pesquisas, contribuindo para o entendimento de como o estudo da metáfora pode auxiliar o ensino de LE, principalmente, na área da leitura.

**BIBLIOGRAFIA:**

AEBERSOLD, J.A e FIELD, M.L.1997. What's Reading ? In Aebersold, J.A.e Field, M. L.1997. From Reader to the Reading Teacher. Cambridge: Cambridge University Press.

AMORIM, M.1997. Ensinando leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática, In Taddei, E.1997. Perspectivas: O Ensino de Língua Estrangeira. Rio de Janeiro: secretaria municipal de educação.

BAKHTIN, M.1999. Marxismo e filosofia da linguagem. 9 ed. São Paulo: Hucitec.

BALLARDIN, E. e ZÓCCHIO, M.1999. Pequeno Dicionário Ilustrado de Expressões Idiomáticas, Dorea Books and Art.

BARBIER, R.2002. A Pesquisa-ação. Brasília: Liber livro.

BARCELONA. A. (ed.), 2003, Metaphor and Metonymy at the Crossroads – A Cognitive Perspective, Berlin – New York: Mouton de Gruyter.

BLACK M.1962. Models and metaphors – Studies in Language and Philosophy. New York: Cornell University Press.

BLOOME, D.1983. Reading as a social process. In Advances in reading/language research. vol 2. 165-195.

BRASIL. 1999. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília.

BRENNER, P. 1993. Jack Richards presenting on: Action research at the Third International English Teacher's Association of Israel Conference, The Hebrew University, Mt. Scopus, Jerusalem, July 11-14, 1993. Newsletter WAESOL (The Washington Association for the Education of Speakers of Other Languages), 4, pp. 9-10.

BRONCKART. 1999. As condições de produção de textos. In Atividade de linguagem, textos e discursos.

BRUGMAN, C. e LAKOFF, G.1988. Cognitive topology and lexical networks. In Small, S.L., Cottrell, G.W. e Tanahaus, M. K. (eds.) Lexical ambiguity resolution: perspectives from psycholinguistics, neuropsychology, and artificial intelligence. San Mateo, CA: Morgan Kaufmann Publishers, Inc, 477-508.

BRUNER, J. 1977. The process of education. Harvard: University Press.

CAMERON, L.2003. Metaphor in Educational Discourse. London: Continuum.

CAMERON, L. e LOW, G.1999. Metaphor: survey article. In Language Teaching, Cambridge: Cambridge University Press.

CERDERA,C. 2002. A metáfora ontológica no discurso da Química.Tese de mestrado. Niterói: Universidade Federal Fluminense.

COHEN, L. e MANION, L. 1994. Research methods in education. 4ed., New York: Routledge.

COLÉGIO PEDRO II – Projeto Político Pedagógico.2002. Brasília, DF.

CORACINI, M. J. 1991. Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência. São Paulo: EDUC; Campinas: Pontes.

CORTAZZI , M. e JIN, L., 1999, Bridges to Learning : Metaphors of Teaching, Learning and Language, in Cameron, L e Low G., Researching and Applying Metaphor, Cambridge: Cambridge University Press.

CROOKES, G. 1993. Action research for second language teachers – going beyond teacher research, University of Hawaii, [www.hawaii.edu/~crookes/acres.html](http://www.hawaii.edu/~crookes/acres.html)

DEIGNAN, A. 2003. Metaphorical expressions and culture: an indirect link. In: Metaphor and Culture, vol 18, n° 4, pp255-271.

EDGE, J. (ed.) 2001. Action research. Alexandria, VA. TESOL.

ENGEL, G. I. 2000. Pesquisa-ação, Curitiba, Educar, n. 16, p.181-191, Editora da Universidade federal do Paraná.

ERICSSON, K. A. e SIMON H. A. 1984. Protocol Analysis, Cambridge, Mass., MIT Press.

FARRELL, T. S. C. 2003. Planejamento de atividades de leitura para aulas de idiomas. Portfolio SBS 6. São Paulo. SBS.

FERLING, C.C.F. 2005. A leitura de poemas em LE – Metáforas como desafios cognitivos. Tese de Mestrado. São Paulo: PUC.

FREIRE, P. 1995. A importância do ato de ler. In Abreu, M. (org.) Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole. Campinas: Mercado de Letras 29-46.

\_\_\_\_\_, 1998. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra.

GIBBS Jr., R. W. 1994. The poetics of mind: figurative thought, language and understanding. Cambridge: Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_, 1996, Metaphor as a Constraint on Text Understanding, in Britton, B. K. e Graesser, A. Models of understanding Texts. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.

\_\_\_\_\_. 1999. Researching Metaphor, in Cameron, L e Low G., Researching and Applying Metaphor, Cambridge: Cambridge University Press.

GIMENEZ, T. the ESP, São Paulo, vol 19 n. 2, 257-271.

GLUCKSBERG, S., 2001, Understanding Figurative Language – From Metaphors to Idioms, New York: Oxford University Press

GOMES, A. M. da C. 2004. A Compreensão da Metáfora na Leitura de Textos em Língua Estrangeira. Tese de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense.

GOODMAN, K.S. 1967. Reading: a psycholinguistic guessing game. Journal of the reading specialist 6.

GRICE, H. 1957. Meaning. Philosophical review 66. pp. 377-388.

