



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

A METÁFORA NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PELA CRIANÇA
COM PERDA AUDITIVA DE GRAU MODERADO

KATIA MARIA GOMES DE ALBUQUERQUE

Recife, Outubro de 2004

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**



**A METÁFORA NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PELA CRIANÇA
COM PERDA AUDITIVA DE GRAU MODERADO**

**Dissertação apresentada à Pró-Reitoria
de Pesquisa e Pós-Graduação da
Universidade Católica de Pernambuco,
como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em Ciências da
Linguagem**

Aluna: KATIA MARIA GOMES DE ALBUQUERQUE

Orientadora: Profa. Dra. VIRGÍNIA COLARES SOARES FIGUEIRÊDO ALVES

Recife, Outubro de 2004

A345m Albuquerque, Kátia Maria Gomes de
A metáfora na construção de sentidos pela
criança com perda auditiva de grau moderado /
Kátia Maria Gomes de Albuquerque , 2004.
125 f.

Orientador: Virgínia Colares Soares
Figueirêdo Alves.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de
Pernambuco, 2004.

1. Metáfora. 2. Distúrbios da audição nas crianças.
3. Crianças - Linguagem. 4. Aquisição de linguagem.
I. Título.

CDU- 616.28



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**A METÁFORA NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PELA CRIANÇA COM PERDA
AUDITIVA DE GRAU MODERADO**

KATIA MARIA GOMES DE ALBUQUERQUE

EXAMINADORES:

Profa. Dra. VIRGÍNIA COLARES SOARES FIGUEIRÉDO ALVES – Orientadora

Prof. Dr. FRANCISCO GOMES DE MATOS - UFPE

Profa. Dra. MARIANNE CAVALCANTE – UNICAP

**Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de
Pesquisa e Pós-Graduação da
Universidade Católica de Pernambuco,
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Ciências da
Linguagem**

Recife, 04 de outubro de 2004

Aos meus pais,
Que tanto me ajudaram na construção
deste caminho em minha vida.

Aos meus filhos,
Partida e chegada que sempre
redimensionam o meu caminhar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo Seu infinito amor, bondade e proteção dedicados a mim, à minha família e aos que me cercam.

À minha família, na figura de meus pais, filhos, irmão, cunhada e sobrinhos, que aceitaram os meus momentos de afastamento e tanto me apoiaram.

À orientadora Virgínia Colares, que, com a disponibilidade em dividir o seu conhecimento, demonstrada pelas suas observações reveladoras, e o seu carinho, ajudou decisivamente na construção do sentido deste trabalho. O seu incentivo e a credibilidade que depositou em mim jamais serão esquecidos.

Aos professores examinadores Dr. Francisco Gomes de Matos e Dra. Marianne Cavalcante, que na avaliação prévia trouxeram valiosas contribuições que se somaram ao resultado final deste trabalho.

À “coorientadora” Ana Augusta Cordeiro, pelas sugestões aos meus projetos e incentivo primordial, inclusive desde a seleção para o Mestrado.

Aos amigos do Mestrado, em especial a Adriana Maciel, Marília Macêdo e Andréa Coelho, por estarmos juntas durante toda essa trajetória, dividindo experiências e materiais, e pelas nossas construtivas discussões.

À amiga Graça Duarte, fonoaudióloga inspirada e inspiradora no atendimento às crianças com perda auditiva, pelo seu interesse, disponibilidade e apoio.

À fonoaudióloga Luíza Helena Correia Lima, pelo carinho e preciosa contribuição na seleção dos participantes.

A Jean François, pela presença, apoio e carinho nos momentos nem sempre tranquilos, como também pela assessoria técnica.

A todos os participantes e seus familiares, pela disponibilidade e desprendimento que possibilitaram a realização desta pesquisa.

A todos que, de alguma forma, colaboraram para a concretização deste estudo. Afinal, esse resultado é fruto da participação de muitos, a quem também sou imensamente grata.

Uma lata existe para conter algo.
Mas, quando o poeta diz "lata",
pode estar querendo dizer o incontível.

GILBERTO GIL

RESUMO

Este estudo analisa a compreensão de metáforas pela criança com perda auditiva de grau moderado, indivíduo situado numa zona limítrofe entre o mundo dos ouvintes e dos surdos de grau mais severo. Ele se reconhece como “falante” e “ouvinte”, entretanto o seu canal de aquisição da língua oral – o acústico-articulatório – apresenta uma limitação receptiva. Surgem daí inquietações, como: se essa limitação acarreta perdas nas oportunidades de trocas interativas que interfiram na compreensão metafórica. A amostra foi constituída por duas crianças com perda auditiva moderada, com idade entre os nove e os doze anos, que usam próteses auditivas, recebem acompanhamento fonoaudiológico e freqüentam escolas privadas. O procedimento de pesquisa consistiu da apresentação oral de doze metáforas contextualizadas em histórias curtas a cada um dos participantes individualmente, ocasião em que foram questionados sobre o sentido construído na compreensão das metáforas e quais as estratégias realizadas nessa leitura. As metáforas foram analisadas segundo a Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (1980, 2002), verificando-se se as construções realizadas pelas crianças estavam em conformidade com o sentido sugerido pelo enunciado. A análise dos dados evidencia que as crianças com perda auditiva moderada apresentam dificuldade nessas habilidades, corroborando as hipóteses da pesquisa. Esperamos, com este estudo, contribuir para o conhecimento desse indivíduo com perda auditiva, nas suas peculiaridades interativas e lingüísticas, por ser um sujeito tão pouco particularizado na literatura, e aprimorar o atendimento às suas necessidades fonoaudiológicas e educacionais.

Palavras-chave: metáfora, construção de sentidos, perda auditiva moderada.

ABSTRACT

This study analyses metaphor comprehension by children with moderate hearing loss, individuals who are located at an intermediate zone between listeners and more severely deaf children. They recognize themselves as “speakers” and “listeners”, although their oral language acquisition channel – the articulate-acoustic – has a receptive limitation. So, there are some concerns such as: if the limitation causes lacks on the interactive changes oportunities that interfere on the metaphorical comprehension. The sample consisted of two children with moderate hearing loss, nine to twelve years-old, hearing aids users, undergoing speech therapy and attending private schools. The research procedure was the oral presentation of twelve metaphors inserted in brief stories to each of the participant, when they were questioned about the constructed meaning of the metaphor comprehension and which were the strategies used for such understanding. Metaphor analysis was based on the Conceptual Metaphor Theory by Lakoff and Johnson (1980, 2002) and it was observed if the constructions made by the children agreed with the meaning suggested by the utterance. We found out, after data analysis, that the children with moderate hearing loss, even though they are at the age that we expect them to be able to comprehend and to explain the metaphorical process of meaning construction, they had difficulty with these skills. We hope that, with this study, we can contribute to the knowledge of these individuals with hearing loss, in their interactive and linguistic particularities, as they are subjects that have been little dealt with in the literature, and that we can contribute to improving their speech therapeutic and educacional needs.

Key words: metaphor, meaning construction, moderate hearing loss.

SUMÁRIO

Introdução	10
Cap. I – O impacto da perda auditiva	13
1.1. Definições	13
1.2. Classificações	15
1.3. Implicações sociolingüísticas, culturais e psicossociais	18
1.4. Reabilitação auditiva	22
Cap. II – Linguagem e perda auditiva	24
2.1. Aquisição e desenvolvimento da linguagem oral na perspectiva do socioconstrutivismo	24
2.2. Aquisição e desenvolvimento da linguagem oral de crianças com perda auditiva	26
2.3. Compreensão textual de crianças com perda auditiva	30
Cap. III – Os sentidos da metáfora	34
3.1. Considerações iniciais	34
3.2. Para a semântica estruturalista	39
3.3. Para a pragmática lingüística	50
3.4. Para a semântica cognitiva	60
3.4.1. A teoria da metáfora conceptual de Lakoff e Johnson (TMC) ...	63
3.5. Compreensão textual, inferências e competência metafórica	65
Cap. IV – Aspectos metodológicos	74
Cap. V – Análise e discussão dos dados	77
Considerações finais	102
Referências bibliográficas	105
Anexo	110

INTRODUÇÃO

A perda auditiva implica numa limitação não visível, do ponto de vista físico, pois advém de uma alteração de uma pequena porção interna da anatomia do corpo humano (CORDEIRO, 2003). O grupo de indivíduos com perda auditiva, porém, não é homogêneo, pois as variáveis individuais são muitas, como tipo, causa, configuração audiométrica, além do grau da perda auditiva, entre outras. Em relação ao diagnóstico da perda auditiva em crianças, o grau de severidade dessa perda influencia no tempo decorrido até a sua descoberta, sendo, provavelmente, mais tardia quanto menos severa for a perda auditiva. Uma perda de grau moderado traz dificuldades à sua detecção precoce possivelmente pelas crianças que a apresentam ora responderem ao estímulo sonoro, ora não. Muitos pais só suspeitam da perda auditiva de seu filho quando esse manifesta ou deveria manifestar seus usos da linguagem (HECK; RAYMANN, 2003). A perda auditiva interfere no aprendizado da fala, tornando-o lento, pois a criança vai perdendo oportunidades de trocas lingüísticas com o meio.

A criança com perda auditiva de grau moderado apresenta características bem particulares na sua constituição enquanto sujeito de linguagem. Geralmente não se aceita como Surda, negando a condição de pertencer a um grupo minoritário com direito a uma cultura própria e a ser respeitado na sua diferença. Ela se reconhece como “falante” e “ouvinte”, entretanto o seu canal de aquisição da língua oral – o acústico-articulatório – apresenta uma limitação receptiva. Surgem daí inquietações, como: se essa limitação nas oportunidades de trocas interativas acarreta perdas que interfiram na compreensão metafórica.

Os questionamentos levantados neste trabalho surgiram da necessidade de investigar a capacidade de construção do sentido metafórico por esse sujeito, visto que:

- Existe escassez de literatura sobre a criança com perda auditiva de grau moderado e sua linguagem oral;

- Por ser um sujeito oralizado, podem passar despercebidas essas alterações de compreensão pelos profissionais que lidam com ele, como fonoaudiólogos e educadores, ao se aterem somente à perspectiva da fala, do ponto de vista fonoarticulatório.

Na prática da clínica fonoaudiológica ou no convívio social com crianças portadoras de perda auditiva de grau moderado, observa-se empiricamente dificuldade desses sujeitos na apreensão dos sentidos implícitos nas metáforas. Sendo tais dificuldades comprovadas nesta pesquisa, espera-se contribuir para o conhecimento desses sujeitos de linguagem nas suas peculiaridades, visando a auxiliar os profissionais que lidam com eles em intervenções terapêuticas ou educacionais, ou outros com quem eles mantenham uma convivência.

Para tanto, este estudo tem como **objetivo** maior analisar a compreensão metafórica da criança com perda auditiva de grau moderado; como objetivo secundário, pretendemos analisar a compreensão de metáforas implícitas em ditos populares apresentados oralmente, através de indagações também orais sobre o sentido dos enunciados.

A amostra foi constituída por duas crianças com perda auditiva moderada, com idade entre os nove e os doze anos, usuárias de próteses auditivas, com acompanhamento fonoterapêutico e freqüentando escolas privadas.

Para investigarmos a competência quanto à compreensão metafórica das crianças com perda auditiva de grau moderado, formamos o corpus de nossa pesquisa com fragmentos das transcrições das interações realizadas com as duas crianças, quando foram apresentadas oralmente doze metáforas implícitas em ditos populares. Examinamos as metáforas utilizadas nesses e analisamos as estratégias observadas ou referidas, estimuladas por indagações também orais sobre o sentido dos enunciados, no processo de compreensão do sentido metafórico.

Entendendo competência como um grupo de habilidades desenvolvidas para desempenhar determinada tarefa, a competência por nós investigada neste estudo foi a capacidade de explicar o significado da metáfora.

Usamos como fundamentação teórica para a análise e discussão dos dados as propostas de Lakoff e Johnson (1980, 2002) sobre a metáfora conceptual, para mostrarmos como a metáfora se apresenta nos enunciados e como os nossos participantes a compreendem.

Visando a fundamentar teoricamente os questionamentos realizados, este trabalho abrange tópicos distintos relacionados à linguagem e à perda auditiva.

O primeiro capítulo nos fornece uma visão da perda auditiva, as classificações mais comumente empregadas, o *handicap* (isto é, as implicações psicossociais) associado à limitação sensorial e as possibilidades de intervenção terapêutica.

No segundo capítulo, ao abordar o tema da aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, concentramo-nos numa abordagem socioconstrutivista do desenvolvimento de linguagem, reportando-nos às teorias apresentadas por Vygotsky, suas conceituações e contribuições para as pesquisas psicolinguísticas. Neste capítulo, também tratamos especificamente das implicações resultantes de uma perda auditiva na linguagem da criança e na sua compreensão textual.

O terceiro capítulo aborda os aspectos semânticos investigados na linguagem da criança com perda auditiva moderada e descreve como alguns teóricos vêem a construção dos sentidos nas diversas perspectivas de leitura da metáfora, assim como apresentamos considerações sobre compreensão textual, inferências e competência metafórica. Entendendo que não há consenso entre os estudiosos sobre as ocorrências, usos¹ e compreensão do termo *metáfora*, justamente pelo fato de que é usado para descrever situações de fala muito diferentes, abraçamos a noção de que existem várias semânticas, ou várias posições epistemológicas quanto à construção dos sentidos. Tendemos, assim, a aceitar cada ponto de vista no interior dos limites da disciplina a que corresponde. As posições abordadas nesse capítulo procuram refletir o atual estado-da-arte da metáfora (OLIVEIRA, 2000). No tópico da semântica cognitiva, tratamos da teoria escolhida para a análise do nosso corpus, a Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (BORBOREMA FILHO, 2004; LAKOFF; JOHNSON, 1980, 2002; OLIVEIRA, 2000; PONTES, 1990), buscando um aprofundamento necessário para termos os elementos essenciais para verificação de nossa hipótese.

Nos capítulos seguintes, descrevemos os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa e fazemos a análise do nosso corpus e discussão dos dados, encerrando a pesquisa com as nossas considerações finais, onde apresentamos as conclusões e sugestões. Os próximos capítulos são o das referências bibliográficas utilizadas e o dos anexos, onde apresentamos o instrumento empregado na coleta de dados, que, nas diversas interações realizadas entre a pesquisadora e os participantes, serviu de eixo norteador para a construção do nosso protocolo verbal, e as transcrições das gravações realizadas.

¹ Gostaríamos de ressaltar que as noções de “ocorrência” e “uso” têm sentidos diferentes, pois “ocorrência” remete ao aparecimento da metáfora e “uso”, à aplicação ou emprego da metáfora.

CAPÍTULO UM

O IMPACTO DA PERDA AUDITIVA

O órgão sensorial de que depende a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral é o ouvido. Para que se processe a maturação das vias auditivas do tronco cerebral, é necessário que ocorra a estimulação sonora. Crianças privadas de experiência sensorial adequada durante os dois primeiros anos de vida não desenvolvem a linguagem oral com sucesso (RUBEN, 1999).

1.1. Definições

Ao iniciarmos a abordagem sobre a perda auditiva, deparamo-nos com uma dificuldade na escolha da terminologia mais apropriada para designar essa perda e os nossos sujeitos de pesquisa, de uma forma que satisfizesse tanto às características audiológicas de uma perda de grau moderado como aos sujeitos e às suas famílias. Por esse motivo, decidimos fazer uma revisão das diferentes perspectivas teóricas sobre esses sujeitos e a sua perda auditiva.

Essa escolha de terminologia pode aparentar não ter implicação teórica alguma, porém, conforme assevera Cordeiro (2003), na realidade, a taxonomia reflete *sob que perspectiva teórica e por qual profissional está sendo investigada a natureza da perda auditiva*: orgânica (médico), educacional (educador), da reabilitação (fonoaudiólogo) ou sociocultural (sociólogo, antropólogo e lingüista). Em relação ao sujeito com perda auditiva, dentre as nomenclaturas mais discutidas e utilizadas pela literatura, destaca-se: Surdo (com “s” maiúsculo mesmo), deficiente auditivo, hipoacúsico, disacúsico, portador de deficiência auditiva, etc.

O campo da medicina possui tradicionalmente uma visão organicista da perda auditiva, considerando-a uma condição patológica (CORDEIRO, 2003). Nessa perspectiva existem definições como a da *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA, 1981), que toma o termo *perda auditiva* para significar um desvio ou mudança para pior ou na estrutura auditiva ou na função auditiva, normalmente fora da faixa de normalidade. Hungria (1987, p. 367) também salienta

que perda auditiva “significa distúrbio da audição, perda da capacidade auditiva em maior ou menor grau de intensidade, em caráter transitório ou definitivo, estacionário ou progressivo”.

A fonoaudiologia também assume uma perspectiva de “uma condição patológica”, apesar de considerar o efeito de algumas variáveis, tais como: o grau e o momento da perda auditiva, o uso de prótese auditiva, o processo de reabilitação e a forma de comunicação (oral e/ou de sinais) (CORDEIRO, 2003). Percebemos essa noção em definições como a de Giolas (1999), na qual afirma que o termo *surdez* refere-se à perda do uso funcional da audição, quando utilizada isoladamente com ou sem amplificação sonora, nas atividades do dia-a-dia. Os profissionais da fonoaudiologia, porém, tendem a denominar os sujeitos com perda auditiva profunda como *deficientes auditivos*, provavelmente por esses fonoaudiólogos serem, em sua maioria, filiados à filosofia oralista. Aqueles sujeitos com perda menos intensa são qualificados como *disacúsicos* ou *hipoacúsicos* (CORDEIRO, 2003).

No campo da educação, os indivíduos que não são capazes de compreender a fala do outro durante uma comunicação corriqueira e usual são considerados surdos. Para os educadores, esse efeito da perda auditiva na habilidade de se comunicar pode trazer como conseqüência uma dificuldade de aprendizagem, sendo o caso de se recomendar uma educação especial para esses indivíduos (CORDEIRO, 2003).

Na área da sociologia, antropologia e lingüística, o termo Surdo é escrito com letra inicial maiúscula, denotando que se trata de uma descrição cultural, e não de uma incapacidade, como podem sugerir os termos surdo (com a inicial minúscula), deficiente auditivo, disacúsico e hipoacúsico. Nessa perspectiva, independentemente do grau de surdez, qualquer sujeito com perda auditiva pode se tornar membro da comunidade dos Surdos, ao aceitar seus valores, particularmente o uso dos sinais, associando-se e identificando-se com outros indivíduos Surdos (CORDEIRO, 2003). Filiam-se a essa concepção definições como a de Vygotsky (1993), que considera que a criança, *a priori*, não tem uma percepção da própria surdez como patológica. Ela a percebe só indiretamente, como resultado da sua vivência social, que se reflete sobre ela. Lacerda (1996), também seguindo essa linha de pensamento, diz que a surdez é um conceito social. Ela, em si, não torna a criança deficiente, sendo um modo social de representá-la.

Fazemos algumas considerações, após essa breve revisão sobre a terminologia mais comumente utilizada na literatura para descrever os sujeitos que apresentam

alguma limitação auditiva, ao escolhermos os termos que utilizamos neste estudo. Tendemos a evitar o termo deficiente auditivo, apesar de bastante difundido entre os fonoaudiólogos, pois esse reflete uma visão médico-organicista segundo a qual o sujeito é visto como portador de uma patologia localizada, uma deficiência que precisa ser tratada. Simpatizamos com a perspectiva sociocultural por acreditarmos que o Surdo difere do ouvinte não somente por apresentar uma capacidade auditiva diferenciada, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais próprias. Por apresentarem, por vezes, uma forma particular de apreensão do mundo e de expressão da sua subjetivação, os Surdos devem ser identificados e designados como grupo. Porém, apesar de uma variedade de termos possíveis para descrever as pessoas com perda auditiva e da nossa própria escolha, como dito inicialmente, privilegiamos eleger os termos que as famílias e os indivíduos preferem ao se referirem a eles mesmos e à sua limitação sensorial. Nas situações de interação estabelecidas com as crianças da pesquisa e suas famílias, elas externaram uma rejeição à utilização do termo Surdo (ou surdo), considerando esse adequado somente para os sujeitos com perdas mais intensas ou que não conseguem desenvolver satisfatoriamente a linguagem oral. Deficiente auditivo, disacúsico ou hipoacúsico também são vistos como entranhados de uma conotação negativa, afinal de contas as pessoas com perda auditiva não são, necessariamente, deficientes. Portanto, para este trabalho, escolhemos a utilização dos termos sujeitos ou indivíduos com perda auditiva para identificarmos as pessoas que não ouvem adequadamente os estímulos auditivos de fraca/média intensidade.

1.2. Classificações

Uma pessoa com audição normal percebe sons muito fracos, às vezes inferiores ao de uma folha ao vento, enquanto indivíduos com perda auditiva em ambas as orelhas podem ser capazes de perceber somente os sons mais fortes. Numa conversa, mesmo pessoas com audição normal precisam de uma intensidade confortavelmente forte para que os sons da fala sejam por todas percebidos, pois alguns desses sons carregam menos energia que outros. As confusões de entendimento presentes na brincadeira de “telefone sem fio” podem ser geradas por se falar em voz sussurrada. A voz humana numa intensidade de fala natural atinge

aproximadamente 60 a 65 dB; ao cantar ou gritar, essa intensidade é elevada (PEDALINI; GOMEZ; LIBERMAN, 2000).

A capacidade auditiva de cada indivíduo pode ser classificada levando-se em consideração diversos fatores, dentre os quais destacamos o grau de perda auditiva, variável de interesse para o nosso trabalho. O grau é avaliado pela intensidade mínima de som (medida em decibel – dB) que o sujeito consegue escutar nas frequências de 500, 1000 e 2000 Hz, espectro de frequências que concentra a maioria da energia acústica dos sons da fala. Os valores numéricos de intensidade mínima obtida nas três frequências são transformados numa média aritmética. O valor final encontrado na melhor orelha sem amplificação específica a capacidade auditiva mínima do indivíduo (ASHA, 2004, CORDEIRO, 2003, PEDALINI; GOMEZ; LIBERMAN, 2000).

O grau de capacidade relaciona-se com a severidade da perda auditiva. Existem sete categorias que são usualmente empregadas, podendo haver pequenas variações numéricas para mais ou para menos em cada uma dessas categorias representadas abaixo.

Grau	Audibilidade Mínima
Audição normal	-10 a 25 dB
Perda auditiva discreta ou mínima	16 a 25 dB
Perda auditiva leve	26 a 40 dB
Perda auditiva moderada	41 a 55 dB
Perda auditiva moderadamente severa	56 a 70 dB
Perda auditiva severa	71 a 90 dB
Perda auditiva profunda	91 dB ou mais

Tabela 1 – **CLASSIFICAÇÃO DO GRAU DE AUDIBILIDADE MÍNIMA** (ASHA, 2004)

O grau da perda auditiva é a variável que exerce maior influência sobre o desenvolvimento lingüístico do indivíduo que a possui. Portanto, diversos autores relacionam essa classificação da perda auditiva com diferentes graus de dificuldade para a comunicação. Hungria (1987), Leibovici (1997) e Pedalini; Gomez; Liberman, (2000) demonstram como, de acordo com o grau da perda auditiva, diferem os comportamentos auditivos e a compreensão e aquisição da fala:

- Leve - incapacidade de compreender a fala em fraca intensidade ou de ouvir normal além de três metros. O indivíduo encontra certa dificuldade de ouvir em teatro, cinema. Ele escuta, mas, às vezes, não entende;
- Moderada - dificuldade de ouvir conversação normal a pequena distância, além de um metro. A pessoa só escuta em algumas situações, demonstrando necessidade de prótese auditiva. Pode apresentar alterações articulatórias;
- Severa - o indivíduo não pode ouvir conversação a não ser em voz forte ou com o uso de prótese amplificadora. Apresenta atraso na aquisição da linguagem oral, necessitando, além do auxílio da prótese, de fonoterapia;
- Profunda - incapacidade de ouvir voz falada mesmo com amplificação máxima. O desenvolvimento da linguagem oral encontra-se prejudicado.

