

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

DISSERTAÇÃO

CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: PROPOSTA DIDÁTICA PARA UMA NOVA
ABORDAGEM DE METÁFORA EM SALA DE AULA A PARTIR DA FALA
COTIDIANA

ESTEFANI GUMIÉRO COSTA



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: PROPOSTA DIDÁTICA PARA UMA
NOVA ABORDAGEM DE METÁFORA EM SALA DE AULA A PARTIR
DA FALA COTIDIANA

ESTEFANI GUMIÉRO COSTA

Sob a orientação do Prof. Dr.

Gerson Rodrigues da Silva

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mes- tra em Letras**, no curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Área de concentração em Linguagens e Letramentos.

Seropédica, RJ
Dezembro de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
Com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C837c COSTA, ESTEFANI GUMIERO, 1991-
CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: PROPOSTA DIDÁTICA PARA UMA
NOVA ABORDAGEM DE METÁFORA EM SALA DE AULA A PARTIR
DA FALA COTIDIANA / ESTEFANI GUMIERO COSTA. - Tres
Rios, 2019.
124 f.: il.

Orientador: GERSON RODRIGUES DA SILVA.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS,
2019.

1. METÁFORA. 2. COMUNICAÇÃO. 3. FENÔMENOS
COTIDIANOS. 4. CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS. I. DA SILVA,
GERSON RODRIGUES, 1971-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

ESTEFANI GUMIÉRO COSTA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras, no Curso de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS, área de concentração em Língua Portuguesa.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM_18/12/2019

Orientador: Prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva – UFRRJ

Prof. Dr. Marcelo Andrade Leite – IFRJ (Membro externo)

Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa – UFRRJ (Membro interno)

DEDICATÓRIA

Pelo apoio perseverante, dedico esta dissertação à minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Gerson Rodrigues, pelo voto de confiança e pela paciente orientação em todo o processo de planejamento desta dissertação.

À minha irmã, Samara Gumiéro Costa, pelo carinho e essencial ajuda para desenvolver os planos ainda abstratos e, assim, fazer tudo acontecer.

Ao meu grande amigo, Edson Sanas Junior, que sempre me apoiou e me ajudou cuidadosamente a passar pelos caminhos acadêmicos.

À turma 901, por abraçar a minha causa e fazer com que esse projeto, de fato, acontecesse.

Aos amigos que ganhei em toda a jornada no ProfLetras.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

RESUMO

COSTA; Estefani Gumiéro. **Construção de sentidos: proposta didática para uma nova abordagem de metáfora como mecanismo da fala cotidiana.** 2019. 124p Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

Compreende-se que, nas escolas, o ensino de língua materna muito se restringe a manuais didáticos e a definições tradicionalmente consagradas. Em relação à semântica, ensinar figuras de linguagem, por exemplo, delimita-se a reiteração de conceitos que, outrora, a retórica tradicional considerava como recursos expressivos de uso restritamente literário e totalmente desvinculados da fala cotidiana. Em oposição a este paradigma, a Linguística Cognitiva inaugura uma nova perspectiva de se enxergar a construção de significados, reforçando a ideia de que o sentido é fruto de fatores diversos, tais como culturais, temporais, interacionais entre outros, aliados ao fator linguístico. Uma vez que se entenda que as metáforas sejam recursos próprios da fala diária, a presente pesquisa intenta estudar por quais motivos os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental ainda sentem dificuldades para interpretar e entender os significados de textos de base conotativa. Nesse sentido, busca propor uma mediação pedagógica, embasada nos moldes da LC, a fim de estabelecer novas prioridades em relação ao ensino de língua, tornando a aprendizagem mais significativa e, de fato, funcional aos propósitos da comunicação.

Palavras-chave: Metáfora; Comunicação; Fenômenos cotidianos; Construção de sentidos.

ABSTRACT

COSTA; Estefani Gumiéro. **Construction of senses: metaphors and metonymies as resources of daily language**. 2019. 124p Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

It stands to reason that, in schools, the teaching of a mother language is very restricted to didactic handbooks and traditionally definitions established. In relation to semantics, teach figures of speech, for example, delimits to a reiteration of concepts that, in ancient times, the traditional eloquence considered as expressive resource of use strictly literary and totally unconnected of daily speech. In opposition, Cognitive Linguistics opens a new perspective to see a construction of meanings, increasing an idea that sense is a result of several factors, such as cultural, temporary, interaction, among others, allied to the linguistic factor. Once understood that metaphors is own resource of daily speech, this search aims to study why students in the 9th year of elementary school which still find it hard to interpret and understand the meaning of texts with connotative basis. This way, this search, seeks to propose a pedagogical mediation, based on the molds of Cognitive Linguistics (CL), in order to establish new priorities in relation to language teaching, making the learning more meaningful, and functional for the communication's purpose.

Keywords: Metaphor; Communication; Daily phenomena; Construction of senses.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Respostas - Estudante 1.....	37
Figura 2- Respostas - Estudante 2.....	38
Figura 3- Respostas - Estudante 3.....	38
Figura 4- Respostas - Estudante 4.....	39
Figura 5- Respostas - Estudante 5.....	39
Figura 6- Jogo polissêmico com a palavra “machado”.....	40
Figura 7- Respostas - Estudante 6.....	41
Figura 8- Respostas - Estudante 7.....	41
Figura 9- Respostas - Estudante 8.....	42
Figura 10- Respostas- Estudante 9.....	42
Figura 11- Questões 5 e 6 - “Cabeças vão rolar”.....	43
Figura 12- Respostas- Estudante 10.....	44
Figura 13- Respostas- Estudante 11.....	44
Figura 14- Respostas- Estudante 12.....	44
Figura 15- Respostas- Estudante 13.....	45
Figura 16- Guardiões da Galáxia.....	47
Figura 17- Personagem Drax.....	47
Figura 18- Abrir a cabeça.....	49
Figura 19- Lembre-se que você veio ao mundo graças a um bom bagageiro.....	50
Figura 20- Capa- Toninho em: bicho de sete cabeças.....	52
Figura 21- Situação inicial: o obstáculo.....	53
Figura 22- Iniciativa e diálogo.....	54
Figura 23- Mesclagem conceptual <i>bicho de sete cabeças</i>	55
Figura 24- As palavras não são apenas etiquetas para as coisas.....	56
Figura 25- Entendendo e reconhecendo o fenômeno.....	57
Figura 26- Entendendo e reconhecendo o fenômeno.....	58
Figura 27- Partiu para próxima batalha.....	59
Figura 28- “O amor é fogo”.....	73
Figura 29- Neymar é a estrela do time.....	74
Figura 30- O que falaram pra ele sobre o mata-mata?.....	75

Figura 31- Futebol é guerra	76
Figura 32- Respostas – Estudante Gliese, atividade 1	78
Figura 33- Respostas – Estudante Quasar, atividade 2	79
Figura 34- Respostas – Estudante Terra, atividade 2.....	80
Figura 35- Respostas – Estudante Saturno, atividade 3	81
Figura 36- Respostas – Estudante Pégasi, atividade 3	81
Figura 37- Respostas – Estudante Osiris, atividade 3.....	81
Figura 38- Respostas – Estudante Mercúrio, atividade 3.....	82
Figura 39- Respostas – Estudante Mercúrio, atividade 4.....	83
Figura 40- Respostas – Estudante Pégasi, atividade 4	84
Figura 41- Respostas – Estudante Kepler, atividade 4	84
Figura 42- Respostas – Estudante Netuno, atividade 4.....	85
Figura 43- Respostas – Estudante Blitzar, atividade 4	85
Figura 44- Respostas – Estudante Kepler, atividade 6	87
Figura 45- Respostas – Estudante Vênus, atividade 6	87
Figura 46- Respostas – Estudante Mercúrio, atividade 6.....	87
Figura 47- Respostas – Estudante Wasp, atividade 6.	88
Figura 48- Respostas – Estudante Gliese, atividade 6	88
Figura 49- Respostas – Estudante Éris, atividade 6.....	88
Figura 50- Metáfora Bicho de sete cabeças.....	90
Figura 51- Metáfora Não entra na minha cabeça.....	90
Figura 52- Metáfora Palavras não são etiquetas	91
Figura 53- Metáfora Ele é um touro	92
Figura 54- Conceptualização de uma metáfora	93
Figura 55- Metáforas O tempo virou e Vai cair um pé d’água	93
Figura 56- Metáfora João está de cama.....	94
Figura 57- Metáfora A internet caiu	94

Figura 58- Metáforas Pedra no sapato e Partiu pra próxima batalha.....	95
Figura 59- Respostas – Estudante Plutão, atividade 1	96
Figura 60- Respostas – Estudante Pulsar, atividade 1	97
Figura 61- Respostas – Estudante Osiris, atividade 1	97
Figura 62- Respostas – Estudante Gliese, atividade 1	97
Figura 63- Respostas – Estudante Netuno, atividade 1	98
Figura 64- Respostas – Estudante Mercúrio, atividade 2.....	99
Figura 65- Respostas – Estudante Magnetar, atividade 2	99
Figura 66- Respostas – Estudante Gliese, atividade 2	100
Figura 67- Respostas – Estudante CoRo, atividade 2	100
Figura 68- Respostas – Estudante Urano, atividade 2	100
Figura 69- Respostas – Estudante Magnetar, atividade 4	101
Figura 70- Respostas – Estudante Osiris, atividade 4.....	101
Figura 71- Respostas – Estudante Wasp, atividade 4	102
Figura 72- Respostas – Estudante Mercúrio, atividade 4.....	102
Figura 73- Respostas – Estudante Saturno, atividade 4	102
Figura 74- Respostas – Estudante Júpiter, atividade 4.....	103
Figura 75- Respostas – Estudante Marte, atividade 4.....	103
Figura 76- Respostas – Estudante Pégasi, atividade 2.....	105
Figura 77- Respostas – Estudante Mercúrio, atividade 2.....	105
Figura 78- Respostas – Estudante Kepler, atividade 2	106
Figura 79- Respostas – Estudante Osiris, atividade 2.....	106
Figura 80- Respostas – Estudante Terra, atividade 2.....	106
Figura 81- Respostas – Estudante Pulsar, atividade 2	107
Figura 82- Respostas – Estudante Vênus, atividade 3	108
Figura 83- Respostas – Estudante Wasp, atividade 3	108
Figura 84- Respostas – Estudante CoRo, atividade 3	109

Figura 85- Respostas – Estudante Blitz, atividade 3	109
Figura 86- Respostas – Estudante Saturno, atividade 6	110
Figura 87- Respostas – Estudante Vênus, atividade 6	110
Figura 88- Respostas – Estudante Mercúrio, atividade 6.....	111
Figura 89- Respostas – Estudante Gliese, atividade 6	111
Figura 90- Respostas – Estudante Magnetar, atividade 6	111
Figura 91- Respostas – Estudante Osiris, atividade 6.....	111
Figura 92- Respostas – Estudante Saturno, atividade 3	114
Figura 93- Respostas – Estudante Mercúrio, atividade 3.....	114
Figura 94- Respostas – Estudante Osiris, atividade 3.....	114
Figura 95- Respostas – Estudante Pégasi, atividade 6	116
Figura 96- Respostas – Estudante Saturno, atividade 6	117
Figura 97- Respostas – Estudante CoRo, atividade 6	117
Figura 98- Figura 98: Respostas – Estudante Vênus, atividade 6	117
Figura 99- Respostas – Estudante Kepler, atividade 6	117
Figura 100- Respostas – Estudante Blitzar, atividade 6.....	118
Figura 101- Respostas – Estudante Netuno, atividade 6.....	118
Figura 102- Respostas – Estudante Pulsar, atividade 6	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Análise quantitativa – metáforas com a palavra pé	78
Tabela 2- Análise quantitativa – metáforas e significados denotativos	79
Tabela 3- Análise quantitativa – explicação metalinguística de metáforas cotidianas	80
Tabela 4- Análise quantitativa – abrir a cabeça e machado	83
Tabela 5- Análise quantitativa – Você veio ao mundo graças a um bom bagageiro.	86
Tabela 6- Análise quantitativa – Explicação metalinguística das expressões metafóricas do texto.	96
Tabela 7- Análise quantitativa – Correlação entre metáforas usadas em contextos diferentes.	98
Tabela 8- Análise quantitativa – Correlação entre metáforas usadas em contextos diferentes.	100
Tabela 8- Análise quantitativa – Correlação entre metáforas usadas em contextos diferentes.	101
Tabela 9- Análise quantitativa – Vira homem relacionado à masculinidade.	104
Tabela 10- Análise quantitativa – Vira homem relacionado à sensibilidade	107
Tabela 11- Análise quantitativa – Vira homem relacionado à coragem.	108
Tabela 12- Análise quantitativa – Vira homem relacionado à maturidade.	109
Tabela 13- Análise quantitativa – Vira homem relacionado à idade.	110
Tabela 14- Análise quantitativa – O dia nasceu num flash.	112
Tabela 15- Análise quantitativa – O dia nasceu num flash.	113
Tabela 16- Análise quantitativa – Correlação entre metáforas.	114
Tabela 17- Análise quantitativa – Correlação entre metáforas.	115
Tabela 18- Análise quantitativa – O fim de semana se arrastou pelo caminho das horas. ...	116
Tabela 19- Análise quantitativa – Saltar na água fria	116

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 A Linguística Cognitiva: paradigma de significados	20
2.2 Conhecimento enciclopédico	21
2.3 Constructos teóricos relacionados à produção de significados	22
2.3.1 Semântica de <i>Frames</i>	23
2.3.2 Domínios cognitivos	24
2.3.3 Teoria dos Espaços mentais	25
3 A METÁFORA: RETÓRICA TRADICIONAL E VIÉS CONCEPTUAL	27
3.1 Metáfora conceptual: a teoria do pensamento metafórico	28
4 METODOLOGIA	31
4.1 Contextualizando a crise: realidade sociocultural da comunidade escolar	32
4.2 Estrutura metodológica	33
5 DIAGNOSE	36
6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	46
6.1 Primeira fase: <i>Ao pé da letra</i>	46
6.2 Bicho de sete cabeças: a descoberta do fenômeno	52
6.3 Segunda fase: <i>Pisou na bola e Vacilou</i>	60
6.4 Terceira fase: <i>Vira homem</i>	63
6.5 Quarta e última fase: <i>Água fria</i>	67
7 APLICAÇÃO E RESULTADOS	72
7.1 Primeiro encontro: apresentação e consolidação de conceitos	72
7.2 Resultados do segundo encontro: fase <i>Ao pé da letra</i>	78
7.3 Terceiro encontro: interpretação do HQ e análise das metáforas	89
7.4 Resultados do quarto encontro: fase <i>Pisou na bola e Vacilou</i>	96
7.4.1 Contribuições do HQ no processo de conceptualização de metáforas	103
7.5 Resultados do quinto encontro: fase <i>Vira homem</i>	104
7.6 Resultados do sexto encontro: fase <i>Água fria</i>	112
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
9 REFERÊNCIAS	123

A linguagem visível é a ponta do iceberg da construção invisível do significado que tem lugar enquanto falamos e pensamos. Fauconnier

1 INTRODUÇÃO

Compreende-se que muitos sejam os desafios encontrados pelos professores de língua materna, uma vez que se verifique uma diversidade demasiadamente grande de alunos que chegam às escolas brasileiras, cada qual com uma visão sociocultural particular. Pode-se perceber que, a cada ano de escolaridade, as dificuldades cognitivas desses alunos vêm se intensificando, pois não há compatibilidade entre o curso dos conteúdos, os quais se ampliam exponencialmente, e à sua paralela assimilação, gerando, assim, graus de defasagem que abarcam diferentes aspectos linguísticos: fonológicos, morfossintáticos e semânticos.

Neste aspecto, entre tais obstáculos, o estudo dos significados e das relações de sentido, presente em exercícios de interpretação ou meramente de decodificação de expressões ou textos torna-se uma das queixas mais frequentes em sala de aula: por um lado, o aluno que não consegue refletir e construir significados sobre o que é proposto; por outro, a dificuldade que o professor de Língua Portuguesa enfrenta para poder elaborar estratégias metodológicas a fim de suprir esta carência.

Estabelecendo uma relação entre o que se entende por língua e as experiências vividas no mundo, Kövecses (2010) assevera que produzir significados trata-se de um empreendimento cooperativo, no qual muitos fatores estão envolvidos. Para o linguista, tal cometimento pode ocorrer em vários graus de sucesso. Tal como a língua, estudar a cultura é também estudar significados. Ambas estão imbricadas e funcionam como “teias de significância” que os usuários criam, compartilham entre si e compreendem satisfatoriamente.

No Brasil, país em que a multiplicidade linguística é sinônima de riqueza, ensinar o idioma, que caminha entre uma conversa despreocupada e cotidiana até uma palestra nos mais importantes centros culturais, por exemplo, não é tarefa fácil. Uma vez que se entenda a língua como atividade social, situada e cultural, torna-se pontual reconsiderar um novo paradigma nos estudos da linguagem, principalmente, dentro das instituições de ensino.

Assim, tendo em vista que a aquisição de conhecimentos vai além de meras estruturas mecânicas de “entrada de informação”, como baterias de exercícios e manuais didáticos, o que se propõe neste projeto emerge à luz do princípio da utilidade, isto é, o ensino de língua em função do uso e da aplicabilidade sociointeracional. Afinal, é crucial que se cogite que o artefato linguístico conceda significância a todos os aspectos do mundo.

Igualmente, é certo dizer que os saberes, adquiridos na vida social e na cultura a que o falante pertence, serão encarregados de construir e reconstruir continuamente novos sentidos.

Logo, pensar nesta nova perspectiva remete a outro aspecto importante: a bagagem linguística relacionada aos conhecimentos socioculturais que cada ser humano carrega consigo. Para Callou (2009, p. 27) qualquer falante já possui um saber linguístico internalizado e, ao ingressar na escola, ele “deve desenvolver a sua competência comunicativa de tal modo que possa ‘utilizar melhor’ a sua língua em todas as situações de fala e escrita”, isto é, deve desenvolver a capacidade linguística que possui e domina ainda em nível intuitivo para refletir e ter domínio sobre ela.

Delimitando ainda mais o objeto de estudo desta pesquisa, coloca-se em análise a relação entre aluno e a construção de sentidos. Parte-se do princípio de que tal discussão deva ser levada em consideração, pois, embora os jovens tenham, durante todo o período acadêmico, contato com uma vasta gama de textos, ainda que em graus de complexidade diferentes, é notória a dificuldade de percepção de construções que se apropriem de linguagem conotativa e de recursos expressivos (metáforas), mesmo que a linguagem cotidiana seja repleta de construções metafóricas, estabelecidas de maneira natural pelo próprio funcionamento cognitivo.

Assim, quanto mais exigentes e sutis sejam as proposições, quanto menos literais elas sejam, maiores são as dificuldades na interpretação. Não há, portanto, assimilação satisfatória quanto aos múltiplos sentidos que as palavras, expressões ou frases podem apresentar em determinado contexto. Desta forma, busca-se com a presente proposta de estudo elaborar estratégias metodológicas, levando em consideração o viés da Linguística Cognitiva, a qual postula que a aquisição de conhecimentos envolva fatores diversos, tais como sociais, culturais, temporais, além do fator linguístico, a fim de ampliar, exponencialmente, as capacidades cognitivas dos estudantes.

A partir do pressuposto de que o texto, seja qual for, esteja intimamente ligado às esferas da atividade humana, o trabalho realizado com aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental buscou traçar estratégias para que eles, por meio de um contínuo, conseguissem realizar os seguintes processamentos cognitivos:

- Aprimorar a compreensão de sentenças usadas em sentido literal (denotativo) e de sentenças usadas em sentido figurado (conotativo), considerando a não-isolabilidade entre ambas;
- Perceber que as palavras podem ampliar os sentidos e acumular diversos significados de acordo com os contextos em que estão inseridas (polissemia);

- Compreender a metáfora, em suas ocorrências, como fenômeno da linguagem cotidiana;
- Interpretar os enunciados com maior eficácia, com base na ativação de conhecimentos enciclopédicos e nos contextos em que as proposições estiverem inseridas;
- Aprimorar, de forma consciente, as leituras em nível responsivo global, assim como a autogestão de leitura e de interpretação dos textos e dos comandos.

Diante da perspectiva que se apresenta, parte-se, preliminarmente, de alguns pressupostos, obtidos pela análise do desempenho anual de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Padre Antonio Pinto.

Pelo estudo paralelo da comunidade escolar e do desempenho dos jovens barrensenses, certos questionamentos podem ser levados em consideração, tais como: i) se as estruturas metafóricas fazem parte do processo cognitivo humano e estão imbricadas à comunicação, por que os jovens apresentam dificuldades na leitura de textos de base conotativa? e ii) o conhecimento enciclopédico, baseado no contexto que orienta a construção do significado das construções, e a bagagem sociocultural que cada aluno recebe durante a vida podem estar vinculados à dificuldade de assimilar denotação, conotação e estruturas metafóricas?

Ademais, relacionando as concepções de linguagem, pensamento e comunicação ao contexto escolar, entende-se que, ao ingressar nas instituições de ensino, o jovem, que carrega consigo uma carga de conhecimentos culturais - doravante conhecimentos de mundo - tem a possibilidade de alargá-los por meio de interações e pela ampliação de referências, as quais irão marcar o processo de aprendizagem. Em vista disso, faz-se necessário desenvolver estudos que possibilitem aos alunos expandir suas percepções em relação ao objeto de conhecimento – a língua – e aos processos envolvidos na produção de significados no mundo.

Eis, então, a proposta da presente dissertação, a qual se subdivide em sete partes. O primeiro capítulo traça um panorama a respeito do aporte teórico, a Linguística Cognitiva, norteador da pesquisa. O segundo capítulo traz uma análise mais profunda sobre a metáfora, estudada aqui como um fenômeno linguístico de base conceptual. Em sequência, apresenta-se a metodologia utilizada, bem como o detalhamento da comunidade institucional, dos sujeitos envolvidos e da proposta de intervenção. O capítulo seguinte apresenta a atividade diagnóstica, a qual comprovou a hipótese em investigação. Os capítulos subsequentes esmiúçam como ocorreu a proposta de intervenção e os resultados da pesquisa. Por fim, apresentam-se as considerações finais e a apreciação geral desta dissertação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Partindo do pressuposto de que a linguagem e o pensamento sejam mais que meras capacidades inerentes ao aparato biológico humano, isto é, simples fatores naturais que distinguem seres humanos de animais, por exemplo, é possível inferir que tais competências se desenvolvam também por meio de diversos princípios, sejam eles históricos, sociais, culturais, temporais, entre outras infinitudes de possibilidades.

Tal afirmação sustenta a ideia de que a capacidade cognitiva dos indivíduos é, portanto, predominantemente, resultado de particularidades do intelecto aliadas às atividades socioculturais, nas quais a comunicação torna-se a realização concreta da faculdade humana de processar as informações e fazer com que elas produzam significado no mundo.

Entre as teorias que poderiam explicar o funcionamento da linguagem, adota-se, aqui, a Linguística Cognitiva como ferramenta relevante para o estudo dos “processos de construção de significados nas interações linguísticas”, uma vez que se preconize uma conexão entre os domínios linguísticos, cognitivos e culturais. Argumentam Mousinho et al. (2009, p. 201) que

[...] o sinal linguístico, juntamente com outros sinais, orienta o processo de significação dentro do contexto em que está sendo utilizado. Argumenta-se ainda que a aquisição da linguagem requer um conjunto de recursos cognitivos, mas não necessariamente uma faculdade de linguagem autônoma independente da experiência comunicativa, social e histórica.

Ao analisar as relações entre linguagem e os fatores extralinguísticos ligados a ela, Kövecses (2010) destaca que as correntes cognitivistas se propõem a comprovar que as mesmas operações cognitivas que os seres humanos usam para dar sentido às experiências em geral também são ativadas para dar sentido à linguagem, isto é, a partir dessa nova perspectiva, a linguagem é estruturada pelas mesmas operações que outras modalidades da mente humana.

Em busca de traçar uma análise sobre processamentos cognitivos que se manifestam na linguagem, cabe, neste momento, delimitar o campo da LC, explicitando os princípios básicos deste campo de estudos, os quais envolvem a produção de sentidos no mundo, ressaltando os principais pontos, como as relações entre formas e significados, perspectiva, independência de sistemas cognitivos e a base experiencial da linguagem.

2.1 A Linguística Cognitiva: paradigma de significados

Desde 1980, a Linguística Cognitiva estabeleceu-se no cenário dos estudos linguísticos. Primeiro, pela significativa insatisfação de diversos estudiosos sobre a abordagem gerativista em relação à Semântica e à Pragmática, uma vez que se propunha uma análise linguística desvinculada de interferências pessoais, sociais, culturais ou de qualquer outra natureza; segundo, para trazer uma nova perspectiva aos estudos da linguagem pela compatibilidade com os pressupostos de que as formas e os significados formavam-se por meio de uma construção contínua, e não por uma estrutura modular entre léxico e sintaxe, proposta pelo modelo Gerativo que a precedeu (FERRARI, 2011).

Estudiosos interessados por esse novo olhar, tais como George Lakoff, Mark Johnson, Ronald Langacker, Leonard Fillmore, Gilles Fauconnier, entre outros “passaram a buscar um viés teórico capaz de dar conta das relações entre sintaxe e semântica, investigando especialmente as relações entre forma e significado na teoria linguística” (FERRARI, 2011, p.13).

Distanciando-se desse paradigma modular gerativista, a Linguística Cognitiva propõe que a ação de diversas formas de cognição junto ao sinal linguístico, bem como a interação entre os módulos, norteia o processo de significação (FERRARI, 2011). O que se apoia com este novo pensamento é que os significados não sejam propriedades exclusivas das formas linguísticas, mas sejam construídos a partir dos contextos em que estão inseridos. Chiavegatto (2009, p.85) ressalta ainda que “as pesquisas cognitivas fundamentavam-se na observação das experiências reais de uso da língua, em contextos de interação linguística natural e socialmente estabelecidos”.

O ponto significativo para esse novo paradigma de estudos se baseia na correlação entre as palavras e o mundo, isto é, como parte integrante da cognição, o significado, visto aqui como perspectivista, não reflete diretamente o mundo, mas se constrói a partir de perspectivas desse mundo. Essa ideia pode bem ser evidenciada pelo fato de culturas diferentes conceberem valores de mundo diferentes, e estes valores, especialmente, serem manifestados pela linguagem.

Ressaltando que significado é, essencialmente, perspectiva, Silva (2008, p. 189) acrescenta:

Apesar da sua diversidade teórica metodológica, a Linguística Cognitiva assume que a linguagem é parte integrante da cognição (não como um “módulo” separado), se fundamenta em processos cognitivos, sociointeracionais e contextuais e deve ser estudada no seu uso (orientação baseada no uso) e no contexto da conceptualização,

da categorização, do processamento mental, da interação e da experiência individual, social e cultural.

Como bem pontua Silva, sendo a “perspectiva baseada no uso”, uma das maiores hipóteses de estudo da Linguística Cognitiva, afirma, portanto, que as palavras em si não contêm o significado, pois é o contexto que norteia a construção dos sentidos. Assim, o significado, como uma construção contínua de categorização e recategorização do mundo dá abertura para o que denominaram *semântica cognitiva*, a qual sugere uma “visão enciclopédica do significado linguístico, em contraste com a visão de dicionário tradicionalmente adotada nos estudos semânticos.” (FERRARI, 2011, p. 15).

2.2 Conhecimento enciclopédico

Divergindo das correntes tradicionais que tratavam a linguagem como representação engessada, fixa e acabada, ou até mesmo como uma “etiqueta das coisas”, a Linguística Cognitiva busca traçar um paralelo entre conhecimento de dicionário e enciclopédico. Enquanto o modelo de dicionário trata o significado como frio e restrito, no qual “o significado central de um item lexical é a informação contida na definição da palavra” independente de um contexto (FERRARI, 2011, p. 16), funcionando, basicamente, como um “rótulo”; o conhecimento enciclopédico leva em consideração a perspectiva baseada no uso, ratificando que o contexto é o responsável por orientar a construção do significado, ou seja, a partir de determinado contexto (situação) e da troca de experiências com o mundo, o falante poderá produzir e reproduzir novos sentidos.

A LC reconhece que o conhecimento de mundo não deve ser desassociado do conhecimento linguístico, assim como o conhecimento semântico não deve se desligar do conhecimento pragmático. Inclusive, admite que este modelo de estruturação não ocorre de forma desordenada. Ferrari (2001, p. 18) acrescenta que

O fato de que se associe a construção do significado ao conhecimento enciclopédico, entretanto, não significa adotar uma postura de que o conhecimento associado a uma determinada palavra se estabelece de forma desorganizada e caótica. Ao contrário, a semântica cognitiva caracteriza o conhecimento enciclopédico como um sistema estruturado e organizado em rede, assumindo que os diferentes aspectos do conhecimento a que uma palavra dá acesso não têm status idêntico.

Exemplificando, neste contexto, o que se entende por *contínua reclassificação e significação baseada no contexto*, apontam-se os seguintes exemplos:

- I. Acordei com o pé esquerdo.
- II. Botei o pé na estrada.
- III. Caiu um pé d'água.
- IV. Tomei pé da situação.

Verifica-se acima que as construções em que o vocábulo *pé* está inserido sofrem uma contínua ressignificação, uma vez que podem sugerir *frustração, caminho a percorrer, chuva forte e capacidade de tomar conhecimento de algo*, comprovando, assim, os pressupostos de que as palavras da língua abarcam uma série de realizações, dadas por extensão de significados.

Os estudos linguísticos apontam que, usualmente, existam três maneiras de se criar novos significados: i) por formações morfológicas (derivações e composições), ii) por elaborações onomatopaicas e, em especial para os fins deste projeto, iii) por extensão de significados de vocábulos já existentes. Ora, visto que não se pode, em todo momento, criar uma nova palavra que dê conta do que se pretende dizer, realizar essa expansão de significados seria, de fato, a forma mais propícia aos eventos comunicativos, já que a fala surge de situações instantâneas e carecem de movimentos que deem conta dessa fluidez.

Os conhecimentos enciclopédicos que o falante ativa na realização de cada movimento comunicativo, por sua vez, vão além de mera categorização restrita a dicionários, pois são noções adicionadas ao armazenamento cognitivo por meio dos fatos do mundo ou de episódios socioculturalmente determinados e adquiridos pelas experiências. Dentro deste caleidoscópio de possibilidades, atribuir maior importância aos processos metafóricos torna-se, afinal, característica inerente à LC e um dos pilares fundamentais à área.

2.3 Constructos teóricos relacionados à produção de significados

“A linguagem visível é a ponta do *iceberg* da construção invisível do significado que tem lugar enquanto falamos e pensamos” (FAUCONNIER, 1977, p. 1). A metáfora estabelecida por Fauconnier muito tem a dizer sobre os processos submersos à produção de significados no mundo. Mesmo que de forma natural, a movimentação implícita e subconsciente que o falante realiza quando produz um enunciado é fruto de uma árdua

empreitada, na qual muitos fatores estão envolvidos. Como anteriormente mencionado, o aparato biológico humano foi projetado para estabelecer ligações com todos os elementos que o cercam. Comunicar-se é, portanto, ativar e sistematizar uma rede de conexões, é abrir espaços para novas informações para, conseqüentemente, ligar todo o conhecimento adquirido à linguagem.

A LC, como ciência que estuda a função cognitiva da linguagem e que tem a significação como fenômeno primário, vem, há mais de trinta anos, por meio de diferentes vertentes, esquadrihando e desenvolvendo “conceitos que reflitam as estruturas de conhecimento subjacentes à linguagem”. O objetivo desses constructos teóricos é fornecer “sustentação ao programa investigativo da Linguística cognitiva, à medida que explicitam a interação de estrutura linguística e sistemas de conhecimento não linguísticos, ancorados na experiência física e sociocultural” (FERRARI, 2011, p. 49).

Cabe, neste momento, acrescentar teorias complementares, bem como os estudiosos, que fundamentaram, ao lado de Lakoff e Johnson (2002) e a teoria do pensamento metafórico, os pressupostos que impulsionaram a tese desta pesquisa.

2.3.1 Semântica de *Frames*

O linguista americano Charles Fillmore (1977) introduz aos estudos cognitivos a *Semântica de Frames*. Segundo o autor, o significado das palavras é dependente de recortes específicos – *frames* – de determinada situação. Esses recortes, também denominados como quadros, cenas, *scripts*, entre outros, são construções intuitivas de conhecimento ativadas no armazenamento da memória de longo prazo, as quais são organizadas por meio da experiência.

Segundo Fillmore (1977), a semântica de *frames* compõe um sistema de conceitos relacionados, assim, para que o entendimento de determinada sentença seja efetuada é necessário compreender toda estrutura em que ela se enquadra. Os *frames*, por sua vez, funcionam como um arranjo de estruturas conceptuais ativadas pelas experiências pragmáticas.