- HADLEY, G.2004. Pesquisa de ação em Sala de Aula. São Paulo: SBS.
- HALLIDAY e HASAN. 1979.Cohesion in english. Londres: Longman
- HODGSON, E. C. C., 2003, What's up ? Conceptual Metaphors and Verbs with UP, Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Ceará.
- HOEY, M.2001. Textual Interaction. New York: Routledge.
- HUGON, M.A. e SEIBEL, C.1988. Recherches Impliquées, Recherches-action: Le cas de l'éducation (Pesquisas implicadas, pesquisas-ação: o caso da educação). Bélgica: Boeck Universidade.
- KATO, M.A.1995. Como a criança aprende a ler: uma questão platoniana, In Zilberman R. e Silva E.T. (orgs) Leitura: Perspectivas Interdisciplinares. São Paulo, Editora Ática.
- KEMMIS, S. e MCTAGGERT, R. 1988. The Action Research Planner, Geelong, Australia: Deakin University Press.
- KLEIMAN, A. 1992. Oficina de Leitura. Campinas: Pontes.
- KÖVECSES, Z.2002. Metaphor: a practical introduction. Oxford: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_.2005. Metaphor and Culture- Universality and Variation, Cambridge: Cambridge University Press.
- LAKOFF, G.1987. Women, Fire and Dangerous Things. Chicago and London: the University of Chicago Press.
- LAKOFF, G. e JOHNSON, M.2002. Metáforas da Vida Cotidiana. São Paulo: EDUC/Mercado de Letras. Tradução do Grupo Geim. Original 1980 (Metaphors we live by).
- LAZAR, G.2003. Meanings and Metaphors. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEVINSON, S. C.1983. Pragmatics, Cambridge: Cambridge University Press.

LEWIN, K. 1946. Action research and minority problems, *Journal of Social Issues*.

LIMA, P.L.C. 2001/2002. Metáfora e linguagem. In Feltes, H. P.M. (org) *Produção de Sentido*. Caxias do Sul.

\_\_\_\_\_, P.L.C. 2005. Metáfora e ensino/aprendizagem de língua estrangeira. In LIMA, P. L C e Araújo, A D. *Questões de lingüística aplicada*. Ed Universidade Estadual do Ceará.

LOPES, J. C. A. 2000. Genre analysis of tests of English in University Entrance Examinations. Tese de mestrado. Niterói: Universidade Federal Fluminense.

MacLENNAN, C. H. G. 1994. Metaphors and prototypes in the learning teaching of grammar and vocabulary. *IRAL* 32(2): 97-110.

MCKERNAN. 1993. apud Hopkins, D. A teachers guide to classroom research. Buckingham, p.52.

MELO, J.M.1995. Comunicação social: da leitura à leitura crítica. In Zilberman R. e Silva E.T. (orgs) *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo, Editora Ática.

MENEZES, D. A, 2004, *Leitura e formação de leitores: Atividades compartilhadas*, in *Pesquisas em Discurso Pedagógico – Práticas de Letramento*, v. 3(1), Rio de Janeiro: PUC-IPEL.

MOITA LOPES L.P.1996. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.

NUNAN, D., 1988. *The learner centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNES M. B. C. 1992. Action research and reading difficulty. *English for specific purposes*. Vol 11, pp. 177-186. Pergamon Press Ltd. USA.

\_\_\_\_\_.2005. Visão sócio-interacional de leitura. In *Oficina de leitura instrumental: planejamento e elaboração de materiais – coletânea de documentos*. CD. Rio de Janeiro: PUC/IPEL.

NUTTALL, C.1996 . Teaching Reading Skills in a Foreign Language. Oxford: Heinemann.

ONEL, Z. 1997. Teacher initiated research: action research. In Forum, vol 35, No 1, January-March 1997, p. 56.

ORTONY A.1993. Metaphor and thought. Cambridge: Cambridge University Press, second edition.

ORTONY, A., REYNOLDS R., SCHALLERT, D. e ANTONS, S. 1978. Interpreting metaphors and idioms: some effects of context on comprehension. Journal of verbal learning and verbal behaviour, 17, 465-477. In: Britton, B. e Graesser, A. 1996. Models of understanding texts. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

PERRENOUD, P. 2002. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora.

PETRIE, H.1979. Metaphor and learning. In Ortony, A. (ed), Metaphor and thought (pp. 438-461), Cambridge: Cambridge University Press.

POLLIO, H., SMITH M. e POLLIO M.1990. Figurative language and cognitive pedagogy. In Language and Cognitive Processes. Lawrence Erlbaum Associates Ltd and V.S.P. Publications.

PONTEROTTO, D.1994. Metaphors we can learn by. Forum, Vol 32/3, July-September.

RICHARDS, I. A.1936/1979. The Philosophy of Rhetoric. Oxford: Oxford University Press.

RICOEUR, P.1993/1994. The rule of metaphor. London: Routledge.

SCHNEUWLY, B.1994, Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (ed), Les Interactions lecture-écriture (pp 155-174). Bern: Lang

SCOTT , M., 1986, Ilha do Desterro, nº 13 (Prefácio).

SEARLE, J. R., 1979/1993. Metaphor. In: Ortony, A. Metaphor and thought. Cambridge: Cambridge University Press.

SELINKER, L. e KUTEVA, T. 1992. Metaphor as a consciousness-raising strategy. In: Mair, C. e Markus, M. (eds). New departures in cognitive linguistics. Innsbruck.

SILVEIRA, M.E.K. 2004. O Professor de inglês e o texto literário: crenças e desafios”. In Pesquisas em Discurso Pedagógico. Rio de Janeiro: PUC/IPEL.

SOARES, M. B.1995. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In Zilberman R. e Silva E.T. (orgs) Leitura: Perspectivas Interdisciplinares. São Paulo, Editora Ática.

SWALES, J. M. 1990. Genre Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.