Entretanto, não há unanimidade quanto à relevância dessa classificação das perdas auditivas segundo o grau. Nachman (2002 apud Santos; Lima; Rossi, 2003, p. 17-18) diz que “o desenvolvimento de linguagem e educacional não estão relacionados ao grau da perda auditiva, mas sim à idade de identificação” da perda auditiva. Para Botelho (2002), o grau da perda não é fator determinante dos resultados educacionais. A autora concebe a surdez como uma experiência que desenvolve a acuidade visual. Em relação às possibilidades de sucesso escolar dos indivíduos com perda auditiva, Botelho (2002, p. 13) relata que alguns profissionais da área acreditam que “um surdo profundo tem maiores dificuldades pedagógicas em comparação àquele cuja perda auditiva tem grau menos acentuado e que, teoricamente, tem resultado escolar e pedagógico mais satisfatório”. A autora discorda dessa afirmação, rebatendo-a baseada na constatação que os adeptos dessa idéia desconhecem completamente o fato de que os indivíduos com perda auditiva se orientam a partir da visão, ainda que façam um uso maior ou menor das pistas acústicas, dependendo dos seus resíduos auditivos. O essencial, segundo Botelho, é reconhecer que:

Um surdo que tem uma perda auditiva leve pode ter as mesmas ou mais intensas dificuldades que um surdo profundo. E, enquanto se argumenta exaustivamente se falta um ou vinte decibéis, a maioria dos surdos continua iletrada, e essa discussão irá perdurar tanto tempo quanto se mantiverem as mentalidades daqueles educadores que aspiram transformar os surdos em ouvintes (BOTELHO, 2002, p. 15).

Essa é uma questão central do nosso trabalho: o reconhecimento de que um indivíduo com perda auditiva menos intensa possa ter dificuldades de compreensão, dentre outras que possa apresentar, que passem despercebidas por aqueles que insistem em negar ou não estão suficientemente atentos às suas particularidades auditivas. Retomamos essa discussão no tópico que tratamos da linguagem da criança com perda auditiva.

Jamieson (1999) refere que a idade na qual a perda auditiva ocorre é um fator crítico para se determinar o desenvolvimento das habilidades comunicativas da criança. A audição representa a principal fonte de informações para a aquisição das potencialidades de linguagem e fala na criança com capacidade sensorial normal. Como a autora considera que a criança, em média, alcança a competência básica na sua língua nativa com a idade aproximada de três anos e meio, quanto mais cedo a perda auditiva instala-se, mais devastadores são os efeitos na sua fala e na sua linguagem. Portanto, é importante especificar se a perda auditiva foi pré-lingual, ou seja, ocorreu antes da idade de três anos, ou pós-lingual, ocorrendo na infância tardia ou na idade adulta.

Enfatizamos que, muitas vezes, as considerações que se seguem tomam como referência a criança com perda auditiva profunda, apesar do interesse desse trabalho na criança com perda moderada. Essa ocorrência se dá pela grande maioria das fontes bibliográficas consultadas referirem-se àquelas crianças, sendo escassa a literatura sobre a criança com perda auditiva de grau moderado e sua linguagem oral, sendo essa uma das justificativas para esse estudo, conforme esclarecido anteriormente.

1.3. Implicações sociolingüísticas, culturais e psicossociais

Quando se trata de uma criança portadora de perda auditiva, surge outro problema, além dos distúrbios audiológico, otológico, social, escolar e afetivo, porque na criança está em jogo a sua linguagem oral ameaçada pela perda auditiva. As conseqüências são muito mais graves que no adulto, o problema ultrapassa o quadro clínico otológico para penetrar na esfera educacional.

As crianças com perda auditiva leve/moderada, em média, apresentam atraso nas séries escolares de um a quatro anos quando comparadas com os seus pares com audição normal, a menos que ocorra um acompanhamento apropriado (ASHA,

2004). Lima, Boechat e Tega (2003) consideram que, para desenvolver o seu potencial máximo, uma criança com perda auditiva (mesmo a de grau moderado) requer uma intervenção especial ao longo de toda a sua vida escolar. Podem variar, de tempos em tempos e de criança para criança, a natureza e a quantidade de serviços de apoio necessários. Os pais devem continuar a ter contato com profissionais que os aconselhem e esclareçam continuamente sobre a perda auditiva de seu filho.

Botelho (2002) comenta que, pela sua experiência de quase duas décadas de trabalho com surdos, no âmbito pedagógico, dentre eles adolescentes com perda auditiva leve e concomitantes dificuldades cognitivas, concorda com as declarações de Sanchez (1996) quando diz que os indivíduos com perda leve/moderada freqüentemente não compreendem o que dizem seus professores ouvintes nas escolas regulares onde estudam e, por isso, fracassam. As crianças que vivenciam essa situação tendem a se desmotivar com a escola e com o aprendizado (PEDALINI; GOMEZ; LIBERMAN, 2000).

A criança com perda auditiva não percebe adequadamente os sinais auditivos verbais que possibilitam à criança ouvinte a aquisição da linguagem oral no meio em que vive. Cordeiro (2003) afirma que a aprendizagem da língua auditiva-oral pelo surdo se processa de maneira formal, lenta e laboriosa, exigindo anos de habilitação/ reabilitação e, mesmo assim, acarretando diversos tipos de comprometimentos. Dentre esses, a autora destaca o aspecto cognitivo, chamando a atenção para as duas principais vertentes dos diversos estudos que têm se dedicado a investigar a cognição do indivíduo surdo: a dos que acreditam que o surdo tem um potencial intelectual normal e a dos que acreditam que ele tem um *déficit* intelectual.

Também é importante ressaltar quantas perdas aquelas crianças têm na sua organização psíquica. Segundo relata Aimard (1986), elas não vivenciam o prazer da aferência auditiva dos primeiros jogos orais, não percebem a segurança ou as limitações que a palavra impõe, não interagem verbalmente com os familiares, não associam a presença materna à sua voz à distância, nos momentos de solidão. O clima familiar não é favorável à comunicação, na medida em que não há *feedback* nessa troca de mensagem. Com a falência do sistema de retroação comunicativa, a mãe inquieta-se, sente-se culpada e inábil para cuidar da criança, desestruturando o seu papel de parceiro preferencial nas interações lingüísticas.

A criança privada de aferências auditivas não recebe os modelos da linguagem oral. A perda auditiva implica que a criança se acha no coração de um sistema de comunicação que funciona sobre um modo completamente inabitual, tanto no que concerne às relações com os outros humanos quanto nas relações com o mundo que a contorna; tem que achar equilíbrio em um mundo onde não existem nem referências, nem índices, nem seguranças sonoras, onde o essencial das reações emocionais e comportamentais se organiza fora da linguagem oral, onde comunicar por essa linguagem necessita desde sempre um esforço de atenção, de intuição, de cooperação dificilmente imaginável para aqueles cuja linguagem vai por si (AIMARD, 1986).

Quanto à sua sociabilização, as crianças com perda auditiva severa/profunda freqüentemente reportam um sentimento de isolamento, por não terem amigos, sentindo-se infelizes na escola, particularmente quando a sua interação social com outras crianças com perda auditiva é limitada. Esses problemas sociais parecem ser mais freqüentes nas crianças com perda auditiva leve/moderada que naquelas com perda severa/profunda (ASHA, 2004).

Entendemos que alguma dificuldade que a criança com perda auditiva moderada possa ter de se inserir socialmente deve-se ao fato dela não se identificar plenamente com qualquer dos grupos sociais dos quais participa. Como dissemos anteriormente, ela (e/ou a família) não se considera surda, na medida em que ouve muitos dos sons a que é exposta e consegue falar, tendo a desvantagem em relação à criança com perda mais intensa de não pertencer à comunidade dos surdos, grupo social no qual poderia interagir com outras crianças com perda auditiva, trocando vivências, conhecimentos e identificações. Geralmente, a criança com perda moderada convive somente com ouvintes e, em muitas situações, o faz à custa de muito esforço comunicativo e emocional para alcançar todas as outras pistas que o contexto lingüístico e social lhe fornece para compensar o que é perdido pela via auditiva. Da parte dos ouvintes, observamos que, por vezes, existe uma tendência da sociedade e da família a negar ou negligenciar a perda auditiva moderada e as dificuldades secundárias a ela, já que a criança “ouve” e “fala”. Porém, consideramos que essa “normalização” contrapõe-se à tão propalada inclusão social, pois, ao se agir dessa forma, incluir passa a ser tornar igual, negando a aceitação da criança na sua diferença e com as suas necessidades próprias.

Leibovici (1997) acredita que os ouvintes tendem a considerar os indivíduos com perda auditiva como portadores de capacidades inferiores, esperando tão pouco deles por se apoiarem na aplicação rígida do “oralismo”. Ao aceitar-se o radicalismo da oralização, com a proibição do uso de qualquer sinal ou alfabeto digital, aprisionam-se e tornam-se impotentes os sujeitos com perda auditiva, considerando-os cidadãos de segunda e terceira categoria, subservientes a uma comunidade ouvinte que não sabe entender as suas necessidades. Mesmo nessa época em que os meios de comunicação estão altamente desenvolvidos, ainda se tem grandes dificuldades em aceitar e respeitar o sistema de comunicação próprio dos indivíduos com perda, a língua de sinais. A sociedade precisa ser esclarecida quanto a aspectos das perdas auditivas, bem como quanto às necessidades especiais dos seus portadores, tais como: telefonia especial, intérpretes da língua de sinais, currículo de educação especial, abertura de oportunidades no mercado de trabalho, etc. O potencial dos sujeitos com perda auditiva é o mesmo que o dos ouvintes, cabendo à sociedade ajudá-los a se desenvolverem ao máximo para que possam usufruir plenamente dos seus direitos de cidadania.

Convém, sobretudo, encorajar as pessoas próximas a manterem um “banho” de comunicação, tanto verbal como não verbal. Já que o nível de linguagem oral que eles adquirem não permite sempre as trocas satisfatórias com o mundo dos ouvintes, a “comunicação total” tenta reabilitar a linguagem dos gestos, que tem a vantagem de ser natural, simples, instintivamente utilizada pela maior parte dos indivíduos com perda auditiva, desde que se encontrem entre eles (AIMARD, 1986). Faz-se necessário entender que, para as crianças com perda auditiva, a principal via de acesso ao conhecimento é a visão. Também é importantíssimo desenvolver a percepção da sua audição residual, falando com elas. Ao falar, deve-se usar não só a voz e as palavras, mas as expressões faciais e a movimentação de todo o corpo, que ajudam a complementar a fala. Sem o diálogo tônico corporal com essas crianças, pode acontecer um bloqueio na comunicação (AFONSO; SIMONEK, 1998). Portanto, é dever da sociedade oferecer aos sujeitos com perda auditiva a possibilidade de se atingir uma comunicação plena, seja através do oralismo, em que a ênfase é dada na integração ao mundo dos ouvintes, seja através da língua de sinais, oferecida como uma língua natural e eficiente, seja através do bilingüismo.

Outro direito que os sujeitos com perda auditiva devem ter assegurado é a possibilidade de experimentar e usar uma prótese auditiva, que pode lhes dar a

oportunidade de descobrir ou redescobrir o mundo sonoro através de estimulações auditivas. Mesmo que essa não lhe restitua a audição, pode lhes dar conhecimento do ambiente sonoro, sendo importante para a sua segurança (AFONSO; SIMONEK, 1998).

1.4. Reabilitação Auditiva

A fim de se evitar seqüelas adversas ao desenvolvimento, todas as perdas auditivas em crianças, incluindo aquelas que são leves e moderadas, devem sofrer intervenção, e o limite de tempo para essa deve ser diminuído. Todos os esforços devem ser envidados a permitir o acesso e a disponibilidade ao fluxo lingüístico.

Durante ou após a abordagem médica, caso persista a perda auditiva, e acreditando que ela possa ser prolongada ou permanente, deve ter início o processo de habilitação ou de reabilitação auditiva, indicando-se um equipamento de amplificação sonora.

O termo reabilitação auditiva ou aural é comumente utilizado na literatura (BALIEIRO; FICKER, 1997) sobre perda de audição e sugere procedimentos fonoaudiológicos específicos para que os efeitos provocados pela perda auditiva sejam minimizados. Embora se reconheça a importância da língua de sinais, o acesso a determinados benefícios resultantes da amplificação sonora e de propostas terapêuticas que visam a oralidade também podem ser uma opção de trabalho para a criança com perda auditiva. Quase sempre ela apresenta vestígios de audição, especialmente para as freqüências graves, que uma vez detectados precocemente podem ser aproveitados com o uso de próteses auditivas. Usando-as, a criança deve passar por um processo de treinamento para compensar uma perda quantitativa e qualitativa de sua audição. A estimulação auditiva, tanto com como sem prótese, deve ser iniciada o mais precocemente possível, ainda no primeiro ano de vida (ROSLYNG-JENSEN, 1997).

As próteses auditivas, ou aparelhos auditivos, ou aparelhos de amplificação sonora individual (AASI) são os instrumentos mais importantes para os indivíduos portadores de perdas auditivas não passíveis de tratamento médico ou cirúrgico. Na tentativa de aproveitar ao máximo a audição residual do paciente, o fonoaudiólogo deve assumir a coordenação do processo de habilitação ou reabilitação do portador de perda auditiva, que se inicia com a seleção e adaptação de próteses auditivas

(IORIO, 1998). Essa amplificação é ajustada da forma mais adequada e satisfatória possível e não se restringe aos sinais de fala, mas inclui também os sons ambientais, os sinais de perigo e de alerta, bem como os sons que melhoram a qualidade de vida do indivíduo (música, etc).

Após essa breve revisão sobre diversos aspectos relacionados à perda auditiva, lembramos que, de um modo geral, há vários fatores que influenciam o desenvolvimento lingüístico do indivíduo com perda auditiva, como: o momento, a localização, a origem, o tipo e o grau da perda, sendo essa a variável de interesse para o nosso trabalho. Sabemos que existem muitas possibilidades de combinações dessa perda auditiva, podendo haver variações individuais de acordo com a história de cada um. Essas várias possibilidades podem resultar em diferentes linhas de desenvolvimento lingüístico, descritas a seguir. Reafirmamos o foco principal deste estudo nas crianças com perda auditiva moderada, apesar de, por vezes, discorermos sobre outros tipos de perda.

CAPÍTULO DOIS

LINGUAGEM E PERDA AUDITIVA

2.1. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Oral na Perspectiva do Sociostrutivismo

A linguagem é a expressão mais elaborada da função simbólica no indivíduo e desempenha um papel estruturador da organização psíquica da criança (LIER-DE VITTO, 1994). Nos estudos sobre aquisição de linguagem, observam-se duas tendências: a de as manifestações lingüísticas corresponderem a reflexos de um saber prévio e interno, sendo um instrumento expressivo de uma condição interna; e a de atribuir-se à linguagem um papel constitutivo, em que ela é condição para o desenvolvimento do sujeito como criador de significados. Na realidade, os aspectos interno e externo não se excluem, mas são contrários integrantes da linguagem, que é quem dá forma e organização à experiência da pessoa no mundo.

Cavalcanti (1989) refere que os períodos pré-lingüísticos se articulam com as fases iniciais do desenvolvimento intrapsíquico, anteriores ao surgimento do indivíduo como um ser simbólico. A capacidade da criança de adquirir o código lingüístico e desenvolver uma verdadeira comunicação inter e intrapessoal depende da dinâmica que rege as relações entre seus mundos interno e externo, entre outros fatores.

Sabe-se que o período esperado para a aquisição da linguagem oral estende-se de um a dois anos de idade (ZORZI, 1997; AIMARD, 1986; entre outros), mas que, para que isso aconteça, a criança desenvolve uma série de habilidades comunicativas mais gerais num plano pré-lingüístico. E, grosso modo, para que esse desenvolvimento comunicativo anterior ao uso das palavras faladas aconteça e garanta o aparecimento de formas lingüísticas mais evoluídas, algumas condições se fazem necessárias: a criança precisa ser submetida a vivências interativas e comunicativas, para que haja a motivação de desenvolver os seus próprios recursos lingüísticos, não-verbais e verbais; e precisa apresentar integridade das capacidades neuromotora, cognitiva e sensorial.

A linguagem no seu desenvolvimento normal possibilita à criança: organizar o universo; entender o mundo que a cerca; transmitir e abstrair pensamentos, sentimentos, necessidade do outro; integrar-se ao meio físico e construir conhecimentos (SAMPAIO; FARIAS, 2003; ROSLYNG-JENSEN, 1997).

Segundo o socioconstrutivismo de Vygotsky (1984), apenas no início da vida das crianças os fatores biológicos preponderam sobre os sociais. A sua idéia é a de que, a partir de estruturas orgânicas elementares determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, a depender da natureza das experiências sociais a que as crianças se acham expostas.

A utilização da fala na interação com pessoas mais experientes representa um importante papel na formação e organização do pensamento complexo e abstrato individual. Essa é a noção de tutela apresentada por Vygotsky, sob a forma de um adulto ajudando a criança a fazer o que ela ainda não pode sozinha. Na vida cotidiana, a criança parte da experiência vivida à conceitualização (FRANÇOIS, 1996). Com o tempo, ocorre um processo de internalização das orientações fornecidas pelo meio e, através desse processo ativo, a criança apropria-se do social.

Retornando à questão de que não há um desenvolvimento puramente interno, Vygotsky acredita que existam, antes, três zonas pelas quais a criança passa na construção da sua linguagem. Uma delas é aquela em a criança pode fazer alguma coisa sozinha; a outra, ao contrário, é aquela em que a tarefa é de qualquer modo muito difícil para ela; e, entre as duas, existe a *zona de desenvolvimento proximal* ou “pedagógica”, em que o adulto pode ajudá-la, pois a criança não consegue dominar sozinha a atividade requerida. É nessa zona que a tutela do adulto pode transformar-se em contra-tutela, se ele repete para a criança o que ela já sabe ou se lhe ensina o que ela não pode depreender (FRANÇOIS, 1996).

Vygotsky (1984) acredita que a aquisição de um sistema lingüístico reorganiza todos os processos mentais infantis. A palavra dá forma ao pensamento, sistematiza a experiência direta da criança e serve para orientar o seu comportamento. Mas a relação entre pensamento e palavra só pode ser depreendida em toda a sua complexidade com uma clara compreensão da natureza psicológica da fala interior.

Segundo o autor, pensamento e linguagem se iniciam e se desenvolvem como atividades distintas e independentes. Nas crianças muito pequenas, o pensamento desenrola-se sem linguagem. Por volta dos dois anos de idade, as curvas separadas

do pensamento pré-lingüístico e da linguagem pré-intelectual se encontram e combinam para iniciar uma nova espécie de comportamento. Nesse ponto, o pensamento torna-se verbal e a fala racional.

Vygotsky afirma que, até os sete anos de idade, a linguagem da criança realiza tanto a função interna de guiar e orientar o pensamento, quanto a função externa de comunicar a outras pessoas os resultados do pensamento. Como a criança ainda não é capaz de distinguir as duas funções, verifica-se o que Piaget chamou de fala egocêntrica: a criança fala em voz alta acerca de seus planos e ações interiores, sem fazer distinção entre o discurso para si mesma e o discurso social para os outros. Somente por volta dos sete anos de idade, a criança aprende a restringir o seu uso manifesto da linguagem às situações em que quer comunicar-se socialmente, ao mesmo tempo em que a função intelectual da linguagem é internalizada como fala interior (AIMARD, 1986).

Finalizando essa apresentação de como a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral se processa nas crianças com audição íntegra, no próximo tópico discorreremos sobre as alterações lingüísticas que uma perda de audição pode acarretar para o indivíduo que a possui.

2.2. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Oral de Crianças com Perda Auditiva

A vivência com a linguagem oral é a desencadeadora da sua estruturação morfossintática, semântica, fonológica e pragmática. Pela escassa experiência com a linguagem oral, o indivíduo com perda auditiva severa/profunda, mesmo quando protetizado, por apresentar apenas resíduos auditivos, é incapaz de substituir a informação perdida devido ao comprometimento sensorial.

Mogford (2002), ao descrever as características de linguagem das crianças com perda auditiva profunda, enfatiza que a inteligibilidade de fala fica comprometida por esses indivíduos não disporem dos modelos auditivos e dos controles de monitorização realizados através de *feedback* (realimentação) auditivo.

Porém, conforme salientam Bevilacqua e Tech (1996), citando Moog e Geers (1990), o grupo de indivíduos classificados como portadores de perda auditiva profunda apresenta uma grande variação nas habilidades de percepção de fala, devido ao rápido desenvolvimento da tecnologia para as próteses de amplificação

sonora, a adequação de procedimentos de reabilitação e o avanço no ensino de habilidades desenvolvidas.

Antes acreditava-se erroneamente que o indivíduo pré-lingüisticamente surdo desenvolvia-se numa condição de “não linguagem” no que concerne à relação entre a linguagem e o pensamento, interação descrita por Vygotsky. Se o pensamento se desenvolvesse na ausência de linguagem, então estas poderiam ser consideradas aptidões independentes, manifestando-se de forma paralela, mas não interdependente. Todavia, Mogford (2002) afirma que os surdos não são desprovidos de linguagem, embora o desenvolvimento dela possa ser retardado, quer aprendam a língua falada, quer adquiram a língua dos sinais. Assim, da mesma maneira que essa foi reconhecida como língua de *status* equivalente ao das línguas faladas, o autor refere que o estar destituído de fala não impede o desenvolvimento lingüístico.

O mesmo autor relata o estudo de Lenneberg et al. (1965) em que se comparou as vocalizações de bebês com audição normal e com surdez. O estudo concluiu que o choro e os arrulhos não diferiram significativamente em qualidade, momento do início ou freqüência nos dois grupos. Ambos os comportamentos vocais foram considerados maturacionalmente determinados e não contingentes à estimulação auditiva. Todavia, Mogford (2002) lembra que, após essa etapa, por volta dos seis meses de idade, parece haver um declínio gradual dessa produção nos bebês surdos, presumivelmente devido à ausência de estímulos ambientais e de *feedback* auditivo.

Apesar do balbuciar não ser usado para se comunicar, suas características similares às da fala são reconhecidas e imitadas pelos pais, fazendo com que esse processo fique integrado às situações sociais. As características não similares às da fala evidenciadas pelas vocalizações das crianças com perdas auditivas, além de sua pouca freqüência, podem afetar a interação. As mães das crianças com perda auditiva profunda tendem a ignorar as vocalizações ou falam no meio delas.