Neste empreendimento de construção de significado, situações, eventos ou objetos são enquadrados em um plano de fundo. Desta forma, a conceptualização dos sentidos de determinada palavra ou expressão demanda conhecer os frames relacionados a ela.

Ferrari (2011, p. 50), acrescenta que

[...] a interpretação de uma determinada palavra, ou de um conjunto de palavras, requer o acesso a estruturas de conhecimento que relacionam elementos e entidades associados a cenas da experiência humana, considerando-se as bases físicas e culturais dessa experiência. (FERRARI, 2011, p. 50).

Considerando o conhecimento de mundo dos alunos, pode-se apontar o funcionamento dos *frames* com a palavra **futebol**, a qual incluirá os seguintes componentes: jogadores, bola, campo, gol, torcida, estádio etc. – o que não criaria qualquer dificuldade para eles em associar as informações. Tais correspondências, por sua vez, evidenciam o que ocorre em uma partida de futebol, como por exemplo: *No estádio, os jogadores chutam a bola para o gol, e a torcida vibra*. Essas estruturas inconscientes, que são ativadas enquanto um falante – que apresente conhecimento enciclopédico sobre o esporte – pensa, trabalham em conjunto e são identificadas fisicamente nas conexões neurais no cérebro.

2.3.2 Domínios cognitivos

Ronald Langacker (1987), umas das proeminentes figuras fundadoras da LC, propõe a noção de *domínios cognitivos* e os denomina como toda forma de conhecimento que alicerça a significação de uma “unidade cognitiva” expressa linguisticamente.

Para o autor, há uma distinção entre tipos de domínios: os *domínios básicos*, os quais representam experiências humanas e são irredutíveis, ou seja, não são conceptualizados por meio de outros conceitos, são eles: o espaço, a temperatura, a visão, a frequência sonora, o tempo, o paladar, a pressão, a dor e a cor; e os *domínios complexos* que, em contrapartida, são conceptualizados a partir das experiências básicas, as quais se tornaram complexas devido a fatores contextuais de ordem social, sensorial, emocional, intelectual e temporal, por exemplo.

Enunciados como *Os músicos da banda caminham em linha reta*, *Voltaremos de viagem antes do final do mês*, *A moça usa um cachecol vermelho* e *As ruas da cidade são frias à noite* exemplificam que os domínios básicos não precisam ser analisados por meio de outros conceitos, pois são diretamente caracterizáveis em relação aos domínios do *espaço bidimensional*, do *tempo*, da *cor* e da *temperatura*, uma vez que representam experiências humanas irredutíveis.

Por outro lado, o substantivo *cachecol*, componente da oração *A moça usa cachecol vermelho*, só pode ser definido, no contexto em que está inserido, tendo em conta a sua função genérica, a sua inclusão como peça do vestuário – tanto feminino quanto masculino – a

matéria de que é feito (seda, linho, lã etc.), o seu tamanho, a sua forma e os fatores que o diferenciam de lenços, echarpes e xales, por exemplo.

Por meio destes conhecimentos, todo indivíduo realizará suas próprias construções linguísticas, a partir de determinada perspectiva, de um contexto e das ações pragmáticas que norteiam o uso da língua. Como “camadas de uma cebola”, o falante está constantemente fundamentado por domínios básicos e complexos, os quais são adquiridos ao longo da vida, funcionam de maneira sobreposta e sustentam as “unidades linguísticas”.

2.3.3 Teoria dos Espaços mentais

As conexões que ocorrem entre os domínios cognitivos influem na pragmática e no raciocínio abstrato do falante quando inserido em uma situação comunicativa. Essa pré-organização do discurso é explicada pela *Teoria dos Espaços Mentais*, de Fauconnier (1977), a qual propõe que os espaços mentais sejam cognitivamente construídos à medida que a linguagem avança, ou seja, trata-se de uma produção cooperativa, a qual funciona analogicamente a uma reação em cadeia, estabelecida por um espaço-base que ancora o discurso. Esse ponto de partida envolve os elementos essenciais, como: falante, ouvinte(s), lugar e momento da enunciação.

A significação não se estabelece apenas pelos elementos linguísticos dispostos na sequência de falas. Para que uma conversa, por exemplo, seja semanticamente eficaz, isto é, para que os interlocutores entendam as informações subjacentes ao código utilizado, é necessário que, em todo momento, sejam ativadas experiências socioculturais (conhecimentos de mundo), noções de perspectiva, foco e noções temporais (passado, presente, futuro).

Para melhor exemplificar o processo, apresenta-se a seguinte situação:

Dois amigos, que torcem por times diferentes, dentro do estádio:

--- Pronto pra um novo rebaixamento?

--- Mas não foi seu time que venceu a última partida por erro da arbitragem?

--- Pode até ser, mas o histórico do seu time ajuda muito pra nossa próxima vitória.

Em síntese, interconectada por todos os constructos abordados, ocorre a seguinte movimentação mental: os falantes utilizam-se do código para iniciar determinada atividade comunicativa; eles recorrem a ativações extralinguísticas dispostas nos espaços mentais,

denominadas por Lakoff (1987) como MCIs – *modelos cognitivos idealizados* – isto é, estruturas mentais convencionalizadas pela experiência e disponíveis para serem aplicadas em diversas situações; nesses espaços ocorrem diferentes conexões entre domínios e a ativação de *frames* acionados na memória de longo prazo. Assim, pela constante ativação dessas “camadas” subjacentes à língua, os sentidos se formam de acordo com o desenrolar do discurso.

Tais conceitos aqui apresentados estão intimamente ligados à proposta de intervenção, a qual os utilizará como suporte para o delineamento das questões elaboradas para a pesquisa.

3 A METÁFORA: RETÓRICA TRADICIONAL E VIÉS CONCEPTUAL

No que tange ao ensino de língua materna, um dos pontos a serem discutidos é o ensino de metáfora no Ensino Fundamental. Ainda que se entenda, hoje, que ela seja um recurso da linguagem cotidiana e seja construída por meio de um conjunto de processamentos cognitivos, ainda se verifica que as instituições de ensino se baseiem em postulados tradicionais de estudiosos que, outrora, consideravam a metáfora como recurso da linguagem literária, restrita e desvinculada da fala cotidiana.

No percurso histórico das concepções de metáfora, Sperândio e Assunção (2011) asseveram que a noção mais antiga do fenômeno foi introduzida por Aristóteles. E, diferente do que pregam as correntes cognitivas surgidas no século XX, o filósofo propunha uma visão de metáfora linguística – vista como uma correspondência lógica entre palavras e ideias, independente do contexto – e não conceitual.

Em pesquisa sobre o novo paradigma de estudos metafóricos, Rezende et al. (2011) apontam que nessa retórica ocidental tradicional era atribuído à metáfora caráter meramente estilístico, isto é, tratava-se de um artifício da linguagem literária, de caráter nobre e elevado, desvinculada da fala reproduzida no cotidiano. O postulado aristotélico concebia a metáfora como fruto de um simples jogo de palavras. Segundo o que Sperandio e Assunção (2011, p. 2) pontuam, “as várias noções do conceito metafórico não faziam sentido para Aristóteles, porque os conceitos eram definidos em termos de tipos de coisas sobre a mente, independente do mundo”. Desta forma, como um recurso da linguagem elevada, ela ocorreria sob os seguintes critérios:

- 1 A metáfora tinha que ser linguística e não conceitual – mero uso de palavras, não matéria de conceitos.
- 2 As metáforas eram desvios de usos de palavras. Dessa forma, qualquer uso da palavra em seu sentido próprio deveria ter um uso literal ordinário da linguagem.
- 3 Se uma expressão linguística metafórica tivesse um significado, deveria ter a mesma base consistente para determinar qual era o sentido literal mais apropriado. (SPERÂNDIO; ASSUNÇÃO, 2011, p.2).

Como apontam os autores, além de ser considerada um desvio de palavras, cujo sentido extraído dos contextos devesse se relacionar ao uso literal ordinário da linguagem, a metáfora também deveria apresentar uma “base consistente para determinar qual era o sentido literal mais apropriado”. Assim, o uso da metáfora era baseado, majoritariamente, na

similaridade, isto é, para Aristóteles “a razão geral para usar o nome de um tipo de coisa para designar outra era pontuar a similaridade existente entre elas (SPERANDIO; ASSUNÇÃO, 2011, p. 2).”

Embora se constate um avanço relevante nos estudos linguísticos, livros e manuais didáticos usados nas escolas refletem e ainda adotam como forma de ensino o paradigma tradicional de metáfora como *figura de linguagem*, ou seja, recurso estilístico usado em produções literárias, de linguagem elevada.

Os recortes abaixo exemplificam a metodologia de ensino usualmente adotada:

Metáfora é a figura de linguagem que consiste no emprego de uma palavra com sentido que não lhe é comum ou próprio, sendo esse novo sentido resultante de uma relação de semelhança, de intersecção entre dois termos (CEREJA; COCHAR, 2015, p.125).

Metáfora é a figura de linguagem que constrói, por meio de uma comparação implícita, outros sentidos para uma palavra ou expressão. [...] Se o termo da comparação – como – está presente ou explícito, dizemos que se trata de uma comparação. Mas, se o termo da comparação está implícito constrói-se uma metáfora (BORGATTO et al.; 2015, p.37-38).

Em sentido restrito, é a substituição do significado de uma palavra por outro, a partir de uma semelhança. Disso resulta a acumulação de dois significados diferentes na mesma palavra (AMARAL et al.; 2004, p. 30).

Definições como *comparação implícita, substituição de um significado por outro, construção de sentido ligado à restrita relação de semelhança ou intersecção*, destacados das definições acima, comprovam que o ensino da metáfora ainda se restringe a nomenclaturas e restrições dos postulados tradicionais, embora as perspectivas linguísticas tenham se obstinado a comprovar o caráter cotidiano e natural do fenômeno.

3.1 Metáfora conceptual: a teoria do pensamento metafórico

A teoria da metáfora conceptual (TMC) teve como marco inicial a obra *Metaphors we live by (Metáforas da vida cotidiana)*, produção do linguista George Lakoff e do filósofo Mark Johnson ([1980] 2002). Revolucionando os estudos sobre a metáfora, a abordagem defendida pelos autores pioneiros e pelos demais linguistas que se basearam em suas pressuposições sustenta a ideia de que a metáfora conceptual não configura mero fenômeno

da linguagem, mas, como forma de atividade intelectual, isto é, fruto da construção mental humana, ela é resultado do mapeamento entre domínios cognitivos: de um lado, um domínio-fonte (origem), relativamente concreto e ligado à realidade sensorial, espacial e sociocultural; de outro, um domínio-alvo, mais abstrato, construído a partir da referência obtida no domínio-fonte. Esse conceito dicotômico “concreto *versus* abstrato” que ocorre entre os domínios mentais são arbitrários, pois as metáforas são, primordialmente, culturais e contextuais.

Segundo o que Lakoff e Johnson (2002) argumentam, cada sociedade constrói suas metáforas a partir da própria visão de mundo. Esta afirmação pode ser exemplificada pela analogia dos jogos, por exemplo, isto é, um mesmo modelo do objeto *bola* pode resultar diferentes modalidades de jogos, e essa variedade surge, exatamente, pela diferença cultural e por perspectivas de mundo diferentes.

Kövecses (2005) argumenta, igualmente, que as sociedades são estruturadas de várias maneiras, e essas organizações produzem culturas diferentes, que, conseqüentemente, interferem na linguagem. A língua, portanto, assim como toda a estrutura social, varia, pois as experiências também variam de acordo com os contextos em que as pessoas estão inseridas.

Assim, é certo dizer, do mesmo modo, que as metáforas são, majoritariamente, fenômenos instintivos como os próprios sentidos humanos. “É como se a habilidade de compreender a experiência por meio da metáfora fosse um dos cinco sentidos, como ver, ou tocar, ou ouvir, que quer dizer que nós só percebemos e experienciamos uma boa parte do mundo por meio de metáforas” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 358).

Desmistificando, então, os postulados que, tradicionalmente, atribuíam à metáfora caráter excepcionalmente retórico, ou seja, fruto das produções literárias, as quais buscavam dar maior expressividade às expressões linguísticas, a Linguística Cognitiva vem, desde 1980, para romper os paradigmas aristotélicos, a fim de admitir e comprovar que a metáfora é, antes de tudo, uma faculdade do pensamento humano, para, posteriormente, ser objeto da linguagem (FERRARI, 2011). Nesta nova fase, a teoria literalista abre espaço para uma nova óptica, e a metáfora renasce “deixando de ser uma simples figura de retórica para configurar uma operação cognitiva fundamental.” (SPERANDIO; ASSUNÇÃO, 2011, p. 2).

Em suma, no que diz respeito à presente pesquisa, destacam-se, neste momento, os pressupostos da Teoria da Metáfora Conceptual, organizados por Santos (2018, p. 148-150):

- Metáforas são mapeamentos conceptuais fundamentais de nosso sistema conceptual e não meras expressões linguísticas;

- Existe um enorme sistema de mapeamentos metafóricos fixos e convencionais, fruto das experiências corpóreas e culturais;
- O sistema conceptual existe fisicamente em nossos cérebros, armazenado como informações em nossos neurônios;
- Mapeamentos metafóricos são, tipicamente, conceptualizações entre domínios;
- Mapeamentos operam a partir da estrutura do domínio de origem e da estrutura dos esquemas imagéticos;
- Via mapeamentos metafóricos, determinadas estruturas do domínio-fonte (esquemas imagéticos e *frames*) são usadas para processar o domínio-alvo. Em tese, grande parte do nosso pensamento se deve às metáforas conceptuais;
- Muitas metáforas conceptuais são parte do inconsciente cognitivo por envolverem processamentos inconscientes de cognição. O que emerge na linguagem são apenas pistas linguísticas desse processamento.
- A linguagem metafórica poética faz uso de nosso sistema conceptual metafórico;
- Comumente, tomamos as metáforas conceptuais como definições da realidade e vivemos de acordo com elas; e generalizações sobre os padrões que surgem das inferências (do domínio-fonte e domínio-alvo) e dos itens lexicais (*idem*) são fontes dedados fundamentais para a compreensão de qual metáfora conceptual subjaz a determinado uso de linguagem.

Pelas razões apresentadas, ratifica-se, portanto, que a metáfora não mais se conceitue como ferramenta da linguagem nobre, ou seja, propriedade exclusiva dos indivíduos com maior grau de letramento, mas tenha suas bases em aspectos intrínsecos à faculdade cognitiva humana, delineada pelo contexto e visão sociocultural particular dos falantes.

4 METODOLOGIA

A pesquisa-ação, baseada na análise dos dados coletados em atividades diagnósticas e pelo estudo anual do corpo discente, realizou-se com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Padre Antonio Pinto, localizada no bairro Morro do Gama, no município de Barra do Piraí, Rio de Janeiro.

A escolha da pesquisa-ação dá-se pela metodologia de cunho investigativo, a qual, Tripp (2005, p. 445-446) bem define como

um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Quanto aos critérios da pesquisa-ação, Tripp (2005, p. 447) acrescenta:

pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”, e eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.).

Compreende-se que este modelo de pesquisa opere como ferramenta estratégica para o desenvolvimento do professor-pesquisador, uma vez que se pretenda fazer da pesquisa um instrumento de aprimoramento da prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento do corpo discente (TRIPP, 2005), inclusive, como fonte de assistência aos demais companheiros de docência.

Em breve analogia literária, parafraseando Guimarães Rosa, ícone da literatura brasileira, ressalta-se que educação muitas vezes, seja sertão, dados os inúmeros entraves ligados aos recursos que sustentam as instituições de ensino, a falta de perspectiva dos jovens que chegam anualmente, inclusive, pelo desprestígio social dado à escola nas últimas décadas.

Neste panorama que, em primeiro plano, parece caótico, ainda há de se mencionar as veredas. O professor, como figura efetiva no processo de ensino aprendizagem, é parte do projeto de valorização da educação. As ações reflexivas do educador, tais como o investimento em formação continuada e o engajamento a fim de alvitrar propostas inovadoras

para sua prática pedagógica, fazem com ele seja um elemento forte, em progressiva adaptação em relação às constantes demandas sociais.

4.1 Contextualizando a crise: realidade sociocultural da comunidade escolar

Fundada no ano de 1962, em um pequeno terreno cedido por Eugênio Dias Gomes e Aparecida Montenegro Gomes, recebeu o nome do patrono, Padre Antonio Pinto, posteriormente, em 1970. Trata-se de uma instituição reconhecida na cidade, atende a comunidade local, moradores do bairro Morro do Gama, e recebe também alunos de bairros adjacentes. Apresenta arquitetura de pequeno porte, porém muito bem estruturada e conservada, atende 123 alunos e trabalha unicamente com turmas do Fundamental II nos períodos matutino e vespertino.

A escola conta com sete salas de aula, sala de leitura – intitulada Ruth Rocha – com biblioteca organizada, sala multimídia, laboratório de informática, quadra de esportes, pátio, refeitório, dependências de secretaria, além de outras subdivisões estruturais.

O corpo docente é formado por uma equipe experiente, professores com formação continuada (especialistas e mestres) e coordenação competente, a qual fornece o devido atendimento aos discentes, inclusive aos moradores da comunidade local.

Examinando a estrutura do bairro e destacando grandes indícios de violência, causados, na maioria das vezes, pelo grande fluxo de tráfico de drogas e confrontos entre facções criminosas, salienta-se que a realidade sociocultural dos alunos é muito influenciada pelas ocorrências na comunidade. Ademais, dados obtidos pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição asseveram que a maior parte dos estudantes possui renda familiar baixa e/ou insuficiente. Os responsáveis pelos jovens são, predominantemente, autônomos, aposentados, industriários, empregadas domésticas e desempregados. Cabe destacar que muitas famílias recebem auxílio do governo, como bolsa-família, fato de grande relevância para a diminuição da evasão escolar.

O Projeto Político Pedagógico da escola visa desenvolver um trabalho democrático, que eleve a educação dos alunos, respeitando e valorizando seus conhecimentos prévios e sua realidade sociocultural, buscando, através disso, desenvolver a cidadania, a criticidade e a criatividade, formando indivíduos conscientes e com identidade própria.

É circunstancial. Em meio ao panorama que se apresentou, a figura da escola surge como uma espécie de catarse para os problemas sociais tão fortes de um bairro tão frágil.

Pesquisas, frequentemente realizadas pela equipe pedagógica, apontam que grande parte dos alunos não idealiza o ingresso à faculdade (ou mesmo cursos técnicos). Muitos não têm perspectiva de um futuro melhor, consequência de uma reação em cadeia criada pelas próprias experiências familiares. Ora, uma vez que o jovem vê funcionalidade e utilidade naquilo que estuda, as chances de um olhar mais interessado e dedicado são perceptíveis. Metaforicamente falando, “é inviável comprar as passagens se o destino da viagem é incerto”.

Busca-se, portanto, por meio da pesquisa-ação, traçar um norte e modificar o fatural contexto educacional da instituição em exame, almejando obter resultados satisfatórios, progressivamente construídos pelo projeto de pesquisa.

4.2 Estrutura metodológica

A turma com a qual se efetivou o trabalho é composta por 20 alunos. As idades entre os estudantes variam entre 15 e 17 anos. Embora tenham se motivado a participar do projeto – tanto pela maneira como o conceito foi abordado quanto pela curiosidade de participar de um projeto de mestrado – não se trata de uma turma com altos índices de desempenho escolar, uma vez que a realidade extramuros muito influencia a vida dos jovens. No mais, todos os alunos participaram do projeto e apresentaram, sem objeções, as autorizações.

Os gêneros textuais trabalhados no decorrer do projeto, como os contos, estão propostos no currículo mínimo do 9º ano. Além dos contos, foram utilizados textos multimodais (propagandas e textos que circulam o âmbito das redes sociais) trabalhados nos anos de escolaridade antecedentes. Destacam-se, ademais, os descritores da matriz de referência nacional, os quais estarão imbrincadas à pesquisa:

- D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4- Inferir uma informação implícita no texto.
- D5- Interpretar um texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- D6- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

A pesquisa-ação desenvolvida foi subdividida em dois momentos: análise do problema, verificado e diagnosticado com a turma de 9º ano de 2018; e proposta de intervenção desenvolvida com a turma de 2019.

O primeiro momento objetivou ratificar as hipóteses primárias desta dissertação: a dificuldade de se conceptualizar as metáforas presentes nos diversos gêneros trabalhados na escola e as implicações decorrentes da carência de conhecimentos enciclopédicos. Para tanto, foi elaborada uma sequência didática para verificar os pontos mais críticos e as reações aos comandos e às estruturas dos exercícios. Comprovados os pressupostos, no segundo momento, foi produzida uma mediação didática, baseadas nos postulados da Linguística Cognitiva, a qual compreendeu uma sequência de atividades realizadas em seis encontros.

No primeiro encontro, previamente ao momento da aplicação das atividades, houve a apresentação de uma aula expositiva, auxiliada por recursos midiáticos, a qual objetivou os seguintes aspectos:

- I. apresentar o conceito de metáfora e a sua incidência nas esferas de comunicação humana;
- II. reproduzir exemplos por meio de imagens, textos e recortes da própria fala cotidiana;
- III. evidenciar que essas realizações estão presentes em textos escolares e também nos extramuros.

No segundo encontro, foi trabalhado o texto multimodal *AO PÉ DA LETRA*, cujo objetivo foi exemplificar que as palavras da língua podem expandir seus significados de acordo com os contextos de uso (polissemia). A utilização de exemplos cotidianos, como a figura de super-heróis, foi planejada para que a turma conseguisse ativar todas as informações relacionadas ao filme (*Guardiões da galáxia*), a fim de recuperar os sentidos e realizar as tarefas quaisquer entraves.

No terceiro encontro, foi apresentada a História em Quadrinhos *TONINHO EM: BICHO DE SETE CABEÇAS*. Nesta etapa, foi feita uma leitura compartilhada, bem como diversos questionamentos sobre as metáforas presentes no texto (fatores que motivaram a construção das metáforas nos contextos apresentados). Como se optou por utilizar expressões do universo cultural adolescente, o HQ configurou um importante instrumento de trabalho, pois reforçou o caráter natural e cotidiano do fenômeno em estudo.

No quarto encontro, os alunos receberam os textos *PISOU NA BOLA* e *VACILOU*, menores em extensão, porém muito relevantes para a compreensão das variáveis relacionadas ao contexto. Com as atividades propostas, eles puderam perceber que metáforas podem apresentar estruturas sintáticas diferentes e, ao mesmo tempo, representarem as mesmas ideias. Além de trabalharem correlações entre as metáforas, os alunos puderam, a partir de um contexto pré-estabelecido, criar suas próprias metáforas.

No quinto encontro, foi trabalhado o gênero conto, analisado e trabalhado por meio do texto *VIRA HOMEM*, o qual buscou, de maneira progressiva, evidenciar o caráter transitório e social da metáfora, isto é, a cada situação, a expressão ganhou um novo significado. Com as atividades, os alunos puderam perceber que muitos recortes específicos – *frames* – estão relacionados à metáfora *vira homem*. Neste momento, eles também puderam relatar situações experienciadas, nas quais a metáfora foi utilizada.

Para finalizar a sequência didática, foi apresentado o conto *ÁGUA FRIA*, no qual muitas metáforas conceituais foram exploradas. A partir da leitura compartilhada, os alunos puderam conceptualizar os recursos expressivos que contornavam toda a história e realizar as atividades de interpretação baseados também em toda a bagagem que já haviam adquirido nos encontros anteriores.

Importante mencionar que o objetivo das atividades de forma alguma sugeriu a apropriação de classificações e nomenclaturas, mas sim a movimentação ativa da conceptualização do fenômeno em análise, aqui estudado como recurso natural da língua.

E, em última instância, cabe fazer uma breve reflexão sobre as atividades propostas na diagnose e na intervenção. Uma vez que não se encontrem na literatura modelos de atividades sobre construção de sentidos sob o viés propriamente cognitivo, a intervenção aqui proposta emergiu da árdua tarefa de criação, ainda não completamente acertada na diagnose, porém com progressivo aprimoramento na proposta de intervenção.

5 DIAGNOSE

Tendo em consideração o curso dos conteúdos da grade curricular do 9º ano do Sistema Estadual de Ensino, o qual pontua entre as habilidades e competências para o 2º bimestre, o reconhecimento das estruturas conotativas, bem como das figuras de linguagem presentes nos gêneros textuais, buscou-se organizar uma sequência de atividades diagnósticas, a fim de investigar de que modo os estudantes processam a compreensão dos fenômenos linguísticos de natureza metafórica.

Uma vez que, sob a perspectiva da Linguística Cognitiva, entenda-se que a aquisição da linguagem se construa a partir de diversos fatores (sociais, culturais, sensoriais, históricos e cognitivos), essas atividades buscaram comprovar como o aspecto linguístico, associado aos outros aspectos envolvidos, é capaz conduzir a formação de significação dentro do contexto a ser analisado.

A proposta de diagnose, de caráter qualitativo, foi aplicada ainda no ano de 2018, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Para aplicação, foram elaboradas quatro questões discursivas e uma questão objetiva que contemplavam pequenos trechos (frases cotidianas) e gêneros multimodais (tirinhas).

Convém ressaltar que o conteúdo das questões em análise foi previamente discutido nas aulas de Língua Portuguesa durante o ano letivo. Seguem, portanto, respectivamente: a apresentação das questões; a análise dos objetivos pretendidos para cada atividade; por fim, os resultados obtidos.

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Analise as frases abaixo para responder as questões:

I. Caiu *da* cama.

II. Caiu *de* cama.

1) Mesmo que bastante parecidas, as frases acima apresentam sentidos diferentes.

a) Levando em consideração seu conhecimento de mundo, qual é o sentido das expressões destacadas em cada frase?

b) Qual delas foi utilizada em sentido denotativo (literal)? E em sentido conotativo (figurado)?

c) Utilizando as expressões “caiu de cama” e “caiu da cama”, construa exemplos de frases em que você utilizaria cada uma das expressões acima.

A primeira questão, subdividida em três momentos inter-relacionados, buscou sondar de que forma os alunos percebiam a sutileza de pequenas realizações da fala cotidiana, como nos exemplos *cair da cama* e *cair de cama*. Pretendeu-se, portanto, que eles ativassem os conhecimentos enciclopédicos para explicarem a mudança de sentido entre as expressões, reconhecendo a alternância de um paradigma denotativo para outro de valor conotativo.

Além disso, considerando que a expressão *cair de cama* seja bastante recorrente no uso popular, e que o termo “cama” remeta a uma série de *frames* de um mesmo campo semântico (doença, morte, hospital, repouso etc.), presumiu-se que os alunos reorganizassem as informações para construir frases em que tais expressões fossem utilizadas em suas próprias falas. Esses pressupostos puderam ser verificados pelas seguintes respostas obtidas:

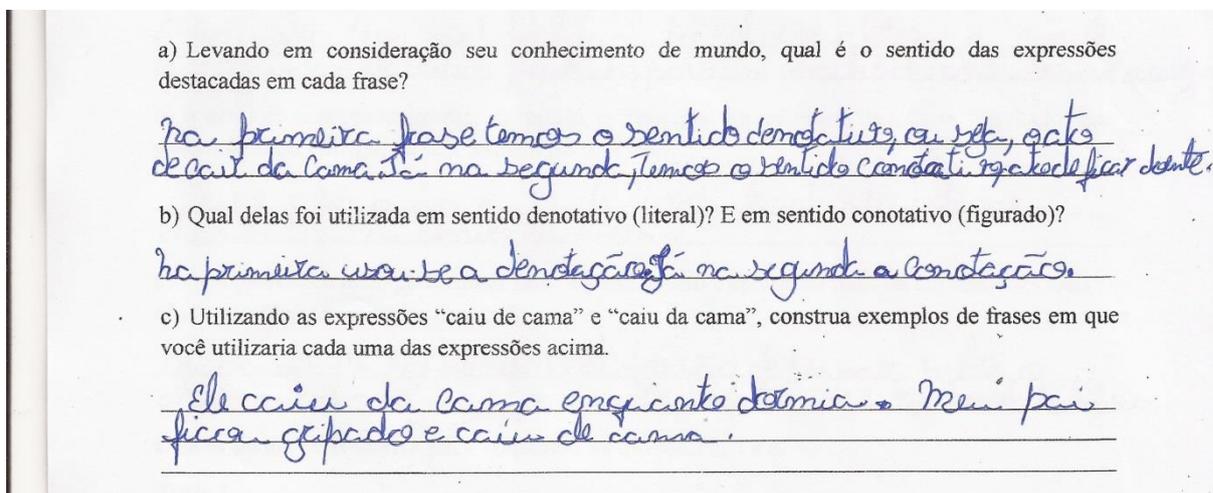


Figura 1-Respostas - Estudante 1, atividade 1.

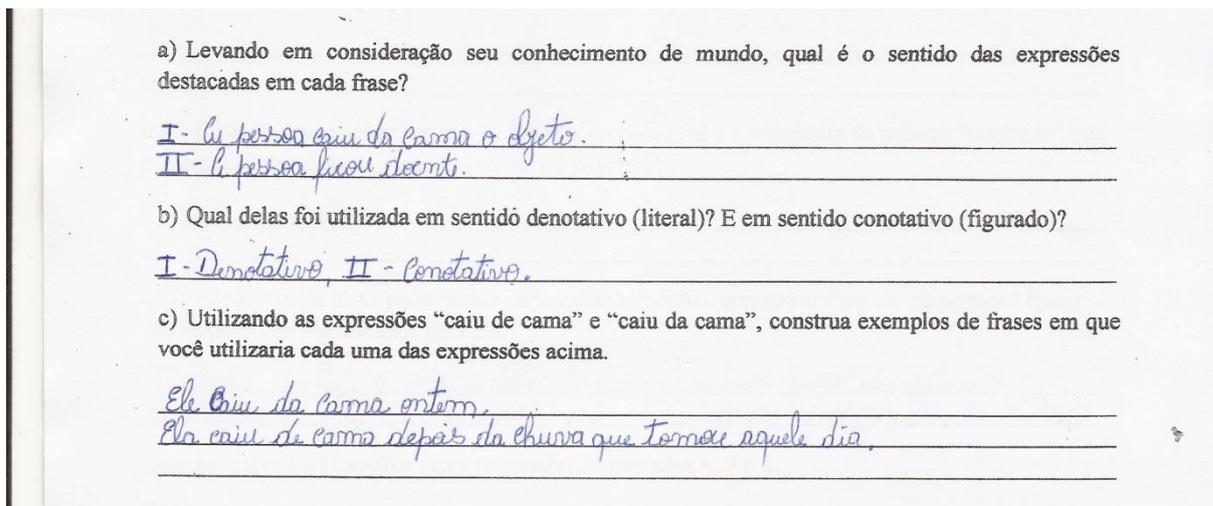


Figura 2- Respostas - Estudante 2, atividade 1.

Embora os exemplos acima sejam positivos e tenham correspondido às expectativas propostas, uma parcela significativa da turma não obteve o mesmo desempenho. Em relação às dificuldades para a realização da primeira atividade, alguns alunos mencionaram o fato de não conhecerem a expressão *cair de cama*. Alguns deles, portanto, procuraram criar novas possibilidades de sentidos que lhes parecessem possíveis. Apontam-se, nas imagens abaixo, respostas que, em maior ou menor grau, não foram satisfatórias e não atingiram os resultados esperados:

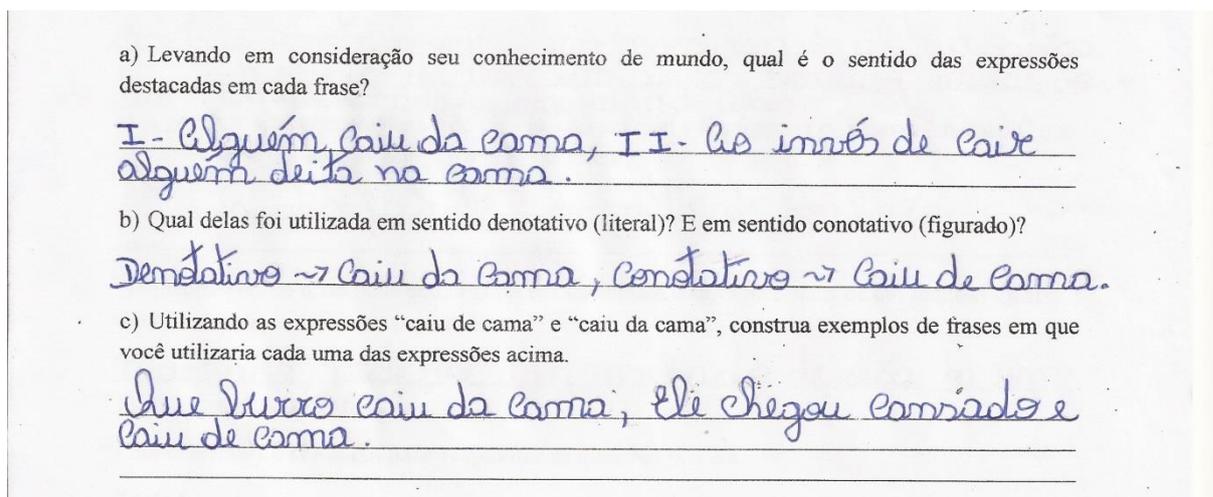


Figura 3- Respostas - Estudante 3, atividade 1.