VEREZA, S.1999. A Indeterminação do Significado e a Metalinguagem. Intercâmbio, vol VIII, (415-424).

\_\_\_\_\_. 2000. O que esta palavra quer dizer ?: o sentido literal como metáfora cognitivo-pragmática. Rio de Janeiro: UFF - Revista Gragoatá, p.97-111.

VEREZA, S.C. 2006. Novos caminhos para os estudos da metáfora. Anais do VI ECEL Encontro de Ciência Empírica da Literatura, 2006 (no prelo).

VYGOTSKY, L. 1968. Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press. 1978. Mind in society. London: Harcard University Press.

WALLACE, M. 1991. Training foreign language teachers. A reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press.

WALKER, S. 2003. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In Stevens, C. e Cunha, M. Caminhos e Colheita. Brasília: UnB.

ZANOTTO, M. 1995. Metáfora, cognição e ensino de Leitura. In D.E.L.T.A., vol 11, nº2, PUC/SP.

\_\_\_\_\_.1997. A Leitura como Evento Social para um Enfoque Humanístico do Ensino de Línguas.

**ANEXOS:****1-Glossário:****GLOSSÁRIO – TEXTO “STARS”:**

acquaintance – conhecidos, amigos.	slimmer – mais magro
afresh – novamente.	to challenge – desafiar
agreement – contrato, decisão	to clear out – limpar
consensual.	to commit – comprometer-se.
ahead – adiante	to crack – rachar, fender.
broader – mais amplo.	to hide – esconder
building block – bloco de construção, tijolo.	to lie – encontrar-se, estar.
busy – ocupado	to match – combinar
canvas – tela de pintura.	to mix – misturar
current – atual	to push – empurrar.
deck – direção.	to recharge – recarregar.
fiery – impetuoso.	to sift – peneirar.
flourish – florescer	to sort – selecionar.
footing – fundamento, ponto de apoio.	to wipe clean – limpar.
forecast – previsão	vain – em vão.
fuel – combustível.	venture – aventura.
fulfilment – realização.	wardrobe – armário
health – saúde.	wheels – rodas.
height – altura	
makeover –	
mood – ânimo, humor.	
racing machine – máquina de corrida.	
rally – reunir.	
rather – preferencialmente.	
scaling – ato de escalar	
schedule – programação, horário.	
seed – semente	
sensible- sensato.	
sheets – folha, folheto.	
short of – sem, pouca quantidade de.	
shoulders – ombros.	
slate – lista de candidatos.	
slightly – ligeiramente.	

## 2- Transcrição do Protocolo Verbal:

- 1- Vocês se incomodam se eu gravar o grupo de vocês?
- 2- Não.
- 3- Obrigada.
- 4- Estamos discutindo sobre...
- 5- Mas aí a gente vai ter que falar...
- 6- Aí eu boto se ele é informativo...
- 7- Horóscopo...
- 8- Ah, então erreí...
- 9- Tem que escrever, tem que escrever....
- 10- Vamos lá, gente...
- 11- Olha...eu tenho que fazer projeto...tenho que ter idéia sobre novas aventuras...pensar na minha família e firmar a minha cabeça no trabalho...  
(The seed of a project...)
- 12- É acho que... Broto.
- 13- Vamos lá...Dê uma rápida olhada no texto em anexo e responda às seguintes perguntas:
- 14- Qual o interesse do leitor ao ler um texto desse gênero? Saber como será o seu dia, como será o seu mês... é, o mês... em relação ao seu mês...como será o seu mês em relação aos astros.
- 15- Astros?
- 16- É, em relação ao seu signo...
- 17- Não, é em relação aos astros...é... a lua tá parada, né ?
- 18- Tem regente, se você tem regente...
- 19- Calma aí... o meu signo é câncer, mas eu sou... Leão, né ?
- 20- É regente, não é regente?
- 21- Ascendente em Leão...
- 22- Ascendente é planeta...
- 23- Isso é horóscopo da China...Leão, Touro, Coelho, Borboleta, Lesma...
- 24- Gente, qual o interesse do leitor?
- 25- É ver mais ou menos como será o seu mês em relação aos astros.
- 26- De acordo com o meridiano, de acordo com o seu signo...
- 27- Isso!
- 28- Pode botar isso... ter uma noção de como será o seu mês de acordo com os astros..
- 29- Ver quais são as melhores coisas a fazer... as melhores decisões a serem tomadas...
- 30- Ter uma noção...
- 31- É em relação aos astros...
- 32- Tô falando sério...
- 33- Fala muita besteira...

- 34-Esquece o gravador...
- 35-Na sua opinião que tipo de linguagem... tipo de linguagem... tempos verbais, vocabulário...
- 36-É no futuro...ah, imperativo...
- 37-Você poderia... é que é condicional...
- 38-Condicional...
- 39-Coloca aqui: vocabulário de fácil entendimento...
- 40-Excelente, adorei...vamos de novo..
- 41-Na sua opinião...
- 42-Não eu acho que é... mais ou menos... vocabulário fácil... de fácil entendimento...
- 43-Não, você tem que dizer assim... que o vocabulário é culto informal...culto informal...português...
- 44-Vamos chamar a professora...
- 45-Tá escrito...oh...por exemplo, se olhe no seu projeto...tempo verbal...
- 46-Você pode decidir...
- 47-Depois de terça você poderá... é... ter não sei quem perto...
- 48-Obrigada.
- 49-Mas isso aqui estimula a gente a falar, sabia ?
- 50-Vamos passar, gente. A que correspondem as divisões do texto? Aos signos, aos signos.
- 51-A que...
- 52-A cada signo...
- 53-Aqui tem todos.
- 54-Aqui não tem todos.
- 55-Aqui é Taurus...
- 56-Ué...são oito?
- 57-Não são 12.
- 58-São 9.
- 59-Capricórnio, Gêmeos, Leão, Virgem... tem virgem ? Áries...
- 60-Leão não tem, não tem.
- 61-Só os signos que o jornal quer botar...
- 62-Leia o texto e responda às perguntas.
- 63-Vamos mudar ? Deve ter algum motivo...
- 64-Quando a professora vier a gente pergunta...
- 65-Bota assim a introdução ta explicando como utilizar...
- 66-Professora, a gente quer perguntar um negocinho. Essa aqui ó... Na sua opinião que tipo de linguagem (tempos verbais, vocabulário, etc) é normalmente encontrada neste gênero?... a gente tá pensando em vocabulário de fácil entendimento e os tempos verbais...quais eram ?
- 67-Futuro.
- 68-Futuro condicional... não era isso que você tinha falado ?
- 69-Era pra você ver se era imperativo, se era condicional...