Mogford (2002) diz que a imitação vocal é uma das aptidões desenvolvidas no período pré-verbal que se relacionam muito diretamente com o desenvolvimento da fala. A ausência de audição atrasa nitidamente a imitação vocal, visto que essa advém das imitações feitas pela mãe das vocalizações da criança e que, sendo ela surda, é incapaz de ouvir, especialmente quando o diagnóstico da surdez é protelado.

O autor relata o estudo de Abberton et al. (1986), em que eles registraram as emissões de crianças com perdas auditivas severas/profundas, encontrando como característica padrões de fonologia bastante semelhantes aos do desenvolvimento normal, porém com atraso na área dos contrastes consonantais. Esse dado sugere uma imaturidade fonética persistente em todas as áreas de produção da fala.

Dodd (1980) apud Bishop e Mogford (2002) realizou uma pesquisa em indivíduos com perda auditiva na fase pré-lingüística, visando a estudar as suas habilidades para soletrar, tendo sido registrados níveis de desempenho comparáveis ou até melhores que os das crianças com audição normal. A partir desses achados, ele sugere que a habilidade para usar uma estratégia fonêmica depende da capacidade de desenvolver um código fonológico interno, através das informações adquiridas pela leitura labial.

O portador de perda auditiva tende a maximizar a percepção visual, porém apenas essa não proporciona ao indivíduo uma discriminação das ambigüidades dos sons falados, ou seja, o indivíduo com perda auditiva se apóia apenas na articulação dos sons. Entretanto, existem vários fonemas com o mesmo ponto articulatório, se distinguindo uns dos outros pela presença ou ausência de sonoridade (MOGFORD, 2002).

Quanto à compreensão e aquisição de fala, Leibovici (1997) acredita que o indivíduo com perda auditiva de grau moderado apresenta dificuldade com a fala em voz normal, o que pode resultar em desvios fonéticos. Essa criança é capaz de ouvir sons como as vogais e consoantes mais graves do tipo: /m/, /d/, /b/, etc. A dificuldade maior é para ouvir os sons fricativos do tipo: /f/, /v/, /s/, /z/, etc (LIMA; BOECHAT; TEGA, 2003).

Mogford (2002) relata algumas pesquisas que tentaram elucidar se o desenvolvimento da sintaxe oral, no indivíduo surdo pré-lingual, estava simplesmente atrasado ou se apresentava algum desvio do padrão. Alguns autores comprovaram que havia preponderância das palavras de conteúdo, a saber, substantivos e verbos, ao passo que eram mais escassas as palavras de “função”, como conjunções, auxiliares verbais, preposições e pronomes, tornando telegráfica a linguagem.

Outros autores comentaram que a linguagem espontânea do indivíduo com perda auditiva diferia daquela exibida pelas crianças de menos idade, providas de audição e que apresentavam contagens idênticas nos testes de imitação. O surdo tentava expressar construções mais maduras, porém cometia muitos erros. Esses dados

sugerem que “o problema de linguagem revelado pelas crianças surdas pode não ser meramente o retardo no desenvolvimento lingüístico” (MOGFORD, 2002, p. 165).

Mogford (2002) afirma que se costuma empregar os termos pré-lingual ou pré-lingüístico quando a manifestação da perda auditiva se dá numa fase anterior à produção de fala pelas crianças, tipologia também adotada por Jamieson (1999), conforme descrição anterior. Faz-se necessário ressaltar que nós entendemos a linguagem e o seu processo de aquisição numa perspectiva socioconstrutivista. A linguagem é entendida enquanto comunicação e, portanto, é anterior ao surgimento das palavras. Afonso e Simonek (1998) destacam a importância das interações já no período de vida intra-uterina, quando um toque, uma conversa, uma música, um sentimento de alegria, um movimento podem ser vivenciados pelo novo ser. O choro do bebê é uma das primeiras formas de comunicação, sendo possível, após algum tempo de convivência, discriminar o choro da manha, o da dor, o da fome, etc. O bebê começa a entender como funciona esse processo de comunicação pelas respostas às suas solicitações. Além do choro, utiliza também o corpo nessa interação. Esse tipo de comunicação é descrito como linguagem não-verbal, porém é a partir do gesto que se chega à palavra, ou ao seu destino na linguagem verbal. Na perspectiva socioconstrutivista, a aquisição de linguagem se dá a partir das trocas entre mãe e bebê. Aquilo que a literatura tradicional denomina como “pré-lingüístico” constitui linguagem no sentido amplo, onde são interpretados pela mãe os sons, os movimentos, os gestos, os jogos que se estabelecem entre ela e o bebê desde a gestação.

Retornando ao tema principal do tópico, em relação ao vocabulário dos surdos, Mogford (2002) afirma que ele é restrito, contendo menos palavras abstratas e mais vocábulos concretos. Os conceitos mais problemáticos são aqueles relacionados ao tempo e à quantidade, ao passo que as noções espaciais são as que logram mais êxito. Esses dados são interpretados como normais, mas o desenvolvimento da linguagem é retardado.

O desenvolvimento lingüístico, a inteligibilidade da fala e a compreensão das palavras afetam a natureza das conversas com as crianças surdas. O propósito das conversas, a relativa competência lingüística e pragmática dos participantes da conversação, bem como o nível de controle que eles exercem são fatores que devem ser levados em consideração no estudo das habilidades discursivas da criança oralmente surda.

Mogford (2002) relata um estudo de sua autoria et al. de 1982 em que concluiu que as conversas são mais curtas e escassas entre as mães e seus filhos com perda auditiva. Isso é atribuído principalmente à dificuldade experimentada pelas mães em estabelecer e manter a atenção conjunta e o interesse recíproco. Ficam, então, demonstradas as dificuldades que as crianças surdas enfrentam para fazer-se entender, assim como os obstáculos antepostos à compreensão infantil mesmo nas conversas com adultos competentes.

Pelo exposto anteriormente acerca do desenvolvimento lingüístico na criança com surdez profunda e grave, ressalta-se sobretudo o papel fortemente dominante da audição no *input* da linguagem oral. Apesar do canal visual possibilitar alguma compensação, a ruptura do processo torna-se evidente em quase todos os aspectos do desenvolvimento lingüístico.

Continuando a abordagem da linguagem oral da criança com perda auditiva, procedemos a uma revisão das suas características de compreensão de textos, a fim de conhecermos o que a literatura relata sobre esses aspectos de interesse para o nosso estudo.

2.3. Compreensão Textual de Crianças com Perda Auditiva

O indivíduo com perda auditiva tende a maximizar a percepção visual, na tentativa de diminuir o esforço causado pela utilização única do canal auditivo. Porém, apenas a aptidão visual não proporciona ao indivíduo uma discriminação das ambigüidades dos sons falados, ou seja, o indivíduo com perda auditiva se apóia apenas na articulação dos sons (MOGFORD, 2002). Uma das conseqüências disso é que as crianças com perda auditiva têm dificuldade em entender palavras com múltiplos sentidos (ASHA, 2004).

A criança que não ouve bem percebe os sons de forma distorcida, perde a riqueza de detalhes que uma informação sonora pode trazer. Como tem capacidade para ouvir o seu interlocutor, a criança que apresenta discreta perda auditiva (leve a moderada), por vezes, nem tem consciência de haver perdido parte da mensagem. Quando uma criança não pode ouvir o que está sendo dito, ou somente ouve parte da mensagem, ela pode facilmente se enganar, ocasionando falhas na compreensão (PEDALINI; GOMEZ; LIBERMAN, 2000). O conteúdo emocional da fala também fica prejudicado, uma vez que as suas inflexões podem não ser percebidas (AFONSO;

SIMONEK, 1998). Entendemos que essa possa ser uma das razões que dificulta à criança com perda auditiva moderada lidar com a polissemia das palavras, compreender metáforas, ambigüidades, etc, por ela perceber a fala de modo diferente dos ouvintes.

Márcia Goldfeld (1998) corrobora essa posição ao afirmar:

Apesar de ser possível para o surdo dominar o português, ele sofrerá atraso em sua aprendizagem e não conseguirá dominar as sutilezas desta língua. É muito difícil, para quem tem uma perda auditiva significativa, perceber os elementos supra-segmentais da língua, como volume de voz, entonação, etc. Assim, algumas sutilezas da língua que são determinadas por estes elementos supra-segmentais, como as ironias e piadas, dificilmente serão alcançadas por este indivíduo. As metáforas e a polissemia das palavras também são aspectos difíceis de serem compreendidos pelos surdos. O Bilingüismo acredita que dominando a língua de sinais é mais fácil para o surdo perceber estes aspectos na língua oral, já que ele tem exemplos na língua de sinais para se guiar (GOLDFELD, 1998, p. 74).

Destacamos um aspecto da afirmação de Goldfeld que merece ser comentado. Quando ela diz que para o surdo fluente na língua de sinais é mais fácil compreender as metáforas e outras sutilezas da língua, por tomar os exemplos da língua de sinais para se orientar, pode ser justamente essa outra das razões que levam o indivíduo com perda moderada a ter alguma dificuldade de compreensão. Ele não utiliza a língua de sinais, não tendo outros parâmetros de língua além da oral, que em muitas situações não capta completamente. O surdo utiliza-se menos do português oral, porém tem a compensação de, geralmente, dominar completamente a sua língua materna – a língua de sinais – nas suas várias nuances e de poder usá-la como referência no contato com a sua segunda língua. O sujeito com perda auditiva moderada não tem a opção de uma língua anterior para servir de base, apresentando um desempenho insatisfatório das habilidades de compreensão, conforme ressaltam Nachman (2002 apud Santos; Lima; Rossi, 2003) e Botelho (2002).

Já existem diversos trabalhos sobre o uso e a compreensão de metáforas pelo indivíduo com perda auditiva, inclusive aquele que se utiliza da língua de sinais. Num desses estudos, Bouvet (1996) mostra como conceitos abstratos e concretos podem ser expressos e diferenciados através da gesticulação. Os gestos seguem parâmetros de localização, movimento, configuração das mãos e expressão final, estando relacionados à metonímia, sinédoque e metáfora como uma representação das partes do corpo, movimentos corporais e reações orgânicas. A autora apresenta

como exemplos os sinais localizados no peito e testa, que expressam sentimentos e designam emoções, demonstrando que as mesmas representações do corpo são também encontradas em expressões imagéticas ou metafóricas da linguagem falada.

Rittenhouse e Kenyon (1991) descrevem a aquisição de metáforas pela criança com perda auditiva. Os achados revelam uma correlação significativa entre metáfora/idade, sugerindo que a experiência desempenha um importante papel na compreensão metafórica. Entretanto a metáfora não está significativamente relacionada com o grau da perda auditiva, concluem os autores.

Miller (1990) pesquisou a compreensão da linguagem metafórica de jovens surdos (dos 12 aos 20 anos) antes e após um treinamento, que consistiu em apresentar exemplos de metáforas aos surdos e ensiná-los procedimentos de interpretação. O índice de melhora nas habilidades de compreensão cresceu muito devido ao treinamento – de 12,5% de acertos para 94%.

Outra questão que se coloca muito freqüentemente em relação à linguagem do surdo é se ele tem, de fato, dificuldades de abstração. Botelho (2002) assevera que, por não desenvolverem a linguagem completamente, mesmo os indivíduos com perda auditiva leve/moderada têm comprometidos certos níveis de abstração. Quando essas dificuldades existem, entretanto, estão relacionadas a experiências lingüísticas e escolares insatisfatórias. Por associarem a perda auditiva a limitações de outra ordem, como a cognitiva, muitos pesquisadores têm chegado a conclusões distorcidas. Como exemplo, a autora cita um estudo de Iran-Nejad, Ortony e Rittenhouse (1981) sobre a compreensão de metáforas, em que eles concluem que as crianças com perda auditiva são capazes de compreendê-las se as suas tendências para interpretar literalmente forem neutralizadas em sessões práticas. Botelho rebate a afirmação, assegurando que o que falta aos indivíduos com perda auditiva é o acesso ao domínio completo da língua, que lhes permita pensar com todas as complexidades necessárias.

Em situações nas quais é impossível acompanhar a totalidade das interações orais, muito freqüentemente os indivíduos com perda auditiva utilizam a *simulação de compreensão*, estratégia para que passem despercebidas as suas dificuldades e para evitar a tensão na comunicação. No entanto, a simulação acaba por piorar a situação, porque aparenta uma ausência de problemas e reforça o equívoco de que a compreensão é possível sem dificuldades (BOTELHO, 2002).

Tanto para diversos pesquisadores quanto para muitos indivíduos com perda auditiva, a “pobreza de vocabulário” costuma ser considerada um dos seus problemas centrais da compreensão, a origem de muitas confusões. É fato que muitos desconhecem palavras e expressões básicas e cotidianas. Variadas pesquisas confirmam dificuldades lexicais. Botelho (2002) comenta trabalhos como o de Wilbur, Fraser e Frutcher (1981), que investigaram a compreensão da linguagem figurada e concluíram que, se as expressões idiomáticas fossem memorizadas, o vocabulário e a sintaxe não causariam confusão; e como os de Page (1981) e Houck (1982), que consideraram não haver dificuldade de compreensão quando há suficiente informação contextual, colocando o problema na tipologia textual. Botelho, no entanto, considera que o nó da questão está na associação da construção do sentido do texto ao domínio das palavras. Os indivíduos com perda auditiva se habitam a parar nas palavras desconhecidas, como se o sentido fosse lexicalizado.

Por outro lado, verificou-se que um montante lexical disponível não resolve os problemas de interpretação textual, pois, mesmo conhecendo as palavras, os sujeitos com perda auditiva não sabem considerar o contexto. Por vezes, são desencorajados a recorrerem a essas informações contextuais, pelo fato do contexto ser tomado como um acessório, ou uma solução adotada como alternativa para a ausência de um vocabulário vasto, ao invés de ser considerado como uma condição essencial para a compreensão (BOTELHO, 2002).

Como se vê, os diversos estudos sobre a compreensão textual de crianças com perda auditiva não dão conta da questão da metáfora. A seguir, levantamos a literatura sobre os processos de compreensão que tem como eixo da discussão o funcionamento metafórico da linguagem.

CAPÍTULO TRÊS

OS SENTIDOS DA METÁFORA

3.1. Considerações Iniciais

Desafio intelectual: a metáfora preenche todos os requisitos para ser assim considerada por quem a estuda. Trata-se de um conceito sujeito a especificação e definição (embora essencialmente controverso e polêmico); permeia todas as áreas da atividade lingüística; goza de importância sem precedentes no pensamento contemporâneo, ocupando um lugar de destaque no processo de entendimento da própria compreensão humana.

A metáfora é hoje uma questão central não só para retóricos e críticos literários, mas também para muitos estudiosos das áreas de psicologia, história da arte, filosofia, teologia e lingüística, evidenciando a natureza interdisciplinar do tema.

Segundo Ilari (2001), a metáfora está presente toda vez que, indo além da simples interpretação de propriedades comuns, pensa-se uma realidade nos termos de uma outra. O exercício de perceber analogias leva-nos sempre a alguma descoberta, por isso mesmo, a metáfora é uma poderosa fonte de novos conhecimentos e novos comportamentos. Pensar uma realidade em termos de outras proporciona também um prazer estético.

Tradicionalmente, a metáfora era considerada um procedimento retórico ou literário. Uma parte do prazer que a ficção proporciona vem certamente de sua distância da realidade, de seus efeitos de fechamento, e também do peso do real, sem, contudo, sentir suas conseqüências inevitáveis. A ficção é “anti-real”, mas comporta também efeitos de abertura para o campo das afinidades, das associações, pois ela faz “pensar em”. Enfim, a ficção dialoga com o real e permite vê-lo melhor que o próprio real permitiria (FRANÇOIS, 1996).

Porém, já há alguns anos, estudiosos como Lakoff e Johnson têm afirmado que os valores fundamentais de uma cultura formam uma estrutura coerentemente organizada com aquilo que eles chamam *as metáforas pelas quais vivemos*

(FONSECA, 2004). Isso também evidencia o fato de que as metáforas são absolutamente freqüentes e cotidianas.

Crystal e Crystal (2000), no seu volume *Words on words*, apresentam 45 citações sobre metáfora. Dentre essas interpretações, destacam-se:

- Metáfora como “ponte de bambu entre poesia e prosa” (Vladimir Nabokov, 1974)
- Metáfora como um casaco mágico por meio do qual a mesma idéia assume mil formas (aparências) diferentes (Oliver Goldsmith, 1759)
- Metáforas como músculos e tecidos e instrumentos vivos da linguagem (Thomas Carlyle, 1833)
- “Todos os homens conduzem suas conversas em metáforas e substantivos pertinentes e apropriados” (Sócrates, A Arte da Retórica, séc. IV a.C.).

Levando-se em consideração a ordem cronológica das atividades desenvolvidas, este trabalho inicia as considerações teóricas por uma breve abordagem da obra de Aristóteles, já que se atribui a ele o papel de ter sido o primeiro a desenhar uma teoria da metáfora, que, por anteceder às demais, serviu como referencial a ser seguido por alguns e questionado por muitos.

Desde a Antigüidade clássica, esse filósofo a tomava como uma figura da linguagem, dentre muitas outras, que consistia no uso de um termo emprestado de outro para significar algo com efeitos ou poéticos ou retóricos. Porém, ao fixar a sua análise da metáfora como a transferência de um nome estranho para outro, que se vale do desvio ou da substituição, Aristóteles instaurou uma rigidez dentro do campo de atuação da metáfora, centrada na expressão da palavra. Essa visão deu início a uma longa tradição de estudos sobre esse processo lingüístico fortemente centrados na distinção entre a linguagem literal e a linguagem figurada (Cf. BORBOREMA FILHO, 2004). Nesta dissertação, as questões que dizem respeito à definição dos termos *linguagem literal* e *figurada* são abordadas no tópico em que tratamos da pragmática lingüística, adiante.

Apesar dessa interpretação da visão aristotélica ser bastante difundida, Leezenberg (2001 apud BORBOREMA FILHO, 2004) a questiona, realizando outras leituras da noção de metáfora de Aristóteles. Ele pontua que o filósofo nem sempre deixou claro se falava sobre as palavras, os seus significados, os conceitos aos quais elas se associam ou sobre seus referentes.

Leezenberg também comenta que Aristóteles em nenhum momento distingue claramente linguagem literal da linguagem figurada, que, como foi dito anteriormente, foi uma dicotomia desencadeada por suas próprias colocações. Leezenberg diz que o filósofo grego faz alusão às palavras como sendo *correntes, estranhas, metafóricas, ornamentais, cunhadas, ampliadas, contraídas* ou *alteradas*. Leezenberg contradiz ainda a visão corrente sobre os estudos de Aristóteles ao afirmar que a simples recolocação de uma palavra numa metáfora não lhe asseguraria um caráter de desvio, mas simplesmente que ela foi posta em um contexto novo. O exemplo dado por Aristóteles, quando diz que *o sol “semeia” seus raios*, foi tomado por Leezenberg para ratificar a idéia aristotélica de que a metáfora funcionaria como preenchedora de um vazio semântico, ao ser adotada por uma comunidade lingüística. O autor questiona também uma visão referencialista atribuída a Aristóteles, pois não ficou, inequivocamente, estabelecido por esse filósofo que a interpretação da metáfora seria determinada pelos referentes e suas semelhanças. Segundo Leezenberg, a palavra “próprio” seria utilizada por Aristóteles como um termo que expressa uma propriedade de estilo e não de língua, afastando ainda mais a possibilidade de uma clara distinção sua entre o literal e o figurado. Essa posição daria à metáfora uma função cognitiva significativa, que nos permite ver as coisas mais claramente. Resumindo o ponto de vista de Aristóteles, o autor diz:

Em suma, Aristóteles quase não apresenta algo que se pareça com uma teoria completa e coerente da metáfora. Embora não se possa atribuir a ele uma visão ingênua de metáfora como desvio ou como comparação abreviada, não é fácil dizer a que teoria ele se filia. [...] Além do mais, ele não apresenta nenhuma justificativa geral do motivo pelo qual as pessoas usam metáforas, embora pareça claro que ele considera a metáfora útil se não necessária para diferentes motivos estilísticos e cognitivos: a metáfora pode tornar as coisas mais claras colocando-as diante dos nossos olhos; ela pode dar à língua uma qualidade digna e sublime; ela pode preencher espaços semânticos vazios, como no caso das atividades do sol; e, finalmente, ela pode tornar algo desconhecido familiar. Por último, ele não oferece nenhuma pista de que considera a metáfora um desvio por definição ou de que nega que as metáforas podem ser tanto verdadeiras ou falsas quanto a linguagem literal. Suas observações escassas, portanto, permanecem torturantemente incompletas, às vezes contraditórias, e são, em última análise, insatisfatórias (Leezenberg, 2001, p. 43 apud BORBOREMA FILHO, 2004, p.11).

Ao abrir essa discussão teórica com a posição de Aristóteles sobre a metáfora, pode-se antever que, apesar de remeter a conceitos tratados há muito tempo, vêm à

tona discussões bem presentes e que ainda suscitam grandes debates e embates epistemológicos.

Só no século XX, Jakobson [1956] descobre a metáfora em nível subjacente, estrutural e relacional. Tomada em relação com a metonímia, vinculada à descrição saussuriana dos eixos paradigmático e sintagmático, forma um conjunto que é mostrado como um dos pólos básicos de emprego do código verbal. Metáfora é a expressão mais condensada dos processos de seleção desenvolvidos sobre as relações de similaridade (KATZ; DORIA LIMA, 1971).

Através de estudos e observações de indivíduos portadores de afasia, Jakobson constatou que eles captam as palavras em seu sentido literal, apresentando dificuldade de compreensão do discurso figurado. Ele identificou duas alterações fundamentais relacionadas a essas figuras polares de estilo verbal: a metáfora e a metonímia. Quando a capacidade de seleção está afetada, no discurso há o predomínio do uso da metonímia, que se baseia na contigüidade. De modo inverso, quando a função do contexto é a afetada, observa-se o predomínio do emprego da metáfora, que se baseia nas relações de similaridade (JAKOBSON, 1969).

Diferentemente das metáforas retóricas ou poéticas, essas não apresentam nenhuma transferência deliberada de sentido. Elas são utilizadas para dizer o que é uma coisa através das suas semelhanças com outras coisas. A similaridade das significações relaciona os símbolos de uma metalinguagem com os da linguagem a que aquela se refere. O sujeito afásico limitado ao grupo de substituição (quando o contexto é falho) usa as similitudes, e suas identificações aproximadas são de natureza metafórica, pois relacionam termos metafóricos com termos a que substituem. *Óculos de alcance por microscópio, fogo em vez de luz de gás* são exemplos típicos de semelhantes expressões quase metafóricas.

Enfatizando ainda que as variedades de afasia oscilam entre os pólos metafórico e metonímico, Jakobson afirma que alguma deterioração, mais ou menos grave, da faculdade de seleção e substituição envolve alteração das operações metalingüísticas. Nesse caso, a relação de similaridade é suprimida, tornando a metáfora incompatível com o distúrbio.