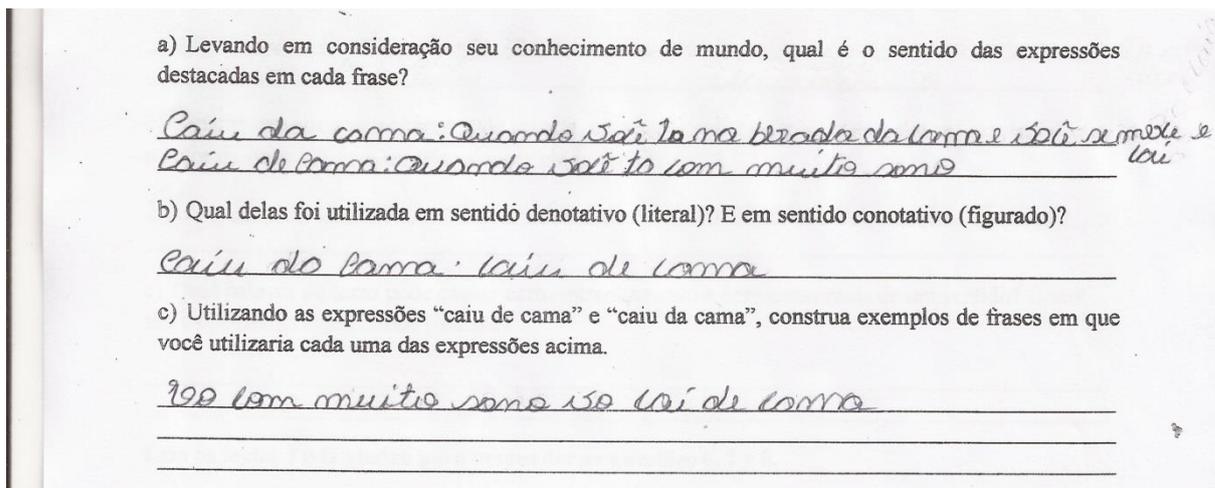


Figura 4- Respostas - Estudante 4, atividade 1.

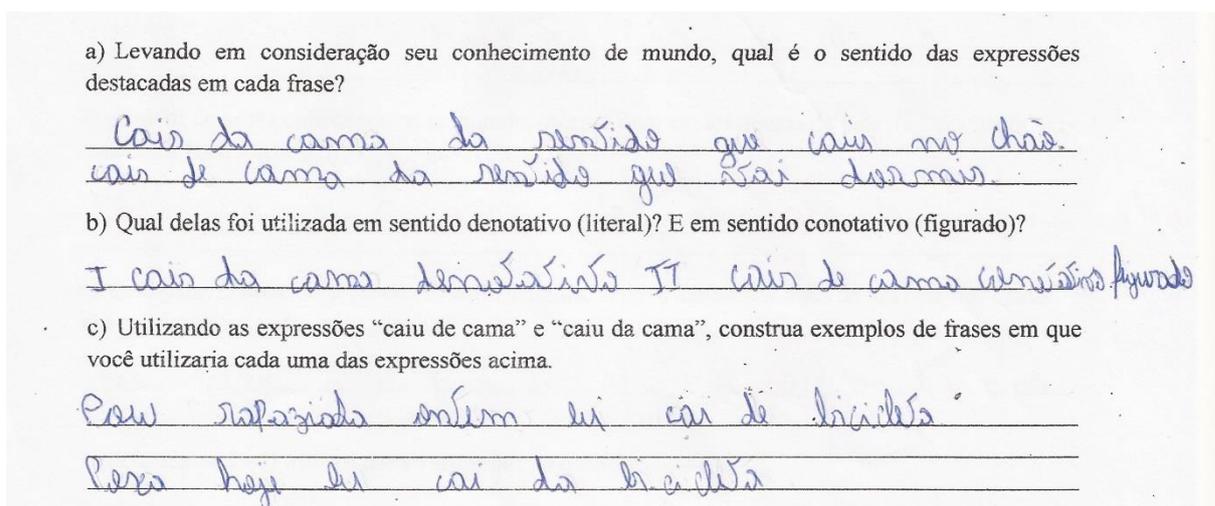


Figura 5- Respostas - Estudante 5, atividade 1.

2) Considerando que uma pequena modificação (*da cama* e *de cama*) mudou o sentido das frases dos exemplos acima, marque a alternativa em que a mudança também altere uma expressão de sentido **denotativo** para outra de sentido **conotativo**, respectivamente.

- a) A mulher bateu a porta com muita raiva./ O carteiro bateu na porta da última casa da rua.
- b) O professor andou na frente da turma durante o passeio./A fila andou pra frente rapidamente.
- c) Ele tomou um banho com água fria depois de um dia cansativo./Carlos tomou um banho de água fria com a separação.

A segunda questão, cujo objetivo estava relacionado à primeira, determinava que os alunos apontassem a única alternativa em que as frases se apropriassem de significados diferentes: a primeira de base denotativa, e a segunda, conotativa. Para realizar a tarefa, portanto, eles precisariam perceber a sutileza de que a troca entre as preposições “com” e “de” seria responsável pela mudança de paradigmas. Dentre os alunos analisados, uma parcela um tanto significativa (8 entre 27), visto que a questão seguia o mesmo raciocínio da primeira, não conseguiu perceber a transposição entre as preposições e a consequente mudança de significados.

3) Observe a seguinte imagem:

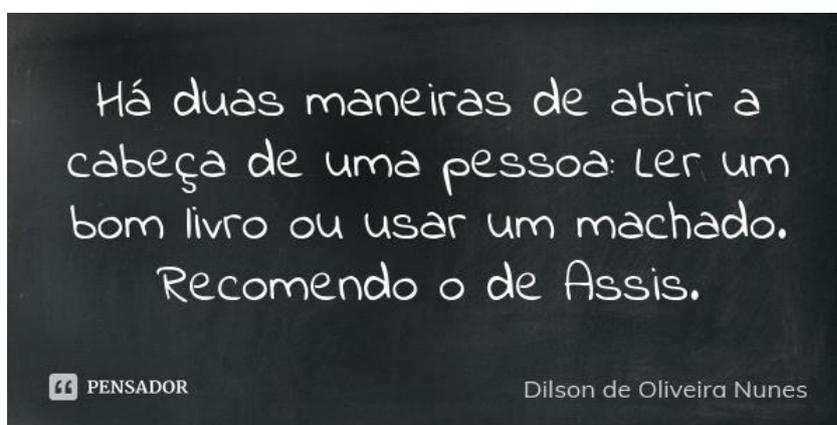


Figura 6- Jogo polissêmico com a palavra “machado”.
Fonte: <<https://www.pensador.com/frase/MTAyNTg4Nw/>>.

- a) Perceba que a informação da imagem orienta que existam duas possibilidades para que as pessoas “abram suas cabeças”, isto é, ampliem suas ideias e seus conhecimentos. Qual dessas possibilidades está empregada em sentido literal? E qual delas utiliza linguagem figurada?
- b) A partir de seus conhecimentos de mundo, escreva qual é a referência da palavra “machado” que o autor da frase utilizou, ou seja, a quem ele se refere?
- c) Qual palavra do texto pode causar certo estranhamento e apresentar mais de um sentido? Quais são os possíveis significados para ela?

A terceira questão foi construída a partir de um texto vinculado às redes sociais, o qual fazia um jogo polissêmico com a palavra “machado”. Nesta etapa, pretendia-se que os alunos, mais uma vez, acionassem os conhecimentos enciclopédicos para que, de forma progressiva,

reconhecessem os possíveis significados da palavra no contexto em que estava inserida (*machado* como ferramenta ou como sobrenome de um escritor renomado).

A questão, formulada em três momentos, obteve os seguintes resultados:

a) Perceba que a informação da imagem orienta que existam duas possibilidades para que as pessoas “abram suas cabeças”, isto é, ampliem suas ideias e seus conhecimentos. Qual dessas possibilidades está empregada em sentido literal? E qual delas utiliza linguagem figurada?

LER um bom Livro sentido Literal, usar um machado sentido figurado.

b) A partir de seus conhecimentos de mundo, escreva qual é a referência da palavra “machado” que o autor da frase utilizou, ou seja, a quem ele se refere?

Ele está se referindo ao famoso escritor, autor Machado de Assis.

c) Qual palavra do texto pode causar certo estranhamento e apresentar mais de um sentido? Quais são os possíveis significados para ela?

É a palavra machado. Pode ser o machado ferramenta de corte, e machado autor Machado de Assis.

Figura 7-Respostas - Estudante 6, atividade 3.

a) Perceba que a informação da imagem orienta que existam duas possibilidades para que as pessoas “abram suas cabeças”, isto é, ampliem suas ideias e seus conhecimentos. Qual dessas possibilidades está empregada em sentido literal? E qual delas utiliza linguagem figurada?

“ler um bom livro”. Ou usar um machado.

b) A partir de seus conhecimentos de mundo, escreva qual é a referência da palavra “machado” que o autor da frase utilizou, ou seja, a quem ele se refere?

Se refere ao autor Machado de Assis.

c) Qual palavra do texto pode causar certo estranhamento e apresentar mais de um sentido? Quais são os possíveis significados para ela?

Machado. Usar um machado para abrir uma cabeça ou ler livros do machado de Assis.

Figura 8- Respostas - Estudante 7, atividade 3.

Pela análise das respostas, foi possível constatar que o conhecimento prévio sobre o escritor *Machado de Assis* foi determinante para a realização da leitura do texto. No entanto, diferente das respostas dos estudantes 5 e 6, constatou-se que os demais alunos não atingiram, de forma integral, os objetivos pretendidos. Vale destacar algumas hipóteses para os resultados obtidos, tais como: i) os alunos não realizaram as inferências necessárias para

responderem aos comandos de forma satisfatória; ii) alguns deles não conseguiram associar a palavra *machado* ao sobrenome do escritor. Essas hipóteses são verificadas nas respostas abaixo:

a) Perceba que a informação da imagem orienta que existam duas possibilidades para que as pessoas “abram suas cabeças”, isto é, ampliem suas ideias e seus conhecimentos. Qual dessas possibilidades está empregada em sentido literal? E qual delas utiliza linguagem figurada?

No sentido literal é realmente abrir sua cabeça
No sentido figurado é expandir o mente

b) A partir de seus conhecimentos de mundo, escreva qual é a referência da palavra “machado” que o autor da frase utilizou, ou seja, a quem ele se refere?

Machado de Assis

c) Qual palavra do texto pode causar certo estranhamento e apresentar mais de um sentido? Quais são os possíveis significados para ela?

Abriu

Figura 9- Respostas - Estudante 8, atividade 3.

a) Perceba que a informação da imagem orienta que existam duas possibilidades para que as pessoas “abram suas cabeças”, isto é, ampliem suas ideias e seus conhecimentos. Qual dessas possibilidades está empregada em sentido literal? E qual delas utiliza linguagem figurada?

Usar um machado de Assis ou abrir a
cabeça dando um bom livro.

b) A partir de seus conhecimentos de mundo, escreva qual é a referência da palavra “machado” que o autor da frase utilizou, ou seja, a quem ele se refere?

se refere a o nome do machado de Assis.

c) Qual palavra do texto pode causar certo estranhamento e apresentar mais de um sentido? Quais são os possíveis significados para ela?

Há duas maneiras de abrir a cabeça de um
bom livro ou usar machado de Assis.

Figura 10- Respostas - Estudante 9, atividade 3.

Em seqüência, as questões 4 e 5 se relacionaram à mudança de enquadre. Pretendeu-se que, a partir da leitura do texto III, os alunos entendessem como a devida interpretação polissêmica da palavra *cabeças* pode interferir na construção de sentidos.

TEXTO II



Thaves. Frank e Ernest

Figura 11- Questões 5 e 6 - “Cabeças vão rolar”.

Fonte: <<http://professoralexandrebastos.blogspot.com/2013/11/denotacao-e-conotacao-chama-se.html>>.

- 4) Na tirinha acima, a expressão “cabeças vão rolar” pode apresentar dois sentidos diferentes. Quais são?
- 5) Explique por que os clientes podem se assustar ao lerem o aviso?

Levando em consideração que, além da construção dos sentidos de base metafórica postas em questão, os textos multimodais envolvem uma série de processos cognitivos, uma vez que, ao fazerem a leitura, os alunos precisam interagir com o artefato verbal, bem como os pictográficos para chegarem à interpretação global do texto.

Assim, pretendeu-se que os alunos conseguissem perceber a dupla possibilidade de interpretações do aviso contido na tirinha *Pegue a alface do alto da pilha ou cabeças vão rolar* ao realizarem a mudança de enquadre, conceito que, segundo Mousinho et al. (2009, p. 201) baseia-se no “processo de operação de reanálise semântica que reorganiza a informação existente em um novo modelo cognitivo (*frame*)”.

Nesta nova organização, esperava-se que os alunos correlacionassem a palavra *cabeças* ao alimento e também à parte superior do corpo humano, uma vez que a tirinha brinca com essas duas possibilidades: uma cabível, relacionada às cabeças de alface; outra que causa estranhamento e o pretensioso humor, relacionada à cabeça dos clientes.

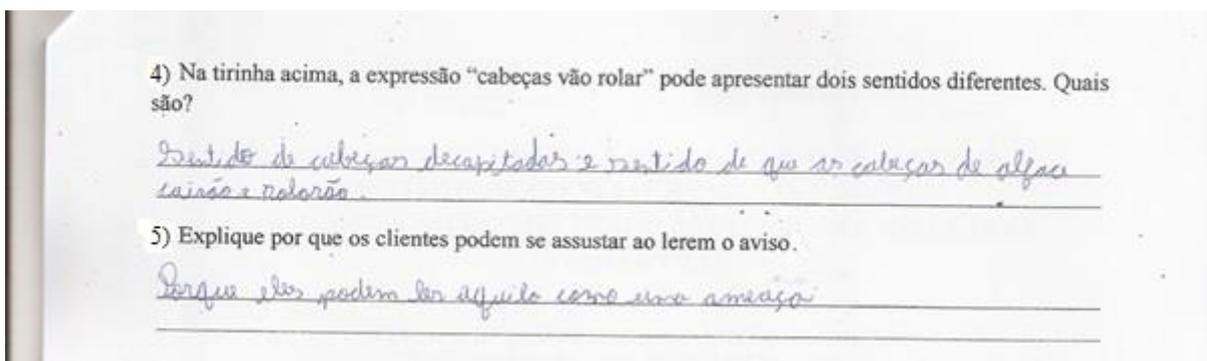


Figura 12- Respostas - Estudante 10, atividades 4 e 5.

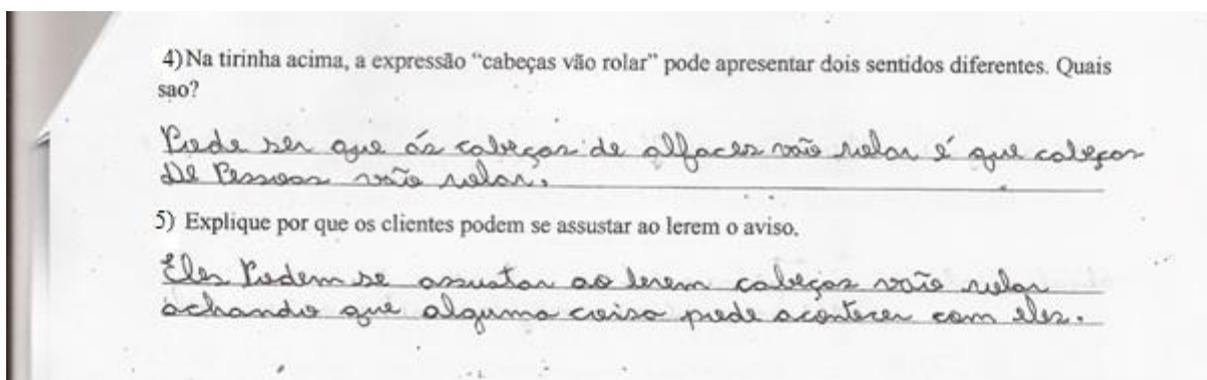


Figura 13- Respostas – Estudante 11, atividades 4 e 5.

Conforme mencionado, as respostas acima exemplificaram que o estudante 13 precisou reanalisar as informações da tirinha para poder distinguir as possibilidades de interpretação para o aviso, assim, avaliando qual dessas possibilidades causaria certo estranhamento aos clientes (personagens) do mercado. No entanto, tal processo não foi evidenciado nas respostas a seguir:

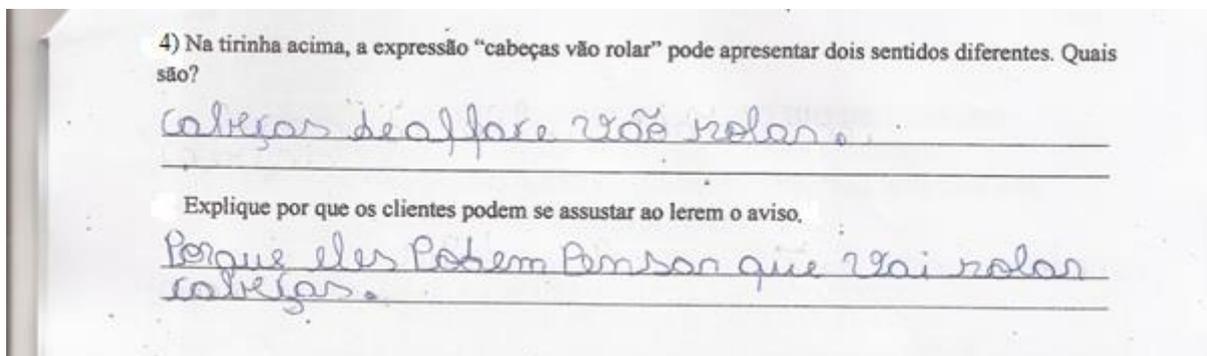


Figura 14- Respostas - Estudante 12, atividades 4 e 5.

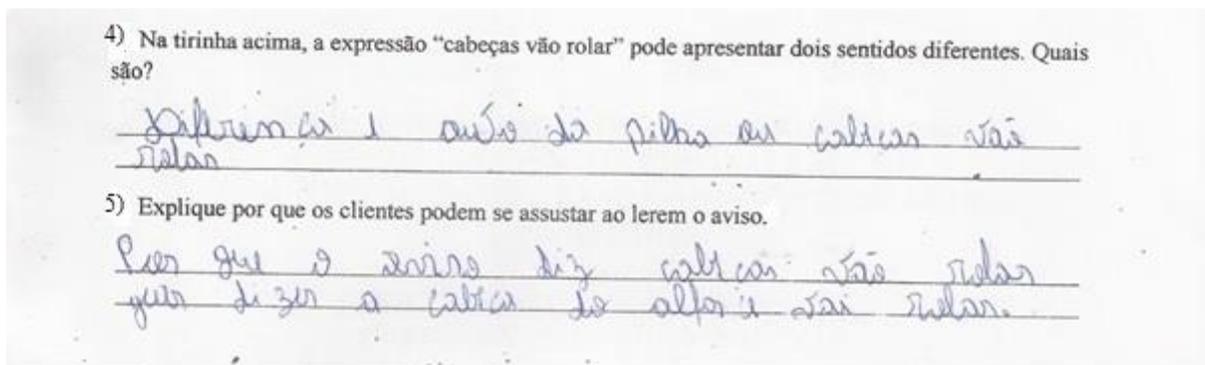


Figura 15- Respostas – Estudante 13, atividades 4 e 5.

Por fim, pode-se constatar que a mudança de enquadre não foi realizada por grande parte da turma, assim como nos exemplos acima. Ficou evidenciado, portanto, que os alunos não reorganizaram (não de maneira satisfatória) as informações sob um novo ponto de vista, por isso não visualizaram as possibilidades de interpretação (conotativa e denotativa) que a questão exigia.

Diante do panorama de respostas apresentadas, algumas proposições sobre a atividade diagnóstica devem ser pontuadas:

- I. verificou-se que grande parte das respostas inadequadas ocorreu por um déficit de conhecimentos enciclopédicos, acredita-se que essa defasagem esteja relacionada à bagagem sociocultural de cada aluno;
- II. quanto mais sutis foram as sentenças, maiores as dificuldades para o entendimento;
- III. houve significativa dificuldade em questões com comandos mistos;
- IV. por não conseguirem realizar leitura e interpretação individualmente, houve a necessidade de que as questões fossem oralizadas pela professora para que os alunos compreendessem os comandos.

Em vista disso, buscou-se promover um estudo analítico da problemática em foco, a fim de se estabelecer um eixo norteador de ação; seguidamente, pela análise dos resultados obtidos nas atividades diagnósticas, propostas com o intuito de validar os pressupostos anteriormente mencionados, traçou-se uma proposta de intervenção pedagógica em busca de resultados satisfatórios em relação à competência cognitiva dos estudantes, isto é, para que fossem capazes de entender, perceber os múltiplos sentidos de um texto.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A partir da análise dos resultados obtidos na diagnose e pelo estudo criterioso das possibilidades de ensino de metáfora sob a perspectiva conceitual, apresenta-se – analogicamente a uma partida de *video game*– uma proposta de intervenção, subdividida em quatro fases, dispostas gradativamente em níveis de dificuldade diferentes.

Com o objetivo de desenvolver um projeto de caráter autoral, tanto as atividades elaboradas para cada fase quanto os textos motivadores foram produzidos pela própria professora, a qual partiu do universo cultural dos próprios alunos (ambiente escolar, social, familiar etc.) para, pretensiosamente, confirmar o caráter natural do fenômeno e, igualmente, comprovar que a conceptualização de uma metáfora depende também de fatores extralinguísticos, isto é, conhecimentos de mundo. Assim, ao apropriar-se do universo cultural dos jovens, buscou investigar se eles eram capazes de conceptualizar as metáforas pelo próprio ponto de vista particular e, posteriormente, construir novas metáforas, a partir das mesmas lógicas estabelecidas pelas construções mentais já consolidadas.

6.1 Primeira fase: *Ao pé da letra*

O ponto de partida da intervenção centra-se no texto didático *Ao pé da letra*. Trata-se de uma produção multimodal, de cunho informativo, com tons de descontração e repleta de informações culturais que chamam a atenção do público jovem. O texto traça uma sequência de conhecimentos sobre as palavras da língua portuguesa, sobre a importância do contexto e, principalmente, sobre a capacidade que os falantes têm de criar novos significados.

TEXTO I

Ao pé da letra

Em pesquisa, um neuropsiquiatra americano calculou a quantidade de palavras que as pessoas falam por dia. Dessa contagem, ele descobriu que homens falam cerca de 7 mil palavras, enquanto as mulheres chegam a 20 mil. Uma bela diferença, não é?

Imagine então o repertório de um homem (ou mulher) que seja professor(a) e trabalhe a semana inteira – o dia todo – em várias turmas e em várias escolas. Essa quantidade de palavras pode duplicar, triplicar... Sabe-se lá onde pode chegar.

Agora, você já parou pra pensar se todas as palavras que as pessoas dizem no dia a dia fossem entendidas exatamente “ao pé da letra”? Não haveria palavras suficientes para tantos pensamentos e ideias. A palavra “pé”, por exemplo, só poderia então representar uma parte do nosso corpo. Porém, diferente disso, em várias situações do dia, usamos essa palavra pra representar inúmeros significados, como “vou dar no pé”, se a pessoa quer ir embora de algum lugar; “pé na cova”, se alguém está prestes a morrer; ou até “bater o pé”, se alguém é teimoso ou defende uma decisão até o fim.



Figura 16¹



Figura 17¹

A verdade é que as palavras não são etiquetas das coisas e o significado pode mudar. Tudo depende da situação – o que chamamos de *contexto*. Um exemplo clássico desta ideia de levar tudo “ao pé da letra” acontece no filme de super-heróis **Guardiões da Galáxia**. Um dos personagens desse filme se chama Drax, e ele entende as palavras exatamente de forma literal, isto é: uma palavra, um sentido.

Imagine que o Senhor das Estrelas diga a ele:

---- Enfrentar o Thanos é entrar numa fria!

Certamente, o Drax entenderia que para enfrentar o vilão seria preciso entrar num lugar frio, gelado, com neve ou que fosse resfriado de alguma forma. Entretanto, sabemos que “entrar numa fria”, naquele contexto, seria “arranjar confusão, encrenca” ou “se meter num grande problema”.

Portanto, os exemplos “bater o pé” e “entrar numa fria” comprovam que o sentido das palavras e das expressões da nossa língua pode **expandir**. E aquela velha ideia de que cada palavra representa um “rótulo” ou uma “etiqueta” para cada significado já está mais que

¹Figura 16- **Guardiões da Galáxia**. Fonte: <<https://mdemulher.abril.com.br/cultura/disney-suspende-guardioes-da-galaxia-3-e-fas-especulam-o-fim-da-saga/>>.

¹Figura 17- **Guardiões da Galáxia**. Fonte: <<https://cinepop.com.br/dave-bautista-nao-sabe-se-voltara-para-viver-drax-em-guardioes-da-galaxia-3-187175>>.

ultrapassada. Afinal, uma só palavra pode acumular milhares de significados. Tudo depende do contexto e da criatividade.

A partir da leitura do texto e da ativação de informações relevantes à construção de sentidos, foram elaboradas atividades que abordavam dois aspectos desenvolvidos no texto: i) o aspecto natural da metáfora; ii) a escassez de significantes, a qual provoca uma artimanha polissêmica da própria língua. Uma vez que determinada forma linguística não pode dizer tudo o que quer significar, os significados podem ser construídos e reconstruídos para os propósitos locais de expressão (FERRARI, 2011).

1. Com o texto *AO PÉ DA LETRA*, pudemos entender que as palavras da nossa língua podem ganhar novos significados de acordo com o contexto. Com a palavra “pé”, por exemplo, várias expressões podem ser criadas a cada situação.

Relacione a expressão que corresponda às situações das frases abaixo:

- () O Drax entende tudo literalmente.
- () Sempre desconfio de quem não gosta de animais.
- () Arrumaram as malas e foram viajar.
- () Ele está muito fraco e desnutrido, coitado.

- (A) Ficar com o pé atrás.
- (B) Não se aguentar em pé.
- (C) Entender tudo ao pé da letra.
- (D) Colocar o pé na estrada.

2. Analise as palavras da tabela abaixo e, em seguida, preencha as lacunas com a palavra que se relacione adequadamente ao contexto de cada frase:

Maturidade	Batalha
Intensidade	Atenção
Enganar	Implicância

- a) Você não para de pegar no meu pé. (_____)
- b) O vendedor me passou o pé. (_____)
- c) Ontem caiu um pé d'água. (_____)
- d) Eu e meu irmão entramos em pé de guerra pela batata frita. (_____)
- e) O filho ficou de orelha em pé no assunto dos pais. (_____)
- f) Os jovens precisam ter os pés no chão para lidar com a vida. (_____)

3. Vimos que “**entrar numa fria**” pode significar “**entrar numa confusão**” ou “**se meter em encrenca**”, ou seja, existem muitas possibilidades pra expressar o que queremos dizer. Dito isso, de acordo com seus conhecimentos, complete as ideias abaixo:

- a) Dizer que um jogador se acha *a estrela do time*,
é dizer que ele:
- b) Dizer que um exercício de português é *mamão com açúcar*,
é dizer que ele é:
- c) Dizer que um aluno *vive no mundo da lua*,
é dizer que ele:
- d) Dizer que uma pessoa *fez um gato*,
É dizer que ela:

Para as três primeiras questões, esperava-se que os alunos reconhecessem as metáforas e relacionassem as expressões metafóricas às frases usualmente empregadas no dia a dia. As duas primeiras destacavam o caráter polissêmico da palavra *πέ*, ou seja, ocorrências em que o termo poderia ser usado, diferentemente de seu sentido restrito (parte do corpo), possibilitado assim um número expressivo de significados. Em relação à terceira, buscou-se que os jovens usassem a metalinguagem para explicar as metáforas em cada contexto, tendo como base os conhecimentos enciclopédicos já estabilizados em seus inconscientes cognitivos.

TEXTO II

4. Observe a seguinte imagem:

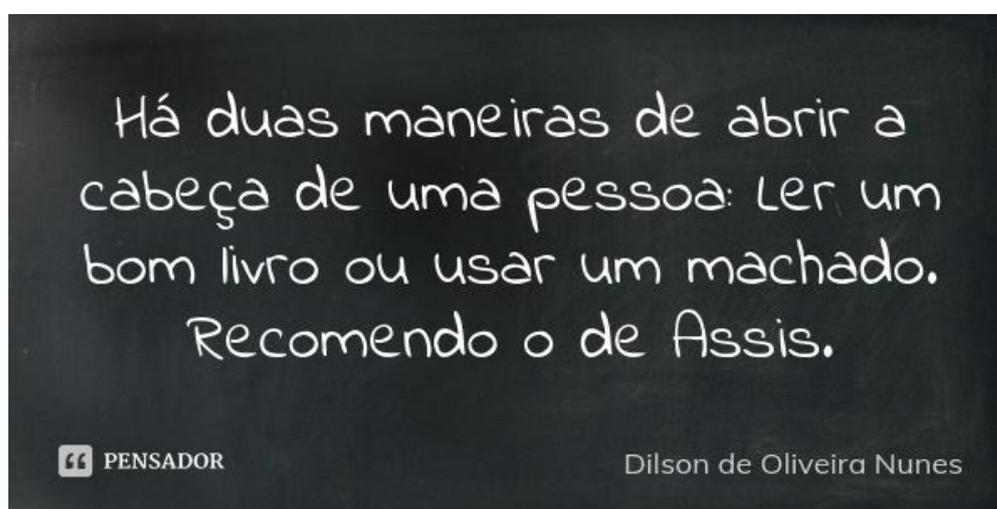


Figura 18 - Abrir a cabeça.

Fonte: <<https://www.pensador.com/frase/MTAyNTg4Nw/>>.

5. Perceba que a informação da imagem orienta que existam duas possibilidades para que as pessoas “**abram suas cabeças**”. Quais são essas duas possibilidades?

6. No anúncio, a expressão “**abrir a cabeça**” está empregada em sentido figurado (conotativo). Das opções abaixo, qual delas **NÃO** se relaciona com a proposta do texto?

- () ampliar as ideias
- () adquirir novos conhecimentos
- () abrir o crânio de um ser humano
- () entender novas realidades

7. Pelos seus conhecimentos de mundo, a palavra “machado” se refere a quem?

Em sequência, para a quarta questão, pressupunha-se que, pela leitura do texto, os estudantes ativassem as possibilidades (*frames*) para a palavra “machado”, paralelamente aos conhecimentos prévios sobre o escritor *Machado de Assis*. De fato, como pontua Fillmore (1977), cada palavra evoca determinado *frame* (recorte), representado por uma estrutura mental, e neste caso, caberia a cada aluno selecionar o recorte adequado para assimilar que *machado*, naquele contexto, não poderia representar a ferramenta, pois quebraria a lógica semântica do texto.

TEXTO III



Figura 19 - Lembre-se que você veio ao mundo graças a um bom bagageiro.

Fonte: <<http://www.publicimundo.com.br/2012/09/brincando-com-sentidos-chevrolet.html>>.

8. Aproveitando o dia das mães, muitas empresas lançam propagandas para alcançar o público. No anúncio acima, a ***Chevrolet*** aproveitou a data para lançar um novo carro, destacando as vantagens de um bagageiro mais espaçoso.

Observando os elementos do anúncio (imagem + frase), podemos apontar que ele faz uma relação entre:

- a) Gestação e brinquedos infantis.
- b) Dia das mães e mulheres grávidas.
- c) Bagageiros de carros e útero de mães.
- d) Nascimento e carros novos.

9. No anúncio, há um trecho que diz “***você veio ao mundo***”. Essa é uma das possibilidades de dizer o quê?

10. No anúncio, a empresa de automóveis ***Chevrolet*** pretendia:

- a) Valorizar os bagageiros dos carros, comparando-os ao útero das mães.
- b) Fazer apenas uma homenagem às mães.
- c) Provar que os bagageiros dos carros são maiores que o útero das mães.
- d) Fazer campanha contra o aborto.