- 70-Então tá...
- 71-Eu quero que vocês coloquem a idéia de vocês. Não tem resposta.
- 72-Tá então tá.
- 73-E os tempos verbais ?
- 74-Ah, não sei.
- 75-Futuro, futuro.
- 76-Qual que ela tinha falado ?
- 77-Ela tinha falado outra coisa.
- 78-Era uma outra coisa, não sei o quê... condicional...
- 79-A que correspondem as divisões do texto?
- 80-A cada signo...a número...
- 81-Se o seu aniversário for hoje você tem que...
- 82-Leia o texto e responda às questões. Observe os parágrafos 3, 5 e 9. Que recursos da linguagem o autor usa para deixar mais clara a mensagem ?
- 83-É assim, você pode ligar, isso aqui é tipo, é um horóscopo, mas é um horóscopo assim que você pode ligar... se você quiser saber mais sobre o seu dia você pode ligar pra lá e você deve... é tipo uma gravação...
- 84-propaganda também...
- 85-é, mais ou menos.
- 86-Observe os parágrafos 3, 5 e 9. Que recursos da linguagem o autor usa para deixar mais clara a mensagem ?
- 87-Shine é luz, não é ?
- 88-É ....estilo de linguagem...
- 89-Que que significa... vê pra mim Jonas, o que que significa a palavra...wardrobe no parágrafo 2...
- 90-Armário.
- 91-E qual a importância...
- 92-Ah, passa pra outra, pelo amor de Deus...
- 93-Qual a importância/função da palavra “wardrobe” no parágrafo 2? Qual a relação desta palavra com a mensagem do texto? Deve ser qual é a relação é, por exemplo, você quer fazer uma limpeza no seu armário, você quer dar uma limpeza na sua vida.
- 94-Lay out...
- 95-É como se fosse renovar...arrumar sua vida..limpar...sei lá...assim...
- 96-É mesmo.
- 97-É metáfora, chegamos a essa conclusão... rs....
- 98-Não...3,5,e 9.
- 99-Então a gente não achou...
- 100-Qual a importância/função da palavra “wardrobe” no parágrafo 2? Qual a relação desta palavra com a mensagem do texto?
- 101-Pra você...o problema...

- 102-É fazer comparação, é comparar sua vida com um armário...qual vai ser a relação desta palavra com a mensagem do texto ?
- 103-Deixa a gente ir adiantando o outro.
- 104-Na frase...a gente tá querendo dizer para você dar um novo sentido a sua vida...
- 105-Qual a relação desta palavra com a mensagem do texto? Semente...
- 106-É uma relação de vida nova.
- 107-Há no texto alguma palavra ou recurso lingüístico que você não esperava encontrar neste gênero? Qual (ais) ?
- 108-Mas me responde só a sete. Há no texto alguma palavra ou recurso lingüístico que você não esperava encontrar neste gênero? Qual (ais)?
- 109-Semente...
- 110-Oh isso aqui...building block...não tem nada a ver encontrar nesse tipo de texto...
- 111-Você já leu o texto todo?
- 112-Depende de acordo com o texto, o sentido do texto...
- 113-É eles usam muito a palavra no sentido figurado...eu acho que é isso...Não, mas, por exemplo, você vai ter um bom trabalho...nunca tá escrito assim...você precisa... um bloco...
- 114-Não, projeto é abstrato...
- 115-Tá bom bota aí...hand, hand, tu bota work aí...work , trabalho, trabalho...
- 116-Quer 5 substantivos abstratos, então bota aí hand, seed...e...
- 117-Esse aqui... ta tudo no sentido figurado...aqui ó...lê essa parte aqui.. até o final...tá tudinho no sentido figurado...
- 118-Dream...vamos continuar...a mensagem do autor no parágrafo 7... Qual o objetivo do autor ao utilizar substantivos concretos e substantivos abstratos? Como esta opção pode ajudar o leitor? aí vocês estavam falando disso aí...vamos responder, por favor. Qual o objetivo do autor ao utilizar substantivos concretos e substantivos abstratos? Como esta opção pode ajudar o leitor? Em nada, só atrapalha, beijos.
- 119-Pode ajudar fazendo comparação, para entender...
- 120-Não,... do sentimento com o objeto...dando um novo contexto...sei lá, uma nova idéia às coisas...
- 121-Qual o objetivo do autor ao utilizar substantivos concretos e substantivos abstratos? De conseguir fazer uma comparação entre duas dimensões diferentes... né ?
- 122-Iso.
- 123-Effort...que que é effort?
- 124-Esforço, Broto...effort..são quantos...5? Vamos continuar... Como esta opção pode ajudar o leitor? Ajuda o leitor a perceber os sentimentos...gente,ajuda a expressar... com sentimento...
- 125-A entender melhor os seus sentimentos ?