Um discurso pode se desenvolver segundo duas linhas semânticas: um tema pode levar a outro quer por similaridade, quer por contigüidade, aspectos esses relacionados à estrutura bipolar da linguagem. No primeiro caso, o mais acertado é falar de processo metafórico, uma vez que ele encontra sua expressão mais

condensada na metáfora. Como na afasia um ou outro desses dois processos é reduzido ou totalmente bloqueado, o seu estudo torna-se particularmente esclarecedor para o lingüista. Em qualquer um dos dois tipos de afasia, a permanência de um ou do outro desses pólos deve ser associada à predominância do mesmo pólo em certos estilos, hábitos pessoais, modas correntes, etc. Certos desdobramentos de personalidade repercutem em aspectos lingüísticos, por exemplo, podendo aparecer na incapacidade do afásico de utilizar dois símbolos para a mesma coisa, o que constitui uma desordem da similaridade. Apesar de no comportamento verbal normal ambos os processos estarem constantemente em ação, uma observação mais cuidadosa mostra que ora um, ora outro processo goza de preferência, também influenciado pelos modelos culturais, pela personalidade e pelo estilo verbal. Essa dicotomia revela-se de uma significação e de um alcance primordiais para a compreensão do comportamento verbal e humano em geral.

Num teste psicológico realizado pelo autor, crianças foram colocadas diante de um nome e deveriam exprimir as primeiras reações verbais que lhes viessem à mente. Duas predileções lingüísticas opostas se manifestaram invariavelmente nas suas respostas: elas foram dadas ou como substituto ou como complemento do estímulo, sendo chamadas de substitutivo e predicativo. Jakobson concluiu:

Uma das respostas dadas ao estímulo *choupana* foi *queimou*; outra, *é uma pobre casinha*. As duas reações são predicativas; mas a primeira cria um contexto puramente narrativo, ao passo que na segunda há uma dupla conexão com o sujeito *choupana*: de um lado, uma contigüidade posicional (vale dizer, sintática); de outro, uma similaridade semântica. O mesmo estímulo produziu também as reações substitutivas que seguem: a tautologia *choupana*; os sinônimos *cabana* e *choça*; o antônimo *palácio* e as metáforas *toca* e *antro*. A capacidade que têm duas palavras de se substituírem uma à outra é um exemplo de similaridade posicional e, além disso, todas as respostas estão ligadas ao estímulo por similaridade (ou oposição) semântica. Respostas metonímicas ao mesmo estímulo, tais como *palha* ou *pobreza*, combinam e contrastam a similaridade posicional com a contigüidade semântica. Manipulando esses dois tipos de conexão (similaridade e contigüidade) em seus dois aspectos (posicional e semântico) – por seleção, combinação e hierarquização – um indivíduo revela seu estilo pessoal, seus gostos e preferências verbais (JAKOBSON, 1969, p. 56).

O autor demonstra como a interação desses dois elementos é particularmente marcante na arte da linguagem. Uma gama impressionante de configurações possíveis se cria, uma vez que a todo nível verbal – morfológico, léxico, sintático e fraseológico – uma ou outra dessas duas relações (similaridade e contigüidade) pode aparecer ou prevalecer – e cada qual num ou noutro de seus aspectos. Por exemplo,

nas canções líricas russas predominam as construções metafóricas. Diferentes razões podem determinar a escolha entre esses dois tropos na poesia, como o fato de que ela visa ao signo, tendo o primado do processo metafórico nas escolas romântica e simbolista sido sublinhado várias vezes. “O princípio de similaridade domina a poesia; o paralelismo métrico dos versos ou a equivalência fônica das rimas impõem o problema da similitude e do contraste semântico” (JAKOBSON, 1969, p. 56).

Ao finalizar essas considerações iniciais, lembramos as importantes contribuições apresentadas por Cláudia de Lemos [199-]² aos estudos da aquisição de linguagem ao realizar uma retomada e reelaboração dos processos metafóricos e metonímicos, imprimindo-lhes um estatuto descritivo e explicativo na apreensão e compreensão das mudanças na relação da criança com a língua materna na sua constituição como falante. Isentamo-nos de nos aprofundar nas suas concepções por considerarmos que se distanciam do foco de interesse do nosso trabalho.

Apresentar algum tipo de divisão deste estudo, na apresentação das teorias da metáfora, torna-se necessário para fins de sua organização. Portanto, procedemos com o trabalho abordando, inicialmente, a metáfora como processo lingüístico na perspectiva da semântica e da pragmática e, em seguida, a metáfora tida como processo conceptual. Primeiro, vejamos as teorias que sustentam uma posição semântica da expressão metafórica.

3.2. Para a Semântica Estruturalista

Neste tópico, são abordadas percepções da metáfora por vários pesquisadores que a vêem como um processo lingüístico que pode ser reconhecido e interpretado partindo-se de uma análise do significado da palavra ou sentença usada para expressar a metáfora. Porém, é necessário lembrar que há autores que desafiam uma delimitação dos campos de estudo, por vezes se aproximando demasiadamente de uma posição pragmática. A rigor, dada a desafiadora complexidade de formular-se uma teoria da metáfora, dificilmente alguém pode ser colocado inquestionável e exclusivamente numa escola ou noutra.

² de LEMOS, C. T. G. **Processos metafóricos e metonímicos**: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna. Mimeo, UNICAMP, [199-].

Eva Kittay (2004) é um desses autores que fazem considerações tanto semânticas quanto pragmáticas na sua forma de abordar a metáfora. Ela argumenta que as metáforas têm significado, portanto exigem um tratamento semântico, entretanto, não é suficiente para uma compreensão das formas pelas quais entendem-se as metáforas, devendo ser suplementado por considerações pragmáticas.

Borborema Filho (2004) afirma que Kittay entende o processo metafórico de uma maneira que preserva a essência conceptual, como foi definida pelo próprio Lakoff, como algo que, além de ser primordialmente situado no pensamento, tem uma materialidade lingüística e envolve projeções ou correspondências, entre dois domínios conceptuais cujas estruturas podem ou não sofrer alterações.

Kittay propõe, para o reconhecimento da metáfora, que se deva partir de uma leitura literal do enunciado e, só então, buscar uma possível significação metafórica. Ela não aceita a terminologia mais comumente utilizada para se referir ao significado dos termos – significado literal e figurativo – preferindo adotar as expressões *significado-de-primeira-ordem* e *significado-de-segunda-ordem*, embora com a ressalva de que essas não expressam o mesmo que os tradicionalmente usados. Quanto à questão de como saber se está ou não se tratando de uma metáfora, a autora argumenta que o problema não se acha na questão do conflito semântico dos termos da expressão metafórica, porém na inadequação contextual do enunciado. Essa afirmação é passível de recusa, podendo ser considerado um critério inadequado de reconhecimento da metáfora, por falhar principalmente em distinguir a metáfora de outros tropos. Borborema Filho afirma:

Kittay relativiza a metáfora a um conjunto de crenças e usos lingüísticos de uma dada comunidade lingüística que são mutáveis através do tempo e do espaço. Assim ela atribui ao contexto uma importância de proporções muito significativas para a compreensão e interpretação da metáfora [...], mas também para todo o empreendimento da busca pelo significado das expressões lingüísticas na interação [...] (BORBOREMA FILHO, 2004, p. 14).

Na metáfora, segundo Kittay, há uma transferência de relações que pertencem a um campo semântico para um segundo domínio de conteúdo distinto. Através dessa transposição de relações, a metáfora pode estruturar um domínio conceptual ainda não estruturado ou reordenar um outro campo semântico, modificando dessa forma,

por vezes transitoriamente, por vezes permanentemente, as formas de se olhar o mundo.

Esse ponto de vista caracteriza a atribuição de um forte teor cognitivo à metáfora. Com essas afirmações, Kittay ratifica a idéia postulada por Black de que a metáfora ajuda no processo de construção da realidade, isto é, na produção de informação nova (RICOEUR, 2000). Embora também vendo a metáfora como um processo conceptual estruturado sistematicamente, Kittay (2004) defende que a sua análise passa necessariamente pela enunciação lingüística, que é o seu meio de expressão e a única forma de acesso direto à sua essência. Assim, entende-se que a organização da linguagem ajuda a modelar um sistema conceptual. Portanto, a metáfora representa a materialidade lingüística da atividade cognitiva que acontece quando um falante faz uso de um domínio articulado lingüisticamente para ganhar uma compreensão de um outro domínio experimental ou conceptual e, semelhantemente, quando um ouvinte consegue captar tal compreensão.

Para Kittay, a força cognitiva da metáfora vem da (re)conceptualização da informação, não simplesmente do fornecer informação sobre o mundo, pois, quando essa não é articulada e conceptualizada, tem pouca importância cognitiva. A metáfora é uma forma primária de se acomodar e assimilar informação e experiência (nova) à organização conceptual do mundo. Portanto, está na fonte da capacidade humana de aprender e no centro do seu pensamento criativo. Ganha-se um acesso epistêmico necessário ao referente metafórico nos processos de acomodação e assimilação através da metáfora.

Kittay espera, com a sua teoria – *Teoria Perspectiva da Metáfora*, poder esclarecer a natureza da metáfora, além de colocá-la num lugar de merecido destaque. No próprio título da sua teoria revela a função última da metáfora: a de visualizar uma nova perspectiva “que possibilite um ganho de compreensão de um domínio conceptual ou experimental através de um domínio lingüisticamente articulado” (BORBOREMA FILHO, 2004, p. 16).

A partir dessa sucinta análise das posições de Eva Kittay, pode-se concluir que as suas contribuições são bastante relevantes para os estudos do fenômeno metafórico, especialmente pelo papel cognitivo atribuído a esse componente tão importante do processo de conhecer e dar a conhecer pela linguagem. Porém, apesar de suas afirmações serem reveladoras, ainda não são conclusivas sobre todos os pontos polêmicos que rodeiam essa questão.

Vislumbramos uma importante convergência entre as concepções de Kittay e Nelson Goodman: o reconhecimento da metáfora como a interação entre dois sistemas. Seguimos agora vendo um pouco sobre as contribuições desse outro autor.

Os estudos de Goodman sobre o processo metafórico surgem da elaboração da proposta de uma teoria dos símbolos e como esses significam, não de uma teoria da linguagem ou da metáfora em si. Neles, o autor parece não escapar da sempre presente dicotomia entre linguagem literal e figurada. Afirma que, apesar do uso metafórico da linguagem diferir significativamente do da literal, não se pode dizer que é menos compreensível, mais recôndito, menos prático e mais independente de verdade ou falsidade que seu uso literal.

O autor atribui à metáfora um *status* de agente cognitivo, aproximando-se também das idéias de Black quanto a essa perspectiva. Aquele processo participa plenamente do progresso do conhecimento, longe de ser um mero ornamento, ao substituir categorias “naturais” por outras novas e esclarecedoras, ao revisar a teoria e ao trazer novos mundos. Seus estudos também trazem algo de novo através de suas idéias sobre rótulos, esquemas e esferas, como será visto mais adiante (GOODMAN, 1992).

Quanto à verdade metafórica, causa estranheza aceitar que ela é compatível com a falsidade literal, como no exemplo “O lago é uma safira”. “Verdade metafórica” não deve ser entendida na acepção de que a verdade da sentença é metafórica, mas que a sentença tomada metaforicamente é verdadeira. Sobre o exemplo apresentado, Goodman diz:

A estranheza desaparece ao se reconhecer que a aplicação metafórica de um termo é normalmente muito diferente de sua aplicação literal. Aplicado literalmente, o substantivo “safira” seleciona várias coisas, incluindo uma certa pedra preciosa, mas nenhum lago; aplicado metaforicamente (da forma aqui em questão), seleciona várias coisas incluindo um certo lago, mas nenhuma pedra preciosa. “O lago é uma safira” é, dessa maneira, literalmente falso, mas metaforicamente verdadeiro, enquanto “O Lago Lamacento é uma safira” é falso tanto literalmente como metaforicamente. Verdade e falsidade metafóricas são tão distintas – e opostas – uma à outra como o são verdade e falsidade literais. E “O lago é uma safira” é metaforicamente verdadeiro se, e somente se, “O lago é metaforicamente uma safira” for literalmente verdadeiro (GOODMAN, 1992, p. 177).

Goodman afirma que metáfora e ambigüidade são intimamente aparentadas, na medida em que termos ambíguos têm, de maneira similar, duas ou mais aplicações. Mas a metáfora difere da ambigüidade por apresentar uma aplicação literal que

precede e influencia uma aplicação metafórica correlata. As palavras tanto têm muitas diferentes aplicações metafóricas, quanto diferentes aplicações literais.

Ainda sobre o assunto abordado anteriormente, Goodman diz que a metáfora é definida como enunciados de classificação. Na sua concepção, a noção de *rótulos* e *esquemas* é inovadora. Para ele, rótulos são como itens pertencentes a um esquema, que, por sua vez, é como um conjunto de rótulos alternativos que se aplicam a um certo grupo de objetos. Goodman trata o “domínio” como um conjunto de “etiquetas” e define a metáfora como uma redescrição por emigração de etiquetas (RICOEUR, 2000). Uma metáfora implica numa redescrição (ou reatribuição ou redesignação) bem sucedida de um rótulo a um objeto para o qual ainda não havia sido aplicado anteriormente. Essa migração do rótulo para uma esfera alienígena sempre é acompanhada pela transposição de outros rótulos do esquema original. “Portanto, o uso de rótulos do esquema velho na nova esfera é organizado pelo uso tradicional daqueles rótulos na sua esfera de origem” (COHEN, 1993 apud BORBOREMA FILHO, 2004, p. 18).

Goodman afirma que a metáfora “envolve retirar um termo, ou melhor, um esquema de termos, de uma aplicação literal inicial e aplicá-lo de uma nova maneira para realizar uma nova separação de uma mesma ou de diferentes esferas” (GOODMAN, 1992, p. 179).

Um rótulo pode ter um único “alcance” ou vários; isso depende dele pertencer a um esquema singular ou funcionar em muitos esquemas distintos, respectivamente. O autor exemplifica essa posição com cores que atuam de uma maneira e de outra, como é o caso de *mauve* e *grey* em língua inglesa. Enquanto *mauve* (cor de malva) é usado exclusivamente como um termo referente a cor, *grey* (cinza) é um rótulo usado tanto num esquema de rótulos de cor quanto no de estados emocionais. Nesses esquemas, o termo tem o alcance de coisas cinzas e também de tristes. Um esquema funciona como uma espécie de contexto que delimita a classificação. Os próprios esquemas, por sua vez, dependem de contextos diferentes (BORBOREMA FILHO, 2004).

Refutando a afirmação de Davidson de que a reconhecida dificuldade de se encontrar uma paráfrase literal para a maior parte das metáforas é a evidência de que não há nada para ser parafraseado, Goodman diz:

Uma sentença não diz nada metaforicamente que não diga literalmente, mas que, em vez disso, funciona diferentemente, provocando comparações e estimulando o pensamento. Mas a paráfrase de muitas sentenças literais é, também, extremamente difícil, e, de fato, podemos seriamente questionar se qualquer sentença pode ser traduzida exatamente em outras palavras na mesma ou em outra língua qualquer. Concordemos, entretanto, que a paráfrase literal da metáfora é, em conjunto, especialmente difícil. Isso é facilmente compreensível, visto que a aplicação metafórica de termos tem o efeito, e usualmente o propósito, de traçar limites significativos que atravessam sulcos desgastados pelo hábito, de escolher novos usos para os quais não temos descrições literais simples e bem conhecidas (GOODMAN, 1992, p. 178).

Nesse mesmo sentido, Borborema Filho (2004) afirma que a metáfora é utilizada com o objetivo de somar na busca pelo entendimento da realidade ou da experiência, de uma forma tal que a linguagem já convencionalizada não é mais capaz de fazer, advindo daí o surgimento de um importante *insight* dado por esse meio de expressão.

Sobre as concepções de Goodman, Ricoeur escreve:

A metáfora é uma aplicação insólita, isto é, a aplicação de uma etiqueta familiar, cujo uso tem, por consequência, um passado, a um objeto novo que, primeiramente, resiste, mas depois cede. Por brincadeira, diremos: “Aplicar uma velha etiqueta de modo novo é ensinar novos caminhos a uma velha palavra. A metáfora é um idílio entre um predicado que tem um passado e um objeto que tudo cede, protestando” [...], ou ainda: é “um segundo casamento, feliz e rejuvenescedor, ainda que passível de bigamia” [...]. (Ainda se fala da metáfora em termos de metáfora [...]!) (RICOEUR, 2000, p. 359).

Ricoeur, todavia, pondera que alguns pontos da análise de Goodman requerem complementos, que podem vir a se tornar, progressivamente, profundas modificações, à medida que forem afetando o fundo do pragmatismo e do nominalismo do autor. Quanto à resistência do hábito à inovação, Goodman não vê aí outra coisa. Para Ricoeur, parece que é necessário ir mais longe, até o eclipse de um modo referencial, enquanto condição de emergência de outro modo referencial. “É esse eclipse da denotação primária que a teoria da conotação tinha em vista, sem compreender que o que chamava conotação era ainda, a seu modo, referencial” (Ricoeur, 2000, p. 364). Além disso, Ricoeur assume que se distancia do nominalismo de Goodman ao afirmar que o caráter “apropriado” da aplicação metafórica ou literal de um predicado não é plenamente justificado por uma concepção puramente nominalista de linguagem. Ele complementa:

A “conveniência”, o caráter “apropriado” de certos predicados verbais e não-verbais não são indícios de que a linguagem não somente organizou de outro modo a realidade, mas também de que tornou manifesta uma maneira de ser das coisas que, graças à

inovação semântica, é trazida à linguagem? O enigma do discurso metafórico é, parece, que ele “inventa” no duplo sentido da palavra: o que ele cria, descobre-o, o que ele encontra, inventa-o (RICOEUR, 2000, p. 365).

Seguem-se algumas das principais idéias de Monroe Beardsley, outro importante pesquisador do processo metafórico, Com suas *teorias da oposição verbal e da tensão*, ele se situa claramente nos limites da abordagem semântica da metáfora. Porém, Beardsley parece aprisionado pela idéia, comum a muitos dos que estudam a metáfora, de que a anomalia semântica (absurdidade ou falsidade) da expressão tomada literalmente é a chave de ignição para o reconhecimento e interpretação da metáfora. Para ele, é dessa maneira que surge um sentido metafórico num contexto verbal específico da metáfora (BORBOREMA FILHO, 2004).

A contribuição positiva de Beardsley é representada pelo papel decisivo que é atribuído ao absurdo lógico, no nível da significação primária, enquanto meio de liberar a significação secundária. A metáfora é, portanto, uma das táticas que resultam de uma estratégia geral: sugerir alguma outra coisa do que aquilo que é afirmado. Como a ironia também o é, porém representada por outra tática. Em todas as táticas derivadas dessa estratégia, o problema consiste em fornecer índices que orientem para o segundo nível de significação (RICOEUR, 2000).

O pesquisador propõe, entre outros termos na terminologia da metáfora por ele adotada, os de *segmento metafórico* e *seqüência metafórica*, que remetem, respectivamente, às partes da sentença metafórica interpretadas literalmente (equivalente ao termo *frame* usado por Black), podendo também se referir ao contexto lingüístico e situacional da enunciação, e à parte interpretada metaforicamente (equivalente ao termo *focus* usado por Black). Ele postula que o surgimento do significado metafórico deriva de uma “virada” metafórica advinda da oposição lógica entre os significados centrais dos termos da expressão. Para Beardsley, *significados centrais* é um dos conjuntos de propriedades no campo de *intensões* (aumentos de tensão) de uma expressão, sendo o outro conjunto, o dos *significados marginais*, o das conotações dessa expressão. Concluindo, o *significado marginal* de uma expressão metafórica, que é o próprio significado metafórico, é resultado da oposição lógica entre os termos da expressão tomados literalmente (BORBOREMA FILHO, 2004).

Passemos às idéias de Max Black, cujo artigo intitulado *Metaphor*, publicado em *Models and metaphors*, tornou-se um clássico sobre o assunto. “Ele condensa de

modo nuclear as teses essenciais de uma análise semântica da metáfora que se estabelece no nível do enunciado em seu todo, para dar conta de uma mudança de sentido que se concentra na palavra” (RICOEUR, 2000, p. 134).

Max se propõe a elaborar a “gramática lógica” da metáfora, buscando para isso um conjunto de respostas convincentes a questões do tipo: o que é um exemplo de metáfora, quais os critérios para detectá-la, ela é um simples ornamento acrescido ao sentido puro e simples, quais as relações entre metáfora e comparação, qual o efeito pretendido por uma metáfora? Esse trabalho de clarificação de Black marca um progresso decisivo em pelo menos três pontos.

O primeiro remete à própria estrutura do enunciado metafórico. O ponto de partida é o seguinte: apesar de todo o enunciado constituir a metáfora, a atenção concentra-se numa palavra em particular, cuja presença justifica que se considere o enunciado metafórico. “Esse balanço do sentido entre o enunciado e a palavra é a condição do traço principal, a saber, o contraste existente, no seio do enunciado, entre uma palavra tomada metaforicamente e outra que não o é” (RICOEUR, 2000, p. 135). A metáfora é uma frase, ou uma expressão do mesmo gênero, na qual certas palavras têm uso metafórico e outras não. Esse traço fornece um critério de distinção da metáfora em relação ao provérbio, à alegoria, ao enigma, nos quais todas as palavras são empregadas metaforicamente. Essa definição permite isolar a palavra metafórica do resto da frase; designa-se essa palavra como fenômeno de *focus* e o resto da frase como *frame*. Essas expressões exprimem diretamente o fenômeno de focalização sobre uma palavra sem, contudo, a desvantagem da ilusão de que as palavras têm em si mesmas um sentido. Portanto, o emprego metafórico do “foco” resulta da relação entre “foco” e “quadro”. O vocabulário preciso de Black permite observar de mais perto essa interação, que se dá entre o sentido indiviso do enunciado e o sentido focalizado da palavra.

Trate-se aqui da segunda delimitação decisiva apresentada por Black: a instauração de uma fronteira ampliada entre a teoria da interação, oriunda da análise anterior, e as teorias clássicas, divididas em dois grupos: uma concepção substitutiva e outra comparatista da metáfora. Antes de tudo, é necessário passar pela alternativa instaurada pelo autor (RICOEUR, 2000).

Segundo Veale (1998 apud BORBOREMA FILHO, 2004, p. 21), “[...] a *Teoria da Interação* defende que a metáfora é um processo cognitivamente irreduzível que trabalha não no nível das palavras, mas muito mais profundamente, surgindo das

interações entre as estruturas conceituais subjacentes às palavras”. Portanto, nessa teoria, fica evidente que as metáforas têm um significado irreduzível e um conteúdo cognitivo distinto, e não que sejam um processo puramente retórico. A possibilidade de paráfrase de uma expressão metafórica fica afastada, senão como mero instrumento auxiliador na sua interpretação, pois não tem o mesmo poder preciso e esclarecedor de uma metáfora. A teoria interacionista baseia-se na interação entre dois conteúdos semânticos distintos – o da expressão metafórica e o do contexto literal que a envolve, normalmente expressos pelo tópico ou *frame* e pelo veículo ou *focus*: a denominação de tópico remete ao termo do conteúdo primário e a de veículo, ao do conteúdo secundário. Black se opõe à tradicional *teoria da substituição*, por essa postular que, no lugar do locutor empregar uma expressão literal, ele a substitui pela escolha de uma expressão tomada em outro sentido que o habitual. Essas duas expressões tornam-se equivalentes e, se a metáfora não contém nenhuma informação, perde a sua função de conhecimento, apenas preenchendo um vazio do vocabulário – funciona como uma expressão literal e desaparece enquanto metáfora – e sendo um simples ornamento do discurso. A *teoria da comparação*, tida como um caso especial da anterior, é também refutada por Black, por essa considerar que a razão da metáfora é a analogia (entre as relações) ou a semelhança (entre as coisas ou as idéias)³ (RICOEUR, 2000). O pesquisador, porém, alega:

[...] Se a metáfora fosse fruto de uma mera abstração ou síntese da comparação literal entre dois termos ela perderia sua sugestividade e eficácia, ou seja, seu poder de fornecer um novo *insight*, além do que, isso nos levaria a perder de vista sua função na comunicação (BORBOREMA FILHO, 2004, p. 21).