Finalizando a primeira fase, foi utilizada uma propaganda de carros da empresa ***Chevrolet***. Importante reforçar que a leitura de textos multimodais envolve uma sequência de processos cognitivos complexos e demanda uma integração entre os artefatos verbais e pictográficos para que o sentido global do texto seja, de fato, compreendido (CAVALCANTE; FILHO, 2010).

Neste sentido, para a questão cinco, esperava-se que os alunos relacionassem as diferentes semioses que estruturavam a propaganda e reconhecessem a analogia feita entre os bagageiros dos carros e o útero das mães. Em seguida, a questão seis orientou que eles, de forma metalinguística, explicassem o significado da metáfora *você veio ao mundo*, com base em seus conhecimentos de mundo. Por fim, na questão sete, pela análise global da propaganda, pretendia-se que eles reconhecessem o objetivo geral do texto.

6.2 Bicho de sete cabeças: a descoberta do fenômeno

Posteriormente à aplicação das atividades da primeira fase, foi apresentada aos alunos uma História em Quadrinhos, denominada *Toninho em: bicho de sete cabeças*, a qual exibe um episódio marcante na vida do protagonista, marcado por quatro momentos: *o obstáculo, o diálogo, o momento de “epifania” e o domínio do fenômeno.*

A iniciativa de se projetar um HQ sobre metáforas partiu da ideia de remontar a vida da comunidade escolar por meio da verossimilhança. Os cenários, as situações e as experiências vividas pelo protagonista e pelos demais personagens buscavam, de alguma forma, ativar identificações, logo, facilitando a assimilação do fenômeno em estudo. Apresentam-se, em sequência, a história, bem como a interpretação e análise dos episódios:



Figura 20- Capa - Toninho em: bicho de sete cabeças.

A capa, representada pela metáfora central da história – *bicho de sete cabeças* – introduz, por meio de elementos pictóricos, a problemática enfrentada por Toninho. A alegoria do ser mitológico de sete cabeças, neste momento, facilitou que os alunos ativassem *frames* relacionados a *obstáculos*, *problemas* ou a *impedimentos de se realizar algo*.



Figura 21-Situação inicial: o obstáculo.

A situação inicial, por sua vez, apresenta, de forma verossímil, o espaço onde a história se desenvolverá: a escola. Neste momento, os *frames* ativados anteriormente, porém

ainda não especificados, são reconhecidos e direcionados à situação concreta: a dificuldade para entender o conceito estudado na aula de Língua Portuguesa: a metáfora.



Figura 22-Iniciativa e diálogo.

Insatisfeito com o resultado da avaliação, Toninho resolve tomar iniciativa e conversar com a professora sobre suas dificuldades para entender o funcionamento da metáfora. Vista, até aqui, como mero conteúdo da grade escolar, o protagonista ainda não reconhece que a própria fala é repleta de estruturas metafóricas.

Comprovando o caráter natural do fenômeno, pode-se destacar que a metáfora que dá vida à história é declarada pelo próprio personagem, o qual, intuitivamente, de acordo com a aptidão que possui para inventar novos sentidos (característica inerente aos seres humanos integrados à sociedade) e por meio de uma bagagem cultural, adquirida durante a vida, pôde, sem problemas, fazer correspondências entre dois elementos análogos, como mostra o fluxograma abaixo.

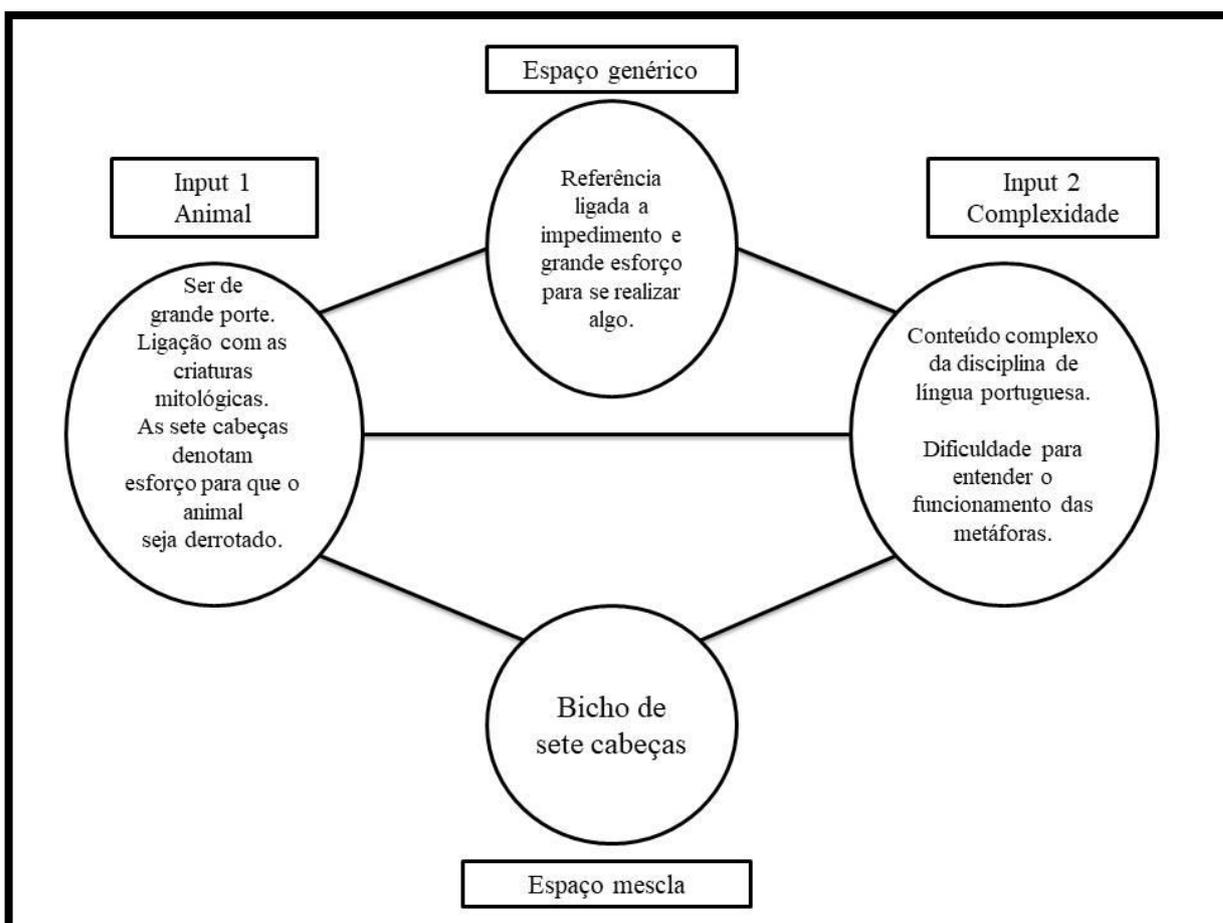


Figura 23-Mesclagem conceptual *bicho de sete cabeças*.

Fonte: Autoria própria.

Como exposto no fluxograma acima, a metáfora criada por Toninho é formada por um processo de mesclagem conceptual entre contrapartes, indicadas pelos espaços iniciais: *Input 1* e *Input 2*. Essa projeção parcial permite uma correspondência entre elementos análogos “em função de características abstratas compartilhadas” entre eles (FERRARI, 2011, p.121).

O *Input 1* corresponde ao domínio *Animal*– criatura mitológica que denota grande esforço para ser derrotada – enquanto o *Input 2* corresponde ao domínio *Complexidade* – ligado à situação concreta vivida pelo personagem: conteúdo complexo da disciplina de língua portuguesa. Em sequência, das correspondências entres esses *Inputs*, resulta o *espaço*

genérico, no qual são refletidas as estruturas e organizações em comum entre eles, refletindo, assim, um último espaço – *mescla* – onde os *Inputs* são parcialmente projetados e a metáfora é criada (FERRARI, 2011, p.121).



Figura 24-As palavras não são apenas etiquetas para as coisas.

Retomando a história. Em conversa mais informal, a professora então elenca uma série de fatores ligados à metáfora que, até então, o protagonista não havia percebido: o caráter natural do fenômeno; a extensão do significado das palavras na língua (polissemia); os fatores extralinguísticos ligados à construção de sentidos (sociais, culturais, interacionais, temporais

etc); por fim, a *metáfora da etiqueta*, isto é, uma analogia de que as palavras em si não comportam o significado, pois há sempre a necessidade de um contexto para que o sentido seja construído (SILVA, 2008).

Pelo que se pode perceber, em primeiro momento, entender que *palavras não são etiquetas para as coisas* pareceu um tanto confuso para Toninho. Entretanto, ao reorganizar as informações, o personagem experiencia uma nova etapa: *o momento de epifania*, ilustrado pelos próximos quadros.



Figura 25-Entendendo e reconhecendo o fenômeno: primeiras reações.



Figura 26-Entendendo e reconhecendo o fenômeno: assimilação e naturalidade.

Nos quadros subsequentes, no caminho pra casa, ocorre uma série de situações em que o protagonista percebe as metáforas que fazem parte de suas falas e de seus pensamentos. Ao ver um homem forte na academia, por exemplo, o personagem conceptualiza *Ele é um touro*, pois consegue correlacionar *frames* em comum entre o homem e o animal, tais como *força*, *potência*, *grande porte* e até mesmo certa *agressividade*. Ao notar a mudança climática, conceptualiza *O tempo virou* e *Vai cair um pé d'água*, frutos do domínio experiencial do personagem. Ao ser informado que o amigo estava doente, pôde conceptualizar *João está de*

cama, pela ativação de *frames* ligados à palavra “cama”, como *doença* e *repouso*. Por fim, no encadeamento de situações, ao perceber que o sinal de internet havia sido interrompido, conceptualizou *A internet caiu*, exemplo de um dos diversos resultados de generalizações polissêmicas que os falantes processam no dia a dia.



Figura 27-Partiu pra próxima batalha.

Finalizando a análise do HQ, pode-se perceber que Toninho novamente se dirige à professora, porém com uma perspectiva diferente. Ao entender o funcionamento do processo

– *domínio do fenômeno* – ainda pôde se divertir criando novas metáforas para explicar sua nova situação: *Não é mais uma pedra no meu sapato e Partiu pra próxima batalha.*

6.3 Segunda fase: *Pisou na bola e Vacilou*

Após a leitura compartilhada da História em Quadrinhos, foram apresentados aos alunos dois textos, cujo objetivo, para esta segunda fase, centrava-se na identificação de um dos elementos essenciais para o estudo em questão: o *contexto*. Assim, à medida que fossem percebendo as variáveis contextuais, poderiam também reconhecer as metáforas inseridas nas situações desenvolvidas ao longo das histórias.

Pisou na bola e *Vacilou* são pequenos contos estruturados em diálogo, os quais abordam, em contextos distintos, uma mesma problemática: o fim de um namoro. Marcado por situação inicial, problema e desfecho, os textos apresentam a seguinte sequência de fatos: o início de uma conversa entre dois amigos, na qual um deles relata estar irritado e chateado; o relato do infortúnio - o término - bem como o motivo; por fim, o momento de aceitação.

TEXTO I

PISOU NA BOLA

Dois amigos conversando depois do treino:

- Acordei com o pé esquerdo, cara.
- Percebi, você *tava* o maior pé frio no treino hoje. O que houve?
- Ontem minha namorada pisou na bola comigo. *Me* jogou pra escanteio. Infelizmente o jogo acabou.
- Caramba! Mas qual foi o motivo da derrota?
- Outro cara roubou a bola.
- Ihh! Bolada nas costas é *game over*, irmão!
- Fazer o quê, *né*? Mas tá show de bola. Pelo menos passei essa bola furada pra frente.

LEIA ATENTAMENTE O TEXTO *PISOU NA BOLA* E RESPONDA ÀS QUESTÕES.

1. Sabemos que o contexto (a situação) é essencial para entendermos determinadas falas usadas no dia a dia. Analise as falas destacadas abaixo e escreva o que significam **no texto**.

- a) “*Me jogou pra escanteio.*”
- b) “*Outro cara roubou a bola.*”
- c) “*Infelizmente o jogo acabou.*”

Para o primeiro comando, esperava-se que os alunos reconhecessem que diversas metáforas do texto se relacionavam ao universo do futebol, tais como: *Me jogou pra escanteio*, *Infelizmente o jogo acabou*, *Outro cara roubou a bola*, ou seja, as falas dos personagens foram adaptadas a este universo, pois o contexto em que estavam inseridos promoveu a reestruturação categorial dos termos. Desta forma, pela interpretação e reconhecimento das estruturas, solicitou-se que explicassem, de maneira metalinguística, o que os trechos significavam naquele contexto.

PARTE II

IMAGINE QUE O TEXTO FOSSE REESCRITO, MAS EM OUTRO CONTEXTO (OUTRAS PESSOAS, OUTROS LUGARES). CERTAMENTE AS METÁFORAS SERIAM DIFERENTES, MESMO QUE REPRESENTASSEM AS MESMAS IDEIAS.

TEXTO II

VACILOU

Caminhando pelo bairro, dois amigos conversam:

- Hoje acordei bolado, irmão.
- Percebi, parceiro. Você tá desligado hoje. Qual foi a treta?
- Minha mina vacilou comigo. Tá ligado?! Infelizmente o lance acabou.
- Mas qual foi o motivo do *caô*?
- Pô, outro cara me cortou na mão.
- Ihhh! Chifre é derrota, irmão!
- Fazer o quê, *né*?! Mas *tá uva*! Pelo menos passei essa *fita* pra frente.

COMPARE OS DOIS TEXTOS E FAÇA O QUE SE PEDE:

2. Mesmo que as palavras e as expressões usadas no diálogo do texto II sejam diferentes, os dois amigos estão conversando sobre o mesmo assunto. Encontre nos **DOIS TEXTOS** fragmentos que correspondam a:

- a) Um trecho que indique que um dos personagens acordou irritado.
- b) Um trecho que indique o fim do relacionamento.
- c) Um trecho em que o personagem relate como ocorreu a traição:
- d) Um trecho com a fala do amigo sobre a traição:

3. Releia os textos e marque a única alternativa **ERRADA**:

- a) “*Mas tá uva*” corresponde a “*Tá show de bola*”.
- b) “*Bola furada*” corresponde a “*fita*”.
- c) “*Pé frio*” corresponde a “*desligado*”.
- d) “*Derrota*” corresponde a “*término de namoro*”.

Após a leitura do segundo texto, *Vacilou*, os alunos deveriam perceber a mudança de paradigmas e correlacionar os acontecimentos, apontando as metáforas que, mesmo em contextos diferentes, representassem os mesmos sentidos. Exemplos como *Outro cara roubou a bola* e *Outro cara me cortou na mão* comprovam que a metáfora não configura mero fenômeno da linguagem, mas sim de pensamento, raciocínio e reestruturação mental. O contexto social, por sua vez, fator de suma relevância para o entendimento dos textos, “reflete o tipo de situação em que os participantes estão imersos e as relações sociais estabelecidas entre eles” (FERRARI, 2011, p. 44), logo, reformata metáforas diferentes, mesmo que representem os mesmos sentidos.

4. Sobre o desfecho dos textos:

Texto I: [...] Mas tá show de bola. Pelo menos passei essa bola furada pra frente.

Texto II: [...] Mas tá uva! Pelo menos passei essa fita pra frente.

- a) Talvez você nunca tenha escutado a expressão “*tá uva!*”. Mas, se for um leitor atento, saberá encontrar o significado pelo próprio contexto ou pelas pistas do texto I. Dessa forma, explique, com suas próprias palavras, o que significa “*tá uva!*”.
- b) Imagine que essa situação tenha acontecido com você. De que forma você escreveria essa frase final?

Finalizando a segunda fase, os dois últimos comandos exigiam um pouco mais de atenção. Além de correlacionar as metáforas dos textos, os jovens deveriam explicar o significado da expressão *tá uva*, a qual não reflete uma metáfora tão óbvia, ou seja, há uma propensão a entender, mas também há múltiplas maneiras de se conceptualizar, a depender do contexto. Tal comando demandava duas possibilidades: explicar a expressão de acordo com os próprios conhecimentos de mundo já estabilizados ou, caso não conhecessem, poderiam ativar a informação pelas pistas do texto I. E, para o último comando, esperava-se comprovar que eles seriam capazes de construir as próprias metáforas, a partir das mesmas lógicas estabelecidas pelas construções consolidadas.

6.4 Terceira fase: *Vira homem*

Pretensiosamente planejada, a terceira fase deste projeto se concentra especialmente na metáfora mais empregada no cotidiano dos alunos: *vira homem*. Há de se ressaltar que, quando se trabalha com metáforas conceptuais, algumas delas são óbvias, pois já estão muito consolidadas, isto é, estão intimamente ligadas à fala diária. Altamente materializada no universo cultural dos jovens e, principalmente, carregada de valores depreciativos, sobretudo, machistas, a expressão, que partiu da experiência real, resultou a criação de um texto, antes de tudo, conscientizador, para posteriormente ser objeto de análise linguística.

O conto *Vira homem* narra as desventuras de Matias, personagem criado como figura prototípica – adolescente em fase escolar – a qual vivencia situações semelhantes aos garotos de sua idade, e que constantemente tem sua masculinidade fragilizada ou até mesmo colocada em prova.

TEXTO

VIRA HOMEM

Matias tem 14 anos. Ele também tem uma irmã gêmea, Ana. Os dois fazem praticamente tudo juntos. Incrível como ser um garoto pode mudar tudo.

[TERÇA]

Os irmãos saem de casa e, antes de irem pra escola, encontram Hugo no portão.

---- Ei, Ana! Fala, *muleque!*

Ana abraça Hugo e deseja sorte no jogo de futebol do Grêmio da escola. Matias tenta abraçá-lo...

---- Ihhhh! Vira homem!

Os três seguem pra escola.

Na sala, a maior algazarra. Última semana de aula. Camisas pintadas, festas e corredores cheios. Um professor decide passar um filme emocionante. Algumas alunas já não seguravam o choro, mas os garotos continuavam em silêncio.

Matias deixa escapar algumas lágrimas. Uma colega da sala, ao perceber, berra:

---- *Tá chorando?! Ahhh, vira homem!*

O garoto, envergonhado, enxuga as lágrimas e fica calado, pois os garotos da sala estavam rindo.

O dia segue...

[SEXTA]

Último dia de aula. Os meninos inventam de pular o muro da escola como último ato de rebeldia e “coragem”. Pula o primeiro, o segundo, o terceiro... Na vez de Matias, ele pensa nas consequências do salto. Então, no fim da fila de “heróis”, uma voz ecoa:

---- Pula logo! Vira homem!

Matias fica vermelho. Fecha os punhos. Pula.

[SEXTA – ALGUMAS HORAS DEPOIS]

O pai de Matias recebe um telefonema da escola com avisos do ocorrido e também uma suposta conta pelos danos causados ao muro (por causa dos pulos). Imediatamente, espumando de raiva, ele procura pelo filho e esbraveja:

---- Não é possível! Você não é assim! Filho meu não faz essas coisas!

E, então, grita:

---- Vira homem, rapaz!

Matias engoliu aquelas palavras a seco. Num ímpeto de raiva, sem uma lágrima nos olhos, grita também:

---- Fiz isso pra ser homem!

---- Afinal, o que é VIRAR HOMEM?!

O pai para, pensa um pouco sobre a própria adolescência, diz que garotos fazem muitas besteiras e quase nunca pensam nas consequências.

Mas não adiantou. Por fim, diz:

---- Quando você virar homem, vai entender.

ENTENDENDO O TEXTO

O conto **VIRA HOMEM** narra a história de Matias, um garoto que passa por diversas situações complicadas para um adolescente. Não é fácil fazer escolhas, muitas vezes erramos. Mas será que as pessoas em nossa volta também são responsáveis e interferem na nossa vida? É o que vamos descobrir...

1. A situação inicial do conto apresenta Matias, sua irmã Ana e o amigo deles, Hugo. Neste momento, a primeira situação enfrentada por Matias ocorre:

Ana abraça Hugo e deseja sorte no jogo de futebol do Grêmio da escola. Matias tenta abraçá-lo...

--- Ihhhh! Vira homem!

A fala de Hugo reflete um pensamento muito comum na sociedade. A alternativa que representa a atitude do amigo é:

- a) Dois amigos homens nunca devem demonstrar carinho.
- b) Hugo só aceita abraços de garotas.
- c) Abraçar um amigo não é um gesto comum entre garotos.
- d) Abraçar outros garotos demonstra falta de masculinidade.

2. “Vira homem” não apresenta apenas um único sentido no texto, o significado da expressão se modifica de acordo com as situações vividas pelo personagem. No segundo momento da história, Matias depara com mais uma situação complicada na sala de aula.

- a) Desta vez é uma garota que diz “Vira homem!” ao protagonista. E por qual motivo?
- b) Nesta situação, “Virar homem” significa:
() Não abraçar outros colegas. () Não ter coragem. () Não mostrar sensibilidade.

3. No terceiro momento, Matias é, mais uma vez, desafiado: pular o muro da escola com os amigos.

*Na vez de Matias, ele pensa nas consequências do salto. E no fim da fila de “heróis”, uma voz ecoa:
--- Pula logo! Vira homem!*

Desta vez, “Vira homem!” apresenta um novo significado. O que Matias precisava provar aos amigos?

4. A consequência do salto resultou em uma grande bronca dada pelo pai. Neste momento, o “Vira homem!” significa que o garoto precisava:

- a) Ter mais coragem que os outros garotos.
- b) Ser mais maduro e pensar nas próprias atitudes.
- c) Ser mais bondoso com as pessoas.
- d) Ter mais cuidado ao pular o muro.

5. No desfecho, o pai reflete sobre as próprias atitudes quando era um adolescente:

*O pai para, pensa um pouco sobre a própria adolescência, diz que garotos fazem muitas besteiras e quase nunca pensam nas consequências.
Mas não adiantou. Por fim, diz:
--- Quando você virar homem, vai entender.*

Neste último momento, a fala do pai indica que o filho, no futuro, teria:

- a) Responsabilidade e valentia.
- b) Maturidade e sensibilidade com as pessoas.
- c) Força, masculinidade e consciência.
- d) Maturidade, idade e experiência de vida.

6. Em vista das situações apresentadas no texto, cite alguns exemplos de sua vida diária em que você ouviu alguém dizendo “vira homem”.

A terceira fase, embora de menor extensão e mais objetiva, traça um processo de desenvolvimento bem amarrado, cujos comandos – complementares – buscam gradativamente reforçar os múltiplos sentidos que a expressão *vira homem* pode representar dentro de cada situação vivida pelo protagonista. Esse constante reforço intenta que os alunos solidifiquem a ideia e consigam assimilar que o contexto norteará e validará o significado.

Matias é um adolescente em processo de amadurecimento, e o ambiente social, muitas vezes, pode ser nocivo, pois reflete muitos pensamentos retrógrados e machistas em relação à figura masculina. Tantas possibilidades de se *virar homem* podem ocasionar muitas confusões e acarretar mudanças negativas na vida de um garoto.

Desta forma, para trabalhar tal problemática, cada questão elaborada focalizará em um dos cinco sentidos da metáfora *vira homem*, evidenciados no texto e dispostas aqui, respectivamente:

- i. *Virar homem* é não abraçar um amigo, pois esta atitude demonstra falta de masculinidade;
- ii. *Virar homem* é não mostrar sensibilidade (chorar), pois não é um gesto socialmente aceito;
- iii. *Virar homem* é não demonstrar medo, portanto, ser corajoso sempre;
- iv. *Virar homem* é ser maduro e sempre pensar nas próprias atitudes;
- v. *Virar homem* é envelhecer e ter experiências de vida.

A partir da interpretação do texto e do olhar atento às situações, pretendia-se que os estudantes conceptualizassem a metáfora e a relacionassem em cada comando. Ao final da sequência de atividades, foi proposto que os alunos relatassem suas próprias experiências com o uso da expressão *vira homem* em seu cotidiano e apontassem situações em que ela foi usada.

6.5 Quarta e última fase: *Água fria*

As atividades propostas para a última fase estão relacionadas ao texto *Água fria* e conduzem uma análise de metáforas conceptuais distribuídas ao longo da narrativa. Para este último momento, era esperado que os alunos entendessem, de forma um pouco mais aprofundada, que as metáforas reproduzidas na fala cotidiana, por consequência, estarão presentes em todas as ocorrências em que a língua estiver em uso, como nos gêneros textuais usados nas aulas de língua portuguesa.

O conto *Água fria* narra um episódio marcante na vida do protagonista Eduardo. Trata-se de um adolescente despreocupado, um pouco preguiçoso, que levava uma “vidinha bem pacata”, até a chegada de Marcela na escola, especificamente, na sala do 9º ano. Além de apresentar linguagem coloquial, a história é repleta de metáforas usadas no dia a dia, criando assim mais efeitos e diversos sentidos aos acontecimentos da vida dos personagens.

TEXTO

ÁGUA FRIA

Nasceu o dia num *flash*.

A cidade acordava lentamente. Cada prédio esperava ansiosamente pelos adultos que chegariam para trabalhar. E as escolas, os alunos. O quarto de Eduardo ainda estava escuro, embora o dia já estivesse claro.

Acordou lentamente e tomou dois copos de Nescau que a mãe havia batido no liquidificador. Pensou:

---- Nossa! Não bebo um desses há séculos!

Pra variar, ficou enrolando no sofá, mexendo no celular. Escovou os dentes e saiu pelo portão mascarando um chiclete vagabundo que sempre agarrava no céu da boca. A mãe, percebendo a demora, chamou atenção:

---- Aperta o passo, que você vai se atrasar!

Na escola, a aula de Matemática começou. Tique... Taque...Tique...Taque... Até aquele dia, a vida era sempre a mesma: casa, escola, futebol, internet e cama. Tudo bem monótono.

No terceiro tempo de aula – na troca de Matemática por História – tudo mudou. A diretora, repentinamente, abriu a porta, pediu atenção. E de trás dela surgiu Marcela. Os olhos de Eduardo saltaram como um atleta olímpico que se joga do alto de um trampolim na água fria. Em questão de segundos perdeu o chão. Ficou atônito, pasmo, estupefato...Droga!!! Apaixonado.

Com milhares de lugares dentro da sala, Marcela se sentou exatamente ao seu lado. Naquela época, os alunos se sentavam em mesas duplas. Justamente naquele ano, Eduardo deu a “sorte” de se sentar sozinho. Mas não durou muito. Pronto! Agora aquela garota estava ali exatamente para destruir a vidinha pacata do pobre rapaz. Assim, depois do momento de choque, a aula continuou...

Pouco a pouco, o garoto começou a reparar disfarçadamente (ou quase isso) cada detalhe da garota recém-chegada. Quando Marcela se levantava, Eduardo via seus cabelos andarem pela sala, preenchendo seus olhos de beleza e longos cachos. E quando Marcela voltava, o cheiro doce do perfume o deixava perdido. Pensou:

----Segura a onda! Ela vai perceber.

Dessa forma se manteve até o fim do turno.

Os dias se passavam, a amizade crescia – a vontade de “estudar” também. A mãe de Eduardo já estranhava a pontualidade do filho. Na sala, os dois pareciam estar sozinhos

naquela multidão de vozes e bagunça. Eduardo era todo carinhos e afetos. Marcela, sempre tímida, sorria, mas não correspondia.

Após algumas semanas, a grande decisão: pedir a garota em namoro.

---- Chega de *friendzone*! Preciso conquistar essa garota.

Era sexta-feira. Como Eduardo odiava as sextas! Porém, mesmo não querendo perder tempo, resolveu esperar o fim de semana para pensar no que iria falar e como iria falar. Despediu-se de Marcela, que entrou no ônibus sorrindo e acenando.

O fim de semana se arrastou pelo caminho das horas...Chegou a segunda!

Acordou bem mais cedo, tomou banho, café. Passou perfume. No caminho, comprou *Trident*. No portão da escola, Marcela o recebeu com um abraço. Aqueles abraços de segunda eram infinitamente perfeitos. Eduardo sentiu que aquele seria um dia inesquecível.

Na sala, durante a aula de Língua Portuguesa, escreveu um bilhete e entregou à Marcela:

---- Podemos conversar o final da aula?

A garota leu, sorriu e acenou afirmando.

De repente, um barulho na porta. A diretora – mais uma vez – interrompeu a aula.

---- Gente, esse é o Pedro, novo aluno do 9º ano.

O brilho dos olhos de Eduardo apagou ao perceber que, desta vez, eram os olhos de Marcela que saltavam na água fria.

1. O primeiro parágrafo do texto *O dia nasceu num flash* é um exemplo do uso diário de metáforas na fala das pessoas. Das opções abaixo, marque aquela que corresponda à expressão:

- a) O dia demorou amanhecer.
- b) O dia nasceu nublado.
- c) O dia nasceu ensolarado.
- d) O dia nasceu rápido.

Para provocar um contraste com a personalidade do protagonista, o primeiro parágrafo do conto já se inicia com uma metáfora *O dia nasceu num flash*. Para a primeira questão, esperava-se que os alunos ativassem *frames* que remetessem à palavra *flash*, tais como o *super-herói* das histórias em quadrinho ou o *clarão* das câmeras fotográficas, os quais

denotam rapidez. Desta forma, poderiam correlacionar esses *frames* à opção que melhor os representassem.

2. “Escovou os dentes e saiu pelo portão mascando um chiclete vagabundo que sempre agarrava no céu da boca.” Muitas vezes, por falta de uma palavra adequada, nós pegamos “emprestadas” outras palavras que compartilham sentidos parecidos, é o que ocorre em “**CÉUDA BOCA**”. Neste caso, “*céu*” indica lugar mais alto e pode muito bem ser usado, pois todas as pessoas entendem o significado.

Marque a única alternativa que apresente o mesmo processo de “céu da boca”:

- a) As ruas eram frias e cruéis.
- b) Amassei a orelha do livro novo.
- c) Precisamos de mão de obra.
- d) Quebramos a maçaneta da porta.

O segundo comando se relaciona à hipótese da mente corporificada (LAKOFF; JOHNSON, 1999). Tal teoria admite que a mente não seja uma entidade independente do corpo, mas seja organizada e estruturada por meio das experiências corporais do ser humano. Isso explica o porquê de metáforas, comumente, se apropriarem de partes do corpo. Análogo a isso, os alunos deveriam correlacionar a opção em que ocorresse o mesmo processo de *céu da boca*, expressão utilizada no texto.

3. “A mãe, percebendo a demora, chamou atenção: ---- **Aperta o passo**, que você vai se atrasar!” Explique o que significa a expressão destacada?

Por qual das opções abaixo “**aperta o passo**” poderia ser substituída sem alteração de sentido?

- a) *Segura a onda*
- b) *Fica frio*
- c) *Acelera o ritmo*
- d) *Se liga*

4. “Pouco a pouco, o garoto começou a reparar disfarçadamente (ou quase isso) cada detalhe da garota recém-chegada. [...] ---- **Segura a onda!** Ela vai perceber.” A expressão pode ser substituída, sem alteração de significado, por:

- () Disfarça! () Fica calmo! () Concentre-se! () Aguenta!

5. O trecho “*O fim de semana se arrastou pelo caminho das horas...*” foi uma forma de o narrador dizer que:

- a) Para Eduardo, o fim de semana passou rápido.
- b) O fim de semana pareceu demorar a passar, pois Eduardo planejava se declarar.
- c) O fim de semana estava próximo da declaração.
- d) Eduardo gostava dos fins de semana, pois demoravam a passar.

Para terceiro, quarto e quinto comandos, foram selecionadas as metáforas *Aperta o passo*, *Segura a onda* e *O fim de semana se arrastou pelo caminho das horas*. As questões relacionadas a estas construções pressupunham que os alunos as reconhecessem e explicassem os significados nos contextos em que estavam inseridas, além de correlacionarem a outras expressões metafóricas de mesmo valor.

6. Além do título, em dois momentos do texto, encontramos a expressão “água fria”. No primeiro momento, quando Eduardo vê Marcela pela primeira vez e, no segundo, quando Marcela vê Pedro entrando na sala.

“Os olhos de Eduardo saltaram como um atleta olímpico que se joga do alto de um trampolim na água fria.”

“[...] desta vez, eram os olhos de Marcela que saltavam na água fria.”

Pela leitura dos fragmentos, explique: O que significou para Eduardo e Marcela “**saltar na água fria**”?

Por fim, foi proposta uma correlação entre as duas situações em que a expressão *Água fria* foi exibida no texto. Desta forma, foi solicitado que os alunos explicassem o que a expressão representava. Cabe mencionar que, diferente do uso popular, *água fria* como *decepção* ou *desilusão*, no conto, a metáfora está ligada ao *amor à primeira vista*, isto é, quando os personagens se apaixonam. Assim, era esperada uma leitura mais atenta e focada no contexto para a realização da mudança de enquadre.