126-O leitor consegue entender...

127-Você costuma ler este gênero de texto? Eu, sempre... eu adoro... porque eu quero saber da minha vida... você fala ah, não vai me influenciar não...mas sei...é, eu gosto de saber.

128-Você vê quanta mentira...

129-Não sei...

130-Para você ver a pessoa ganhando dinheiro às nossas custas...

131-Não, eu não leio...eu não leio para dizer assim ah isso vai acontecer...não... eu leio pra...passar o tempo...

132-Eu nem leio quase...

133-Eu amo ler...você lê e fica feliz porque alguma coisa boa vai acontecer...mas se não acontece...

134-Sabe eu botei assim, vê se ficou bom. Com esse tipo de texto o tempo passa mais rápido e minha empolgação com a vida aumenta.

135-Pronto. Tá ótimo.

136-You can begin...tu botou isso aqui... começar...?

137-Iso aqui support.

138-Support é suporte ?

139-Support é suporte.

140-Gente, deixa eu passar pra cá o que vocês já fizeram.

141-(...)

142-Eu ia falar que...

143-Porque assim a pessoa pode comparar as coisas que ela...

144-Eu pensei no céu, no mar, nas estrelas...

145-Porque assim ela pode comparar a vida com os objetos...

146-Se embolou...

147-Eu falei que...

148-Você falou que assim a pessoa pode comparar a sua vida a esses objetos...

149-Então bota aqui...tá fazendo esse ?

150-Sete. Sete. Sete...

151-Há no texto alguma palavra ou recurso lingüístico que você não esperava encontrar neste gênero? Qual (ais)?

152-Não, não, bota não.

153-Aí,faz a sete que a gente tá terminando a 5.

154-Diga, em Português, qual é a mensagem do autor no parágrafo 4:

155-Que você pode achar que você tem que olhar as pessoas que estão em volta de você e você não pode ficar... você tem que olhar e ver que pessoas que combinam com você com o momento que você tá ou com a opinião que você tem...

156-Que no momento você conseguiu diferentes companhias para viajar com você.

- 157-Pegue um olho...pegue um olho ao redor ...Jonas, suporte não é concreto, é abstrato...
- 158-Por quê?
- 159-Por que é.
- 160-Então o que é que tá segurando a cadeira ? O pé da cadeira.
- 161-Não, no texto (...) Isso aí eu acho que é abstrato... é suporte psicológico. Tá vendo, é suporte psicológico.
- 162-Não, não tá pedindo no contexto.
- 163-É claro que tá.
- 164-Gente, presta atenção. Ô Jonas, isso aqui é para perceber que que é,...depois disso você mete no contexto. Então isso é abstrato.
- 165-Professora!
- 166-Esse suporte aqui é o quê, concreto ou abstrato?
- 167-É abstrato porque o suporte não é...
- 168-É no contexto.
- 169-Não pode ser suporte de pezinho?
- 170-Pode, mas não nesse caso.
- 171-É...psicologicamente...ah, tá vendo ?
- 172-(...)
- 173-os abstratos são as coisa psicológicas e os concretos não são.
- 174-Qual é a relação ?
- 175-A relação que eles não têm nada em comum?
- 176-Não, lógico que tem. Um ajuda o outro. Acabou a justificção... essa é a relação.

## ATIVIDADE II

- 177-É que nós somos privilegiados...
- 178-Gente, já começou, vamos lá. Qual é a relação da oração “If it’s your birthday today” (linha 1) com o gênero do texto?
- 179-A relação de incerteza do futuro, se acontecer alguma coisa, é a relação...
- 180-Explique o nome da coluna Stars...é que chama atenção para dizer que isso aqui é uma estrela..
- 181-É o que está escrito nas estrelas...
- 182-Será ?
- 183-Por que o texto está dividido em 2 colunas e em parágrafos pequenos? Porque isso aqui é de acordo com a ...
- 184-A estrela de cada um ?
- 185-Não, não é a estrela é o signo...

- 186-É isso daí é a constelação...
- 187-Então porque o nome Stars ?
- 188-Porque o signo vem dessa constelação.
- 189-O signo de Capricórnio.
- 190-Para chamar a atenção.
- 191-Ah...eu coloco isso...porque é Stars...porque é...através da constelação que consegue definir os signos.
- 192-Por que o texto está dividido em 2 colunas
- 193-Para dar ênfase em cada... em cada signo...
- 194-Observe o uso dos vocábulos “travelling” e “road” no parágrafo 6. Considerando que o texto não é um guia de viagem por rodovias, a que você atribui a escolha desse vocabulário no texto “Stars”? Achou?
- 195-Considera Stars?
- 196-É uma forma coloquial de passar o que se tem que passar.
- 197-Exatamente.
- 198-O que é que está faltando?
- 199-É um sentido figurado de falar sobre as viagens...
- 200-Não, é um sentido figurado...é um sentido figurado de falar sobre a vida...dando, dando tipo uma maneira mais leve de falar as coisas, você lê mais descontraído...você lê como se fosse...é... sei lá...você vai curtindo assim...viajando...
- 201-Complete o quadro abaixo com as palavras usadas em cada parágrafo que, na sua opinião, não “combinam” com o assunto do texto. Dê sugestões sobre outras palavras que seriam mais adequadas do que as usadas sem prejuízo para o sentido do texto:
- 202-Já é...cadê...quais são as palavras aqui...road...essa palavra aqui não seria bem empregada então qual que a gente poderia substituir? É tipo...
- 203-What...project...aqui, aqui, project...essa palavra...é tipo qual a imagem que você gostaria de passar ? Como seria isso ? Você projeta no outro, então que outra palavra a gente poderia colocar?
- 204-É... mostrar...
- 205-É...what kind of ...to pass to other people...seria isso? Foi o mês que eu procurei...Sagitário.
- 206-Scalling...you much prefer ,...heights...
- 207-O que que é flying ahead?
- 208-Voando ao redor...ó...depois de preferir voar ao redor produzindo sólidos resultados e ambicioso scalling...
- 209-Não tem uma folha de vocabulário?
- 210-Professora, o que que é esse scalling aqui?
- 211-Professora, não é climbing escalando? Pode ser os dois?
- 212-Mas não sei que palavra seria melhor empregada aí.
- 213-Você pode preferir...you must prefer flying ahead...