Ricoeur (2000) ressalta o benefício dessa ampla oposição entre a teoria da interação e suas oponentes: o ponto decisivo é que a metáfora de interação é insubstituível e, portanto, também não é possível de ser traduzida sem que haja perda de conteúdo cognitivo; se ela é intraduzível é porque é portadora de informação, logo ela ensina.

A terceira grande contribuição de Black remete ao próprio funcionamento da interação, ao modo como o “quadro” (ou contexto) age sobre o termo focal para nele

³ Os estudos de Aristóteles baseiam-se na relação entre metáfora e comparação, conforme brevemente descritos anteriormente.

suscitar uma nova significação, irreduzível ao mesmo tempo ao uso literal e à paráfrase exaustiva. Numa metáfora, o foco opera não sobre a base de sua significação lexical corrente, mas em virtude do *sistema de lugares-comuns associados*, termo posteriormente substituído por *complexo implicativo*. Ricoeur complementa que o foco opera:

[...] Em virtude das opiniões e dos preconceitos em relação aos quais o locutor de uma comunidade lingüística se encontra envolvido, pelo único fato de que ele fala; este sistema de lugares comuns é acrescido aos usos literais da palavra que governam as regras sintáticas e semânticas, para formar um sistema de implicações próprio a uma evocação mais ou menos fácil e mais ou menos livre. [...] É por isso que a metáfora confere um *insight*. Organizar um tema principal por aplicação de um tema subsidiário constitui, com efeito, uma operação intelectual irreduzível, que informa e esclarece como nenhuma paráfrase o poderia fazer (RICOEUR, 2000, p. 139-140).

Segundo a tese de Black, os dois conteúdos no contexto de um dado enunciado metafórico interagem da seguinte forma: a) a presença do conteúdo primário leva o ouvinte a selecionar algumas propriedades do conteúdo secundário; b) o convida a construir um complexo de implicação paralelo que possa se encaixar no conteúdo primário; e c) reciprocamente produz mudanças paralelas no conteúdo secundário. O autor lembra que, embora fale de *conteúdos* interagindo, na verdade, o resultado da metáfora se dá tanto na mente do falante quanto do ouvinte na interação entre aqueles, e a esses cabe selecionar, organizar e projetar as características de um conteúdo para o outro, o que resulta na metáfora construída. Demonstrando uma orientação pragmática, pelo menos num certo sentido, Black acrescenta às suas análises a possibilidade de mudanças no significado de palavras usadas metaforicamente e avalia que essas mudanças são motivadas pela interação que ocorre entre os conteúdos, implicando, em última análise, no significado que tanto falante como ouvinte atribuem aos termos em situação de *uso*. Contudo, da mesma maneira que o autor admite tal possibilidade, também refuta asserções tipicamente pragmáticas relativas ao mesmo assunto, declarando que, ao se assumir que um enunciado metafórico apresenta algo como o que declaradamente não o é – ou que seu produtor realmente pretende dizer algo enquanto quer dizer algo mais, é aceitar a visão enganadora de metáfora como um tipo de desvio ou aberração do uso apropriado (BORBOREMA FILHO, 2004).

Na sua *Tese da Criatividade Forte*, Black afirma que, ao invés da metáfora resultar de um processo de comparação das semelhanças existentes entre as

propriedades das coisas comparadas, é mais esclarecedor dizer que *a metáfora cria a semelhança*. Borborema Filho complementa:

Black atribui às metáforas gerativas o poder de funcionar como instrumentos cognitivos que permitem aos usuários a habilidade de adquirir formas inéditas de visão de um domínio de referência. Para ele a metáfora pode nos permitir ver as coisas como elas são de uma maneira muito particular e que foge aos moldes tradicionais de como enxergamos as coisas no mundo objetivamente, o mundo que está aí fora (BORBOREMA FILHO, 2004, p. 25).

Black argumenta que se faz necessário entender um pouco da distinção entre linguagem literal e figurada, a fim de se evitar a tradição aristotélica de tomar as metáforas como passíveis de serem substituídas por paráfrases ou traduções literais. Normalmente, não é problemático para alguém, despido de preconceitos teóricos em relação à metáfora, presumir que os termos não estão sendo usados literalmente se o tal significado literal induz a sentimentos característicos de dissonância ou “tensão” entre o *focus* e seu enquadre. É essa *intuição* que leva alguém a tomar uma sentença como metafórica e que também o faz aceitar uma sentença como literal. Porém, parece ser demasiadamente pesada a carga que Black atribui à intuição para distinção entre os dois tipos de enunciado, pois, embora julgue possível a consciência de se estar diante de uma metáfora, ele não chega a dar algoritmo algum de como proceder para uma definição clara do que é, enfim, literal e metafórico. Borborema Filho conclui:

Sua posição relativa à recusa de uma paráfrase da metáfora poderia ser mais bem entendida se ele se limitasse ao seu principal argumento, que diz ser a metáfora resultado de uma interação entre conteúdos semânticos diferentes e a irredutibilidade da metáfora pelo seu caráter de transmissora de um teor cognitivo e um *insight* especial (BORBOREMA FILHO, 2004, p. 26).

Finalizando, é dessa maneira que o próprio Black admite algumas incompletudes que a sua concepção de metáfora não consegue concluir:

Na minha opinião, a principal fraqueza da teoria da “interação”, que ainda considero como a melhor das alternativas, é a falta de esclarecimento sobre o que significa dizer que numa metáfora uma coisa é pensada (ou vista) *como* uma outra coisa. Aqui, se não estiver enganado, deve ser encontrada a razão primeira, pela qual usuários inveterados de metáforas apropriadas podem, adequadamente, rejeitar qualquer opinião que busque reduzir as metáforas a afirmações literais das comparações e analogias estruturais que *fundamentam* o *insight* metafórico. Pensar em Deus *como* amor e dar o passo adicional de identificar os dois é enfaticamente realizar algo mais do que

compará-los como simplesmente sendo semelhantes em alguns aspectos. Mas o que aquele “algo mais” é permanece torturantemente ilusório: carecemos de uma explicação adequada sobre o pensamento metafórico (BLACK, 1992, p. 193).

Neste ponto, lembramos que o estudo da metáfora seria pura semântica se somente as regras de uma língua permitissem dizer se uma expressão vale como metáfora. Mas a linguagem não se constrói independentemente das circunstâncias de enunciação e, por outro lado, dos pensamentos, dos atos, dos sentimentos e das intenções dos locutores e ouvintes. Portanto, é necessário confessar que a metáfora resulta tanto da “semântica” como da “pragmática”. A explicação da metáfora pelas implicações não-lexicais das palavras é muito difícil de qualificar de semântica, pois essas implicações são governadas por regras “praticadas” pelos sujeitos falantes de uma comunidade lingüística (RICOEUR, 2000). É justamente sobre a importância do contexto e dos papéis do produtor e do intérprete no processo metafórico que tratamos a seguir.

3.3. Para a Pragmática Lingüística

A perspectiva pragmática da questão metafórica está diretamente relacionada aos usos da linguagem e, para alguns dos seus principais estudiosos, implica basicamente na distinção entre o significado do falante e do enunciado como premissa fundamental de suas asserções a respeito da metáfora. Nem todos os que se filiam a essa posição, porém, consideram a intenção do falante um aspecto a ser considerado como parte da interpretação da metáfora. Os aspectos que a grande maioria dos teóricos vê como base para o reconhecimento da intenção metafórica do enunciadador e o início do processo de interpretação do significado do enunciado são: a distinção entre linguagem literal e figurada e, em especial, a incongruência dos termos na sentença tomada literalmente (BORBOREMA FILHO, 2004). Exploramos as posições de alguns dos principais estudiosos dessa área a seguir.

O primeiro proponente de uma visão pragmática a ser abordado é o filósofo Paul Grice, que, com sua *Teoria das Implicaturas*, dá início a uma concepção de intenção comunicativa resultante na criação do que chama de *Princípio Cooperativo e Máximas da Conversação*. Para o autor, a conversação obedece a uma lógica própria, expressa por “regras conversacionais” com as quais os falantes se comprometem ao engajar-se nela. Tais regras – do tipo “seja breve”, “seja relevante”,

ou “seja tão informativo quanto exigido no momento da conversação” etc. – podem ser exploradas pelos falantes não as cumprindo, para produzir sentidos diferentes daqueles que as expressões teriam.

Nas *implicaturas conversacionais*, uma expressão, sem prejuízo de seu sentido, assume uma significação real resultante da exploração de informações e expectativas dos interlocutores engajados numa conversação específica. O sentido que a expressão assume, então, no contexto de fala, pouco ou nada tem a ver com o sentido que se poderia esperar para a expressão a partir das palavras que a compõem. Dada a importância das circunstâncias em que se dá a conversação para a obtenção da significação real, é preciso reconstituir a situação de enunciação associada às frases de maneira detalhada. Os interlocutores sabem e esperam de toda frase, pronunciada numa situação, que ela, de algum modo, apresente informações relevantes em sua interpretação literal. Não sendo o caso, resta ao ouvinte descobrir na frase do falante um outro sentido que não o literal (ILARI; GERALDI, 1999).

Muitos dos implícitos podem ser analisados como implicaturas, circunstancial ou convencionalmente veiculados na conversação, da mesma forma que muitas figuras de linguagem. Grice não propôs uma teoria da metáfora, porém vislumbrou a possibilidade de abordá-la a partir de suas idéias pragmáticas. Com o argumento de que o significado na comunicação é estabelecido pela determinação da intenção do falante e o reconhecimento dessa intenção pelo interlocutor, ele estabeleceu uma diferença entre aquilo que o falante “diz” e aquilo que ele “quer dizer”, isto é, entre o “dito” e o “implicado” pelo enunciado (BORBOREMA FILHO, 2004).

Para alguns autores como Grice, que defendem o caráter intencional da significação, a interpretação das frases que nos são dirigidas mobiliza sempre habilidades semelhantes às que levam às implicaturas: interpretar é, sempre, entre outras coisas, reconhecer uma intenção; as intenções é que contam, e o *sentido literal* só existe como uma hipótese, ou melhor, como uma construção *a posteriori* do analista (ILARI; GERALDI, 1999).

Ao perceber a falsidade óbvia e o equívoco categorial dos enunciados – como no exemplo, “você é o creme do meu café” – o interlocutor procede à atribuição de outro significado diferente daquele previsto na linguagem literal observada. Para tanto, considera-se que é perfeitamente legítimo valer-se das características semelhantes entre os termos comparados e daí achar o significado da intenção do falante.

Entretanto, essa concepção tem se mostrado bastante problemática e os argumentos contra uma simples busca de semelhanças entre as propriedades dos termos comparados para interpretar uma metáfora são abundantes na literatura (BORBOREMA FILHO, 2004).

As análises e contribuições de Grice para um estudo pragmático do processo metafórico são significativas, apesar de pouco profundas, e certamente podem ser vistas como base para o surgimento de estudos posteriores nessa área de investigação.

São também de natureza pragmática as idéias de John Searle. Ele foi fortemente influenciado por Grice, aperfeiçoando suas posições teóricas e mantendo uma visão pragmática do processo metafórico, embora, diferentemente de Grice, numa perspectiva descritivista. Para Searle, tentando descrever precisamente e em detalhe o que acontece com a metáfora, o cerne da questão não está no significado metafórico da palavra ou sentença, pois esse sequer existiria, mas sim na *intenção* do enunciador, que pode, às vezes, ser metafórica. Nos seus estudos sobre o assunto, o autor deixa transparecer claramente sua preocupação básica com uma distinção entre o que considera essencial para a resolução do processo metafórico: a diferença entre linguagem literal e a não-literal. Suas idéias são elaboradas a partir de oposições críticas a duas linhas de pensamento concernentes ao processo da metáfora: a teoria da comparação e a da interação semântica. Ao demonstrar sua insatisfação com as propostas sugeridas em ambas as posições, Searle lança uma teoria da metáfora ancorada em princípios que julga suficientes para dar conta de todas as situações em que a compreensão de uma metáfora está em questão (BORBOREMA FILHO, 2004). Vejamos inicialmente quais críticas o autor faz às duas teorias citadas para, em seguida, apresentarmos seus princípios e teoria da metáfora.

Borborema Filho (2004) afirma que Searle critica a teoria da comparação por vários motivos, mas principalmente porque rejeita a necessidade de comparação entre dois ou mais objetos para a ocorrência da significação metafórica. Segundo os defensores dessa posição, a comparação fundamenta-se, basicamente, na acepção literal dos termos envolvidos e sua interpretação semântica a partir das semelhanças observadas entre as propriedades das coisas comparadas. Nessa perspectiva, as condições necessárias e suficientes para categorização das coisas no mundo são de grande importância ao se buscar por traços de similaridade entre os objetos comparados. Searle, no entanto, considera fora de cogitação a necessidade de

comparação para o significado da metáfora, só ressaltando que, às vezes, aquela possa ser usada como estratégia para a produção e compreensão desta.

Raymond Gibbs Jr. (2002) diz que algumas informações sugerem que diferentes aspectos da pragmática devam ser acessados quando as pessoas entendem o que os falantes dizem e implicam. Uma possibilidade é que existam dois tipos de informação ou conhecimento pragmático – primário e secundário – que são ativados durante a compreensão da linguagem ordinária. O autor enfatiza que é Searle quem afirma que o conhecimento pragmático primário solicita um profundo conhecimento vivenciado para suscitar uma interpretação do que os falantes dizem. Sob essa visão, o conhecimento pragmático primário se relaciona com o conhecimento profundamente sustentado, talvez não representacional, que é tão largamente compartilhado que parece ser invisível. Dando um exemplo clássico, nossa interpretação para a expressão *O gato está no carpete* pressupõe uma inumerável série de suposições, tais como que o gato escolheu, por alguma razão, sentar no carpete, e que o gato e o carpete estão no chão submetidos à ação de leis físicas como a da gravidade e não estão flutuando no espaço, de uma forma que o gato está sobre o carpete em virtude de tocar a parte superficial do carpete, como em *A mosca está no telhado*. Nossa habilidade de inferir o que os falantes dizem quando proferem qualquer palavra ou expressão repousa, numa larga medida, no conhecimento vivenciado largamente sustentado que forma a maior parte da nossa compreensão pragmática do mundo.

O conhecimento pragmático secundário, por outro lado, se refere às informações do contexto que subsidiam uma interpretação do que os falantes implicam no discurso. Para exemplificar, um falante que diz *O gato está no carpete* deve implicar que o ouvinte levante-se e abra a porta para o gato poder sair de casa. Os ouvintes deduzem as inferências apropriadas, de acordo com as intenções dos falantes, reconhecendo aspectos específicos do contexto local e baseando-se num nível comum compartilhado por eles mesmos e os falantes (suas crenças, atitudes e conhecimentos mútuos). Dessa maneira, falante e ouvinte devem partilhar um conhecimento comum de que o gato usualmente deseja sair quando senta no carpete em frente à porta.

Reafirmando essa posição pragmática, Wayne Booth diz que:

Aquilo que qualquer metáfora *diz*, *significa* ou *faz* será sempre, até certo ponto, alterável se seu contexto for alterado. [...] O fato de uma metáfora ser considerada *boa* depende inescapavelmente de seu contexto: o que a cerca no texto, falado ou escrito, quem fala, para quem fala e com que intenção (BOOTH, 1992, p. 175-176).

Dando seguimento às considerações a respeito da obra de Searle, Borborema Filho (2004) aconselha que é importante salientar algumas ponderações que o próprio Searle e outros estudiosos fazem sobre a linguagem literal, já que é nela que Searle baliza toda a sua argumentação. A princípio, Searle afirma que uma distinção entre enunciados literais e metafóricos é necessária para uma compreensão do fenômeno metafórico. Visando a isso, chega a algumas conclusões sobre aspectos do que define ser enunciado literal: a) nesse, o significado literal coincide com o do falante; b) geralmente, o significado literal de uma proposição só determina um conjunto de condições de verdade relativas a uma série de suposições antecedentes que não fazem parte do conteúdo semântico da proposição; e c) a noção de literalidade tem um papel essencial na relação com a predicação literal. Em segundo lugar, Searle atribui à paráfrase um *status* de relação simétrica, pois, mesmo reconhecendo não poder existir uma paráfrase exata da metáfora, ele permite seu uso como estratégia para compreensão da intenção metafórica do falante, observadas algumas regras e suas limitações. À medida em que casos mais elaborados surgem, a paráfrase de uma metáfora pode ser muito difícil de ser construída. O estudioso estabelece uma ligação da metáfora com o respeito à realidade, que não é inerente à sua constituição, ao afirmar que, de alguma forma, a paráfrase deve se aproximar da intenção do falante, uma vez que a asserção metafórica do falante seria verdadeira se e somente se a asserção da paráfrase correspondente também for.

Na tentativa de definir o significado (não) literal, Mira Ariel (2002) afirma que esse tem sido definido, primariamente, como um tipo de significado lingüístico ou semântico hipotético. De acordo com a definição clássica, comungada por estudiosos como Searle:

O significado lingüístico é direto, especificado gramaticalmente, relacionado a sentenças, necessário, e desvinculado do contexto. Portanto, presume-se que seja invariável em todos os contextos. O significado lingüístico é gerado pelo conhecimento lingüístico dos itens lexicais, combinado com as regras lingüísticas (ARIEL, 2002, p. 362, tradução nossa).

Ariel (2002) continua, afirmando que o significado literal também é “o que é dito”, de acordo com Grice. Esse significado deve ser capaz de determinar as condições de verdade das proposições expressas, ou seja, o enunciado deve exprimir proposições condicionadas à verdade. Dois aspectos interpretativos extra-lingüísticos são então adicionados: as resoluções de referência e ambigüidade, apesar delas serem, claro, muito mais dependentes do contexto que invariáveis. Um significado literal é, em princípio, impossível de ser cancelado, estando o falante absolutamente comprometido com o seu conteúdo, mas quando ostensivamente implausível num contexto específico, o significado literal pode ser eliminado em favor de um não-literal (como na ironia). Nesses casos, o significado literal contribui para o estabelecimento da interpretação final, apesar dele realmente não tomar parte nessa interpretação.

Em relação ao significado não literal, Ariel (2002) afirma que ele é um complemento notavelmente distinto do literal. O significado não literal tem sido considerado pragmático (extralingüístico), sendo associado ao enunciado e ao falante (mais que à sentença), assim como ele não é convencional nem constitutivo. Ele é indireto, sendo derivado de uma combinação do significado literal e processos inferenciais cognitivos gerais, que são aplicados a suposições possíveis num contexto específico. Conseqüentemente, ele é dependente do significado literal. Desde que o significado não literal é gerado como uma implicatura conversacional, ele também apresenta a conclusão em aberto a certas extensões e é passível de cancelamento, cujo falante não está absolutamente comprometido com o seu conteúdo. Significados não literais clássicos são as metáforas e ironias, atos de fala indireta e implicaturas conversacionais em geral.

Ariel (2002), no entanto, observa que os pesquisadores não concordam com todos os aspectos das definições nem necessariamente aceitam que as interpretações devam ser classificadas como literais ou não literais. Para Searle, por exemplo, a força ilocucional não é formadora do significado literal porque, na realidade, aquela pode divergir desse significado, como no caso das solicitações indiretas. Quanto ao aspecto da condição de verdade do significado literal, Searle considera que o mesmo significado literal pode trazer diferentes contribuições às reais condições de verdade.

Ariel (2002) apresenta alguns problemas quanto a esses conceitos do significado literal:

Pesquisas recentes têm convincentemente demonstrado que os significados literal e não literal, pelo menos conforme inicialmente definidos, nem sempre podem ser distinguidos um do outro. Reclamações têm sido feitas que (1) o significado literal pode requerer um suporte contextual (como o significado não literal), (2) os procedimentos de processamento para a dedução de ambos os tipos de significado não são tão diferentes, porque o significado literal requer inferências algumas vezes (como o significado não literal), e o significado não literal é automático algumas vezes (como o significado literal), (3) as formas lingüísticas não são de maneira alguma obviamente classificadas como aquelas que requerem uma interpretação literal *versus* aquelas que requerem uma interpretação não literal (ARIEL, 2002, p. 364, tradução nossa).

Relembrando que a dependência do contexto é a marca original do significado pragmático, e se o significado literal é semântico/lingüístico, esse deveria ser livre do contexto. Os fatos parecem ser diferentes algumas vezes, tendo sido Searle o primeiro a apontá-los. Em muitas sentenças, argumenta Searle, a condição de “contexto nulo” é inaplicável, porque solicitações contextuais diferentes produzem condições de verdade diferentes (além das resoluções de referência e ambigüidade). Parece que a única razão para se pensar que as sentenças são, algumas vezes, interpretadas sem a referência do contexto é que as deduções contextuais nas quais se baseiam são tão primárias que parecem ser transparentes. E como essas deduções relacionadas ao contexto são indefinidas, elas podem variar de uma sentença para outra. Complementando, Searle é um dos estudiosos que mostram que o convencionalismo (literalidade) e dependência do contexto (não literalidade) não são mutuamente exclusivos. Algumas solicitações indiretas (não literais) são convencionais, como “você pode me passar o sal”, mas que ainda assim demandam um contexto em que um pedido por sal seja relevante, mais que a habilidade de passá-lo (ARIEL, 2002). Mostrando-se insatisfeito com o conceito clássico de significado literal, Searle é um dos que desistem de relacioná-lo com uma independência do contexto. Como mencionado anteriormente, Searle abandona a idéia de que o significado literal (ou, ainda, a interpretação literal) tenha que ser independente do contexto. O significado literal é necessariamente relativizado por uma série de suposições experimentadas, apesar delas não tomarem parte do significado propriamente dito (a experimentação é não intencional e não representacional). Searle, entretanto, apesar de ressaltar a inaplicabilidade da definição de contexto nulo do significado literal, é bastante minimalista na modificação do conceito original do significado literal. Ele não abole a distinção entre significado literal e não literal (literal e metafórico ou irônico, atos de fala diretos e

indiretos), nem a suposição que o significado literal é lingüístico e a sua aplicação define as condições de verdade da proposição (ARIEL, 2002).

Em vista dos problemas que aparecem relativos a muitos (e outros) desses aspectos da definição do significado literal, Ariel (2002) apresenta modificações variadas que têm sido propostas ao conceito clássico desse significado, como as que foram expostas nos parágrafos anteriores. A autora continua, citando exemplos:

Alguns pesquisadores, agora, incluem interpretações dependentes do contexto nas suas noções de significado literal/mínimo, enquanto outros argumentam que o significado literal não necessita especificar todas as condições de verdade da proposição expressada. Alguns têm desistido da literalidade nominal e/ou frasal, outros da literalidade sentencial, etc. Como resultado dessas modificações, atualmente existem muitos conceitos diferentes de “significado literal”, ao invés de só um. Mas, o fato de nós podermos definir “significado(s) literal(is)” numa variedade de formas, não significa que cada definição realmente caracterize um conceito de significado coerente e significativo. Eu argumentarei que nem todos os conceitos de “significado literal” da literatura são justificados. Meu propósito principal é que nós mantenhamos a motivação básica por trás da busca pelo “significado literal” e continuemos a procurar algum tipo rudimentar de significado. Apresentado esse objetivo, eu sugiro que nós reconheçamos (pelo menos) três maneiras pelas quais o significado pode ser básico ou mínimo: lingüisticamente, psicolingüisticamente e interacionalmente (ARIEL, 2002, p. 362, tradução nossa).