7 APLICAÇÃO E RESULTADOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar todo o processo pragmático desenvolvido a partir da proposta de intervenção descrita no capítulo anterior. Além disso, expõe os resultados do desempenho dos alunos, os quais progressivamente foram conhecendo e se apropriando do fenômeno ao longo do processo.

As aulas de Língua Portuguesa ocorrem semanalmente às quintas e sextas-feiras, quatro aulas (cinquenta minutos por aula). A intervenção, programada para ocorrer ao final do segundo bimestre, posteriormente ao período de avaliações, foi realizada entre 26 de junho e 09 de julho (seis encontros) e intercalada em: apresentação de conceitos, consolidação e aplicação das atividades.

Cabe destacar dois fatos importantes sobre a aplicação. O primeiro se refere à analogia do *video game*, mencionada no capítulo anterior. Para tornar o trabalho mais interessante e motivador, foi realizado um jogo, no qual os alunos precisavam passar por “fases” para seguirem a sequência. Embora as atividades fossem realizadas individualmente, a turma só prosseguia para a próxima fase se todos os alunos conseguissem concretizar as tarefas. Tal método não pretendia enfatizar a competição em si, mas uma atitude cooperativa, que provocou ótimos resultados, já que os alunos se comprometeram a participar e mantiveram o compromisso até o final do jogo. O segundo se refere aos pseudônimos adotados pelos alunos para participarem da intervenção. Escolher pseudônimos para jogos nas aulas de língua portuguesa já era um hábito comum na turma, assim, para a nova proposta que se iniciava, foram adotados nomes de planetas (desta e de outras galáxias) e estrelas, sorteados entre eles.

7.1 Primeiro encontro: apresentação e consolidação de conceitos

No primeiro encontro, a turma foi encaminhada para a sala multimídia, onde ocorreu uma aula expositiva. Neste momento inicial, foi necessário trabalhar alguns pontos importantes: i) o conceito de metáfora; ii) o funcionamento do fenômeno; iii) as incidências na fala cotidiana; iv) a importância do conhecimento de mundo; v) os novos conceitos para denotação e denotação e vi) a polissemia.

Em conversa com os alunos, destacou-se a importância de se repensar a maneira como as figuras de linguagem, em especial a metáfora, são tratadas nas aulas de Língua Portuguesa, e a necessidade de romper com o modelo cristalizado de enxergá-las como mero recurso

estilístico usado em textos literários para abraçar a concepção proposta pela LC de que elas estão diretamente relacionadas às funções de pensamento. Chegou-se, então, à conclusão de que se os falantes usam as metáforas nos contextos de comunicação, logo os textos usados nas aulas de LP (até mesmo em outras aulas) também seriam influenciados por ela. E, em muitas vezes, até em demasiado exagero, como nas produções literárias. Assim, com o auxílio do suporte *datashow*, foi apresentada aos alunos a seguinte imagem:



Figura 28: “O amor é fogo”.

Fonte: <http://estacaoeducativomlp.com.br/napontadalingua/2016/08/12/futebol-e-guerra/>

Após a leitura do trecho, comentou-se brevemente sobre Luís de Camões, o qual foi um renomado poeta português do século XVI e criador de diversas metáforas. Em seguida, alguns questionamentos foram feitos a respeito do trecho: por que o poeta comparou o amor ao fogo? O que o motivou a pensar desta forma? O que amor e fogo podem ter em comum? Entre as respostas, alguns alunos tentaram, porém com bastante dificuldade, relacionar os termos e suas características em comum, tais como *queimar, doer, fazer sofrer, ser quente*, entre outras.

Refletindo melhor sobre a frase, a professora iniciou uma sequência de indagações sobre a metáfora e explicou que o poeta poderia simplesmente dizer que o amor é um sentimento forte, profundo, complexo, às vezes contraditório, que pode causar sensações fortes e impactantes nas pessoas. No entanto, para causar um efeito expressivo ainda maior, o

poeta o comparou implicitamente ao fogo, que também se trata de um fenômeno de grande força, causado pela combustão de calor e luz.

Não foi uma tarefa fácil entender a clássica metáfora de Camões, principalmente para jovens que nunca ouviram falar do poeta e ainda têm muitas lacunas em relação aos conhecimentos enciclopédicos. Porém, houve considerável mudança de paradigmas quando a próxima imagem foi apresentada:



Neymar é a estrela do time.

Nós só entendemos as metáforas, porque temos um **conhecimento de mundo.**

1. Quem é Neymar?
2. O que ele faz? Joga o quê? Qual é o time?
3. Estrela? O que faz uma estrela? O que significa?
4. Por que Neymar foi comparado a uma estrela?

Figura 29: Neymar é a estrela do time.
Fonte: Autoria própria

A metáfora *Neymar é a estrela do time* foi pretensiosamente apresentada, visto que os conhecimentos enciclopédicos relacionados a futebol e à figura do jogador são facilmente identificados pelos jovens. Neste momento, as mesmas indagações foram feitas: por que Neymar foi comparado a uma estrela? O que teria levado alguém a pensar assim? Sem hesitações, as respostas começaram a surgir, entre elas: *ele é o melhor do time, ele se destaca, ele é o jogador mais famoso* e até *ele é o que brilha mais, porque joga muito*. Tais respostas comprovaram que os conhecimentos de mundo são essenciais para a conceptualização de uma metáfora. Esses conhecimentos compreendem *domínios* sobrepostos e *frames* que respondem: *Quem é Neymar? O que ele faz? Por que ele foi comparado a uma estrela?* Feito o recorte específico compatível à realidade sociocultural dos jovens, a metáfora foi totalmente assimilada, pois já estava consolidada nas conexões neurais deles. Além disso, com os dois

exemplos, foi possível comprovar que as metáforas não são apenas atributos especiais dos textos literários, mas também caminham no discurso dos falantes.

Em sequência, foram revisados dois conceitos trabalhados em aulas anteriores: *denotação* e *conotação*. Embora sejam vistos tradicionalmente como pares dicotômicos, o que se propôs, desta vez, foi pensar que não se tratam de termos isolados e contrapostos. Para melhor exemplificar o conceito, foi apresentada a seguinte charge:



Figura 30: O que falaram pra ele sobre o mata-mata?

Fonte: <http://globoesporte.globo.com/blogs/especial-blog/quatro-linhas/post/ao-pe-da-letra.html>

Pela leitura da charge, os alunos puderam perceber que o humor foi construído, pois houve uma quebra de expectativas, ou seja, o personagem que representava o goleiro entendeu de forma denotativa (literal) o termo *mata-mata*. Tal termo é comumente usado no futebol (e demais jogos) e corresponde a uma competição, na qual o time perdedor é desclassificado. Inclusive, eles também puderam perceber que os elementos visuais (a barreira na frente do gol, o armamento, os acessórios de guerra e até a feição do personagem) construíram o sentido e provocaram o humor.

Este exemplo pôde demonstrar que a concepção de significado excepcionalmente literal ou figurado já não dá conta das movimentações linguísticas, visto que a própria língua

comprova que os dois funcionam, cada qual em seu contexto. Inclusive, há de se destacar que, na fala cotidiana, o sentido figurado é frequentemente utilizado pelos falantes.

Visto que a pesquisa segue os constructos teóricos da LC, foi importante apresentar aos alunos alguns conceitos da área, tais como *frames*, *domínios cognitivos* e *mesclagem*, bem como explicar de que formam eles funcionam. Para este momento, foi exibida uma metáfora que se relacionava com a charge anteriormente analisada.

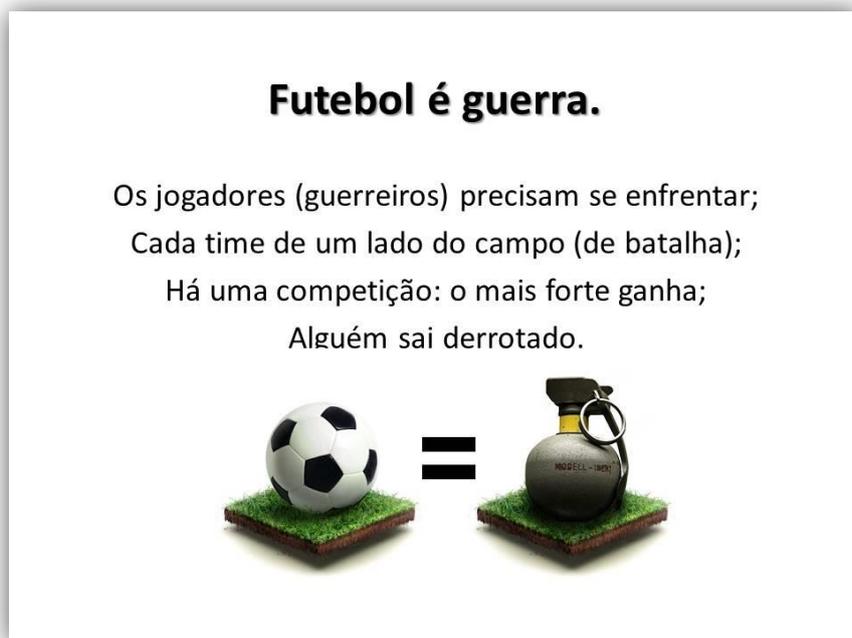


Figura 31: Futebol é guerra.

Fonte: <http://globoesporte.globo.com/blogs/especial-blog/quatro-linhas/post/ao-pe-da-letra.html>

Pela leitura da metáfora *Futebol é guerra*, a professora explicou como funcionam os *frames*, ou seja, como o falante organiza e faz recortes específicos das informações dadas pelo suporte linguístico. Ao pensarem em futebol, os alunos conseguiram identificar recortes próprios do cenário, tais como *jogadores*, *bola*, *campo*, *torcida*, *juiz*, *gol*, entre outros; ao pensarem em guerra, identificaram: *guerreiros* (*lutadores*), *armas*, *lados opostos*, *armaduras*, *morte* e *campo de batalha*. Todo esse processo obteve auxílio constante da professora.

A partir da enumeração dos elementos listados para futebol e para guerra, explicou-se que esses recortes fazem parte de *domínios cognitivos*, isto é, os conhecimentos assimilados pela experiência (informações recebidas pela *TV*, pelo jornal, pelo estudo da história do mundo, entre múltiplas fontes), os quais criam uma base para o entendimento da informação linguística.

Por fim, para entender a metáfora, a partir dos recortes mencionados, os alunos foram orientados a aprofundar e relacionar as características comuns entre futebol e guerra: a *mesclagem*. Chegou-se à conclusão de que, em ambos os casos, os dois lados são rivais (jogadores ou guerreiros/soldados); eles estão em lados (campos) diferentes; há uma competição, em que o mais forte ganha e o mais fraco perde; para vencer, é necessário criar estratégias e conhecer o adversário etc. Assim, por meio desta combinação de ideias, a metáfora *futebol é guerra* foi conceptualizada, e por meio dela, outras metáforas foram mencionadas pela professora, a fim de consolidar o conceito, tais como:

- A defesa do time A não suportou o ataque do time B.
- O drible do atacante desarmou o adversário.
- No Maracanã, a batalha vai começar em instantes.

Para finalizar o primeiro encontro, o último ponto a ser trabalhado foi o fenômeno da *polissemia*, o qual funciona como um dilatador de significados. Assim, para facilitar a compreensão, a professora explicou que uma única palavra pode apresentar significados diferentes, tudo depende do contexto em que está inserida. Para melhor exemplificar como ocorre a polissemia, os seguintes exemplos foram apresentados:

- Minha avó tem cinco *gatos*. Eles são bem peludos e preguiçosos.
- Cortaram a luz da minha casa. *Daí* meu pai deu um jeitinho e fez um *gato*.
- O ator que interpreta o Thor é um *gato*.

Com as frases acima, a professora explicou um evento muito comum na língua - a escassez de significantes -, isto é, a impossibilidade de se criar, em todo momento, uma palavra nova para cada situação. Como as palavras em si não carregam toda a significação, o contexto é essencial, pois reconfigura as informações e os novos significados. É o que se comprova com os exemplos, os quais representam respectivamente: *animal doméstico*, *instalação elétrica irregular* e *boa aparência*.

Os aspectos trabalhados na primeira aula foram retomados e particularizados nas fases de aplicação das atividades. Cabe destacar que, mesmo que se trate de uma análise qualitativa, todos os resultados serão previamente apresentados em tabelas para, posteriormente serem aprofundados e esmiuçados.

7.2 Resultados do segundo encontro: fase *Ao pé da letra*

A primeira fase da proposta foi iniciada com a leitura compartilhada do texto *Ao pé da letra*, o qual desenvolve uma linha de raciocínio sobre o aspecto polissêmico da língua, conceito previamente discutido na primeira aula. Além disso, trata-se de um texto multimodal, no qual o uso das imagens de super-heróis contribuiu para que os alunos conseguissem explorar todas as informações relacionadas ao filme e recuperassem os sentidos esperados para realizar as atividades.

As questões elaboradas para esta primeira fase buscavam explorar o fenômeno da polissemia em uso e o caráter cotidiano das metáforas. Para a primeira questão, a qual objetivou que os alunos relacionassem as metáforas formadas com a palavra *pé* aos contextos específicos, apresenta-se o seguinte resultado:

Tabela 1: Análise quantitativa – metáforas com a palavra *pé*.

Correlação entre metáforas e contextos	Respostas Obtidas	Respostas Satisfatórias	Respostas Insatisfatórias
Nº 1	20	20	*

Fonte: Autoria própria.

As respostas da primeira questão foram positivas, pois a turma alcançou os resultados esperados em totalidade. Entendendo que o termo *pé* seja altamente polissêmico e as construções que se utilizam dele já estejam estabilizadas no universo cultural dos alunos, ativar os *frames* corretos para cada situação não foi problema.

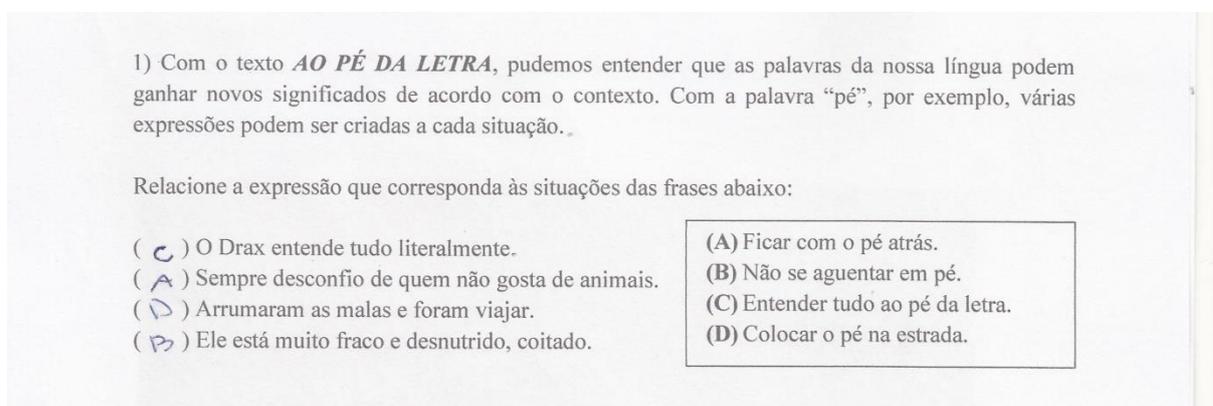


Figura 32: Respostas – Estudante Gliese, atividade 1.

Para a segunda questão, na qual os alunos deveriam correlacionar outras metáforas (também relacionadas à palavra *pé*) a significados denotativos, foram obtidos os seguintes resultados:

Tabela 2: Análise quantitativa – metáforas e significados denotativos.

Correlação entre metáforas e significados denotativos	Respostas Obtidas	Respostas Satisfatórias	Respostas Parcialmente Insatisfatórias
Nº 2	20	16	4

Fonte: Autoria própria.

Conforme ilustra a figura 28, o estudante Quasar, assim como a maior parte da turma, obteve êxito ao relacionar as metáforas aos significados dispostos no quadro.

2) Analise as palavras da tabela abaixo e, em seguida, preencha as lacunas com a palavra que se relacione adequadamente ao contexto de cada frase:

Maturidade	Batalha
Intensidade	Atenção
Enganar	Implicância

a) Você não para de pegar no meu pé. (Implicância)
 b) O vendedor me passou o pé. (Enganar)
 c) Ontem caiu um pé d'água. (Intensidade)
 d) Eu e meu irmão entramos em pé de guerra pela batata frita. (Batalha)
 e) O filho ficou de orelha em pé no assunto dos pais. (Atenção)
 f) Os jovens precisam ter os pés no chão para lidar com a vida. (maturidade)

Figura 33: Respostas – Estudante Quasar, atividade 2.

Embora o desempenho da turma tenha sido satisfatório, houve uma pequena parcela de alunos que não obteve total sucesso ao relacionar os significados. Dos resultados parcialmente insatisfatórios, as dúvidas em relação às metáforas *pés no chão*, *pé de guerra* e *orelha em pé* foram semelhantes, como se pode observar pelo exemplo seguinte:

2) Analise as palavras da tabela abaixo e, em seguida, preencha as lacunas com a palavra que se relacione adequadamente ao contexto de cada frase:

- Maturidade	Batalha
Intensidade	- Atenção
Enganar o	o Implicância

- a) Você não para de pegar no meu pé. (Implicância)
 b) O vendedor me passou o pé. (Enganar)
 c) Ontem caiu um pé d'água. (Intensidade)
 d) Eu e meu irmão entramos em pé de guerra pela batata frita. (maturidade)
 e) O filho ficou de orelha em pé no assunto dos pais. (atenção)
 f) Os jovens precisam ter os pés no chão para lidar com a vida. (Batalha)

Figura 34: Respostas – Estudante Terra, atividade 2.

Em sequência, a terceira questão demandava que os alunos explicassem, de maneira metalinguística e de acordo com os conhecimentos de mundo já estabilizados, os significados das metáforas, que foram selecionadas para justamente reforçar o caráter cotidiano do fenômeno e verificar se poderiam ser conceptualizadas e explicadas por eles.

Tabela 3: Análise quantitativa – explicação metalinguística de metáforas cotidianas.

Explicação metalinguística das expressões metafóricas de falas cotidianas.	Respostas Corretas	Respostas Intermediárias	Respostas Incorretas
a) “a estrela do time”	19	1	*
b) “mamão com açúcar”	19	*	*
c) “vive no mundo da lua”	18	2	*
d) “fazer um gato”	17	2	1

Fonte: Autoria própria.

De acordo com os resultados da tabela acima, há de se destacar um excelente resultado geral, o que comprova que os alunos, em maioria, conceptualizaram as metáforas e puderam, sem grandes entraves, explicá-las. Destacam-se, abaixo, resultados positivos.

3) Vimos que “**entrar numa fria**” pode significar “**entrar numa confusão**” ou “**se meter em encrenca**”, ou seja, existem muitas possibilidades pra expressar o que queremos dizer. Dito isso, de acordo com seus conhecimentos, complete as ideias abaixo:

a) Dizer que um jogador se acha *a estrela do time*,

é dizer que ele: É o mais destacado do time

b) Dizer que um exercício de português é *mamão com açúcar*,

é dizer que ele é: Muito fácil.

c) Dizer que um aluno *vive no mundo da lua*,

é dizer que ele: Vive desatento.

d) Dizer que uma pessoa *fez um gato*,

É dizer que ela: Fez uma instalação elétrica.

Figura 35: Respostas – Estudante Saturno, atividade 3.

3) Vimos que “**entrar numa fria**” pode significar “**entrar numa confusão**” ou “**se meter em encrenca**”, ou seja, existem muitas possibilidades pra expressar o que queremos dizer. Dito isso, de acordo com seus conhecimentos, complete as ideias abaixo:

a) Dizer que um jogador se acha *a estrela do time*,

é dizer que ele: joga bem e se destaca nos jogos.

b) Dizer que um exercício de português é *mamão com açúcar*,

é dizer que ele é: Muito fácil.

c) Dizer que um aluno *vive no mundo da lua*,

é dizer que ele: Vivir pensando em outras coisas (viando!).

d) Dizer que uma pessoa *fez um gato*,

É dizer que ela: Roubou a luz de alguém e fez algo ilegal.

Figura 36: Respostas – Estudante Pégasi, atividade 3.

3) Vimos que “**entrar numa fria**” pode significar “**entrar numa confusão**” ou “**se meter em encrenca**”, ou seja, existem muitas possibilidades pra expressar o que queremos dizer. Dito isso, de acordo com seus conhecimentos, complete as ideias abaixo:

a) Dizer que um jogador se acha *a estrela do time*,

é dizer que ele: É dizer que ele é “bom”.

b) Dizer que um exercício de português é *mamão com açúcar*,

é dizer que ele é: É dizer que é fácil.

c) Dizer que um aluno *vive no mundo da lua*,

é dizer que ele: É dizer que está fora de si, em seus pensamentos.

d) Dizer que uma pessoa *fez um gato*,

É dizer que ela: É dizer que ela fez uma gambiarra com o fio da vizinha.

Figura 37: Respostas – Estudante Osiris, atividade 3.

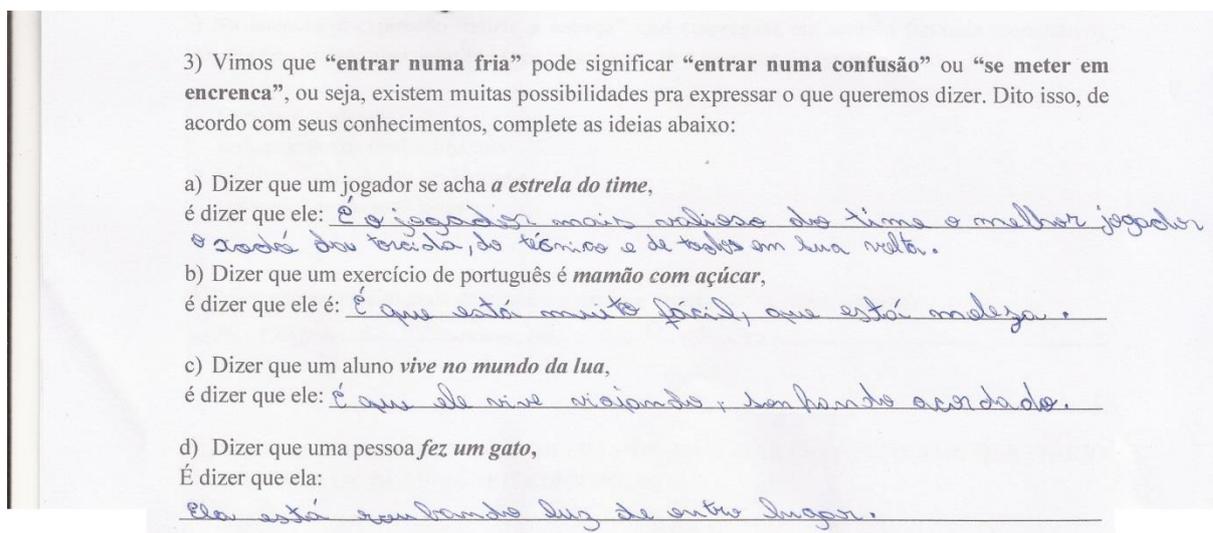


Figura 38: Respostas – Estudante Mercúrio, atividade 3.

Interessante – e indispensável – apontar algumas respostas para a terceira questão, cujas redações superaram as expectativas pela criatividade para lidar com a produção da resposta. Os estudantes Saturno, Pégasi, Osiris e Mercúrio ratificaram que as metáforas apresentadas já fazem parte de seu repertório cultural, assim puderam explicar cada situação sem contratempos e notória espontaneidade.

Além disso, respostas como *É o jogador mais valioso do time o melhor jogador o xodó da torcida, do técnico e de todos em sua volta*, *É que ele vive viajando, sonhando acordado* e *É dizer que ele fez uma gambiarra com o fio do vizinho* realçam certa inventividade e facilidade para se conceptualizar, inclusive criar novas metáforas.

A quarta atividade buscava estimular os conhecimentos enciclopédicos dos alunos a partir da interpretação de um pequeno texto (veiculado às redes sociais). Para realizar a questão, eles deveriam analisar as possibilidades cabíveis à palavra *machado* e à expressão *abrir a cabeça* para responder cada comando. Há de se mencionar, inclusive, um ponto interessante em relação a esta questão. Uma vez que o sentido seja construído a partir de um ponto de vista perspectivista, como menciona Silva (2008), não há possibilidade cabível de se conceptualizar uma informação sem conhecimentos prévios – enciclopédicos. A escola, assim como outros ambientes sociointeracionais, é o espaço em que o aluno receberá esse preenchimento de “lacunas culturais”.

Assim, para que se pudesse produzir uma atividade que mencionasse Machado de Assis, informações sobre o autor, anteriormente, foram apresentadas, tais como: quem foi; em que período viveu; qual foi o valor do autor para a literatura brasileira; quais livros ele escreveu; entre outras; ou seja, é necessário que se planeje o recorte cultural a ser trabalhado nas questões, para que, no momento da aplicação, não ocorram contratempos que extrapolem as lacunas de produção de sentidos. Ademais, com base nos pressupostos da Linguística

Cognitiva, entende-se que a relação entre as palavras e os significados não parte meramente de um paralelo entre uma forma lexical e um conceito dicionarizado, mas de uma perspectiva baseada no uso, na qual o contexto será responsável por delinear a construção do sentido. Para Ferrari (2011, p.18), “a semântica cognitiva rejeita a ideia de um léxico mental que contenha o conhecimento semântico de forma separada de outros tipos de saber”, isto é, toda organização mental feita pelo indivíduo ao ler uma sentença será, naturalmente, permeada de fatores extralinguísticos e pragmáticos.

A quarta questão, subdividida em três momentos, obteve os seguintes resultados:

Tabela 4: Análise quantitativa – *abrir a cabeça e machado*.

Anúncio “abrir a cabeça”.	Respostas Corretas	Respostas Intermediárias	Respostas Incorretas
a) Possibilidades apresentadas no texto.	12	*	8
b) Possibilidade que não se relacionava ao contexto.	15	*	5
c) Referência à palavra “Machado”.	12	2	6

Fonte: Autoria própria.

A tabela 4 evidencia que, embora os resultados positivos sejam maiores, a turma obteve uma pontual dificuldade para efetivar os comandos. A análise minuciosa das questões indicou que apresentar as possibilidades para a expressão *abrir a cabeça* e inferir que *machado* se refere ao autor foram os maiores entraves para os estudantes. Entre os resultados obtidos, foram destacados, em primeiro momento, alguns exemplos que atingiram, de alguma forma, os objetivos pretendidos:

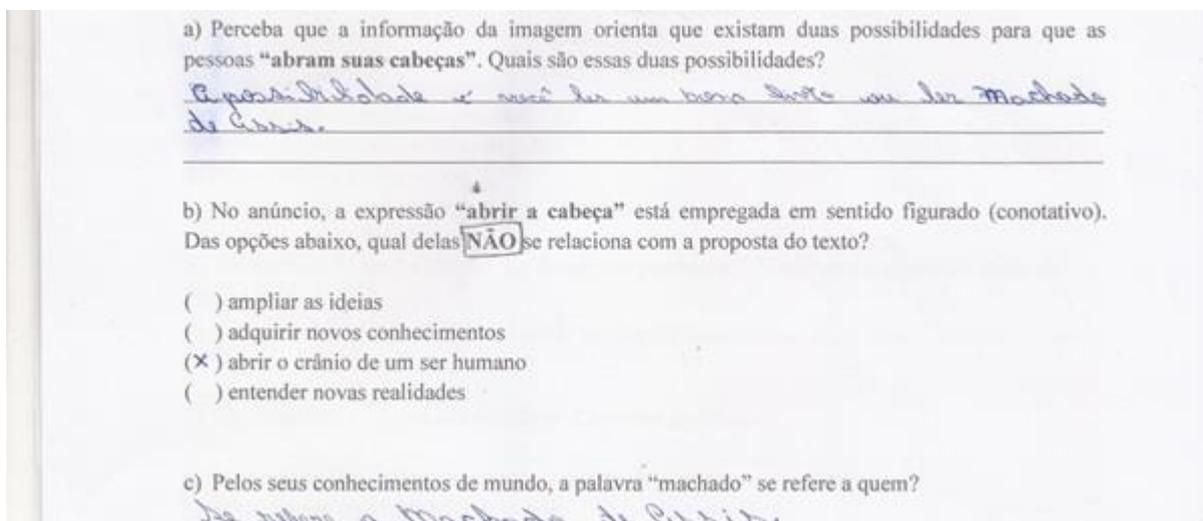


Figura 39: Respostas – Estudante Mercúrio, atividade 4.

a) Perceba que a informação da imagem orienta que existam duas possibilidades para que as pessoas “abram suas cabeças”. Quais são essas duas possibilidades?
 “ler um bom livro ou usar um machado.”

b) No anúncio, a expressão “abrir a cabeça” está empregada em sentido figurado (conotativo). Das opções abaixo, qual delas **NÃO** se relaciona com a proposta do texto?

() ampliar as ideias
 () adquirir novos conhecimentos
 abrir o crânio de um ser humano
 () entender novas realidades

c) Pelos seus conhecimentos de mundo, a palavra “machado” se refere a quem?
o autor machado de assis.

Figura 40: Respostas – Estudante Pégasi, atividade 4.

a) Perceba que a informação da imagem orienta que existam duas possibilidades para que as pessoas “abram suas cabeças”. Quais são essas duas possibilidades?
 “ler um bom livro” ou “usar um machado.”

b) No anúncio, a expressão “abrir a cabeça” está empregada em sentido figurado (conotativo). Das opções abaixo, qual delas **NÃO** se relaciona com a proposta do texto?

() ampliar as ideias
 () adquirir novos conhecimentos
 abrir o crânio de um ser humano
 () entender novas realidades

c) Pelos seus conhecimentos de mundo, a palavra “machado” se refere a quem?
o autor do livro.

Figura 41: Respostas – Estudante Kepler, atividade 4.

As respostas acima confirmam que os estudantes Mercúrio, Pégasi e Kepler conseguiram interpretar o texto e evidenciaram adequadamente as possibilidades para a expressão *abrir a cabeça*, além disso, assinalaram adequadamente a opção inadequada ao contexto. No entanto, apenas os estudantes Mercúrio e Pégasi mencionaram, de fato, o nome do escritor Machado de Assis, enquanto Kepler deixou indeterminado quem seria o autor.

Em seguida, apresentam-se os alguns dos resultados que não atingiram satisfatoriamente os objetivos para a quarta questão:

a) Perceba que a informação da imagem orienta que existam duas possibilidades para que as pessoas “abram suas cabeças”. Quais são essas duas possibilidades?
É quando a pessoa lê um bom livro e pensada.

b) No anúncio, a expressão “abrir a cabeça” está empregada em sentido figurado (conotativo). Das opções abaixo, qual delas **NÃO** se relaciona com a proposta do texto?

() ampliar as ideias
() adquirir novos conhecimentos
 abrir o crânio de um ser humano
() entender novas realidades

c) Pelos seus conhecimentos de mundo, a palavra “machado” se refere a quem?
O machado é usado no mundo pra cortar alguma coisa.

Figura 42: Respostas – Estudante Netuno, atividade 4.

a) Perceba que a informação da imagem orienta que existam duas possibilidades para que as pessoas “abram suas cabeças”. Quais são essas duas possibilidades?
Para a pessoa entender mais
adquirir novos conhecimentos

b) No anúncio, a expressão “abrir a cabeça” está empregada em sentido figurado (conotativo). Das opções abaixo, qual delas **NÃO** se relaciona com a proposta do texto?

() ampliar as ideias
() adquirir novos conhecimentos
 abrir o crânio de um ser humano
() entender novas realidades

c) Pelos seus conhecimentos de mundo, a palavra “machado” se refere a quem?
A mão / pessoa.

Figura 43: Respostas – Estudante Blitzar, atividade 4.

Pelos resultados exibidos, pôde-se pressupor que a dificuldade está, sim, relacionada aos conhecimentos de mundo sobre o autor, mas, sobretudo, à ineficaz interpretação dos comandos, defasagem mencionada anteriormente na diagnose e que também se manifesta na

turma de 2019. As respostas dos estudantes Netuno e Blitzar, para o primeiro comando da questão, apontam que eles não conseguiram interpretar satisfatoriamente as informações explícitas na superfície textual.

Para o segundo comando, verifica-se que certas informações textuais foram compreendidas, porém, embora tenham percebido que o termo *machado*, naquele contexto, não se associava ao ato de *abrir o crânio de um ser humano*, o aluno Netuno, no terceiro comando, o definiu pela própria experiência de mundo armazenada na memória, isto é, conceituou *machado* como ferramenta *para cortar alguma coisa*, afastando-se dos propósitos do texto, enquanto o aluno Blitzar deixou indeterminado quem seria a pessoa.