214-O que que é isso...height ? Alto...ah...então é alcançando...a ambição...seria você alcançando... como é que isso seria em inglês ?

215-Seria escalando...

216-Vamos perguntar pra ela só para saber se é em português.

217-Professora!

218-Aqui não pode ser português...as sugestões ?

219-Aqui você vai colocar as palavras que na sua opinião não combinam...mas aqui se você souber em inglês...mas, óbvio, que se você não souber pode colocar em português.

220-Eu vou colocar em português que é pra ela entender o que a gente quer passar.

221-Scaling então seria que você alcançasse.

222-É isso mesmo.

223-O seu círculo de amizades.

224-Eu acho que é isso, então no seu ambiente fica melhor.

225-É...na sua vida social...

226-Aqui...achei a palavra...flourish

227-Florescer é expandir, crescer...aqui: whatever you want to do in terms of travelling further...

228-Construir um bloco mais para ficar no lugar.

229-Um bloco?

230-É...não, construir...não seria construir um bloco, né ? Tá errado isso.

231-Você precisa construir, você precisa arrumar uma maneira... você precisa planejar uma maneira..

232-O que que é racing machine.. é o seu corpo...racing machine...máquina/carro de corrida..a sua vida não precisa ser uma...

233-(...)

234-Acabamos, pronto. Professora!

## 3- Quadro de respostas à atividade I:

<b>Grupo</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>	<b>VI</b>	<b>VII</b>
<b>Alunos</b>	<b>Hugo Jackson Juliana Luísa</b>	<b>Allan Eduardo Jefferson Pedro F.</b>	<b>Felipe João P. Marlon</b>	<b>Andressa Pedro V. Rayssa Renan Vinícius</b>	<b>Anna G. Camila Pedro V. Rebecca</b>	<b>Bruno E. Bruno R. César Fábio</b>	<b>Andréia Caroline Douglas Nathália Thiago</b>
<b>Perg.</b>	<b>Resposta</b>	<b>Resposta</b>	<b>Resposta</b>	<b>Resposta</b>	<b>Resposta</b>	<b>Resposta</b>	<b>Resposta</b>
<b>1</b>	Horóscopo	Horóscopo	Horóscopo	Horóscopo	Horóscopo	Horóscopo	Horóscopo
<b>2</b>	Ter uma noção de como será o mês em relação aos astros.	Tenta saber o futuro.	Para saber como será seu dia de acordo com os astros.	Saber o que provavelmente acontecerá em sua vida.	Saber o que vai acontecer com a vida dele, com a sorte dele.	Saber o que possivelmente acontecerá com o seu signo (conseqüentemente com você).	Saber sobre as previsões para o seu dia-a-dia.
<b>3</b>	Vocabulário de fácil entendimento e verbos no futuro	Linguagem relacionada ao futuro, dizendo o que pode acontecer com você.	Linguagem formal, objetiva, direta, etc.	Vocabulário visando conselhos e possibilidades (futuro).	Futuro e informal	Imperativo no futuro.	Tempo verbal: futuro; linguagem: informal.
<b>4</b>	As divisões de cada signo.	Aos signos.	Aos diferentes signos.	Os signos.	Aos signos e o aniversário do ano.	Aos diferentes signos separados	Aos signos.
<b>5</b>	Ele usa a linguagem figurada. Pois assim a pessoa assimila e compara	-----	Linguagem informal.	Narrar o dia e os atos do leitor de modo que ele aconselhe de forma	Narrar o dia e os atos do leitor de modo que ele aconselhe de forma	----	Linguagem informal, usa estilos astrológicos, palavras relacio-

	sua vida com os objetos citados.			implícita o que “é certo de se fazer.”	implícita o que é certo de se fazer.		nadas à natureza, “ao meio ambiente”, para deixar clara a relação que tem que ser mantida entre o homem e a natureza.
6	Fazer a comparação da sua vida com um armário. No contexto essa palavra tem uma relação de vida nova.	-----	Que o armário representa o que você é.	A função do armário seria que ele fosse organizado, limpo de acordo com os tamanhos e gêneros existentes na vida.	Mudança de comportamento.	Servir de comparação entre a mensagem que é proposta, no caso do signo, mudar totalmente o estilo. (cleaning out the wardrobe = “limpar o armário”)	É uma metáfora. Está relacionada à organização das ações e compromissos da vida cotidiana.
7	Sim. Canvas, racing machine To wipe clean	----	wardrobe	Sim. Combustível (fuel) é uma palavra imaginável de entrar	Sim. Combustível (fuel) é uma palavra imaginável de entrar em	Sim. No final de cada parágrafo há telefone para contato. Normalmente	Não.