Continuando, Ariel (2002) argumenta que cada uma dessas maneiras reflete um diferente aspecto pelo qual um significado pode ser mínimo. Um significado pode ser mínimo porque é codificado, constitutivo, e invariável no contexto – esse é o lingüístico. Um significado pode ser mínimo porque psicolingüisticamente ele é o mais proeminente em nossa mente. E um significado pode ser mínimo porque é a interpretação interacional privilegiada na comunicação, o que constitui a sua relevante contribuição para o discurso.

Continuando a discussão sobre a expressão significado ou “sentido literal” com a posição de outros autores, remetemo-nos a Sírío Possenti (2002), que se propõe a demonstrar que, o fato da expressão não ter mais prestígio algum hoje em dia, é, em grande medida, devido a um conjunto de associações equivocadas com a noção de literalidade. Ele objetiva absolver aqueles que pensam que não podem aceitar essa noção sem trair ideologias, para que não se sintam mais impedidos de fazê-lo.

O autor discute aspectos do sentido da palavra “literal” na própria expressão “sentido literal”. Pode-se dar conta de que as palavras têm sentidos vários ou não evidentes ao se verificar que elas são submetidas a processos de parafrasegem

dependentes das diversas posições teóricas ou ideológicas. Assim, é possível dizer que a palavra “literal” é “independente do contexto”, ou “convencional”, ou “não figurado”, etc. As parafrases que parecem óbvias não são necessariamente assim, posto que não são as únicas possíveis. Elas, isso sim, derivam de e marcam posições.

Após acompanhar e participar de inúmeras discussões sobre a natureza do sentido, de uma certeza Possenti já se apropriou:

[...] O literal não é o único sentido existente, de todos os associados a palavras, a frases, a textos. Há consenso total sobre o fato de que há sentidos não literais – metafóricos, metonímicos, implícitos, indiretos, produzidos no instante mesmo da enunciação, atribuídos pelo leitor etc. Mas, por estranho que pareça, não é óbvio que o sentido literal exista [...]. Em geral, para quem admite sentidos literais, admitir os não literais não é problemático. Mas o inverso raramente ocorre. Assim, para alguns, não só o sentido literal não é o único, como não existe de forma alguma (POSSENTI, 2002, p. 228).

Possenti (2002) deixa clara a sua posição de crença na existência do sentido literal, embora não desconsidere os implícitos, todas as espécies de figuras, os efeitos perlocucionais etc. Declara, assim, que aceitar o sentido literal não o impede de admitir outros tipos de sentido.

O estudioso passa a argumentar em defesa do sentido literal, como em relação à confusão que freqüentemente existe entre o sentido *literal* e *convencional*. Ele apresenta a alternativa de que o sentido não resulta de convenção, mas sim de disputa e imposição. Porém, aceitar que um sentido resulta de uma história de disputas e, *por isso*, provavelmente não é unívoco, não é afirmar que ele deva ser flutuante, produzido totalmente na interação, impossível de ser resgatado. “Um sentido pode ser histórico e ao mesmo tempo estar associado sistematicamente a formas” (POSSENTI, 2002, p. 229).

Outro aspecto que suscita discórdia a respeito do sentido literal provém de uma das características de muitas palavras de veicularem ou estarem associadas a mais de um sentido, ou seja, a sua polissemia. Muitas vezes, para que a interpretação se dê sem equívocos, é necessária a percepção de como a palavra está sendo empregada, se “literalmente” ou “figuradamente”. Isso, porém, não resolve o problema, pois, mesmo literalmente, deve-se escolher de qual literalidade a palavra trata. “Uma frase como ‘As massas ainda não estão preparadas’ pode ter um sentido literal num restaurante e outro sentido literal numa reunião política, por causa do

duplo sentido (não circunstancial) das palavras ‘massa’ e ‘preparadas’” (POSSENTI, 2002, p. 230). Isso significa afirmar que *o sentido literal não precisa ser unívoco para ser literal*.

Outro argumento utilizado contra o sentido literal parte de uma outra característica dos sentidos – a sua vaguidade – já que algumas palavras podem invocar ou designar conceitos completamente distintos ou vagos. Possenti (2002), porém, afirma que o sentido literal não deve ser confundido com preciso e exato, pois é inerente às línguas naturais não fornecer todas as informações necessárias para uma compreensão exata e detalhada do que se diz em todas as circunstâncias. Por sinal, essa mesma característica se aplica tanto ao sentido literal quanto ao não literal.

Também não se deve esperar que o sentido literal de uma palavra precise incluir a totalidade dos predicados do objeto que refere ou de uma representação que determinada cultura cria. Possenti (2002, p. 231) diz que “as línguas não se destinam a dizer uma verdade que seja relativa às coisas ‘em si’”. O que caracteriza a literalidade de um sentido é sua inserção numa cultura, e não o fato de que uma palavra expressa essências”. Cobrar outra coisa das palavras seria ainda imaginar uma língua que necessitaria de uma palavra diferente a cada momento, e os falantes deveriam ter todos uma memória prodigiosa que lhes impedisse qualquer generalização.

Os que são contra o sentido literal usam o fato de que os sentidos mudam também contra a literalidade. Talvez a maioria das palavras, no entanto, têm mesmo diversos sentidos durante a sua existência. Portanto, o sentido, para ser considerado literal, não precisa necessariamente ser originário, etimológico, antigo e sempre o mesmo (POSSENTI, 2002).

Possenti (2002) continua a sua argumentação afirmando que um sentido não precisa ser universal para ser literal. Mesmo que existam universais semânticos (essa é uma questão talvez aberta), certamente são em número diminuto e não transferem suas propriedades aos inúmeros outros sentidos que existem nas línguas. “Estes outros sentidos podem ser históricos, culturais e, eventualmente, literais, e conviver com os ‘universais’” (POSSENTI, 2002, p. 232).

Tendo consciência de que as questões relativas à aceitação do sentido literal vão além das por ele mencionadas (essas são as mais correntemente invocadas), e como ele restringiu seus argumentos basicamente às palavras, Possenti (2002) ainda aborda o assunto em domínios diversos do das palavras: o da enunciação. A

afirmação segundo a qual não há sentido literal porque o sentido é efeito da enunciação o autor credita a uma determinada interpretação da palavra “enunciação”, que alguns lêem como um ato individual irrepitível, que produz sentidos originais e, portanto, não admite o sentido literal. Possenti, no entanto, acredita que a enunciação pode ser concebida como um ato histórico e social, não sendo independente de outras enunciações. Ele diz que as palavras vêm de discursos prévios e são retomadas com os ecos das enunciações anteriores.

Finalizando, Possenti afirma:

Assim, se a cada enunciação algum efeito de sentido pode ser novo e irrepitível, por outro lado, a “grande massa” dos efeitos de sentidos é efetivamente uma retomada de sentidos prévios e com eles coincide. É este o fato que instaura a possibilidade do sentido literal no interior de uma teoria da enunciação, sentido literal produzido historicamente, em função das constrições decorrentes das posições enunciativas, dos gêneros etc. Sendo grande a probabilidade de que as palavras estejam “atravessadas por muitos discursos”, isso pode explicar que cada uma delas (ou muitas delas) tenham mais de um sentido literal etc (POSSENTI, 2002, p. 234).

Após a apresentação da metáfora enquanto processo puramente lingüístico – para a semântica – e dos estudos que levam em consideração as circunstâncias de enunciação e as intenções dos locutores e ouvintes – na pragmática, passamos a revisar os estudos que dão uma guinada na visão que se tem do processo metafórico, ao situá-lo essencialmente no pensamento e ao considerar a parte lingüística apenas a sua manifestação material.

Destacamos a importância desse tópico para o nosso trabalho, visto que a concepção de metáfora que adotamos filia-se à semântica cognitiva, bem como a análise dos nossos dados baseiam-se na Teoria da Metáfora Conceptual, apresentada em seguida.

3.4. Para a Semântica Cognitiva

Pelas possibilidades de deslocamentos de sentido da metáfora, Pontes (1990) ratifica que esse processo costumava ser considerado importante somente para a literatura, sendo tratada pela lingüística como mera “figura de linguagem”. A metáfora tomou outro *status* nos estudos lingüísticos a partir do magistral livro de Lakoff e Johnson – *Metaphors we live by* – editado em 1980 pela Universidade de Chicago. Nesse volume, os autores demonstram como as metáforas são utilizadas e

importantes na língua do dia-a-dia, pois na realidade elas são estruturadoras do pensamento. Zanotto (1995) aponta que a metáfora é um processo de alta frequência (estimada em aproximadamente cinco metáforas em cem palavras de discurso ordinário em média), sendo um componente dominante na linguagem que toda pessoa usa. Muitas vezes as metáforas estão tão incorporadas à fala do dia-a-dia, que as pessoas se esquecem que elas são metáforas. Ao se pensar em certos conceitos abstratos, como o tempo, por exemplo, faz-se sobretudo através de metáforas, pois são elas que fornecem o meio de falar desses conceitos de maneira coerente.

As metáforas convencionais constituem o chamado sistema conceitual ordinário, em termos do qual se pensa e se age. Zanotto (1995) ressalta o seu valor cognitivo, pois constituem um processo da cognição nas mudanças conceituais, que é mais evidente no caso das metáforas novas. Esse processo conceitual metafórico produz novas hipóteses e expressões da experiência, sugerindo novas possibilidades de perceber o mundo. O processo de compreensão de metáforas supõe que se está raciocinando metaforicamente. Apesar dos diversos estudos que têm sido desenvolvidos tendo a metáfora como o seu objeto, a autora adverte que sua natureza, o como e o porquê ela permeia todos os aspectos da cognição não têm sido inteiramente elucidados. Em particular, têm falhado as tentativas de explicar cognitivamente a habilidade da metáfora de criar similaridades onde antes não existia.

Apesar do tema se manter inconclusivo, François (1996) lembra que não haveria absolutamente pensamento se o pensar “reflexivo” não tivesse possibilidade de “colocar junto no espaço do pensamento” o que não está junto no real. Existe o pensamento crítico ou reflexivo porque há primeiramente o pensar associativo ou imaginativo.

Lakoff e Johnson chamam de metáforas estruturais as que estruturam um conceito em termos de outro, como nos exemplos: “tempo é dinheiro”, “perdendo tempo”, “ganhando tempo”, “investindo tempo”, “economizando tempo”. Essas metáforas estruturam nosso sistema conceitual de maneira sistemática. Segundo os autores, essas maneiras tão comuns de falar do tempo têm por trás uma concepção própria de uma sociedade capitalista, em que o tempo significa literalmente dinheiro, uma vez que o trabalho é pago em termos de horas, dias, meses ou anos. Esse conceito mercantilista de tempo está tão enfronhado no cotidiano das pessoas,

influencia suas ações e as faz viver em função dele, que nunca param para pensar o que é o tempo independentemente dessa visão culturalmente formada. Lakoff e Johnson reiteradamente chamam a atenção para o fato de que há verdadeiros sistemas metafóricos e que através deles pode-se compreender de que maneira a realidade é concebida (PONTES, 1990).

Os autores chamam de metáforas orientacionais as que estão ligadas à orientação espacial. Pode-se observá-las em exemplos como: “daqui prá frente, tudo vai ser diferente”, “de lá para cá, tudo mudou”, “se olharmos para trás, a situação era ainda pior”. Em algumas culturas, como a nossa, o futuro está orientado para frente e o passado está atrás. Os advérbios de lugar orientam a posição em que o falante está, portanto usando-se “cá” e “aqui” indica-se o presente (o momento da fala), “frente” pra indicar o futuro, “lá” e “trás” para o passado (lugar afastado do falante).

As metáforas ontológicas são uma maneira de compreender e lidar com conceitos abstratos, como o tempo, ou que nos perturbam por serem enigmas, transformando-os em entidades – coisas ou seres (animais ou pessoas). Em português, diz-se normalmente: “o tempo passa”, “o tempo voa”, “o tempo corre”, “o tempo pára”. Segundo Lakoff e Johnson, nesses exemplos o tempo é concebido como um objeto que se desloca no espaço. Ao dizer que “o tempo destrói as coisas e as pessoas”, “o tempo envelhece a gente”, “o tempo faz a gente ficar mais sábio” ou “o tempo faz a gente ficar mais amargo”, atribui-se a ele ações como que voluntárias, sendo visto ora como um inimigo, ora como um aliado. Essa é uma espécie de metáfora ontológica chamada de personificação.

Outro aspecto apresentado pelos pesquisadores é o de que as diversas metáforas que estruturam um conceito são coerentes entre si. Essa coerência é possível pela sobreposição de suas implicações. Por exemplo, as diferentes metáforas que se relacionam ao conceito tempo se sobrepõem a ponto de, por vezes, não se saber onde termina a metáfora do objeto e começa a do animal, onde esta termina e começa a da pessoa.

Lakoff e Johnson também abordam outra característica das metáforas, que é o fato delas iluminarem certos aspectos do conceito e esconderem outros. Ao se ver tempo como dinheiro, diz-se que “economizamos tempo”, “investimos tempo” ou “ganhamos tempo”, porém não se pode dar troco de tempo a alguém como se faz com dinheiro. Eles dizem que somente a linguagem poética consegue estender os domínios das metáforas de uma maneira que não é possível com a língua comum.

3.4.1. A Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (TMC) (1980, 2002)

A obra de Lakoff e Johnson representa uma consolidação da ruptura paradigmática que vinha ocorrendo desde a década de 70, pondo em crise o enfoque objetivista da metáfora e atribuindo a ela um *status* epistemológico. Essa virada paradigmática rompe com a tradição retórica iniciada com Aristóteles, contribuindo assim definitivamente para mudar a história.

Eles partem da análise de expressões lingüísticas e inferem um sistema conceptual metafórico subjacente à linguagem, que influencia nosso pensamento e nossa ação. Com isso, eles demonstram que, o que antes era percebido como expressões lingüísticas individuais que refletiam metáforas mortas diferentes, é governado por generalizações: as metáforas conceptuais ou conceitos metafóricos. Eles consideram a metáfora do canal (concepção proposta por Reddy em seu trabalho de 1979) como uma metáfora complexa, constituída por uma rede de metáforas conceptuais (representadas por letras maiúsculas), que se manifestam em enunciados, como os que se seguem:

A. MENTE É UM RECIPIENTE

Não consigo *tirar* essa música da minha cabeça.

Sua cabeça está *recheada* de idéias interessantes.

B. IDÉIAS (OU SENTIDOS) SÃO OBJETOS

Quem te *deu* essa idéia?

Não consegui *achar* essa idéia em nenhum lugar do texto.

C. PALAVRAS OU EXPRESSÕES LINGÜÍSTICAS SÃO RECIPIENTES

Não consigo *pôr* minhas idéias *em* palavras.

O significado é o que *está nas palavras*, bem aí.

D. COMUNICAR É ENVIAR OU TRANSFERIR A POSSE

Até que enfim você está conseguindo *passar* suas idéias para mim.

Vou tentar *passar* o que tenho na cabeça.

E. COMPREENDER É PEGAR (OU VER)

Peguei o que você quis dizer.

Não consegui *pegar* o sentido desse texto.

Lakoff e Johnson fazem uma ampla análise de enunciados da vida cotidiana e descobrem que a nossa linguagem revela um imenso sistema conceptual metafórico: *são metáforas que vivenciamos cotidianamente.*

Ao nos distanciarmos da experiência concreta e começarmos a falar de abstrações e emoções, a compreensão metafórica é a norma. A metáfora é primordialmente conceptual e faz parte do sistema ordinário do pensamento e da linguagem, não sendo apenas uma questão lingüística. Se fosse dessa maneira, diferentes expressões lingüísticas metafóricas seriam metáforas diferentes. Assim, o enunciado “*Não consigo ganhar dele numa discussão*” seria uma metáfora, o enunciado “*Ele foi direto ao alvo*” seria outra, etc. Mas, para Lakoff e Johnson, temos aí uma única metáfora: DISCUSSÃO É GUERRA, que se realiza em diferentes expressões lingüísticas metafóricas, que não são aleatórias, mas formam um sistema coerente. Por sinal, esse é um exemplo de metáfora que permeia a vida cotidiana e vive-se imersa nela sem que se tenha muita consciência. Os autores se apóiam nesse exemplo para dar o seu conceito de metáfora, que consiste em compreender e experienciar uma coisa em termos de outra.

Compreende-se o mundo por meio de metáforas construídas com base em nossa experiência corporal. Nossa corporeidade e nossa mente interagem para dar sentido ao mundo. Isso fica evidente, por exemplo, nas metáforas orientacionais, como FELIZ É PARA CIMA e TRISTE É PARA BAIXO, que se manifestam em enunciados como: “*Estou me sentindo para cima*” e “*Ele caiu em depressão*”. A base física desse conceito é: quando se está triste, fica-se com a postura caída, e quando se está alegre, com a postura ereta.

Na sua teoria, Lakoff e Johnson usam o termo “metáfora” para se referir ao conceito metafórico ou à metáfora conceptual. O termo “expressão metafórica” é usado para se referir às expressões lingüísticas individuais. Para definir a metáfora conceptual, eles recorrem à conceptualização de AMOR COMO VIAGEM, que se reflete em expressões lingüísticas como “*Veja a que ponto nós chegamos*” e “*Nossa relação não vai chegar a lugar nenhum*”. Eles dizem que a metáfora envolve a compreensão de um domínio da experiência, o amor, em termos de um domínio

muito diferente, as viagens. A metáfora pode ser entendida como um mapeamento (no sentido matemático) de um domínio de origem (nesse caso, as viagens) a um domínio alvo (o amor). Para designar o nome do mapeamento, os autores adotam como estratégia representá-lo em letras maiúsculas, seguindo a forma: DOMÍNIO-ALVO É DOMÍNIO-FONTE ou DOMÍNIO-ALVO COMO DOMÍNIO-FONTE.

Compartilhamos da visão de metáfora proposta por Lakoff e Johnson, pois a metáfora é indiscutivelmente de natureza conceptual, sendo um importante instrumento do nosso aparato cognitivo e é essencial para a nossa compreensão do mundo, da nossa cultura e de nós mesmos.

3.5. Compreensão Textual, Inferências e Competência Metafórica

A compreensão de textos envolve alguns fatores de natureza lingüística e cognitiva: os lingüísticos remetem aos aspectos sintáticos, semânticos, lexicais e à habilidade de decodificação; os cognitivos, à memória de trabalho, às estratégias de monitoramento, às capacidades de integrar informações e de estabelecer inferências. Para que essas representações cognitivas sejam desencadeadas, são necessários dois elementos: o texto-base (conceito referido por Kintsch, 1998, em Mahon, 2002) e o modelo situacional. Érika Mahon (2002) explica:

O texto-base corresponde aos elementos explícitos no texto (conteúdo e forma lingüística). Portanto, é definido como uma rede de proposições integradas umas às outras, contudo, sem a adição de qualquer informação que não esteja explicitamente mencionada no texto. No entanto, o significado de um texto vai muito além do que aquilo que nele está explicitado. Assim, para que esta estrutura ganhe coerência (significado), é necessário que o leitor complete as informações explícitas no texto e integre-as com seus conhecimentos, construindo o modelo situacional, que corresponde às elaborações do leitor, formadas a partir dos conhecimentos lingüísticos, experiências e conhecimento de mundo. O modelo situacional, como mencionado, envolve o estabelecimento de inferências. Este aspecto está presente em todos os diferentes modelos de compreensão propostos na literatura, sendo considerado o cerne da compreensão de textos (MAHON, 2002, p. 7).

A afirmação de Mahon (2002) se baseia em posições de Marcuschi (1985), como quando afirma que a leitura de um texto decorre de um *processo inferencial*, porém ressalva que esse é apenas *um dos aspectos* cognitivos exigidos durante a atividade. A leitura adulta envolve uma série de informações semânticas, pragmáticas, lógicas,

culturais. e depende tanto de fatores lingüísticos quanto extralingüísticos, sendo muito mais complexa que a simples compreensão de um “sentido literal”.

Em relação às inferências, o autor diz que o contexto sócio-cultural, os conhecimentos de mundo e as experiências e crenças pessoais as influenciam na sua organização. Os conhecimentos individuais afetam a compreensão, de modo que o sentido não reside *no texto*. Ele é, assim, o ponto de partida para a compreensão, que só se torna uma unidade de sentido na interação com o leitor/ouvinte.

Para que a produção de sentidos se efetive, Koch (2002) afirma que uma das *estratégias textuais* ou *textualizadoras* utilizadas (a de “balanceamento” do explícito/implícito) consiste em estabelecer relações entre informações textualmente expressas e conhecimentos prévios, pressupostos ou partilhados pelos interlocutores ou autor/leitor. Marcuschi (1994 apud ALVES, 2003) adverte que, na vida diária, incorpora-se a orientação de que, semanticamente, nossas representações são comuns. Porém essa noção é ainda obscura e não passa de uma *suposição de partilhamento*.

Um autor de textos se depara sempre com a dificuldade de saber o que pode ou não supor como conhecido para seus leitores/ouvintes. Ele deve organizar suas intenções e informações para não ser mal-entendido, principalmente no essencial. Por outro lado, para que um leitor/ouvinte atinja a significação de um texto, ele deve fazer algo mais que simplesmente estabelecer referentes. Deve supor a força ilocucional do texto, determinando as intenções do autor. Marcuschi (1985) afirma que é por isso que as inferências têm um papel fundamental na compreensão de textos. Lembra, porém, que o uso não literal da linguagem pode ocasionar inferências distorcidas ou não pretendidas, razão pela qual nem todas as metáforas se submetem aos mesmos processos e princípios inferenciais.

A noção de *inferência* apresentada por Marcuschi (1985) a toma como uma operação cognitiva que possibilita ao leitor/ouvinte construir novas proposições a partir de outras já dadas. As relações mantidas pelas proposições dadas e as inferidas devem ser passíveis de identificação. Isentando-se de discutir questões como verdade/falsidade ou dedução/indução, o autor busca explicar as inferências pelas suas relações analógicas e pragmáticas fora de qualquer cânone rigorosamente lógico, porém mesmo assim cabíveis.

O princípio de economia lingüística a que os textos se submetem é um dos principais responsáveis pelas operações cognitivas desencadeadas na sua leitura.

Como o texto, geralmente, é formado com uma série de *lacunas*, essas vão sendo preenchidas por *elos de ligação* inseridos *automaticamente* como pressuposições ou relações organizadas por redes lexicais e conceituais. Marcuschi (1985), reafirmando o ponto de vista de Brown e Yule (1983), faz questão de distinguir inferência de pressuposição, pois, para ele, essa funciona como preenchedora automática das *lacunas* dos textos, em decorrência do “princípio de economia lingüística”, baseada nas relações entre os *elos de ligação* (proposições ou itens lexicais) (ALVES, 2003). Essa inserção ou recuperação automática das lacunas dos textos forma o que Marcuschi chama de *coerência interna do texto*. O autor aplica o termo *inferência* nos casos em que as relações estabelecidas vão além do condicionamento lingüístico puro e simples.