Finalizando a primeira etapa, as questões cinco, seis e sete se relacionavam ao anúncio publicitário da empresa de automóveis *Chevrolet*. Trata-se de um texto multimodal, o qual buscava acentuar as qualidades da nova linha de carros, cujos bagageiros eram maiores, fazendo, assim, um jogo polissêmico com a palavra *bagageiro* e comparando-o ao útero das mães.

Tabela 5: Análise quantitativa – Você veio ao mundo graças a um bom bagageiro.

Anúncio Chevrolet	Respostas Certas	Respostas Intermediárias	Respostas Incorretas
5. Relação entre os elementos verbal e visual.	13	*	7
6. Explicação metalinguística “você veio ao mundo”.	17	*	3
7. Assimilação da proposta do anúncio.	14	*	6

Fonte: Autoria própria.

O resultado da quinta atividade, a qual propunha que os alunos associassem elementos híbridos, expõe que o quantitativo de acertos sobressaiu em relação aos erros, ou seja, a maioria dos alunos conseguiu ativar adequadamente os *frames* específicos ao contexto e relacioná-los.

No entanto, há de se mencionar que uma parcela da turma (7 entre 20) obteve dificuldades para executar o comando. Entre as opções apresentadas, cinco alunos marcaram a alternativa D, *nascimento e carros novos*. A estrutura do anúncio, composto pela imagem da barriga de uma gestante que segurava um carrinho e a frase *Você veio ao mundo graças a um bom bagageiro*, demandava a ativação de diversos *frames*, logo, exigia uma leitura mais atenta e criteriosa. Infere-se, portanto, que o equívoco destes cinco alunos tenha ocorrido na

ativação dos *frames* sobre *gestação*, cujo recorte *nascimento* tenha sobressaído na memória de longo prazo, assim como na ativação dos *frames* sobre *anúncio de carros*, cuja associação a *carros novos* tenha influenciado, visto que as propagandas usualmente trabalham com lançamento de novos modelos.

Por um novo ângulo, verificou-se que um aluno marcou a opção B, *dia das mães e mulheres grávidas*, possivelmente influenciado por dois fatores: i) pelo comando que mencionava a data comemorativa e ii) por se basear somente nos aspectos visuais explícitos no corpo do anúncio. A segunda hipótese também se aplica à resposta do último aluno, o qual marcou a opção A, *gestação e brinquedos infantis*, possivelmente por proximidade visual com a figura da mulher e a imagem do carrinho.

Para a sexta questão, esperava-se que a turma explicasse, também de maneira metalinguística, o que a metáfora *“você veio ao mundo”* significava. Como evidenciado na tabela, os resultados foram mais satisfatórios em comparação à questão anterior. Apontam-se alguns dos resultados positivos:

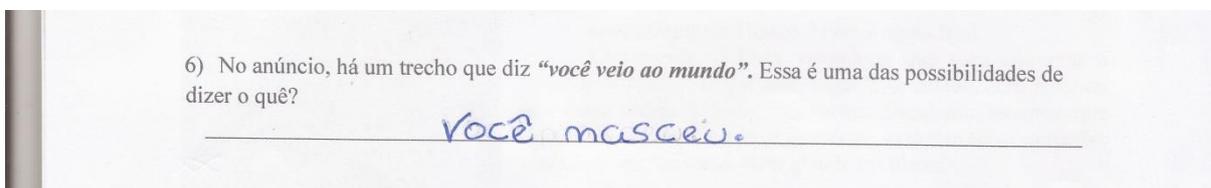


Figura 44: Respostas – Estudante Kepler, atividade 6.

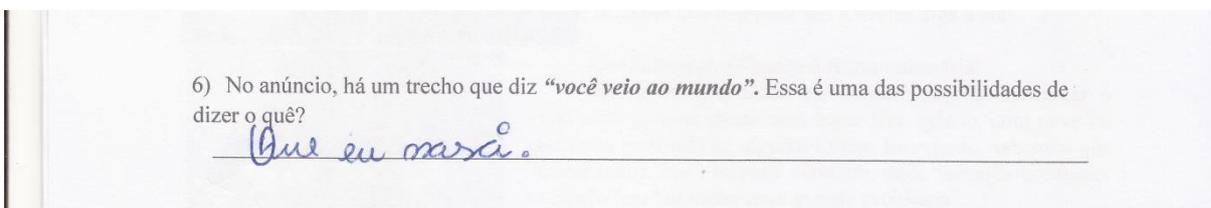


Figura 45: Respostas – Estudante Vênus, atividade 6.

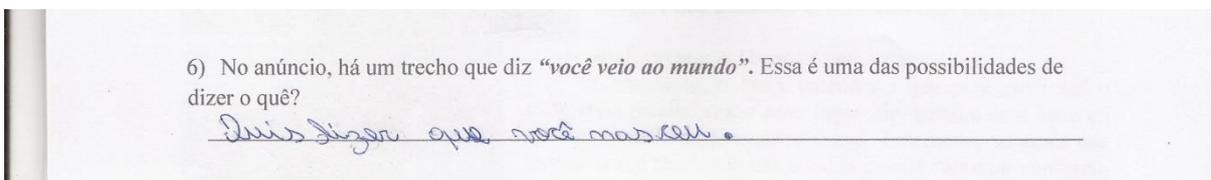


Figura 46: Respostas – Estudante Mercúrio, atividade 6.

Diferente dos resultados esperados, três alunos não foram capazes de conceptualizar e explicar o significado da metáfora, são eles:

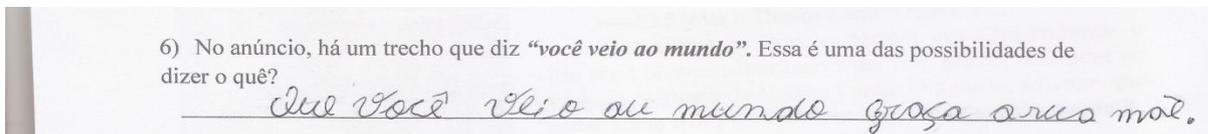


Figura 47: Respostas – Estudante Wasp, atividade 6.

O estudante Wasp principiou certo raciocínio ao relacionar a expressão à figura materna, entretanto não explicou o sentido da metáfora.

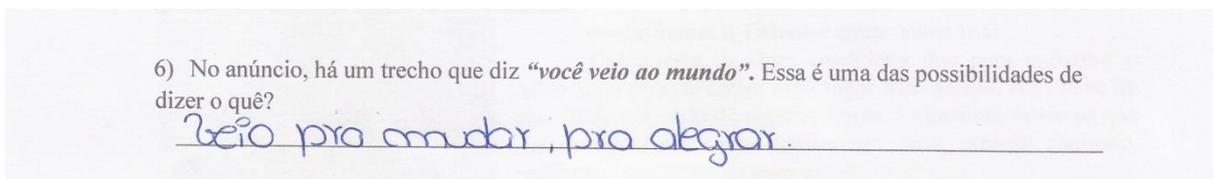


Figura 48: Respostas – Estudante Gliese, atividade 6.

A estudante Gliese mencionou o que, segundo suas próprias convicções, seriam as consequências positivas de alguém *vir ao mundo*. Tal resposta sugere que a estudante tenha compreendido a metáfora, contudo obteve dificuldades com a interpretação do comando.

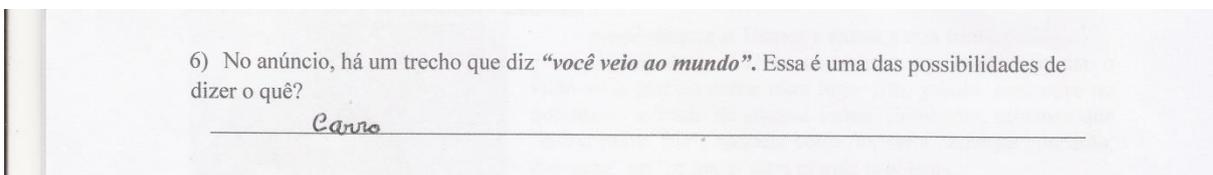


Figura 49: Respostas – Estudante Éris, atividade 6.

Pela resposta da estudante Éris, é possível dizer que tanto o comando quanto a metáfora não foram interpretados. A tentativa, portanto, parece ter sido baseada unicamente nos elementos textuais, já que se tratava de uma propaganda de carros.

A sétima e última atividade propunha que os alunos marcassem a opção que apresentasse a finalidade do anúncio. Por se tratar de uma questão objetiva, as alternativas

comportavam muitos *frames* que supostamente se encaixariam tranquilamente ao contexto, porém apenas uma delas apontava o real objetivo do anúncio. Os resultados foram, em maioria, satisfatórios, pois os estudantes entenderam a analogia feita entre *bagageiro* e *útero*. Ademais, demonstraram um alto nível de inferência, pois perceberam que tal analogia foi produzida especificamente para valorizar o produto.

Entre as respostas insatisfatórias, quatro estudantes marcaram a alternativa B, *fazer apenas uma homenagem às mães*, e dois estudantes marcaram a opção C, *provar que os bagageiros dos carros são maiores que o útero das mães*, opções que fogem ao propósito do texto.

7.3 Terceiro encontro: interpretação do HQ e análise das metáforas

Conforme mencionado, para cada fase de aplicação, os conceitos pertinentes ao estudo foram progressivamente retomados e esquadrihados, a fim de que a turma conseguisse, de fato, enxergar uma metáfora sendo construída e percebesse que se trata de um fenômeno que extrapola as informações contidas na superfície textual. Para tanto, antes da aplicação das atividades da segunda fase, foi realizada a leitura compartilhada de uma história em quadrinhos.

A escolha de se produzir um HQ se deu, sobretudo, pela aceitabilidade do gênero. A leitura há muito vem sendo uma queixa constante no ambiente escolar: de um lado, o professor que luta para esclarecer o valor do hábito aos alunos; de outro, os jovens que a desmerecem, cada vez mais, por não se interessarem pelos gêneros trabalhados na escola. Assim, na tentativa de se produzir um material cativante e que, ao mesmo tempo, desse conta de explicar como uma metáfora é elaborada, foi criada a história *Toninho em: bicho de sete cabeças*.

Conforme se explicou no capítulo anterior, a história narra um episódio marcante na vida do protagonista, carinhosamente apelidado Toninho. A projeção para este momento da proposta de intervenção foi recriar o cenário da escola para que os estudantes se envolvessem com os acontecimentos da história e, tal como o protagonista, percorressem todo o caminho de pensamentos e, junto com ele, reconhecessem o funcionamento da metáfora nas próprias produções diárias.

As diversas metáforas do HQ foram aprofundadas com a turma, são elas:

a) *Bicho de sete cabeças*



Figura 50: Metáfora Bicho de sete cabeças.

Bicho de sete cabeças é a metáfora central da história e simboliza justamente a dificuldade que os estudantes enfrentam para entender o fenômeno. Em primeiro momento, a professora fez algumas indagações a respeito da metáfora e o que ela poderia representar. Sem grandes dificuldades e até bem específicos, alguns alunos responderam que poderia significar *alguma coisa difícil de fazer e algo difícil como prova de matemática*.

b) *Não entra na minha cabeça*



Figura 51: Metáfora Não entra na minha cabeça.

A segunda metáfora analisada foi *Não entra na minha cabeça*. Neste momento, foi necessário esclarecer aos alunos que o verbo *entrar* pode apresentar diversos sentidos, tais como:

1. *Passar de fora para dentro*: Os alunos entraram na sala.
2. *Penetrar, introduzir*: O prego entrou firme na madeira.
3. *Iniciar, principiar*: O inverno entrou tarde neste ano.
4. *Fazer parte; ser do número; estar incluído*: Seu nome não entrou na lista da festa.
5. *Alistar-se*: Nosso amigo entrou para o exército.

O objetivo dos exemplos foi mostrar que essa variação de sentidos, provocada pelo contexto, é produzida pela polissemia. Esta percepção é muito relevante, pois reforça os conhecimentos já assimilados e ajuda o estudante a enxergar melhor as informações contidas no texto, inclusive, potencializa sua capacidade de fazer inferências.

Retomando, foram feitas duas perguntas: i) no contexto da história, em qual dos sentidos apresentados o verbo *entrar* se encaixa? ii) o que significa para o personagem a metáfora não entrar em sua cabeça? Os alunos, após certa hesitação, responderam que se tratava da primeira opção e que, para Toninho, significava *não entender a metáfora, não conseguir entender a matéria da professora*, entre outras respostas semelhantes.

c) *Palavras não são etiquetas*

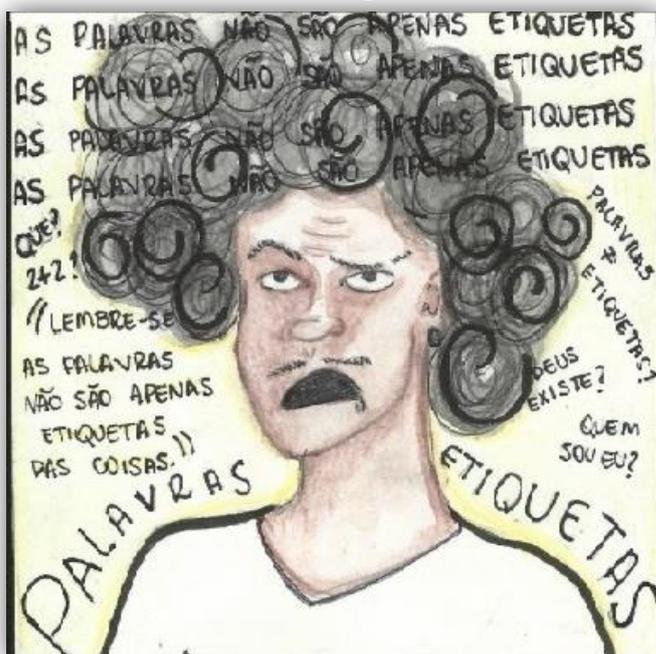


Figura 52: Metáfora Palavras não são etiquetas.

Sem dúvidas, *Palavras não são etiquetas* é uma das metáforas mais significativas para o projeto. Ela muito bem define uma das premissas da LC, a qual ratifica que as palavras não sustentam o significado, ou seja, todo projeto de significação depende de um contexto. Neste momento, foi retomado o conceito da escassez de significantes e da possibilidade de atribuir vários sentidos a uma mesma palavra. Para reforçar, foram apresentadas as seguintes frases:

- a) Na aula de hoje estudaremos os elementos essenciais da *oração*.
- b) Irmãos, hoje faremos uma *oração* pela vida do Sr. João.

Em seguida, perguntou-se aos alunos quais seriam os lugares em que as frases poderiam ser usadas. Sem hesitação, eles responderam que a primeira seria na aula de LP e a segunda poderia ser em uma igreja. Esses exemplos foram úteis, pois evidenciam que o significado pode mudar de acordo com o contexto, além de reforçar a metáfora da *etiqueta* em questão.

d) *Ele é um touro*



Figura 53: Metáfora Ele é um touro.

Ele é um touro foi uma das metáforas mais apreciadas pela turma. Os elementos visuais e a bagagem experiencial dos estudantes foram essenciais para que eles fizessem a correspondência entre o homem forte (representado no quadrinho) e a figura de um touro (características físicas e comportamentais) e ativassem os *frames* específicos que unem os

dois elementos, como: *força, tamanho e brutalidade*, por exemplo. Aliás, o quadrinho subsequente também os auxiliou, pois retratava exatamente esse processo de produção de significados.



Figura 54: Conceptualização de uma metáfora.

e) *O tempo virou e Vai cair um pé d'água*



Figura 55: Metáforas O tempo virou e Vai cair um pé d'água.

As metáforas *O tempo virou* e *Vai cair um pé d'água* foram inseridas na história por dois motivos: i) para representar o caráter natural e cotidiano do fenômeno e ii) para mostrar aos alunos que muitas metáforas refletem experiências sensório perceptuais do ser humano. A turma pôde perceber que uma mudança climática, representada pelo vento e o acúmulo de nuvens, foi sentida pelo personagem, que ativou espontaneamente as metáforas.

f) *João está de cama*



Figura 56: Metáfora João está de cama.

A metáfora *João está de cama*, reformulada a partir da atividade da diagnose, *Cair de cama*, é recorrente no uso popular. O quadro precedente foi muito importante para que os alunos a entendessem, pois a palavra *doente* encaminha diversos *frames* (cama, doença, repouso, remédios), que auxiliam na produção do significado.

g) *A internet caiu*



Figura 57: Metáfora A internet caiu.

Tal como os verbos *entrar* e *virar*, na construção *A internet caiu* também se verifica a flexibilidade polissêmica do verbo *cair*, que neste contexto significa *interrupção/suspensão de sinal*. Foi conversado com a turma que, na maioria das vezes, é mais fácil transmitir as ideias por meio de metáforas, pois elas se apropriam de palavras e expressões já estabilizadas pelo falante e recuperamos sentidos. Todas as informações linguísticas e extralinguísticas servem de base para a criação de uma metáfora.

h) *Pedra no sapato e Partiu pra próxima batalha*



Figura 58: Metáforas Pedra no sapato e Partiu pra próxima batalha.

A análise do HQ foi finalizada com as metáforas *Esse assunto não é mais uma pedra no meu sapato* e *Partiu pra próxima batalha*. A expressão cotidiana *pedra no sapato* é relativa à dificuldade, como se tratava de uma metáfora já estabilizada na memória de longo prazo dos alunos, a inferência de que tal dificuldade seria *entender as metáforas* foi logo captada. Quanto à metáfora da batalha, foi feito um breve desenvolvimento de ideias com os alunos. Para entender a metáfora, eles foram levados a pensar nos significados da palavra *batalha* para ativar os *frames* necessários para serem aplicados ao contexto, chegando à conclusão de que uma batalha demanda combate, esforço ou uma luta. Levando ao contexto da história, chegou-se ao entendimento de que aprender metáfora foi uma batalha, porque exigiu que o protagonista se esforçasse para entender o funcionamento. Logo, ciente de que já havia dominado o conceito, preparou-se para os próximos desafios linguísticos.

7.4 Resultados do quarto encontro: fase *Pisou na bola e Vacilou*

Após a interpretação da história e a análise das metáforas, os alunos receberam a proposta da segunda fase: os contos *Pisou na bola* e *Vacilou*. Cabe ressaltar que ambos os textos tratam da mesma temática (traição e fim de relacionamento), porém se diferem quanto à ambientação, à escolha lexical e à construção das metáforas.

A primeira atividade exigia uma leitura atenta, reflexiva e propunha que os alunos explicassem o significado das metáforas selecionadas no primeiro texto.

Tabela 6: Análise quantitativa – Explicação metalinguística das expressões metafóricas do texto.

Explicação metalinguística das expressões metafóricas do texto.	Respostas Corretas	Respostas Intermediárias	Respostas Incorretas
a) “ <i>me jogou pra escanteio</i> ”	8	4	8
b) “ <i>outro cara roubou a bola</i> ”	17	2	1
c) “ <i>infelizmente o jogo acabou</i> ”	19	*	1

Fonte: Autoria própria

A tabela 6 aponta que, entre as três metáforas selecionadas, houve um bom resultado geral. Curiosamente, as metáforas do universo do futebol foram bem conceptualizadas pela turma, inclusive pelas alunas. Trabalhar com essa temática foi ideia premeditada, pois os jovens demonstram fascínio por esportes.

No entanto, um sinal a se pontuar foi a dificuldade com a metáfora *me jogou pra escanteio*. Visto que seja mais específica ao contexto do futebol, reconhecer que o escanteio se trata de uma jogada feita por uns dos ângulos do campo foi um bônus para alguns (pois puderam ativar seus conhecimentos prévios) e um notável contratempo para uma parcela da turma. Foram adotadas como satisfatórias as respostas que relacionassem a metáfora a *deixar alguém de lado; ignorar; não dar importância; descartar* e possíveis variações.

Entre as respostas satisfatórias, destacam-se:

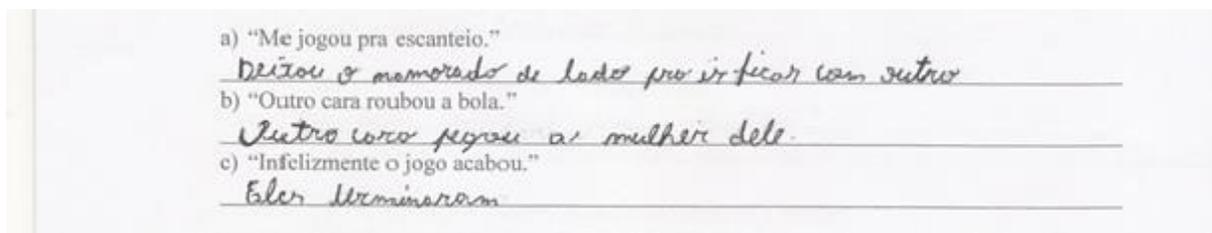


Figura 59: Respostas – Estudante Plutão, atividade 1.

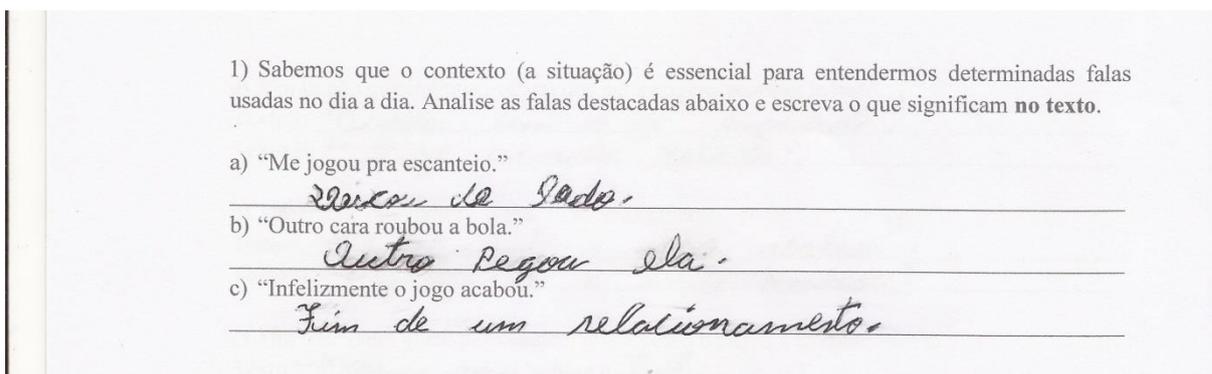


Figura 60: Respostas – Estudante Pulsar, atividade 1.

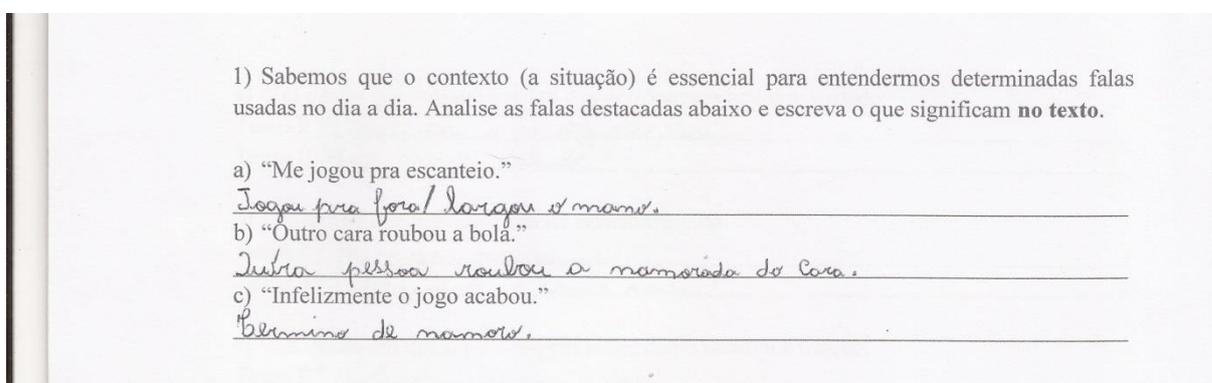


Figura 61: Respostas – Estudante Osiris, atividade 1.

Entre as respostas dos estudantes Plutão, Kepler e Osiris validam a hipótese de que os *frames* relacionados a futebol e a relacionamento foram bem conceptualizados. Percebe-se também grande influência da linguagem coloquial nas produções, fato que não compromete a análise. Inclusive, há de mencionar que o estudante Osiris optou por usar termos semelhantes ao contexto (mano e cara), o que manifesta boa relação com o texto.

No que diz respeito às respostas que, em alguns pontos, foram consideradas insatisfatórias, apontam-se:

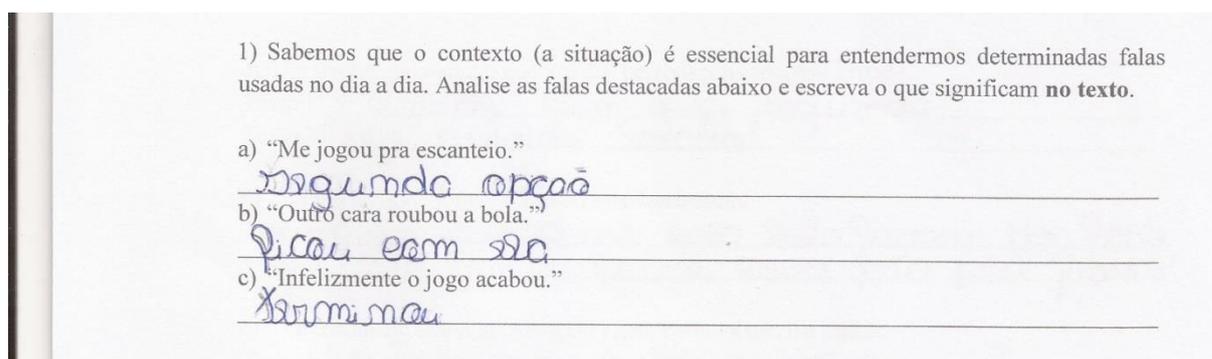


Figura 62: Respostas – Estudante Gliese, atividade 1.

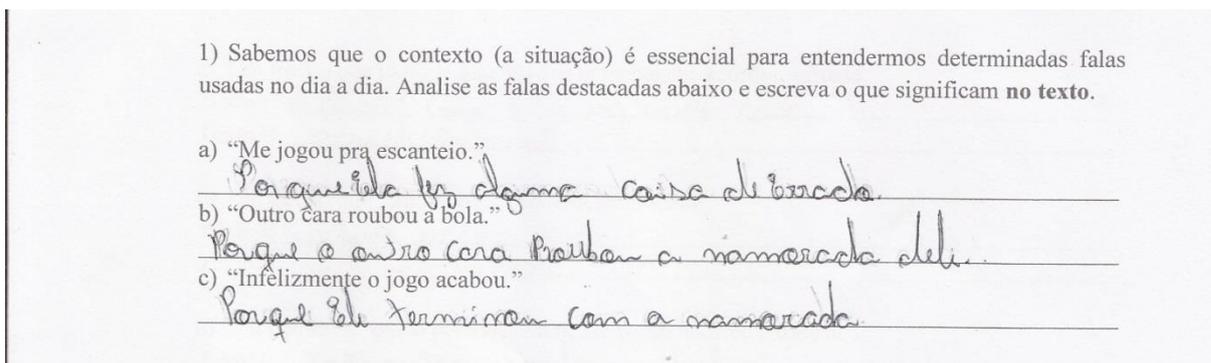


Figura 63: Respostas – Estudante Netuno, atividade 1.

Os exemplos acima apontam que a estudante Gliese cometeu alguns equívocos quanto à conceptualização das metáforas, além de não formular satisfatoriamente as três respostas. O estudante Netuno, por sua vez, também não conseguiu explicar a primeira metáfora, porém teve um desempenho melhor nas respostas seguintes.

Para a segunda questão, os alunos fizeram a leitura do segundo texto, *Vacilou*. Esperava-se que eles conseguissem compreender o fator contextual que gera a modificação das escolhas vocabulares e a formação de metáforas diferentes, mas com os mesmos sentidos. Assim, deveriam correlacioná-las de acordo com as exigências dos comandos.

Tabela 7: Análise quantitativa – Correlação entre metáforas usadas em contextos diferentes.

Correlação entre metáforas usadas em contextos diferentes	Respostas Corretas	Respostas Intermediárias	Respostas Incorretas
a) Irritação do personagem	20	*	*
b) Fim de relacionamento	12	2	6
c) Como ocorreu a traição	16	*	4
d) Reação do amigo	18	1	1

Fonte: autoria própria.

A segunda questão obteve resultados, em maioria, satisfatórios. Os alunos conseguiram perceber que, mesmo com estruturas distintas, os textos tratavam do mesmo assunto. Assim puderam, sem grandes entraves, correlacionar os trechos.

Entre os resultados positivos, destacam-se alguns que corresponderam às expectativas perfeitamente:

a) Um trecho que indique que um dos personagens acordou irritado.
Texto I: "Acordei com o pé esquerdo, cara!"
Texto II: "Hoje acordei bolado, irmão!"

b) Um trecho que indique o fim do relacionamento.
Texto I: "Infelizmente o jogo acabou!"
Texto II: "Infelizmente o lance acabou!"

c) Um trecho em que o personagem relate como ocorreu a traição:
Texto I: "Outro cara roubou a bola!"
Texto II: "Pô, outro cara me cortou na mão!"

d) Um trecho com a fala do amigo sobre a traição:
Texto I: "Uhh! Bolado nas costas e game over, irmão!"
Texto II: "Uhh! Difícil é derrotar, irmão!"

Figura 64: Respostas – Estudante Mercúrio, atividade 2.

a) Um trecho que indique que um dos personagens acordou irritado.
Texto I: "Acordei com o pé esquerdo, cara!"
Texto II: "Hoje acordei bolado, irmão!"

b) Um trecho que indique o fim do relacionamento.
Texto I: "Infelizmente o jogo acabou!"
Texto II: "Infelizmente o lance acabou!"

c) Um trecho em que o personagem relate como ocorreu a traição:
Texto I: "Outro cara roubou a bola!"
Texto II: "Pô, outro cara me cortou na mão!"

d) Um trecho com a fala do amigo sobre a traição:
Texto I: "Uhh! Bolado nas costas e game over, irmão!"
Texto II: "Uhh! Difícil é derrotar, irmão!"

Figura 65: Respostas – Estudante Magnetar, atividade 2.

Quanto ao grande número de resultados negativos na letra B, acredita-se que a dificuldade esteja relacionada à interpretação do comando, o qual determinava que os alunos indicassem o trecho específico em que o personagem relatasse o fim do relacionamento, ou seja, *o jogo acabou*.

Houve equívocos entre outros trechos relacionados, como *Ontem minha namorada pisou na bola comigo, Mas tá show de bola, Pelo menos passei essa bola furada pra frente*, entre outros. Esses trechos também se relacionam a término, mas não o especificam, como a questão demandava.

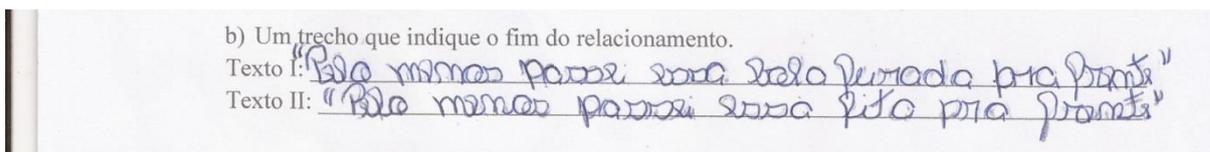


Figura 66: Respostas – Estudante Gliese, atividade 2.

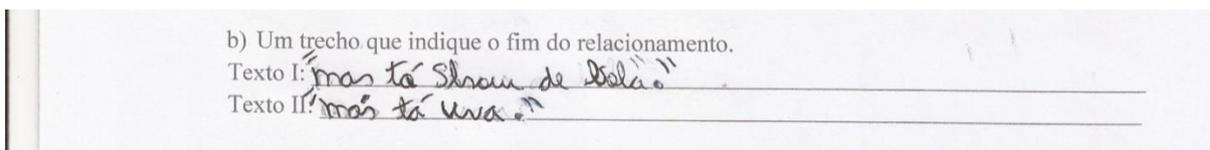


Figura 67: Respostas – Estudante CoRo, atividade 2.

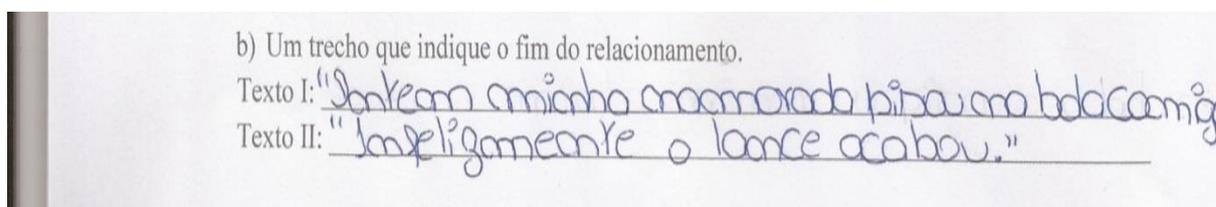


Figura 68: Respostas – Estudante Urano, atividade 2.