				num horóscopo.	um horóscopo.	não é comum em um horóscopo.	
<b>8</b>	Se deixe olhar em volta os conhecidos. Eles podem se tornar amigos se você fizer um esforço pra colocá-los no seu círculo de amigos.	Para que os aquarianos prestem atenção em seus novos amigos pois se você enturmá-los eles podem se tornar amigos bons e importantes.	Para você procurar novos amigos e viajar por alguns dias com eles pois nesse momento você precisa de novas companhias.	Para você sem “ses” ou “mas” começar a aproveitar mais as pessoas a sua volta para amizade, de qualquer estilo, pois nunca se sabe do dia de amanhã.	Diz para os aquarianos estarem mais atentos para as novas amizades.	Frisa que o importante, no momento, o que quer que aconteça, é que você esteja inteiramente focado e comprometido no que está fazendo.	O aquariano deve se manter alerta pra novas amizades.
<b>9) concretos</b>	Hand, head, moon, machine.	New moon, eye, seed, project, road.	Building block, canvas, sheets, wardrobe Umbrella	Moon, light, eye, slate, sad.	Eye, hands, canvas, wheels, wardrobe	Canvas, wardrobe seed, building block, racing machine.	Body, clothes, head, friends, batteries.
<b>9) abstratos</b>	Support, dream, idea.	Year, days, new, effort, moment.	Forecast, fulfillment, health, height, mood.	Mood, resolution, personalize relationship venture.	Mood, health, venture, vain, height.	Personality health, mood, fulfillment height.	Mood, health, dream, height, venture.
<b>10</b>	Os abstratos são as coisas psicológicas e os concretos não.	----	As palavras acquaintance e venture, porque os amigos	Ambos são substantivos mas os concretos têm caráter	É a passagem de rotação de planetas.	Uma relação de exemplificação e comparação, visto que	Ambas contêm substantivos.

			podem se aventurar sair para uma aventura juntos.	físico enquanto os abstratos tem mais emoções.		estabelece-se uma dependência contextual quanto ao entendimento.	
<b>11</b>	Com o objetivo de comparar duas dimensões. Ajuda o leitor a se expressar. O leitor consegue entender seus sentimentos.	----	Para as pessoas imaginarem. Pois a...	Os horóscopos tentam refletir as nossas vidas, tanto pelo aspecto físico como os sentimentos.	Para fazer um contraste entre as coisas reais e ir-reais que existem.	Facilitar a compreensão da mensagem proposta pelo texto ao leitor.	Dar mais ênfase ao estilo astrológico de escrita. Ele pode entender mais sobre a astrologia, não só sobre as previsões.
<b>12</b>	Sim. Porque com esse tipo de texto o tempo passa mais rápido e minha empolgação na vida aumenta.	Não. Eu gosto de viver minha vida de modo espontâneo sem nada previsto.	Não. Porque não me interessa, e também não acredito.	Não. Pois não me interessa por horóscopos e previsões.	Sim. Por curiosidade a respeito do futuro.	Não. Pois trata-se de uma coisa relativa, dependendo diretamente da sua crença na veracidade da informação dada. No caso, não acredita-se.	Às vezes. Porque é interessante notar as coincidências que ocorrem durante o dia.

## 4- Quadro de respostas à atividade II:

<b>Grupos</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>	<b>VI</b>	<b>VII</b>
<b>Alunos</b>	<b>Hugo Jackson Juliana Luísa</b>	<b>Allan Caio Jefferson Pedro V.</b>	<b>Fábio Felipe Marlon</b>	<b>Andressa Rebecca Rayssa Renan Vinícius</b>	<b>Andréia Douglas</b>	<b>Bruno R. César João P.</b>	<b>Anna Caroline Nathália Raquel Thiago</b>
<b>Perg.</b>	<b>Resposta</b>	<b>Resposta</b>	<b>Resposta</b>	<b>Resposta</b>	<b>Resposta</b>	<b>Resposta</b>	<b>Resposta</b>
<b>1</b>	Relação...	Relação do aniversário de um indivíduo no horóscopo.	O leitor pode associar o dia do seu aniversário com o que o signo diz neste dia.	Pois caso seja seu aniversário há uma previsão especial para você.	A partir do dia do seu aniversário você pode determinar o seu signo.	O texto é um horóscopo. Logo, está diretamente associado com a idéia expressa pela oração, de suposição e relatividade, característica principal do horóscopo.	As datas têm relação com os signos e, conseqüentemente, com o horóscopo.
<b>2</b>	Porque através das constelações eles conseguem definir os signos.	Estrelas, porque o horóscopo tem a ver com a localização dos astros e estrelas.	Tem a ver com os signos, ou seja, a astrologia	Está ligado com os astros.	Foi graças às estrelas e às formas que juntos faziam que ele nomeou os signos	Faz uma alusão à astrologia, tema central explorado no texto. Astrologia/estrelas	Astrologia/estrelas
<b>3</b>	Para dar ênfase em cada assunto.	Porque não cabe no papel e porque é apenas um	Para facilitar o acesso do leitor ao seu respectivo	Pois está dividido em signos.	Cada parágrafo indica um signo e as colunas servem	Porque explica cada signo separadamente mostrando	Para facilitar a leitura, e também é de um jornal,