O produto das inferências pode apresentar grandes variações individuais, pois, além de ativar as relações entre os conhecimentos lexicais, elas se situam no contexto cognitivo formado pelos pré-conhecimentos do indivíduo, suas crenças, as circunstâncias em que o texto é lido ou enunciado e os conhecimentos das leis do discurso.

Marcuschi (1985) adota de Clark (1977) uma distinção entre inferências autorizadas e não-autorizadas. As primeiras ocorrem quando o leitor/ouvinte infere algo pretendido pelo autor do texto. As não-autorizadas, contrariamente, ocorrem quando o leitor/ouvinte infere algo não pretendido pelo autor. No entanto, Marcuschi propõe uma adaptação da classificação geral das inferências, formada por três grupos de inferências textuais com vários subtipos. A sua intenção é fornecer um modelo que identifique o processo inferencial seguido, dando conta das estratégias empregadas na organização de todo e qualquer tipo de reprodução de texto (compreensão, interpretação, parafraseamento, etc.).

Para Marcuschi (1985), o primeiro grupo de inferências descritas na ilustração 1 é provavelmente o mais utilizado no dia-a-dia. Por serem óbvios os seus resultados, esse tipo de inferência geralmente não é explicitado nas reproduções de textos. Porém, principalmente nos enunciados quantificados, podem acontecer inferências sugeridas, baseadas em deduções imediatas, que não são permitidas logicamente. Como no exemplo, “algumas crianças são calmas”, não se pode simplesmente inferir que “algumas crianças não são calmas”, pois isso é apenas uma probabilidade.



Ilustração 1 - **ESQUEMA GERAL DAS INFERÊNCIAS**
(MARCUSCHI, 1985, p. 7)

O segundo tipo de inferências, as analógico-semânticas, também aparece com bastante freqüência na vida diária. A analogia equivale a uma correlação de proximidade ou correspondência entre termos de várias ordens ou sistemas, fundada em associações, semelhanças ou comparações. Na linguagem, certas analogias são baseadas nas propriedades semânticas dos termos ou nos sentidos das sentenças. Para abranger um grande número de ocorrências, Marcuschi (1985) prefere o termo *inferência analógico-semântica*. Essa associação muitas vezes deriva da polissemia e da ambigüidade, dois princípios que se prestam tanto para a economia como para a redundância lingüística.

As *inferências pragmático-culturais*, as mais constantes nas reproduções de textos, baseiam-se nos conhecimentos, crenças e ideologias pessoais e dependem da formação e da condição sócio-cultural de cada um. Essas variáveis formam, em geral, o *princípio da diferença*.

Estudando a compreensão textual de crianças de sete e nove anos de idade, Mahon (2002) concluiu que elas são capazes de estabelecer inferências coerentes com o texto na maioria das vezes. No entanto, as crianças de nove anos o fazem de forma mais freqüente, merecendo destaque o fato de que o percentual de respostas da categoria “não responde” diminuiu consideravelmente. Esse dado sugere a influência da idade quanto à categoria de respostas, revelando um aspecto do desenvolvimento entre as idades investigadas: aumenta a capacidade de estabelecer

inferências e a preocupação da criança em sempre oferecer uma resposta às perguntas a ela endereçadas. As crianças de sete anos, muitas vezes, não responderam às perguntas feitas, parecendo não considerar isso uma necessidade. Uma hipótese plausível para essa diferença observada entre os sete e nove anos parece relacionar-se a uma questão de desenvolvimento da compreensão de certas informações textuais. Aos sete anos, uma fidelidade ao texto pode não ser observada com tanta freqüência, pois, nessa idade, as crianças sentem-se mais à vontade para extrapolarem as informações textuais.

Em relação à capacidade das crianças de explicitar as bases de seu processo inferencial, Mahon (2002) notou que, nos dois grupos de idade, elas são capazes de fornecer informações que fundamentam as respostas. As crianças de nove anos, contudo, são mais hábeis em refletir sobre suas respostas e sobre o texto, para localizar e explicitar adequadamente as bases dessas respostas que as de sete anos. Essa diferença entre idades pode ser explicada em termos do desenvolvimento de habilidades metacognitivas, que são complexas e de aquisição tardia. Aos nove anos, as crianças mostram um maior desenvolvimento dessa habilidade, auxiliando-as, portanto, numa reflexão sobre o seu próprio processo inferencial.

Ao explicitar as bases de suas inferências, as crianças mais freqüentemente consideram as informações intratextuais (mesmo que não sejam literalmente expressas), sendo poucas as respostas que resultam apenas de informações extratextuais ou da associação de informações intra e extratextuais. Esse fato indica que as crianças tendem a julgar o texto como elemento preferencial e, na maioria das vezes, exclusivo como base de seu processo inferencial. Uma possível explicação é que as atividades de compreensão de texto propostas em sala de aula tendem excessivamente a considerar o texto como fonte única de informação, em detrimento de outras fontes, como as extratextuais, relacionadas ao conhecimento de mundo do leitor. Nesse sentido, o comportamento das crianças observado no estudo de Mahon (2002) estaria justificado ao considerar mais freqüentemente as informações intratextuais que as extratextuais como bases de suas inferências, pois é assim que ocorre na escola. Reafirmando que o processo inferencial depende e, também, se inicia com o texto (ver conceito de texto-base acima), uma vez que as respostas só podem ser construídas coerentemente a partir da seleção adequada de informações relevantes presentes no texto, Mahon, remetendo a Marcuschi (1996), lembra que para que as inferências sejam construídas é necessário que o leitor traga e inclua no

texto seus conhecimentos prévios (informações extratextuais), preenchendo as lacunas desse texto. Portanto, texto e conhecimento de mundo têm papel crucial no estabelecimento das inferências, pois é preciso a associação dessas duas instâncias para se construir uma compreensão adequada do texto.

Ao pesquisar as relações entre a capacidade de estabelecer inferências e a capacidade de explicitar as bases de seu processo inferencial, Mahon (2002) concluiu que, como um todo, parece haver uma certa correlação entre fornecer uma resposta coerente apropriada e explicitar adequadamente as bases de suas respostas. Quanto maior a capacidade de inferir, mais refinada é a habilidade de pensar sobre as respostas e sobre o texto, e de explicitar as informações relevantes na construção das inferências. Contudo, aos nove anos, verificou-se que respostas incoerentes ou improváveis, surpreendentemente, são acompanhadas de explicitações adequadas. Ressaltando que, na análise dos dados, foram julgadas adequadas aquelas explicitações que se relacionavam com a resposta dada pela criança, independentemente dela estar coerente ou incoerente com o texto, uma explicação para esse resultado pode situar-se na necessidade das crianças mais velhas apoiarem as suas respostas no texto, buscando explicações para fundamentar suas respostas, ainda que tenha havido alguma falha na sua compreensão. Isso não impede que as crianças possam explicar a geração de suas respostas, mesmo que incoerentes.

Referindo-se às crianças pequenas, François (1996) afirma que o fato delas lidarem com “signos arbitrários” facilita o deslocamento dos sentidos, pela razão trivial de não-aderência da palavra àquilo que elas querem dizer. Mas também, sem dúvida, pela própria dificuldade das crianças para compreenderem o sentido do que lhes é dito. Enfim, esses dois aspectos são ainda reforçados, tanto pelo prazer que os pais sentem no jogo livre das crianças, quanto pelo prazer sentido pelas próprias crianças nesse jogo, quando é feito “do eu para o eu”. Em relação à utilização das palavras, enquanto o adulto se encontra, no início, numa situação de apresentação inteligível e, no fim, nas correções-modificações, as crianças são quem fazem, espontaneamente e por si mesmas, os movimentos metafóricos de deslocamento. Nesse ponto, o autor reafirma que a metáfora não é a simples substituição de uma palavra por outra, mas a produção de sentido pelo deslocamento de um domínio para outro.

Remetendo à obra de Wittgenstein, François (1996) afirma que, se a criança é particularmente criativa no domínio da linguagem, é porque ela “se movimenta” e, mesmo quando imita, ela muda, faz outra coisa além do que o modelo supõe. As “palavras de crianças” têm essa criatividade. Portanto, ao buscar compreender o que diz uma criança, deve-se aceitar o fato de que ela não pode pensar como os adultos.

Zanotto (1995), citando diversos autores, diz que há evidências que a linguagem metafórica é utilizada desde cedo pelas crianças, ocorrendo um declínio na sua frequência à medida em que o desenvolvimento de linguagem avança.

No artigo de Gardner e Winner (1992) encontra-se a definição de um padrão de desenvolvimento metafórico. O grupo de competências esperadas começa pela capacidade de parafrasear uma metáfora, tendo a criança adquirido o princípio de eficiência no uso da metáfora, tornando-se capaz de produzir uma metáfora apropriada para um dado contexto e avaliar a adequação de várias expressões metafóricas concorrentes.

Num estudo realizado pelos autores citados, cujo objetivo foi obter informações sobre como as crianças adquirem a habilidade de parafrasear uma figura de linguagem, oferece-se um retrato do desenvolvimento das capacidades cruciais para a compreensão metafórica. Foi apresentado aos sujeitos um número de metáforas predicativas em forma de sentença e perguntou-se sobre seu significado. Os sujeitos entre seis ou sete anos às vezes escolhiam uma versão totalmente literal da sentença, muitas vezes alteravam a conexão entre o tópico e o veículo, mudando a relação de identidade para uma de contigüidade. Por volta de oito anos, as crianças começavam a perceber algum sentido não-literal na sentença, mas ainda incapazes de discernir uma conexão entre domínios tão remotos um do outro como o dos objetos físicos e o dos estados psicológicos (“Depois de anos trabalhando na cadeia, o guarda da prisão transformou-se numa rocha...”). Finalmente, por volta dos dez anos, os sujeitos eram capazes de fazer uma ponte entre os domínios físico e psicológico, apesar de freqüentemente escolherem um traço de personalidade que era de algum modo incoerente com o que era esperado. Apenas em uma idade ainda mais avançada é que as crianças podiam atingir consistentemente o traço psicológico que constituía a base da metáfora.

Os mesmos autores sugerem que duas maneiras de informação podem ajudar na compreensão e paráfrase da metáfora. É possível que crianças se tornem capazes de entender uma metáfora assim que tenham conseguido dominar as propriedades

semânticas das palavras que são relevantes à ligação do tópico ao veículo. Porém, é mais provável que os indivíduos descubram os significados metafóricos em virtude de sua sensibilidade ao contexto lingüístico, visual ou situacional.

Finalizando, analisando o colapso metafórico de pacientes com danos cerebrais, os autores oferecem evidências da existência de um “centro” nervoso que abriga o conhecimento lingüístico e outro “centro”, que julga a adequação situacional das figuras de linguagem.

Segundo Zanotto (1995), na realidade, existem controvérsias quanto a esse processo de compreensão de metáforas, especificamente no que diz respeito à passagem pelo sentido literal. A questão do sentido literal e metafórico passa o problema da metáfora para o domínio da pragmática. Há um modelo pelo qual se propõe que a compreensão se dá em três estágios: em primeiro lugar, deriva-se o sentido literal do enunciado; em segundo lugar, confronta-se esse sentido com o contexto; em terceiro, se o sentido literal falhar nesse contexto, procura-se um sentido alternativo, não-literal. Existe alguma discordância em relação a esse modelo seqüencial de três estágios, pois se afirma que a passagem pelo literal não é obrigatória, principalmente quando se trata de metáforas velhas.

Para investigar a alegada evidência empírica contra o sentido literal, Zanotto (1995) realizou um experimento sobre o papel do literal na compreensão de uma metáfora nova. Ela observou a passagem pelo literal na construção da identidade metafórica. A leitura ocorreu em estágios, porém, em alguns momentos, foram concretizados somente o primeiro (leitura do literal) e o terceiro (leitura do metafórico), não havendo a percepção da inadequação do literal em relação ao contexto. A autora observou como a metáfora investigada na atividade proposta – alfange – permaneceu, num dado momento, sem sua identidade convencional, provisoriamente vazia de referência, enquanto era buscada uma referência nova, metafórica. Porém a autora chama a atenção para a ocorrência de uma característica fundamental do pensamento metafórico, que é a realização do traço de similaridade entre seres de domínios diferentes.

Lakoff e Johnson (1980) consideram que a compreensão metafórica se dá pela interação entre proposições. Esse aspecto da sua teoria nos parece original e de máxima importância, sendo bastante diferente da de outros autores, que consideram a interação entre semas. Em certas circunstâncias, para compreender determinadas metáforas, é necessário inferir passagens que são degraus lógicos intermediários e

que pode acontecer que sejam metáforas. Digamos que os autores, apesar de não o dizerem assim, reconhecem a existência de metáforas que podem não estar superficialmente expressas no discurso. Como eles não lhes dão qualquer nome, Fonseca [entre 1994 e 2004], para identificá-las, chama-lhes *metáforas inferidas*.

Fonseca [entre 1994 e 2004] afirma que uma das questões complexas quando se estuda essa temática é a relativa à identificação da manifestação da compreensão. Muitos têm entendido a compreensão da metáfora como o processo de explicá-la. Outros têm entendido a compreensão da metáfora como a sua paráfrase. Além disso, como a realização de ações que são resposta a instruções metafóricas, como, por exemplo, representar graficamente as situações ou identificar a superestrutura de textos contendo metáforas ou responder a questões de compreensão tópica.

Após testar alunos dos ensinos básico e secundário com diferentes tipos de metáforas, Fonseca [entre 1994 e 2004] concluiu que a compreensão metafórica está, ao longo de toda a escolaridade dos alunos, significativamente correlacionada com o desenvolvimento semântico dos estudantes, com o tipo de metáfora, isto é, com a maior ou menor elipse ou redundância dos constituintes da metáfora, com o grau de dificuldade do texto em que a metáfora está inserida, com diversos costumes ou práticas culturais relacionadas à leitura, quando globalmente considerados, com a identificação da superestrutura do texto em que as metáforas estão integradas. Não foi encontrada uma relação significativa entre a capacidade de compreensão metafórica dos alunos e as suas avaliações na disciplina de Língua Portuguesa ou em seu desempenho na totalidade das disciplinas escolares.

Neste estudo, consideramos compreensão de uma metáfora ou expressão metafórica o processo de explicar o seu significado e a construção que o receptor diz efetuar na sua identificação, atividade de natureza metacomunicativa e metalingüística, e a sua conformidade com as intenções comunicativas do emissor.

CAPÍTULO QUATRO

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo refere-se a uma pesquisa qualitativa analítico-discursiva, centrada na interpretação dos dados. Nosso *corpus* é formado a partir de um protocolo verbal construído pelas transcrições das interações verbais entre a pesquisadora e os participantes. O *corpus* é constituído para verificar nossa hipótese de que a limitação receptiva de uma criança com perda auditiva moderada acarreta falhas nas oportunidades de trocas interativas e interfere no desenvolvimento da competência metafórica. Assim, é possível alcançar o nosso objetivo maior de analisar a compreensão de metáforas da criança com perda auditiva de grau moderado; e o também importante objetivo secundário de analisar a compreensão de metáforas implícitas em ditos populares apresentados oralmente, através de indagações também orais sobre o sentido das enunciações.

O grupo de **participantes** é constituído por duas crianças com perda auditiva moderada, com idades que variam entre os nove e os doze anos, ambas usam próteses auditivas, recebem acompanhamento fonoaudiológico e estudam em escola privada. Por ser um estudo exploratório, optamos por uma amostra com um número reduzido de participantes, sendo possível uma análise qualitativa dos dados obtidos.

Foram selecionados para o grupo de pesquisa participantes cuja perda auditiva – de grau moderado – permitiria acesso natural ou amplificado aos sons da fala. Suas experiências de linguagem deveriam ser baseadas na oralidade e na interação com grupos de ouvintes, na ampla comunidade social.

No estudo-piloto, promovemos diversas situações de interação tanto com crianças ouvintes quanto com perda auditiva. Realizamos transcrições das gravações de duas dessas crianças ouvintes para, se necessário fosse, utilizá-las na análise dos dados para elucidar alguma questão relativa ao desempenho dos outros participantes.

O **instrumento de pesquisa** utilizado para evidenciar as estratégias subjacentes ao processo de compreensão das metáforas constituiu-se de onze histórias curtas, em que estavam contextualizadas doze metáforas. Nessas histórias, adaptadas ou criadas pela própria pesquisadora sob a inspiração de alguns autores/contadores de

histórias ou investigadores da cultura popular (BLOCH, 1977; SOUTO MAIOR, 1992), foram apresentadas metáforas convencionais, implícitas em ditos populares ou em linguagem específica de algumas situações do dia-a-dia, como conversa sobre futebol. Foram analisados os tipos de metáforas utilizadas (estrutural, orientacional ou ontológica, segundo a TMC de Lakoff e Johnson) para, na discussão dos resultados, determinar-se os tipos mais compreendidos.

Os participantes demonstravam uma intenção tácita de participar da pesquisa, evidenciada pelo clima de cooperação, mantendo-se quietos e atentos às enunciações e prontamente respondendo aos questionamentos, e de disponibilidade quanto aos dias e horários combinados. A atividade proposta foi baseada num protocolo verbal individual, que consistiu na verbalização da construção realizada imediatamente após a tarefa de resgatar os sentidos das metáforas. O **procedimento** inicial foi o de apresentar oralmente as histórias, uma a uma, porém essa apresentação foi dividida em duas situações de interação. Para que as crianças não apresentassem enfado ou dispersão quanto à escuta das histórias, em cada sessão de interação foram apresentadas, em média, seis metáforas, tendo uma duração de cerca de vinte minutos cada uma das sessões, que, por sua vez, foram realizadas em dias diferentes.

Para que os participantes se familiarizassem com a atividade, ao iniciarmos a primeira sessão de interação eram relatadas duas histórias, iguais para os dois participantes, para que a própria pesquisadora demonstrasse o objetivo proposto, de resgate do sentido das metáforas e das construções que levaram àquela conclusão, situação em que ela própria dizia o sentido das metáforas.

Após a apresentação de cada história, a criança era inquirida sobre o sentido de cada metáfora, quando deveria falar espontaneamente as idéias que lhe viessem à mente. Às vezes, alguma criança mostrava-se insegura ou reticente quanto à compreensão de alguma metáfora, por isso a história era contada uma segunda vez, buscando auxiliá-la no resgate do sentido apropriado ao contexto, já que a criança demonstrava um não-conhecimento prévio da metáfora.

Após as crianças atribuírem o sentido de cada metáfora, a pesquisadora iniciava a fase da avaliação das interpretações, em que as crianças eram questionadas sobre as pistas utilizadas para chegarem àquela conclusão. Foram feitas perguntas do tipo: “por que você acha isso?” ou “como você descobriu que era isso?” A explicitação da

interpretação dada em cada uma das situações sinalizava à pesquisadora a atribuição de sentido feita pelas crianças para cada uma das metáforas.

Todas as situações de interação foram gravadas em fita cassete com o conhecimento e **consentimento** das crianças e dos responsáveis por elas. As crianças são identificadas por nomes fictícios, para que seja mantido o seu anonimato.

O material oral foi tratado pelo modelo de transcrição da Análise da Conversação proposto pelo Projeto NURC (Norma Urbana Culta) da Universidade Federal de Pernambuco.

A ordenação numérica do *corpus* segue a seqüência cronológica dos eventos. Cada situação de interação verbal promovida entre a pesquisadora e cada um dos participantes é denominada de protocolo verbal (PV), sendo a ele atribuída uma numeração de dois dígitos. O evento é seguido de outro dado de identificação após uma barra inclinada: a numeração de arquivo da fita em que está gravada. A letra F corresponde à palavra fita, o número de dois algarismos corresponde ao da fita no arquivo, assim como as letras maiúsculas A ou B, ao lado da fita.

A **análise dos dados** se concentrou nos recortes das transcrições (**Anexo**) do protocolo verbal relativos à compreensão das metáforas, baseada nos preceitos da Teoria da Metáfora Conceptual.

CAPÍTULO CINCO

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise do nosso corpus pauta-se nos postulados teóricos de Lakoff e Johnson (1980, 2002), representados pela sua Teoria da Metáfora Conceptual (TMC). Ressaltamos o fato de que, apesar de todo o enunciado constituir a metáfora, a nossa atenção concentra-se numa palavra ou expressão em particular, cuja presença justifica que se considere o enunciado metafórico. Assim, trabalhamos pontual e essencialmente com a análise de palavras ou expressões, embora não percamos de vista o todo do qual essas fazem parte.

Como tem sido sistematicamente defendido, pelos autores que nos dão o suporte teórico, que nem toda expressão lingüística é metafórica, recortamos da totalidade dos protocolos verbais registrados os fragmentos em que as expressões lingüísticas metafóricas estão inseridas, tendo a preocupação de manter a inteligibilidade da interação. Esses fragmentos constituem nosso corpus.

Primeiramente, elencamos os pares de fragmentos das transcrições das interações realizadas com os dois participantes, respectivamente de cada um deles. Depois, identificamos as metáforas encontradas e analisamos as estratégias observadas ou referidas pelos participantes, mostrando quais as leituras das metáforas por eles realizadas. As metáforas conceptuais estruturais, ontológicas ou orientacionais são apresentadas sempre com letras em caixa alta, segundo as indicações da Teoria da Metáfora Conceptual.

Enumeramos os fragmentos recortados das transcrições de 01 a 12, que englobam as metáforas contextualizadas em historinhas relatadas pela pesquisadora e as respostas dos participantes. A numeração do fragmento vem seguida do dado de identificação do participante (P1 ou P2) após uma barra inclinada. As análises e discussão dos dados seguem a apresentação de cada fragmento.

Nosso estudo baseia-se numa interação oral da pesquisadora com cada um dos participantes, numa situação conversacional desencadeada pela apresentação oral dos enunciados metafóricos pela pesquisadora. Porém, para acompanhamento da ordem de apresentação e do teor das histórias relatadas, a pesquisadora trazia ao

local de entrevista os textos escritos das histórias, motivo pelo qual, em alguns momentos, os participantes referirem-se a esses textos nos seus comentários.

Em relação à produção oral dos participantes, vale a pena salientar que, diferentemente do participante 1, cuja pronúncia é clara e bastante compreensível, o participante 2 apresenta alterações fonéticas e de ressonância que, por vezes, dificultam a inteligibilidade de sua fala, principalmente nas gravações. Percebendo essa característica de fala do participante, a pesquisadora utilizou, para melhorar a compreensão do seu discurso, a estratégia de repetir os principais trechos das suas produções orais. Portanto, muitas vezes, no protocolo verbal analisado, observa-se com mais clareza as respostas de P2 reproduzidas na fala da pesquisadora.