Conforme explicado no início deste capítulo, o nível de dificuldade para as atividades aumentaria progressivamente a cada fase. A terceira questão desta bateria foi uma das que obteve os resultados mais baixos, visto que exigia uma análise mais detalhada, um contínuo retorno ao texto para verificação das metáforas em correlação e, em específico, atenção ao comando que exigia a resposta errada.

Tabela 8: Análise quantitativa – Correlação entre metáforas usadas em contextos diferentes.

Correlações entre metáforas de textos diferentes	Respostas obtidas	Respostas Corretas	Respostas Incorretas
Nº 3	20	6	14

Fonte: Autoria própria.

De acordo com o gabarito, os alunos deveriam assinalar a alternativa C, pois, de acordo com o texto, *pé frio* não equivaleria a *desligado*. Entre as respostas incorretas, as letras

B, *bola furada corresponde a fita*, e D, *derrota corresponde a término de namoro*, foram assinaladas, respectivamente 8 e 6 respostas.

Por fim, a quarta e última questão, subdividida em dois momentos, propunha que os estudantes explicassem, sempre de acordo com o contexto, o significado da expressão *tá uva*. Mesmo que não a conhecessem, poderiam buscar as pistas no primeiro texto. Em sequência, deveriam reescrever o desfecho da história utilizando suas próprias metáforas. A tabela 8 expõe os resultados obtidos.

Tabela 9: Análise quantitativa – Correlação entre metáforas usadas em contextos diferentes.

Análise do desfecho	Respostas Corretas	Respostas Intermediárias	Respostas Incorretas
a) Reconhecimento e explicação metalinguística da expressão “tá uva”.	17	3	*
b) Reescritura do desfecho, de acordo com a própria perspectiva.	12	5	3

Fonte: Autoria própria.

Quanto ao reconhecimento da expressão *tá uva*, os resultados foram bastante proveitosos. Os estudantes puderam retomar ao primeiro texto e também responder de acordo com as próprias escolhas vocabulares. Alguns alunos se destacaram pela originalidade e domínio do assunto para a elaboração da resposta, são elas:

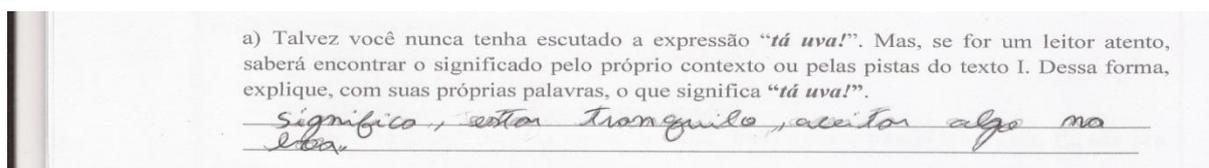


Figura 69: Respostas – Estudante Magnetar, atividade 4.

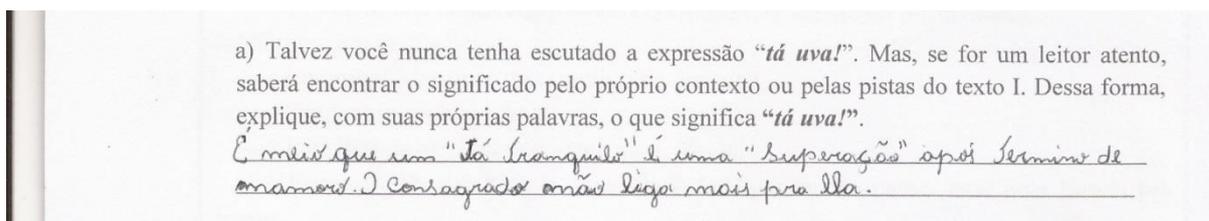


Figura 70: Respostas – Estudante Osiris, atividade 4.

O segundo comando obteve um número menor em questão de resultados satisfatórios, porém, entre as produções corretas, os alunos conseguiram construir boas metáforas, inclusive muito criativas.

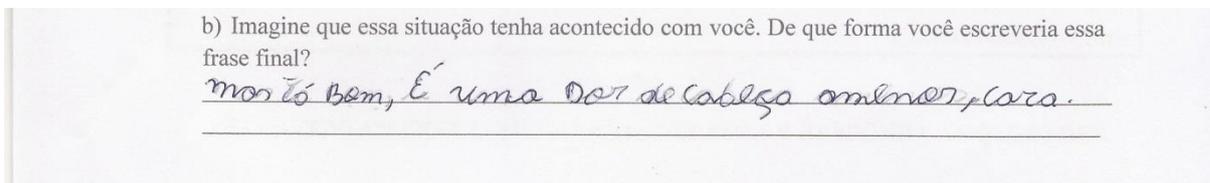


Figura 71: Respostas – Estudante Wasp, atividade 4.

Embora o estudante Wasp não tenha mantido a mesma estrutura do desfecho, ele foi capaz de reorganizar as ideias em um novo modelo e construir sua própria versão do desfecho. Acreditando que o relacionamento em questão estava gerando muitos conflitos (tal como a traição), pressupõe-se que ele foi capaz de conceptualizar o *frame* “dor de cabeça” e associá-lo a esses problemas.

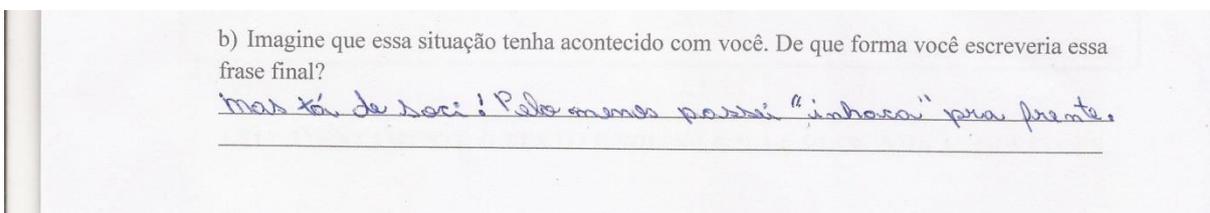


Figura 72: Respostas – Estudante Mercúrio, atividade 4.

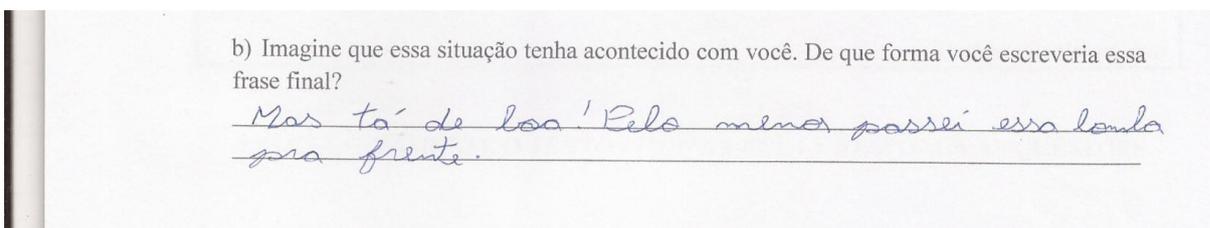


Figura 73: Respostas – Estudante Saturno, atividade 4.

Por outro lado, os estudantes Mercúrio e Saturno mantiveram a estrutura já moldada e inseriram a ela novas expressões. Cabe ressaltar que os termos escolhidos por eles – *inhaca e bomba* – geraram até certo humor ao contexto, pois evidenciam o real propósito do desfecho: superar e se afastar de quem causa problema, tristeza.

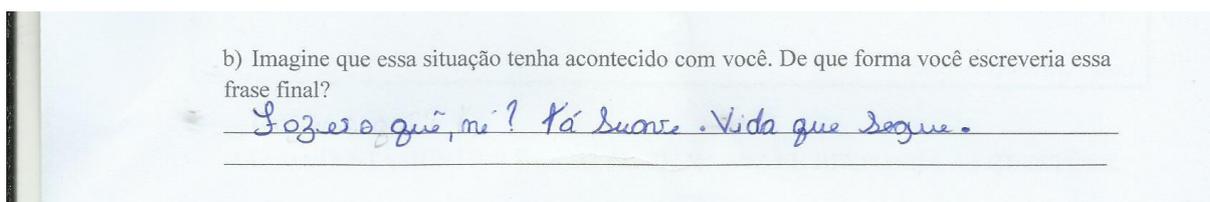


Figura 74: Respostas – Estudante Júpter, atividade 4.

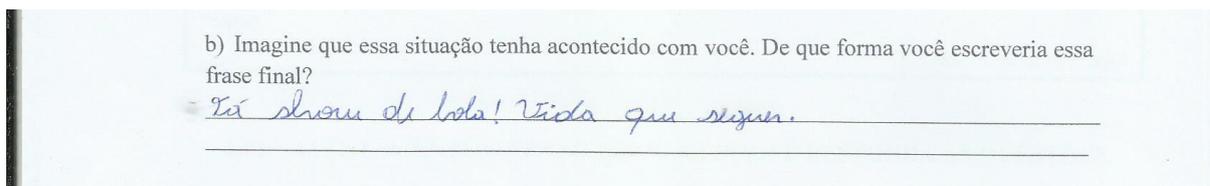


Figura 75: Respostas – Estudante Marte, atividade 4.

Interessante mencionar que diversos alunos da turma mencionaram a expressão *vida que segue* para explicar o momento de aceitação do conflito, como nos exemplos dos estudantes Júpter e Marte.

Por fim, alguns dos resultados foram avaliados como insatisfatórios, pois três estudantes não recriaram um novo desfecho, pois tão somente copiaram as próprias expressões dos textos para formular a resposta ou não se apropriaram da metáfora para criar o desfecho.

7.4.1 Contribuições do HQ no processo de conceptualização de metáforas

Segundo Ferrari (2011), a Linguística Cognitiva se baseia na perspectiva da língua em uso, assim os conhecimentos enciclopédicos, que por sua vez vão se formando durante as experiências vividas pelo falante, serão demasiadamente relevantes na conceptualização de novas metáforas, criadas a partir de novos contextos.

Este panorama evidencia um dos pontos importantes desta pesquisa, pois a elaboração do HQ remonta construções que os alunos já tiveram contato em momentos distintos, bem como novas metáforas, as quais foram conceptualizadas nas aulas de intervenção.

É importante ressaltar que *Toninho em: bicho de sete cabeças* traz como proposta o momento de epifania de um jovem que, de fato, entende como as construções metafóricas funcionam na mente humana. Sendo a metáfora mais que um recurso linguístico, mas

primordialmente um processamento de cognição, pôde-se verificar que, com a leitura e a análise do HQ, os alunos puderam também perceber como as próprias construções metafóricas ocorriam em seus usos diários. Desta forma, como ferramenta metodológica, o HQ contribuiu para ativar a percepção e um novo olhar em relação às atividades propostas em sequência.

7.5 Resultados do quinto encontro: fase *Vira homem*

No quinto encontro, a turma enfrentou a fase *Vira Homem*. Há de destacar que este momento foi bastante proveitoso, pois os alunos mostraram integral interesse pelo texto proposto. Como dito anteriormente, o conto foi escrito especificamente para a turma, já que a incidência da expressão, observada pela professora, é demasiadamente grande. Deste modo, além de trabalhar a construção de sentidos, os estudantes também puderam aprender um pouco mais sobre o peso que as palavras carregam.

Optou-se por desenvolver esta fase de maneira mais objetiva, a fim de verificar como os estudantes lidavam com a análise de alternativas. Para realizar as atividades, os jovens precisaram perceber os cinco sentidos que a expressão *vira homem* significava a cada situação, além de entender o porquê de sua utilização.

Na primeira questão, portanto, eles precisavam conceptualizar o sentido do primeiro contexto: dois amigos se abraçando, relação que, socialmente, pode ser pejorativamente considerada *falta de masculinidade*.

Tabela 10: Análise quantitativa – Vira homem relacionado à masculinidade.

“Vira homem” Primeira situação	Respostas Obtidas	Respostas Satisfatórias	Respostas Insatisfatórias
N1º	20	9	11

Fonte: Autoria própria.

Como aponta a tabela 8, a primeira questão gerou grandes dúvidas. Dois pontos devem ser comentados. Primeiro, como já se previa, o fator social muito influenciou nas respostas. Além da alternativa verdadeira, havia uma opção que se adequava à realidade sociocultural dos adolescentes, por isso apenas nove alunos conseguiram inferir que a alternativa D,

abraçar outros garotos demonstra falta de masculinidade, encaixava-se exatamente ao contexto da história. Segundo, cinco alunos assinalaram *abraçar um amigo não é um gesto comum entre garotos*, opção C. Trata-se de um juízo de valor de conhecimento geral e uma consequência da alternativa correta, por isso gerou grandes dificuldades.

A segunda questão, subdividida em duas partes, propunha que eles explicassem o porquê de o protagonista, mais uma vez, ser confrontado pela expressão. Para o primeiro comando, esperava-se que os alunos respondessem sem que precisassem copiar trechos do texto (atitude muito recorrente quando as questões são dissertativas). No entanto, nota-se um grande progresso, pois uma parcela expressiva da turma conseguiu superar as expectativas.

Entre as respostas mais bem elaboradas, destacam-se:

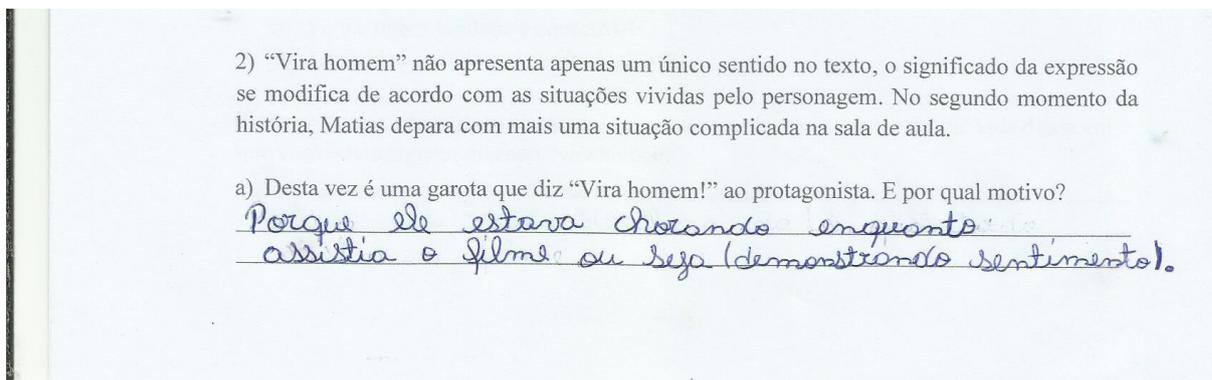


Figura 76: Respostas – Estudante Pégasi, atividade 2.

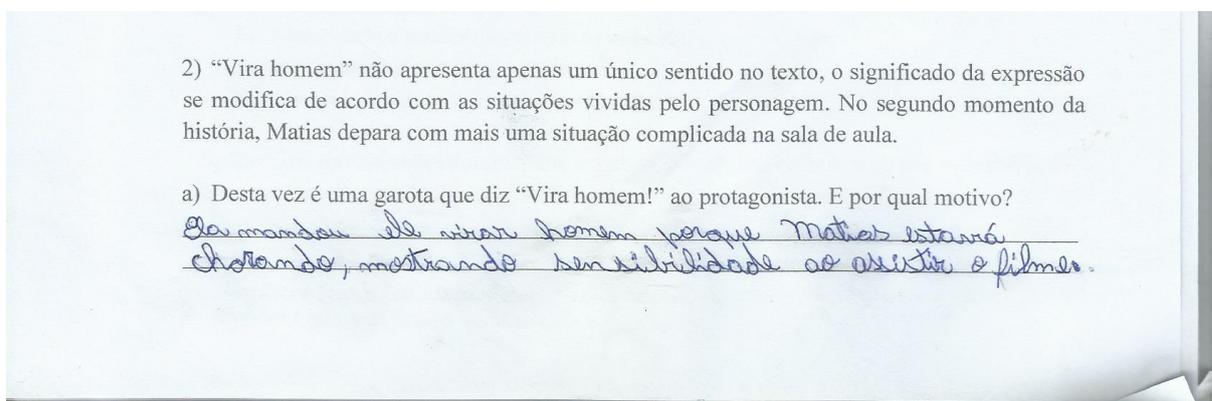


Figura 77: Respostas – Estudante Mercúrio, atividade 2.

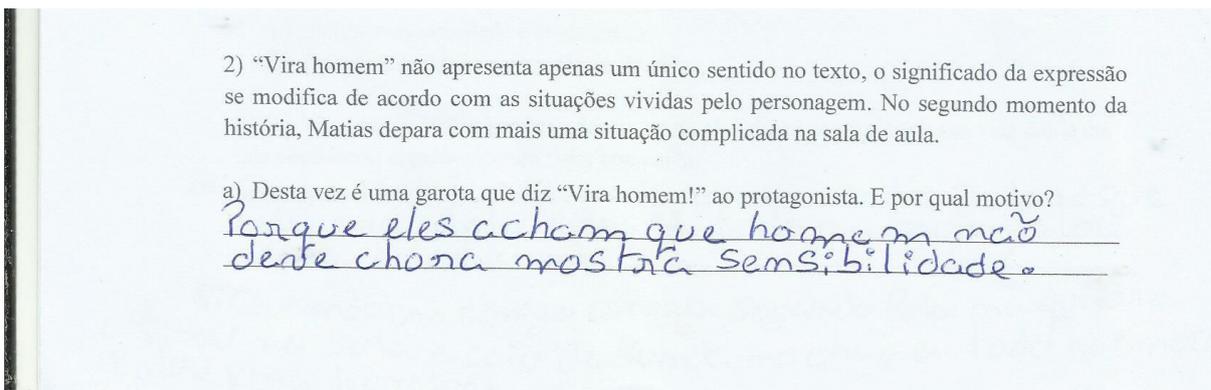


Figura 78: Respostas – Estudante Kepler, atividade 2.

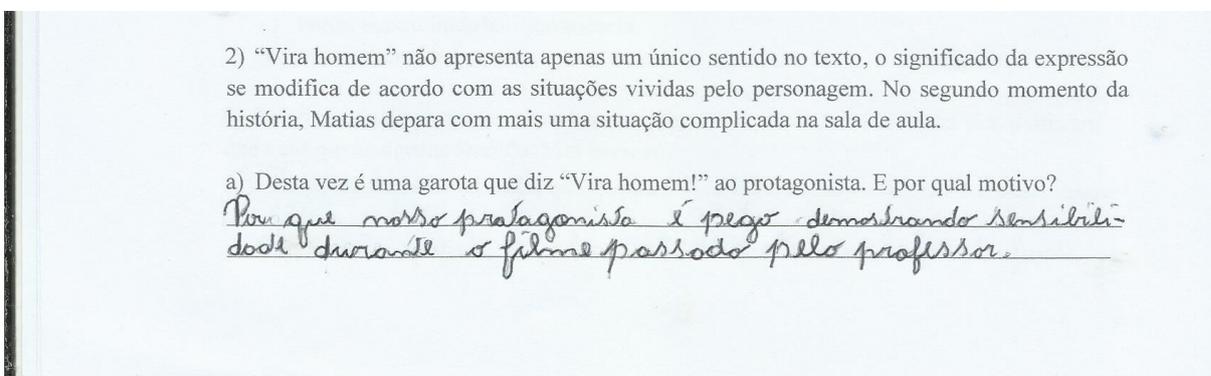


Figura 79: Respostas – Estudante Osiris, atividade 2.

Entre os resultados obtidos, apenas dois alunos não conseguiram interpretar o comando e elaboraram respostas bem distantes do que se pretendia:

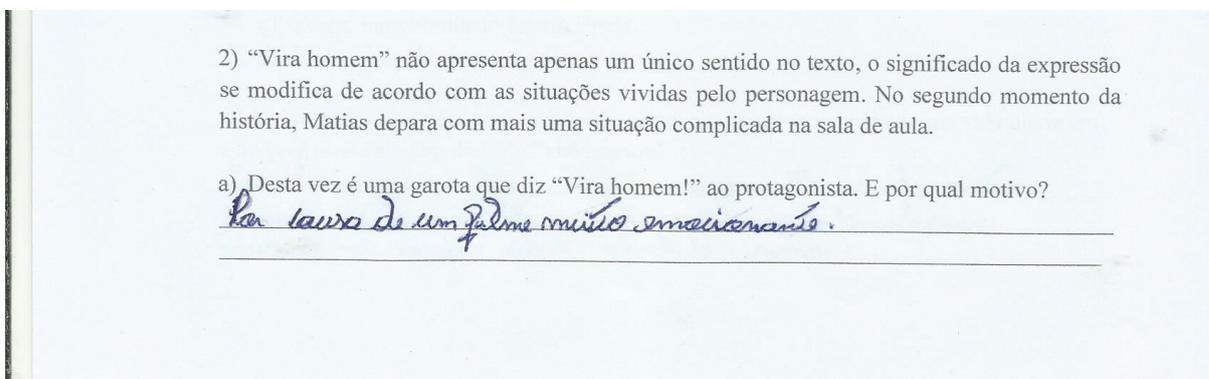


Figura 80: Respostas – Estudante Terra, atividade 2.

Pressupõe-se que o estudante Terra tenha iniciado o processo de compreensão dos fatos, uma vez que o filme tenha sido o causador das lágrimas do protagonista, entretanto ele não respondeu o que o comando demandava, ou seja, não explicou o motivo da utilização da expressão.

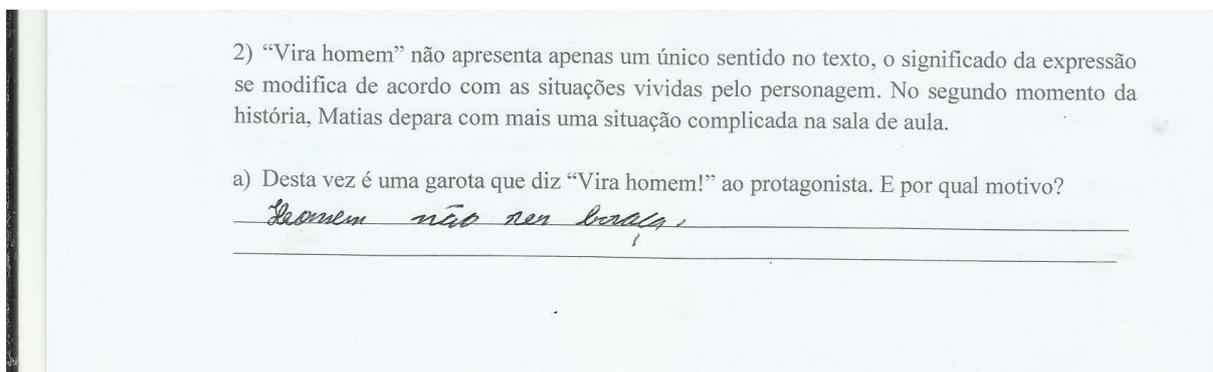


Figura 81: Respostas – Estudante Pulsar, atividade 2.

A resposta do estudante Pulsar evidencia uma forte defasagem na escrita, como o uso da desinência de infinitivo no verbo *ser* e a supressão da vogal na palavra *abraço*. Com certo esforço, entende-se que tenha respondido *Homem não se abraça*, o que também revela que ele baseou sua resposta nos acontecimentos do primeiro fato. Além disso, infere-se que o jovem não tenha feito uma releitura mais atenta para, de fato, estar ciente dos acontecimentos da história.

Em sequência, verifica-se, na tabela 9, que os resultados do segundo comando da atividade melhoraram exponencialmente em vista da primeira questão. Apenas um aluno não compreendeu que a situação se referia à *sensibilidade*.

Tabela 11: Análise quantitativa – Vira homem relacionado à sensibilidade.

“Vira homem” Segunda situação	Respostas Obtidas	Respostas Satisfatórias	Respostas Insatisfatórias
	20	19	1

Fonte: Autoria própria.

A terceira questão demandava que os alunos entendessem e explicassem que, na terceira situação, o protagonista deveria demonstrar coragem.

Tabela 12: Análise quantitativa – Vira homem relacionado à coragem.

“Vira homem” Terceira situação	Respostas Obtidas	Respostas Satisfatórias	Respostas Insatisfatórias
	20	18	2

Fonte: Autoria própria.

Os resultados foram positivos, os estudantes entenderam satisfatoriamente que a situação demandava coragem do protagonista e, entre as respostas satisfatórias, destacam-se:

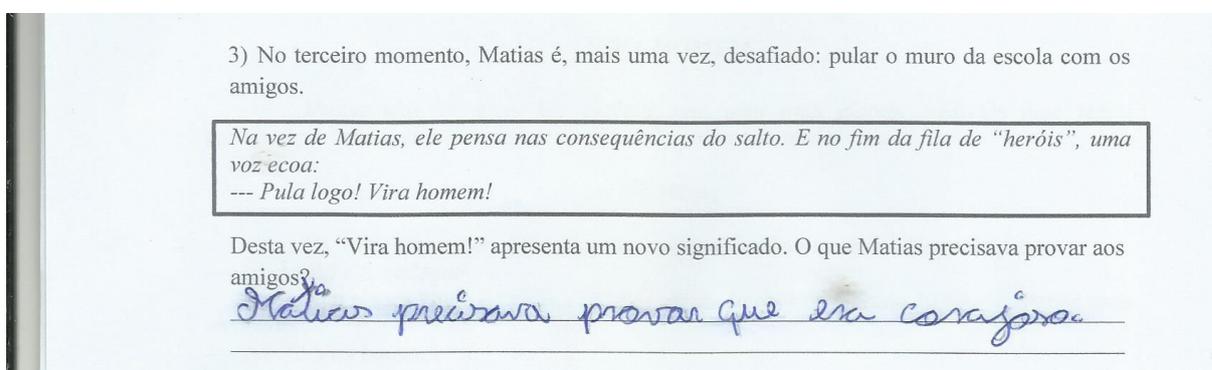


Figura 82: Respostas – Estudante Vênus, atividade 3.

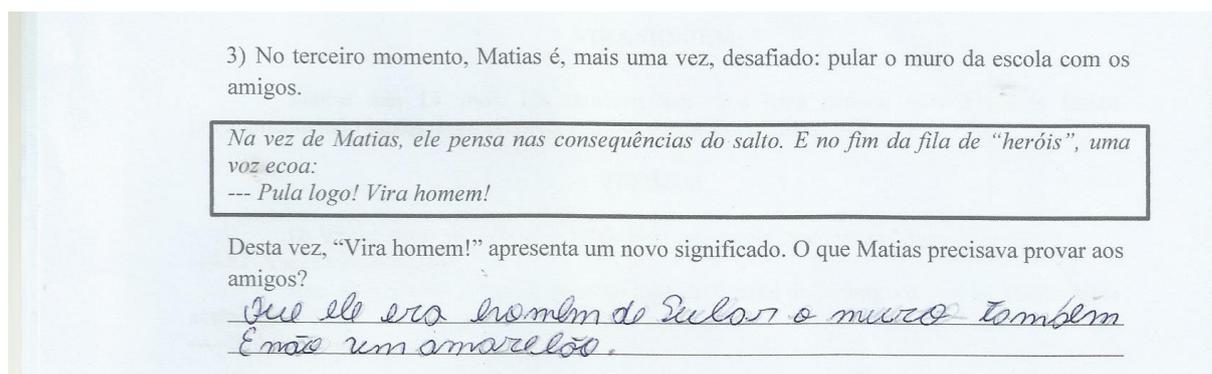


Figura 83: Respostas – Estudante Wasp, atividade 3.

Entre as respostas insatisfatórias, destaca-se a estudante CoRo, a qual inferiu que o protagonista não tinha medo das consequências. Esta informação não está explícita no texto, ao contrário, pensar nas consequências sugere que o personagem, de alguma forma, teve medo, porém precisou pular para mostrar coragem.

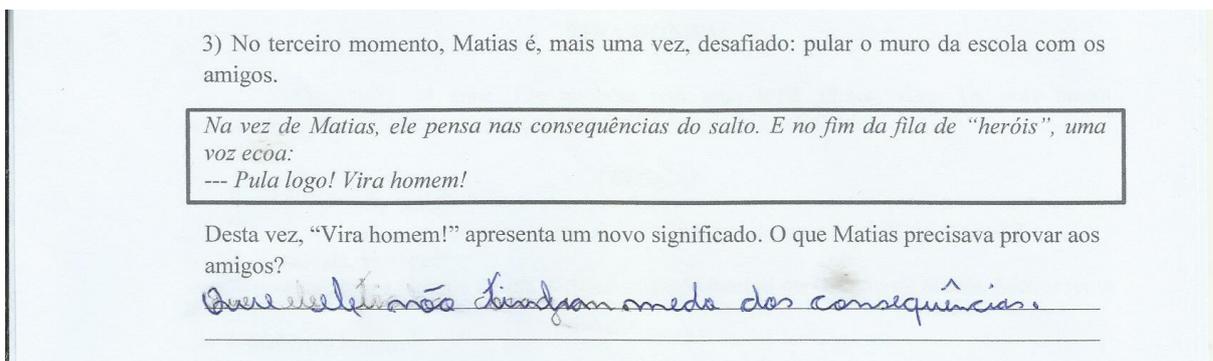


Figura 84: Respostas – Estudante CoRo, atividade 3.

O estudante Blitzar também se equivocou e mencionou as possíveis consequências. Embora a expressão também se relacione a consequências, ainda não era o momento de mencioná-la.

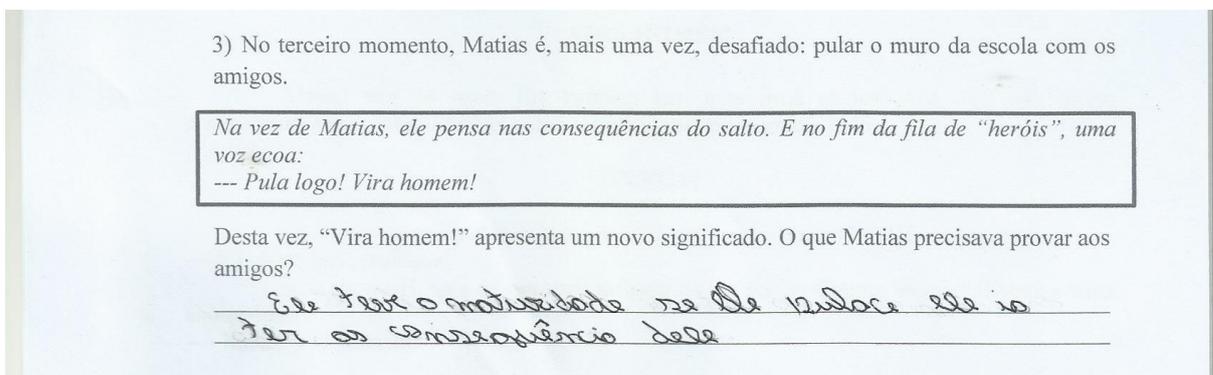


Figura 85: Respostas – Estudante Blitz, atividade 3.

A quarta questão se relacionava com a próxima situação: a maturidade. Os alunos deveriam assinalar a opção que representasse o intuito do pai do protagonista ao dizer *Vira homem*. Neste momento, então, colocam-se em questão as consequências do salto.

A tabela 11 expõe um bom resultado, visto que os jovens conseguiram entender o objetivo da fala do pai: requerer que o filho fosse mais maduro e pensasse nas próprias atitudes. Os alunos que se desviaram da alternativa correta marcaram igualmente a opção A, *ter mais coragem que os outros alunos*, alternativa que foge totalmente ao contexto.

Tabela 13: Análise quantitativa – Vira homem relacionado à maturidade.

“Vira homem” Quarta situação	Respostas Obtidas	Respostas Satisfatórias	Respostas Insatisfatórias
	20	18	2

Fonte: Autoria própria.

Correlacionada à proposta anterior, a quinta e última situação se refere à maturidade, experiência de vida, crescimento e envelhecimento. O que se pretendia é que os alunos entendessem que, neste último momento, o *virar homem* correspondia a ser adulto.

Tabela 14: Análise quantitativa – Vira homem relacionado à idade.

“Vira homem” Quinta situação	Respostas Obtidas	Respostas Satisfatórias	Respostas Insatisfatórias
	20	17	3

Fonte: Autoria própria.

Os três alunos que não obtiveram êxito, marcaram a alternativa C, *força, maturidade e consciência*, e alternativa A, *responsabilidade e valentia*, as quais não se relacionavam diretamente ao contexto.