		resumo do dia.	signo.		para organizar e é um padrão nesse gênero de texto.	com clareza suas divisões.	tem espaço limitado.
4	É um sentido figurado de falar sobre a sua vida, sem que isso e deixe entediado	Caminho no sentido figurado, exemplo: Você tem que ir pelo caminho certo ou seja, não tomar atitudes erradas, etc...	Quer dizer quem é Áries tá em tempo de pegar a estrada para viajar.	Pelo fato do texto ser de estilo esotérico, e todo texto desse tipo usar dessas palavras.	Quando usar esses vocábulos estava falando no sentido figurado querendo dizer: travelling – fazer coisas diferentes road – seguir em frente.	A utilização desses vocábulos é figura de linguagem (metáforas) causando um efeito de comparação ajudando no entendimento da mensagem.	À vida.
5	<b>Vocábulos</b>	<i>Project</i> que você queira passar para outras pessoas  <i>Scalling</i> - que você alcance suas metas;	<i>Wardrobe</i> – transformação  <i>Scalling</i> – subir na vida.	<i>Wardrobe</i> – Entre no armário (Ver Crônicas de Narnia)  <i>Scalling</i> – alcançando suas metas.	<i>Clearing out the wardrobe</i> –Deixar o passado, mudar.  <i>Flying ahead</i> – seguir em frente.	<i>Wardrobe, clothes</i> – expressar a idéia de renovação da vida, mudança de hábitos. <i>Shining light on hidden places, flying ahead, scalling the heights</i> – trazer à tona o que estava esquecido,	<i>Wardrobe</i> – vida pessoal  <i>Height</i> (altura) – limites

	<i>Circle</i> - No seu ambiente, na sua vida social;	<i>Acquaintances</i> - people	<i>Sifting</i> - deixar rolar	<i>Travel</i> - viaje	<i>Circle</i> - vida social	seguir em frente, buscar evolução <i>Keep na eye, no ifs and buts</i> - estar atento, firmeza nas decisões, sem hesitação.	<i>Travel</i> - viver, conviver
	<i>Flourish</i> - Expandir, crescer.	<i>Shoulders</i> - se apoiar	<i>Flourish</i> - novos tempos	<i>Seed</i> - plantar bem para depois colher	<i>Flourish</i> - amadurecer	<i>The seed of a project, take time to flourish, the more hands on deck</i> - o começo de um projeto, lucrar, quanto mais pessoas para trabalhar menor será o esforço.	<i>Seed</i> (semente) = idéia
	<i>Painting</i> Trilhar os caminhos	<i>Canvas</i> - life	<i>Canvas</i> - ter mais o seu espaço	<i>Canvas</i> - tenha hobbies	<i>Broader canvas</i> - abrir os horizontes.	<i>Travelling, painting</i> - mudança de hábito, preenchimento da vida com atividades.	<i>Canvas</i> (tela de pintura) - expandir a visão
	<i>Building block</i> -	<i>Building block</i> -	<i>Slightly</i> - conseguir	<i>Building block</i> -	<i>Building block</i> -	<i>Pay off, building</i>	<i>Building block</i>

	Planejar uma maneira ou um lugar;  <i>Wipe</i> – Modificar sua vida;  <i>Racing machine</i> - Não parar, o corpo precisa de descanso.	estrutura  <i>Connection</i> conhecidos  <i>Sheets</i> - help	as coisas tranquilamente  <i>Fulfillment</i> sonhos  <i>Fuel</i> – energia	more bem.  <i>Relationships</i> – case  <i>Health</i> – se cuide.	fechado  <i>New start</i> novo começo  <i>Suit your mood</i> – aquilo que se adapte ao seu humor.	<i>block</i> – recompensar, necessidade de ajuste.  <i>Wipe the slate clean</i> necessidade de renovação dos relacionamentos interpessoais  <i>Racing machine, recharging your batteries</i> – alusão do corpo humano a uma máquina, que deve funcionar perfeitamente e tratado cuidadosamente.	(tijolo) – dificuldade de  <i>Slate</i> -relacionamentos  <i>Batteries</i> (baterias) energia.
<b>6</b>	Com palavras diferentes eles têm o mesmo significado.	Mesmo sentido, ou seja, quer dizer praticamente a mesma coisa.	Os vocábulos são como se fossem algumas gírias, mais informais	Viva cada momento como se fosse o último.	Dizem a mesma coisa com palavras diferentes	Os vocábulos são metáforas para expressar uma complexa idéia.	São metáforas
<b>7</b>	Deixar ele mais agradável-	Facilitar a leitura a partir de	Por um segundo sentido as	----	Deixar o texto mais	Ajudar, através de expressões	Relacioná-las à vida.

	vel, deixar as pessoas interpretar o texto e refletir.	coisas da vida, do cotidiano.	coisas.		interessante, chamar a atenção.	que ilustram melhor uma determinada situação, o entendimento da idéia expressa.	
--	--	-------------------------------	---------	--	---------------------------------	---	--

## **5- Horóscopo em português**

## **6- Horóscopo em inglês**

**7- Figuras****7.1. – Engolir sapo:****7.2 – Colocar a barba de molho:**

**7.3 – Entrar pelo cano:**

**7.4. – Enfiar o pé na jaca:**

**7.5 – Pisar em ovos:**

**7.6 – Trocar os pés pelas mãos/trocar as mãos pelos pés:**

**8- Quadrinhos****8.1. – Frank e Ernest:****8.2. – Cebolinha:**

**9- Questão da prova de vestibular da UERJ/2005:**

**Texto III:** \_ How ingenious! I used the “undo” command and my mistake disappeared!  
\_ Ingenious? Ha! I’ve had an “undo” on my head for decades...

**Texto IV:** \_ I’m sure my husband is surfing the net as we speak...  
\_ I know what you mean...I’ll bet my husband is on line right now...

Total de páginas: 143

Total de páginas da bibliografia: 07 (112-118)

E-mail: [profclaudiafarias@yahoo.com.br](mailto:profclaudiafarias@yahoo.com.br)

Telefone: 22412994

99167013