Finalizando a terceira fase, a última questão envolvia uma produção. Assim, os alunos deveriam relatar momentos de suas experiências diárias em que ouviram a expressão *vira homem*. Visto que o texto partiu de uma experiência pragmática, não foi surpresa saber que toda a turma saberia elencar diversos exemplos, alguns demasiadamente curiosos. Todas as respostas, de alguma forma, envolviam alguma situação semelhante à história, tal como mostram os exemplos em sequência:

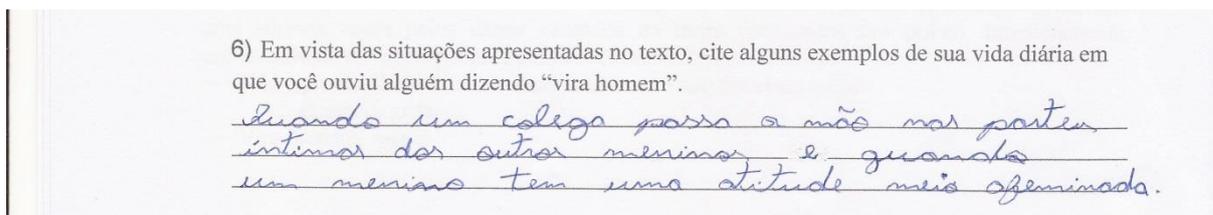


Figura 86: Respostas – Estudante Saturno, atividade 6.

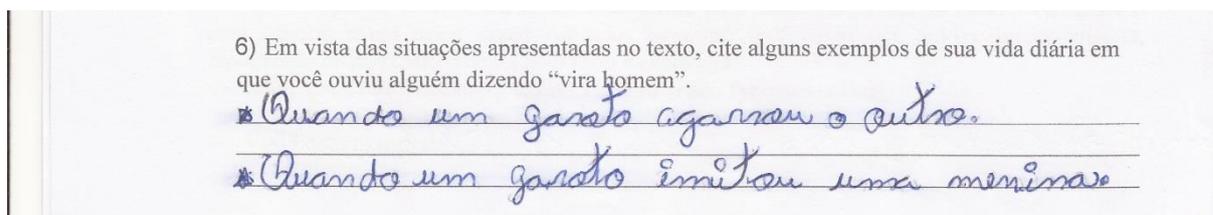


Figura 87: Respostas – Estudante Vênus, atividade 6.

6) Em vista das situações apresentadas no texto, cite alguns exemplos de sua vida diária em que você ouviu alguém dizendo “vira homem”.

Quando um amigo da sala ficou patando a mão
mas não dá.
Quando um amigo não quer ficar com a menina, aí chega
outro colega e manda ele virar homem.

Figura 88: Respostas – Estudante Mercúrio, atividade 6.

6) Em vista das situações apresentadas no texto, cite alguns exemplos de sua vida diária em que você ouviu alguém dizendo “vira homem”.

Quando a menina tem mais idade mais se
comporta igual criança ou quando ela
quer ficar com uma menina e não tem coragem
de falar.

Figura 89: Respostas – Estudante Gliese, atividade 6.

6) Em vista das situações apresentadas no texto, cite alguns exemplos de sua vida diária em que você ouviu alguém dizendo “vira homem”.

Quando alguém diz “vira homem”, quando não
faz algo de interesse dele, e não indo num
lugar que eu não peço.

Figura 90: Respostas – Estudante Magnetar, atividade 6.

6) Em vista das situações apresentadas no texto, cite alguns exemplos de sua vida diária em que você ouviu alguém dizendo “vira homem”.

1º Na escola meu colega umas músicas muito duridas, quan-
do chega e fala “Vira homem”. 2º jogando jogos eletrônicos,
e cara não queria ganhar a “B” e veio a seguinte frase.

Figura 91: Respostas – Estudante Osiris, atividade 6.

O estudante Saturno relacionou a expressão a atitudes imaturas de adolescentes e a comportamentos que remetem à imagem feminina, relato que se assemelha à estudante Vênus e ao estudante Mercúrio. A estudante Gliese também apontou comportamentos infantis e ainda acrescentou a “falta de coragem” para começar um “relacionamento”, tal como Mercúrio. O estudante Magnetar apontou o fator do interesse alheio, isto é, quando não se realiza algo que o outro quer, tal como na história, a expressão é proferida.

Por fim, apontam-se as respostas do estudante Osiris, o qual menciona “músicas duvidosas” para um garoto ouvir, sugerindo haver músicas ideais para garotos e garotas, e, talvez, uma das respostas mais excepcionais deste projeto: *jogando jogos eletrônicos, o cara não queria rushar a B e veio a seguinte frase*. No contexto dos jogos eletrônicos, “Rushar a B” significa ter misericórdia, clemência ou simplesmente não querer atirar nos oponentes, decisão que remete à falta de coragem e incita a expressão *vira homem*.

7.6 Resultados do sexto encontro: fase *Água fria*

A última fase da proposta contemplou o conto *Água fria*. Foi um momento muito produtivo e importante para a conclusão deste projeto. Tal como o HQ e os demais textos, a história *Água fria* foi escrita especialmente para a turma. Aliás, tais textos que exploram o universo jovem têm seu diferencial, sobretudo, pela aceitabilidade temática. O recorte cultural, por sua vez, auxilia na produção de sentidos pela verossimilhança que estabelece com o público-alvo, além de facilitar a compreensão das metáforas ligadas ao universo dos estudantes.

A última fase, então, estabeleceu um grau de complexidade maior que as demais, porém o processo pelo qual os alunos passaram nas fases anteriores foi capaz de preencher as lacunas (inferenciais e conceituais), além de aprimorar o modo como eles lidavam com o artefato textual. Processos como releitura, atenção aos comandos, preocupação com a elaboração das respostas foram pontos altamente alargados e que auxiliaram nos demais conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa. Seguem, portanto, os resultados da última fase.

Todas as questões desenvolvidas estavam relacionadas ao texto, o qual é repleto de metáforas. A primeira questão envolvia a metáfora *O dia nasceu num flash*. Esperava-se que os estudantes ativassem os frames necessários para relacionar *flash* ao contexto.

Tabela 15: Análise quantitativa – O dia nasceu num flash.

O dia nasceu num flash	Respostas Obtidas	Respostas Satisfatórias	Respostas Insatisfatórias
Nº1	20	19	1

Fonte: Autoria própria.

A tabela 13 expõe que a turma, quase em totalidade, obteve um excelente resultado geral, pois conseguiu ativar os *frames* necessários ao contexto. Compreende-se que os estudantes possivelmente associaram *flash* a *rapidez*, *velocidade* e até mesmo ao super-herói de histórias em quadrinhos – *The Flash*.

A segunda questão, relacionada à hipótese da mente corporificada, de Lakoff e Johnson (1999), pretendia que os jovens assinalassem a opção em que ocorria o mesmo processo de um dos trechos do texto: *Escovou os dentes e saiu pelo portão mascarando um chiclete vagabundo que sempre agarrava no céu da boca*. O objetivo desta questão era fazer com que eles compreendessem que o corpo humano interfere no pensamento e que muitas produções do dia a dia se apropriam das partes do corpo para designar algo, tal como *céu da boca*.

Tabela 16: Análise quantitativa – *Céu da boca*.

Céu da boca	Respostas Obtidas	Respostas Satisfatórias	Respostas Insatisfatórias
Nº2	20	11	9

Fonte: Autoria própria.

As alternativas compreendiam quatro orações com possibilidades diferentes: personificação, metonímia, metáfora e uma oração em sentido denotativo. Mesmo que os resultados positivos tenham sido superiores, uma parte significativa da turma não obteve êxito ao responder o comando. Três alunos marcaram a opção A, *As ruas eram frias e cruéis*, e seis alunos marcaram a opção C, *Precisamos de mão de obra*.

Algumas hipóteses podem ser aludidas quanto ao peso da nomenclatura: uma vez que os alunos já tenham tradicionalmente estudado *personificação* (como mera caracterização humana a seres inanimados) e catacrese (como trivial empréstimo, às vezes, de partes corporais para denominar seres), pensar em personificação e relacioná-la à pessoa (corpo humano) seria uma hipótese para a primeira ocorrência; o não reconhecimento da contiguidade expressa pela palavra *mão*, como metonímia que representa o todo, e o apego à nomenclatura da catacrese como empréstimo de partes corporais seriam hipóteses para a segunda ocorrência. Além disso, ainda se pode conjecturar uma análise restrita à estrutura linguística em detrimento a uma análise contextual e conceptual dos sentidos.

A terceira questão, subdividida em dois momentos, estava relacionada à metáfora *aperta o passo*. Desta vez, os estudantes deveriam explicar o significado da expressão,

seguindo a progressão do contexto. Todos os alunos foram capazes de responder, sem dificuldades, uma vez que a metáfora já estava estabilizada em seus domínios cognitivos.

Entre os resultados, destacam-se:

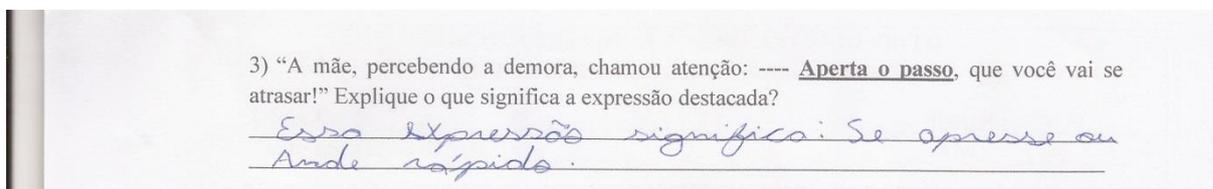


Figura 92: Respostas – Estudante Saturno, atividade 3.

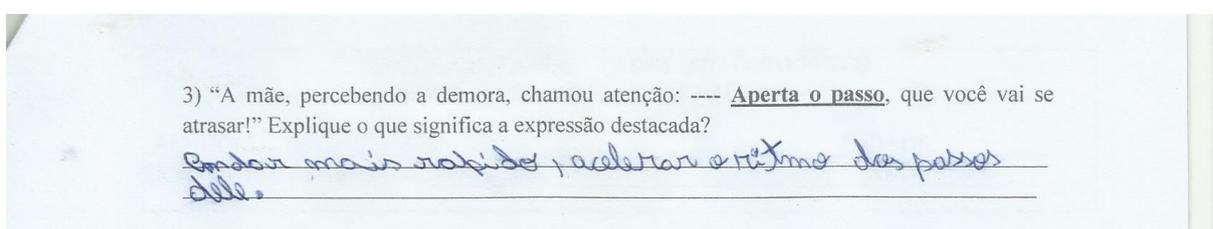


Figura 93: Respostas – Estudante Mercúrio, atividade 3.

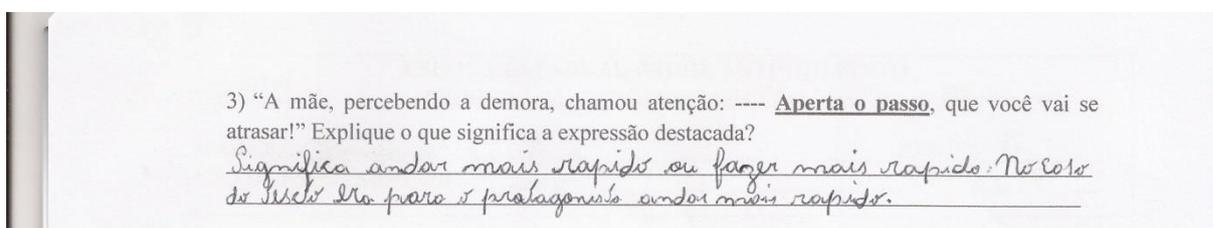


Figura 94: Respostas – Estudante Osiris, atividade 3.

A segunda etapa da questão demandava que eles assinalassem a alternativa que apresentasse outra metáfora que se encaixasse ao contexto, sem que alterasse o sentido. A tabela 14 aponta os excelentes resultados para esta atividade:

Tabela 17: Análise quantitativa – Correlação entre metáforas.

Acelera o ritmo	Respostas Obtidas	Respostas Satisfatórias	Respostas Insatisfatórias
Nº3	20	19	1

Fonte: Autoria própria.

Uma vez que a turma tenha conceptualizado muito bem que mãe do protagonista pedia que ele se apressasse (andasse mais rápido), igualmente não foi problema associar os sentidos e assinalar a metáfora *acelera o ritmo* como opção mais adequada ao contexto.

A questão quarto envolvia um processo de pensamento semelhante, na qual os estudantes também deveriam associar a metáfora *segura a onda* à opção mais adequada. Importante mencionar que o nível de dificuldade para esta questão era maior, pois envolvia opções de sentidos próximos.

Tabela 18: Análise quantitativa – Correlação entre metáforas.

Segura a onda	Respostas Obtidas	Respostas Satisfatórias	Respostas Insatisfatórias
Nº4	20	9	11

Fonte: Autoria própria.

A turma ficou bastante dividida entre duas opções: *Disfarça!* (9 alunos) e *Fica calmo!* (10 alunos). Como se pode observar no trecho abaixo, o fator preponderante que ratifica *Disfarça!* como alternativa correta é, mais uma vez, o contexto:

Pouco a pouco, o garoto começou a reparar disfarçadamente (ou quase isso) cada detalhe da garota recém-chegada. Quando Marcela se levantava, Eduardo via seus cabelos andarem pela sala, preenchendo seus olhos de beleza e longos cachos. E quando Marcela voltava, o cheiro doce do perfume o deixava perdido. Pensou:

---- Segura a onda! Ela vai perceber.

Os alunos que projetaram uma leitura mais atenta do texto foram capazes de entender que a atitude do rapaz, embora estivesse nervoso pela presença da aluna nova, era tentar disfarçar seus olhares.

A quinta questão envolvia a metáfora *O fim de semana se arrastou pelo caminho das horas*. Não se trata de uma metáfora simples, é necessário se atentar ao sentido do verbo *arrastar* (que remete a demorar, prolongar, tardar) e perceber a sutileza da expressão *caminho das horas* (que remete à passagem do tempo) como elementos que enfatizam que o fim de semana pareceu demorar a passar.

Tabela 19: Análise quantitativa – *O fim de semana se arrastou pelo caminho das horas.*

Metáfora complexa	Respostas Obtidas	Respostas Satisfatórias	Respostas Insatisfatórias
Nº5	20	13	7

Fonte: Autoria própria.

Os estudantes que assinalaram a alternativa *O fim de semana pareceu demorar a passar, pois Eduardo planejava se declarar* provaram foram capazes de ativar as informações necessárias para conceptualizar a metáfora. Além disso, uma leitura mais atenta do texto também oferecia subsídios para que os jovens ativassem as informações necessárias para responder ao comando. As respostas insatisfatórias alertam que estes sete alunos, neste caso, não conseguiram acompanhar a trajetória contextual, nem recuperar informações suficientes para responder corretamente.

A última questão desta bateria envolvia a metáfora central do texto *Água fria*. Além do título, dois episódios muito relevantes do conto envolvem a expressão: o primeiro quando o protagonista Eduardo se apaixona; o segundo quando Marcela também se apaixona. Os dois momentos são representados pela metáfora *saltar na água fria*. Pretendia-se, portanto, que os alunos percebessem a metáfora e a explicassem.

Tabela 20: Análise quantitativa – *Saltar na água fria.*

Significado de <i>saltar na água fria</i>	Respostas Obtidas	Respostas Satisfatórias	Respostas Insatisfatórias
Nº	20	14	6

Fonte: Autoria própria.

Mesmo que uma parte da turma não tenha apresentado resultados satisfatórios, pode-se de dizer que, em relação às produções coerentes, houve uma consistente produção e respostas bem objetivas. Apontam-se algumas respostas satisfatórias, as quais cumpriram os objetivos da proposta:

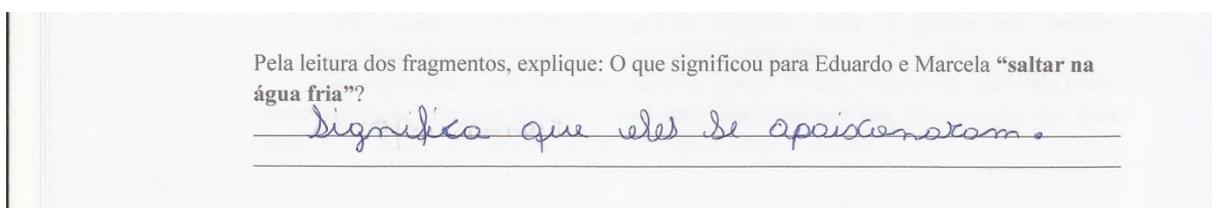


Figura 95: Respostas – Estudante Pégasi, atividade 6.

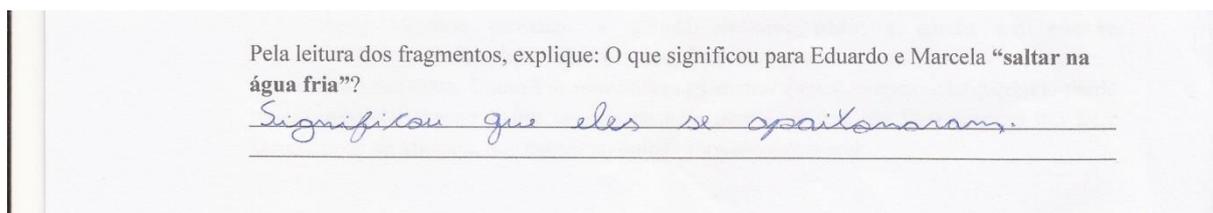


Figura 96: Respostas – Estudante Saturno, atividade 6.

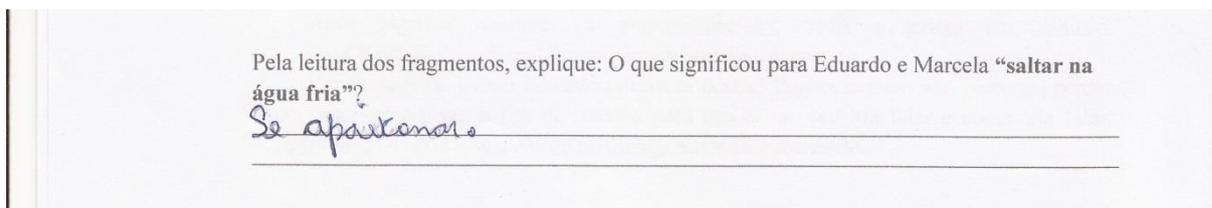


Figura 97: Respostas – Estudante CoRo, atividade 6.

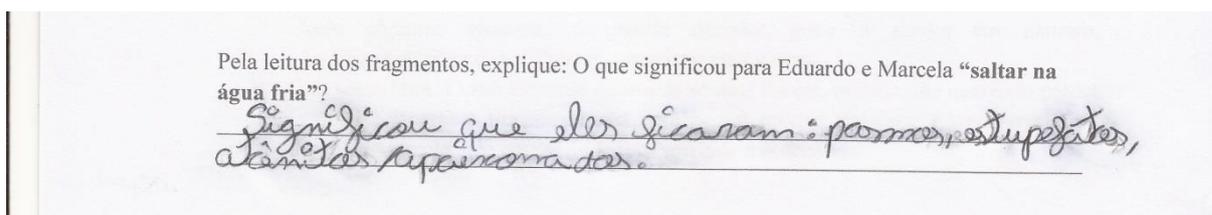


Figura 98: Respostas – Estudante Vênus, atividade 6.

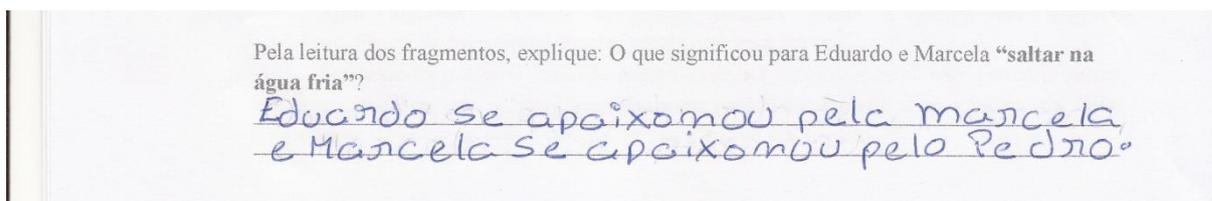


Figura 99: Respostas – Estudante Kepler, atividade 6.

Os estudantes Pégasi, Saturno e CoRo, por exemplo, conceptualizaram a metáfora e foram bastante objetivos em suas respostas. A estudante Vênus, por sua vez, utilizou-se de trechos do próprio texto para formular sua resposta. Já a estudante Kepler, além de explicar a metáfora, também evidenciou os personagens envolvidos no contexto.

Há, por fim, de se mencionar que alguns estudantes não foram capazes de perceber o sentido da expressão ao longo da narrativa. Entre estes casos, evidenciam-se:

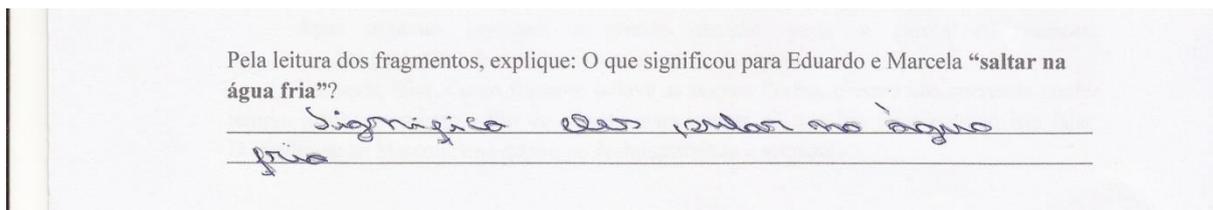


Figura 100: Respostas – Estudante Blitzar, atividade 6.

O estudante Blitzar não compreendeu que se tratava de uma metáfora e, além de descartar o contexto da história, apenas reescreveu o trecho, modificando o verbo.

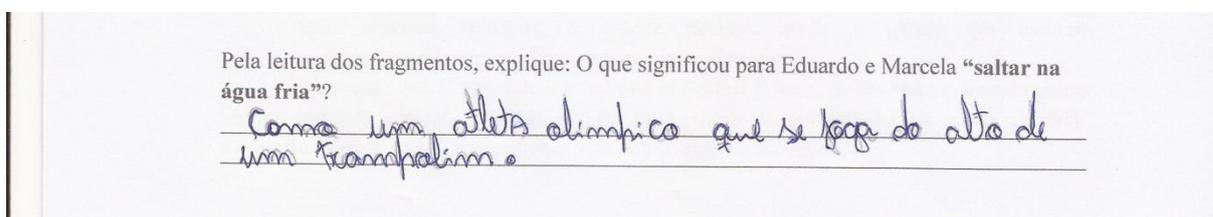


Figura 101: Respostas – Estudante Netuno, atividade 6.

Uma conduta bastante recorrente entre os alunos é copiar trechos do próprio texto a fim de estabelecer respostas, geralmente, aleatórias. É o que se verifica na resposta do estudante Netuno.

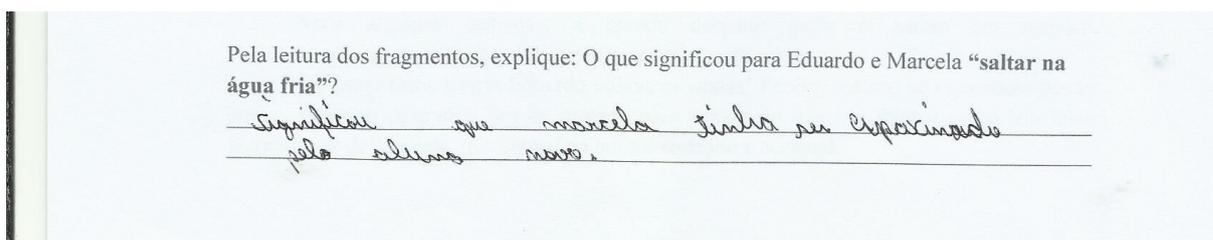


Figura 102: Respostas – Estudante Pulsar, atividade 6.

Um fato curioso, recorrente em avaliações, seja de qualquer área, consiste na resposta incompleta, ou seja, quando o aluno foca em apenas um componente do comando e se tem por satisfeito ou simplesmente não tem noção de que a resposta está inacabada. É o que se verifica na resposta do estudante Pulsar, o qual explicou somente o que ocorreu a um dos personagens, Marcela, esquecendo-se de mencionar o protagonista, Pedro. Outrossim, os demais alunos, cujas redações foram consideradas insatisfatórias, em algum momento, iniciaram uma linha de raciocínio, porém não suficiente para validar a resposta.

Encerrando a última fase da proposta de intervenção, é possível afirmar um grande salto em relação à construção de sentidos e a apropriação das metáforas. Como anteriormente mencionado, trabalhar com metáforas consiste em um projeto cooperativo em que vários elementos extralinguísticos estarão envolvidos, um deles é a bagagem cultural, a qual tende a se expandir conforme os conhecimentos enciclopédicos são alargados no percurso escolar. Assim, conforme vão amadurecendo e estabilizando os saberes, os jovens progressivamente vão criando mais bagagem para entender novas metáforas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista de todos os aspectos examinados e apresentados nesta dissertação, é factual reiterar que muitos são os desafios de se ensinar a língua materna. Historicamente, observa-se um paradoxo linguístico em relação ao ensino de língua, o qual molda um sistema de ensino que sublima as concepções formais e estruturais de uma gramática fria que caminha, muitas vezes, na contramão do uso.

Ora, a língua – como entidade viva, em constante evolução – pode, sim, ser estudada, porém não permite fôrmas. Este fato é evidenciado nas instituições de ensino, as quais diariamente recebem jovens que já possuem um saber linguístico internalizado, porém muito distante dos padrões estabelecidos pela gramática. É neste momento que se inicia a raiz do problema, pois esses conhecimentos prévios são, em muitos casos, desconsiderados e os conteúdos inertes dos manuais didáticos começam a fugir da realidade sociocultural do estudante que, por consequência, perde o interesse por não entender a funcionalidade e a importância do que está estudando. O estudo da metáfora é um dos casos desta problemática.

Pensando neste paradigma, constata-se que promover estudos que enfoquem, de fato, os movimentos reais da linguagem e a produção de sentidos no mundo consiste em uma grande empreitada. Aqueles que se arriscam a estudar a língua podem, sim, conhecê-la, acompanhá-la, mas jamais freá-la. É necessário um trabalho de respeito às possibilidades de produção de sentidos e um constante caminho entre as fronteiras linguísticas.

Não se pode deixar de mencionar que o significado, por sua vez, é constituído por fatores que extrapolam a superfície textual. A história, os fatos, os recortes temporais, a cultura, os indivíduos envolvidos na interação são elementos essenciais, os quais completam as lacunas de sentido que o código em si não dá conta de explicar. Como bem pontuou Fauconnier (1977), a linguagem visível é apenas a ponta do iceberg de todo um empreendimento de significação.

O problema apresentado pela pesquisa fundamentou-se especificamente neste processo: a dificuldade que os estudantes enfrentam para produzirem sentido quando os textos se apropriam de metáforas, mesmo que se trate de um fenômeno natural, ligado ao pensamento. Assim, o que pode ser espontâneo e, por vezes, imperceptível, quando inserido nos textos (para fins de análise) denota grandes entraves, uma vez que produzir uma metáfora seja bem diferente de entender os processos de seu funcionamento.

Neste processo, a figura do professor torna-se muito relevante, uma vez que se entenda que o ensino tradicional e cristalizado não seja suficiente para suprir as carências culturais dos

jovens, pois os métodos mecanizados não fazem o indivíduo pensar, refletir e analisar, mas meramente reproduzir estruturas idealizadas. Há de se pensar que o conhecimento e o ensino de língua não devam ser limitados, mas abram novas possibilidades de aprendizado.

Os pressupostos apresentados no início do projeto demarcavam dois aspectos, os quais foram comprovados pela pesquisa: i) as estruturas metafóricas fazem parte do processo cognitivo humano, estão imbricadas à comunicação, no entanto geram dificuldades em atividades de leitura e interpretação; ii) a defasagem enciclopédica – bagagem sociocultural – está vinculada às dificuldades de assimilação e limita os horizontes de conhecimento dos estudantes.

Logo, estreitando os caminhos, o estudo que se apresentou teve como prioridade estudar e aprimorar o desenvolvimento de uma proposta voltada ao ensino de metáforas e arquitetá-la de maneira distinta do modelo tradicional, voltando-se ao processo de construção de sentidos e conceptualização pela ativação de processos extralinguísticos, levando em consideração toda a base experiencial dos jovens que participaram do projeto.

É também importante mencionar o recorte cultural trabalhado na produção da proposta. Ao fazer esse recorte, foi possível verificar que os alunos são capazes de conceptualizar e ativar os processamentos necessários para entender as metáforas, inclusive, produzir novas metáforas, a partir do próprio conhecimento de mundo. As respostas obtidas, em grande parte satisfatórias, puderam confirmar a proposta desta dissertação, pois comprovaram que os aspectos linguísticos e culturais funcionam em conjunto na apropriação dos sentidos.

Além de projetar um novo enfoque ao ensino de metáfora sob o viés conceptual, a intervenção também auxiliou no desenvolvimento dos descritores da matriz de referência nacional, imbricados à pesquisa. A resposta da turma, em linhas gerais, foi bastante positiva e superou as expectativas, e as redações comprovaram que os alunos foram capazes de ler melhor, recuperar informações implícitas no texto, fazer inferências, reconhecer implícitos e, em especial, conceptualizar metáforas, pontos relevantes para uma devida interpretação textual. Igualmente importante pontuar que houve um número limitado de estudantes que não atingiu o nível desejado, porém percebeu-se um grande passo quanto ao contínuo de aprendizagem.

Destaca-se que a experiência foi proveitosa para ambas as partes. A turma, que obteve a oportunidade de conhecer um dos fenômenos mais sublimes da história linguística sob uma nova óptica, e a professora, que ampliou exponencialmente suas concepções teóricas e metodológicas para produzir um trabalho de caráter essencialmente cognitivo.

Os constructos teóricos da Linguística Cognitiva são demasiadamente ricos e viabilizam a abertura de novos horizontes para os professores-pesquisadores que concebem a língua como um universo de possibilidades. Voltar-se a esta área de investigação é uma maneira de se estabelecer um recorte diferenciado em relação aos estudos linguísticos e uma oportunidade de se ampliar as concepções da língua em uso. Por fim, parafraseando Ferreira Gullar, admite-se que não há mais vagas para a trivial educação, pois as demandas investigativas ratificam que ela não mais cabe no poema.

9 REFERÊNCIAS

AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; ANTÔNIO, Severino. **Novas palavras**: Língua Portuguesa. 2 ed. ren. 3v. São Paulo: FTD, 2004.

BORGATO, Ana Trinconi et. Al. **Projeto Talaris**: português-ensino fundamental. 2 ed. São Paulo: Ática, 2015.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, Silva Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (orgs.). **Ensino de Gramática**: Descrição e uso. São Paulo: C

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; FILHO, Valdinar Custódio. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**, Piauí, v.12, p. 56-71, 2010.

CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza Cochar. **Português**: Linguagens – 8º ano. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHIAVEGATTO, Valeria Coelho. Introdução à linguística cognitiva. **Revista Matraca**, Rio de Janeiro, v.16, n.24, p. 77- 96, 2009.

FAUCONNIER, Gilles. **Mappings in Thought and Language**. Cambridge University Press, 1997.

FERRARI, Lillian. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

FILLMORE. Charles. Scenes-and-frames semantics. In: A. Zampolli (ed.). **Linguistic Structures Processing**. Amsterdam, New York: North Holland, 1977, p. 55-82.

KOVECSES, Zoltán. Metáfora, Linguagem e Cultura. **DELTA**, São Paulo, v. 26, n. spe, p. 739-757, 2010.

_____. **Metaphor in Culture.** Universality and Variation. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 2005.

LAKOFF, George; MARK, Johnson. **Metáforas da vida cotidiana.** São Paulo: Educ, 2002.

_____. **Philosophy in the Flesh:** The Embodied. Mind and its Challenge to Western Thought. New York: Basic Books, 1999.

LANGACKER, Ronald W. **Foundations of Cognitive Grammar:** Theoretical Prerequisites. Stanford, California: Stanford University Press, 1987, p. 529.

MOUSINHO, Renata et al. Aquisição da linguagem figurada. **Revista Psicopedagogia**, v. 26, n.80, p. 200-206, 2009.

REZENDE, Thalita Cunha et al. **Metáfora:** uma ponte entre o cotidiano e a sala de aula, 2011. Disponível em: <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao17/artic_010.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

SILVA, Augusto Soares. Os estudos de Linguística Cognitiva do Português. **Revista Portuguesa de Humanidade**, v. 12, n.1, p. 190- 221, 2008.

SPERANDIO, Natália Elvira; ASSUNÇÃO, Antônio Luiz. Pensando a metáfora por um viés cognitivo e cultural. **Revele**, v.1, n.3, p. 1-16, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.