PV 01/ F01A

-P-
37. /.../ Claudi:nha (.) ela é uma garotinha assim de três a:nos (..) ela 38. mora com a mã:e (.) e um outro irmãozinho dela que é meno:: (..) e:: com 39. a babá (..) só que no final de semana a babá (.) vai prá casa dela (.) prá 40. descansa: (..) né? (.) então a babá não fica na casa dela (..) aí teve um 41. final de sema:na que ela ficou com a mã:e (.) e o irmãozinho/ só que ela e 42. o irmãozinho (..) deram muito trabalho (..) né? então a mãe dela/ quando a 43. babá chegô: na segunda-feira (..) a mãe dela tava muito cansada (.) aí 44. falou prá ela/ aí a MãE da Claudinha falô: prá babá (..) “O:lha (.) só (.) eu 45. can/ eu me cansei deMA:is (.) os meninos estavam muito trabaLHO:sos 46. (.) e eu não agüento mais (..) fica: cuidando deles o tempo todo (..) porque 47. eu tô uma Pilha 49. /.../ é (..) aí o que é que significa pilha ?
-P1-
53. ah:: pera aí (..) é (...) é uma pessoa que/ assim (.) cansada 55. [que tá (.) cheia de saco (.) (de cuida:) dos [filhos
-P-
59. /.../ e como foi que você: (.) entendeu que era isso?
-P1-
60. não sei

Fragmento 01/ P1

PV 03/ F03B

-P-
54. então (.) vô te fala: essa outra histó:ria (.) de uma garota chamada 55. Claudi::nha (.) que ela tem três a:nos (.) e aí a Claudinha (.) ela também 56. tem uma/ um irmãozinho bem mais novo que ela (.) né? (.) e 57. normalmente quem fica tomando conta delas é a babá (.) né? porque a 58. mãe traba:lha (.) sai /.../ 59. e a babá quem toma conta né? (..) só que no final de sema:na a babá tá 60. de fo::lga (.) aí quem fica tomando conta dela é a mãe né? (..) só que as 61. meninas são mu:ito dana:das são muito inquie:tas (.) e aí a mãe (.) 62. sabe? teve muito traba::lho tomando conta de::las (.) ficô muito

63. nerVO:sa (.) “ah: essas crianças dão muito traba::lho (.) quando eu/”
64. quando a babá chegô: na segunda-fe::ra (.) aí a mãe falô prá babá
65. “o:lha só (.) pega as crian::ças (.) vá dá: um passeio com e::las (.) vá
66. sai: com e:las que eu já tô aqui uma
67. Pi:lha (.) né? porque eu passei o
68. final de semana todo tomando conta das crianças então eu tô uma
69. Pilha ” (..) então quando a mãe da Claudinha fala que ela tá uma Pilha
70. (.) que: dizê: o quê pilha ?
-P2-
71. (que: dizê: que) ela tá: (.) nervo:sa porque a menina/ a Cláudia (.)
72. aperrearam ela um bocado ((incompreensível)) ela tá nervosa tá: (.)
73. angustiada porque as meninas ((incompreensível)) encheram a (.) a
74. cabeça dela
-P-
78. tu entendesse como isso?
-P2-
79. assim porque: (.) ((incompreensível)) porque: (.) como a história tá
80. dizendo (.) ela aperreava a mãe dela (.) o final de semana TOdi:nho (.)
81. então a mãe dela ficava assim ((incompreensível)) ela ficava aperreada /.../
83. ficava angustia:da (.) com: (.) a cabeça doen:do (.) com angústia (.)

Fragmento 01/ P2

As **metáforas ontológicas** nos permitem compreender conceitos tais como *atividades*, *emoções*, *idéias*, etc. de duas maneiras: como entidades ou como substâncias. O conceito representado pelo estado emocional da mãe de irritação e nervosismo é compreendido metaforicamente como NERVOSISMO É ELETRICIDADE, sendo a concepção de eletricidade evidenciada na expressão metafórica **pilha**.

As duas crianças realizaram inferências analógico-semânticas (ALVES, 2003; MARCUSCHI, 1985) na atribuição de sentido à unidade lexical **pilha** na construção da metáfora, tomando como pista o contexto situacional. P1 referiu que a mãe “tá cheia de saco de cuidar dos filhos” (PV 01/ F01A, linha 55), enquanto P2 disse que a mãe estava “nervosa” (PV 03/ F03B, linhas 71-72). Porém não mantiveram uma estabilidade nas suas respostas, ora confundindo esse sentido evocado com “cansada”, “angustiada, com a cabeça doendo” (PV 01/ F01A, linha 53; PV 03/ F03B, linhas 73, 83).

Somente P2 referiu as analogias realizadas, demonstrando como resgatou o sentido sugerido pela história (PV 03/ F03B, linhas 79-81), enquanto P1 não soube justificar a sua resposta, apesar de ter demonstrado domínio das mesmas estratégias associativas.

PV 01/ F01A

-P-
66. é:: (...) então (.) porque aí tem esses meni:nos (.) né? tem/ às vezes na 67. escola tem umas turminhas (.) né? (.) então tem essa turminha de Brunozinho 68. (..) que são (..) uns colegas lá da/ da escola dele (..) e aí eles aDO:ram 69. conversa: sobre futebol (..) sabe (.) quase todos torcem pelo Sport (.) sabe? 70. é: o time daqui (.) que chama Sport (.) né? (..) quase todos torcem pelo Sport 71. (..) só que aí eles tavam conversando que o Sport tá jogando MUItto mal (..) 72. ((risos)) e eles tavam preocupados (.) mesmo eles torcendo (.) eles tavam 73. preocupados (.) porque achavam que o Sport não ia se da: bem no jogo (..) o 74. jogo que ia tê: no domingo (.) né? (..) e aí eles/ um dos meninos da/ da turma 75. falou assim (..) "ah:: eu acho difícil o Sport ganha: (.) né?" porque: (.) o Sport 76. ia joga: com o Santa (..) aí o garoto falô: (..) "acho difícil o Sport ganha: (.) 77. porque o goleiro do Santa é uma MU:ralha (..) ao contrário do goleiro do 78. Sport (..) o goleiro do Sport (.) só sabe comê: frango" (...) aí (.) o que é que 79. significa assim (.) fala: assim (..) "é uma muralha "? (..) o que é que você acha 80. que significa (.) a palavra 81. muralha ?
-P1-
84. [uma pessoa ruim
-P-
85. /.../ e:: por que que cê entendeu isso? 86. (...) como foi que cê entendeu isso? (...)
-P1-
87. pela história

Fragmento 02/ P1

PV 03/ F03B

-P-
87. /.../ então eu vô te conta: outra histó:ria (.) de uma 88. turma de meninos (.) eles tavam falando sobre futebol (.) certo? então 89. eles/ todos eles torciam pelo Sport (..) só que tavam preocupados né? 90. porque: (.) o Sport ia joga: contra o Santa (.) no domingo (.) e (.) o time 91. do Sport não tava legal (.) e eles tavam preocupados "ai meu Deus acho 92. que: (.) vai sê: difí:cil o Sport ganha: esse jogo sabe? porque o 93. GOLEIro do SAN:ta (.) ele é uma MURA:LHA " (..) o que é que significa 94. quando eles quando eles falam assim?
-P2-
95. muralha é (muro alto) /.../ 97. porque agarra agarra (.) as bolas todinhas
-P-
98. /.../ e como foi que você entendeu 99. (.) que muralha era isso?
-P2-
100. entendi assim ((incompreensível)) (um goleiro tipo assim) (.) o Maisena /.../ 103. o Maisena le/ levou (cento e trinta e cinco) gols (.) no ano passado (.) e 104. defendeu mil e duzentos (.) então cê pode dizê: assim (.) ele defende 105. ma:is (.) que leva gol /.../

Fragmento 02/ P2

Nesse fragmento, observamos que P1 realizou uma inferência não-autorizada para a proposta de sentido pretendida pela pesquisadora. Provavelmente por entender que as crianças torciam pelo Sport e seria difícil ganhar do Santa por causa do goleiro (PV 01/ F01A, linhas 69-77), P1 interpretou a palavra **muralha** como sendo “uma pessoa ruim” (PV 01/ F01A, linha 84), diferentemente do sentido pretendido pela pesquisadora ao formular a história. A interpretação metafórica sugerida pelo contexto situacional de que GOLEIRO É BARREIRA, determinada pelas propriedades interacionais associadas ao goleiro, não foi executada por P1, que a leu como MURALHA É PESSOA RUIM, realizando um julgamento de valor não-solicitado.

Marcuschi (1985, p. 6) afirma que “um leitor, para atingir a significação de um texto, deve fazer algo mais do que simplesmente estabelecer referentes. Deve determinar as intenções do autor, achando-lhes a força ilocucional.” O problema é que o uso não literal da linguagem pode ocasionar inferências distorcidas ou não-pretendidas, que são as chamadas inferências não-autorizadas (corroborando referência de Clark, 1977). É por isso que as metáforas podem não se submeter aos mesmos processos e princípios inferenciais.

Na justificativa, P2 demonstrou realizar uma inferência pragmático-cultural ao associar as propriedades interacionais relacionadas ao goleiro na metáfora muralha com a sua capacidade de não deixar passar nenhuma bola, situação já vivenciada na atuação do atual goleiro do Sport, o Maisena (PV 03/ F03B, linhas 100-105).

Lakoff e Johnson (2002) dizem que as propriedades interacionais de um objeto ou evento podem não ser *inerentes* a eles, são produtos de nossas interações com eles em nosso ambiente, ao experienciarmos-os diretamente.

PV 01/ F01A

-P-
90. ãhã (..) e/ e quando o garoto falô: assim (..) “que: (.) o goleiro do Sport (.) não 91. era legal (.) que: (.) ele só sabia comê: frango (..) ou leva: frango ” (...) é:: (.) 92. então (..) o frango é o quê? (..) o que é que que: dizê: frango nessa/ nessa (..) 93. nessa [história?
-P1-
94. [comida
-P-
97. ãhã (..) por que que você entendeu isso?
-P1-
98. ah: (.) porque só sabe comê:: (..) é (.) ((incompreensível)) é (.) só quem 99. que: comê: (.) [né?

Fragmento 03/ P1

PV 03/ F03B

-P- 110. /.../ aí aí eles continuaram a conversa (.) “olhe o 111. goleiro do Santa é uma muralha agora o do Spor:t ò (..) esse goleiro do 112. Sport sinceramen:te (.) é o contrário (.) o goleiro do Sport só sabe comê 113. frango ” (..) aí dizê: assim que o goleiro do Sport só sabe comê: frango 114. que: dizê: o quê?
-P2- 115. que: comê:: peru
-P- 116. comê: peru (.) e é o quê?
-P2- 119. é (.) eu acho que é ((incompreensível)) no ano novo/ no natal a gente 120. come (.) no ano novo também

Fragmento 03/ P2

Na leitura da expressão metafórica **frango**, que subentende a metáfora ontológica LEVAR GOL É COMER FRANGO, observa-se que P1 e P2 não conseguiram resgatar o sentido sugerido pelo contexto “conversa sobre futebol”, atendo-se a interpretá-la no sentido de alimento, muito empregado no dia-a-dia. É provável que essa sua interpretação se deva ao fato da pesquisadora ter inserido a metáfora na expressão “comer frango” (PV 01/ F01A, linha 91).

A esse respeito, Alves (2003) lembra a crença, bastante difundida pelo senso comum, que a realidade verdadeira é aquela que se percebe através sentidos. Pela familiaridade com algumas construções utilizadas no dia-a-dia, por vezes as pessoas não se dão conta da sua complexidade. Portanto, tende-se a tratar as idéias evocadas pelas coisas cotidianas como se fossem questões e fatos verificáveis através dos sentidos, como comprovam os exemplos destas expressões tão comuns: “ver com esses olhos que a terra há de comer”, “percebe?”, “sentir o tamanho do problema”.

PV 01/ F01A

-P- 101. /.../ (..) essa outra história (.) é sobre uma garota chamada Maria (..) que aí 102. ela mora (.) né? com os PA:is (.) os irMÃ:os (..) só que a avó dela também 103. mora com ela (.) mora na casa dela (..) [né? 108. /.../ é: (.) é a avó (..) o avô também morava (.) mas o avô [morreu 112. /.../ é (..) aí ficou só a avó morando com eles (..) e aí (..) ela gostava muito da 113. avó (.) era MU:ito apegada à avó (.) ela era muito carinho::sa (.) com a avó: 114. (.) e a avó também com ela (.) né? e:: (.) só que aí (.) ela (.) e as pessoas

115. da família tavam muito preocupados porque a avó tava doente (.) né? (.) 116. e:: (.) eles tavam preocupados com a saúde dela (..) e aí Maria sentia o 117. coração dela MUlto pesado (.) por causa disso (...) e:: (..) essa palavra 118. assim (.) pesado (..) de Maria senti: o coração pesado (.) que: dizê: o quê?
-P1- 130. /.../ ((incompreensível)) é: deve significa: (..) assim (...) eh::: (...) que ela já 131. teve de tudo 133. /.../ com a avó dela (..) (que ela tá preocupada)
-P- 135. como foi assim (.) que você entendeu isso? (...) você já/ já conhecia (.) 136. esse sentido (.) assim dessa palavra (..) o:u você entendeu pelo/ pela 137. história?
-P1- 138. ((incompreensível)) -P- 139. pela história? (..) é?

Fragmento 04/ P1

PV 03/ F02A

-P- 125. então deixa eu te fala: essa outra histó:ria que é uma história assim (.) 126. de uma garota chamada Maria (.) certo? (..) então Mari:a eh::: (..) ela 127. mora com os pais de:la (.) só que a avó: (.) também mora com ela (.) 128. né? (.) porque: o avô dela morre::u então a avó prá não fica: morando 129. sozinha foi mora: na casa dela (..) então a avó mora com ela (..) mas 130. eh::: (.) eh::: ela eh::: a avó dela se dá muito bem com e::la a avó dela é 131. muito carinho::sa Maria gosta mu:ito de::la (.) a avó é muito carinhosa 132. (..) só que ela tá velhi::nha (.) ela tá meio doenti::nha (..) então a família 133. tá preocupada com e:la (.) com a saúde de:la (.) né? porque ela anda 134. meio doen::te e tal (..) e aí MaRI:a (.) fala assim (.) que ela tá sentindo o 135. coração peSA::do (.) né? por causa da avó (porque) ela tá preocupada 136. (..) então quando fala assim (.) que sente o coração pesa:do (.) que: 137. dizê: o quê?
-P2- 138. o coração ((incompreensível)) perto de: para:
-P- 141. ah::: (..) então (.) o coração de Maria tá perto de para:? é? e como foi 142. que você entendeu (.) que era isso?
-P2- 143. sim porque o coraçã:o (..) ele bate (.) setecentas vezes por um minuto (.) 144. por segundo né? (..) aí (.) como assim (..) ((incompreensível)) (como se 145. tivesse) pesa:do pesadi:nho (assim)

Fragmento 04/ P2

Através de inferência analógico-semântica, P1 resgatou o sentido de **pesado** que estava sugerido pelo contexto, baseando-se na metáfora orientacional PREOCUPAÇÃO É PESO. Essa metáfora apresenta a seguinte base física: “postura caída corresponde a tristeza e depressão” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 60). P1,

apesar de demonstrar hesitação, respondeu que o sentido evocado era “que ela tá preocupada” (PV 01/ F01A, linha 133), apoiando literalmente a sua resposta no enunciado, já que referiu exatamente o que havia sido relatado pela pesquisadora (PV 01/ F01A, linhas 115-116). Esse dado é corroborado pelas conclusões de Mahon (2002), que no seu estudo sobre compreensão textual relata que as crianças mais freqüentemente consideram as informações intratextuais ao explicitar as bases de suas inferências.

P2 baseou a sua resposta “perto de parar” (PV 03/ F02A, linha 138) na metáfora CANSAÇO É PESO. Ele demonstrou realizar uma inferência pragmático-cultural (ALVES, 2003; MARCUSCHI, 1985), ao relatar conhecimentos e crenças pessoais (PV 03/ F02A, linha 143-145).

PV 01/ F01A

-P-
139. /.../ essa outra é
140. a história de uma/ uma moça chamada [Luíza
143. /.../ ela SEM:pre adorou trabalha: com criança (..) ela
144. adorava brinca: com crian:ça (.) ela tinha priminhos meno:res que ela
145. brinca:va (.) ela (.) se divertia muito com criança (.) sempre foi assim (.)
146. desde que ela era (.) menor (.) né? até/ até agora que/ que ela é moça (..)
147. mas ela sempre adorou brinca: com criança (..) e daí ela/ ela (.) conseguiu
148. um dinhe:iro (.) e comprou uma loja (.) só que aí (.) como ela/
152. /.../ porque aí ela comprou uma loja de roupa (.) né? e aí é uma loja de
153. roupa prá criança (..) e aí ela aDO:ra compra: roupas (.) umas roupas bem
154. bonitas e tal (.) prá vendê: na loja dela (..) né? (.) e:: aí ela escolhe assim as
155. roupas mais bonitas (.) porque ela acha que ROUpa (.) prá criança (.) tem de
156. se: bem alegre (...) que é que significa assim (.) roupa alegre (..) alegre (.) no
157. caso?
-P1-
159. a criança (.) fica bem alegre (.) sabe?
-P-
160. ãhã (..) eh: (.) você entendeu isso como?
-P1-
161. pela história
163. /.../ pela palavra (.) né?

Fragmento 05/ P1

PV 03/ F02A

-P-
149. /.../ então deixa eu te fala: (.) essa outra histó:ria de
150. uma garo:ta (.) de uma moça chamada Luíza (.) certo? (..) Luíza é/ ela
151. assim (.) desde que ela era (.) garo::ta (.) meno:: assim (.) que ela
152. sempre gostou muito de brinca: com criança (..) então ela: (.) adora::va
153. brinca: com: (.) os vizi::nhos (.) com os primos de::la (.) ela tomava

<p>154. conta dos (.) né? (.) da criançada toda (..) então ela cresce:u ficou 155. mo:ça (.) e também mesmo assim ela sempre gostou de (.) cuida: de 156. crian::ça de brinca: com criança (..) aí ela resolveu monta: uma lo::ja (.) 157. né? ela começou a trabalha:: juntou o dinhe::ro e então foi monta: uma 158. loja (..) e ela resolveu monta: uma loja de ROUpa prá criAN:ça (.) 159. porque ela gosta de trabalha: com criança né? (..) aí ela disse que: “ah 160. eu gosto de compra: ro::pa (.) prá fica: lá na lo::ja (.) e eu escolho assim 161. umas roupas BEM alegres prá: prá bota: lá na loja (..) porque roupa 162. roupa de criança prá mim tem que sê: assim tem que sê: roupa alegre” 163. (..) quando fala assim roupa alegre (.) é o quê?</p>
<p>-P2- 164. boni:ta 166. e que fica assim: (.) confortável prá:s crianças 170. com algum bi:cho ((incompreensível)) 172. é: (.) com: (.) com Mi:ckey o:u Power Ran:ger (.) (ou o que as (.) as crianças gostarem)</p>
<p>-P- 174. /.../ e como foi que 175. você entendeu (.) que alegre era isso?</p>
<p>-P2- 176. porque tem muitas pessoas que que ((incompreensível)) prá fica: alegre 177. (.) sem:pre (.) assim (.) (conheço muitas) pessoas que: (.) já perderam o 178. pai e a mãe e:: ((incompreensível)) 180. e:: (.) (olhando assim) (.) eu tenho um amigo mesmo (..) e:: 181. ((incompreensível)) amigo da (.) do primo dele (.) que: perdeu o pai e a 182. mãe (..) a mãe num atropelamento (.) e o pa:i (.) foi assassinado (..) e o 183. menino agora tá no meio do crime /.../ -P- 184. unhun (.) cer::to (...) mas na eh: (.) em relação à essa história que eu lhe 185. contei (.) porque que você acha que alegre é isso? é roupa [boni:ta -P2- 187. é uma pessoa BOA (.) com bondade com respeito (.) seriedade eh: (.) 188. amô: carinho felicida:de (..) tudo isso</p>

Fragmento 05/ P2

P1, ao referir que roupa **alegre** significava que “a criança fica bem alegre” (PV 01/ F01A, linha 159), realizou uma inferência analógico-semântica, demonstrada pela associação estabelecida entre os termos roupa alegre e criança alegre, atribuindo a propriedade de uma à outra. Ao concluir com essa inferência não-autorizada (Marcuschi, 1985), a criança demonstrou não haver apreendido o sentido da metáfora ontológica COR É ALEGRIA. Lakoff e Johnson (1980, 2002) dizem que as nossas experiências com objetos físicos fornecem a base para diversas formas de se conceber eventos, atividades, emoções, idéias etc. como entidades e substâncias. Portanto, as metáforas ontológicas servem a vários propósitos, dentre os quais *identificar aspectos*, como no exemplo “roupa alegre”.

P2 inicialmente respondeu à expressão metafórica como “bonita” (PV 03/ F02A, linha 164), sentido produzido pela metáfora BELEZA É ALEGRIA, porém confundido essa leitura com “confortável” e “com algum bicho que as crianças gostarem” (PV 03/ F02A, linhas 166-173). A metáfora na qual P2 se baseou poderia ter sido suscitada pelo contexto narrativo, porém os outros sentidos por ele referidos e, principalmente, a sua explicação da construção realizada para identificar a metáfora (PV 03/ F02A, linhas 176-188) não estão em conformidade com as intenções comunicativas da pesquisadora.

Observamos que ambos os participantes apresentaram dificuldade em conceber os objetos físicos como pessoas. Ver algo não-humano como sendo humano remete a um processo de personificação, utilizado para que possamos entender aspectos e fenômenos do mundo físico com base em nossas próprias motivações, objetivos, ações e características, produzindo um sentido possível para a maior parte das pessoas. Na construção das respostas dos participantes, observamos a presença do fenômeno de reificação, segundo o qual é evidente o conceito de que inanimados não têm emoções.

PV 01/ F01A

-P-
167. então (.) aí aqui é outra história assim (.) falando de um/ de uma turminha 168. (.) lembra que às vezes eu falei que na esCOla às vezes tem umas 169. turminhas (.) né? (.) então tem/ nessa outra escola tem essa turminha na 170. primeira série (...) só que assim (.) a professora às vezes ficava meio 171. cansa::da (.) porque era uma turma muito barulhen::ta e tal (.) mas ela 172. gostava (.) porque: (.) eles eram barulhentos mas eram muito ale::gres (.) 173. eles participavam da a::ula (.) né? então ela ficava meio cansada mas ela 174. gosta:va (.) porque (.) ela sabia que é assim (.) criança é assim mes:mo (.) 175. às vezes faz muito baru:lho e tal ((risos)) né? 177. /.../ criança assim saudá:vel às vezes é barulhenta mesmo 178. né? então ela falava (.) "ah: tudo bem (.) às vezes eles são barulhen:tos (.) 179. mas eles são saudá:veis (.) são crian:ças (.) é assim mesmo né? (..) todos 180. parecem muito saudáveis (.) a não sê: um dos garotos" (.) ela falou (.) 181. "esse não/ não/ (.) apesa: dele sê: muito ati:vo e tal (.) mas ele é um 182. palito " (..) por que que ela falou que o garoto é um palito ?
-P1-
187. assim (.) mais (velho) dentro da turma
-P-
188. /.../ e/ e por que que você achou isso? (..) 189. como foi que você entendeu?
-P1-
194. foi pela história e pela palavra

Fragmento 06/ P1

PV 03/ F02A

-P-
193. /.../ aí eu vô fala: essa outra
194. historinha aqui: que é de uma tur:ma da esco:la da primeira série (.)
195. certo? aí a professora dessa turma começou assim “ai olha (.) essa
196. tur::ma é uma turma assim de crianças mu:ito inque::tas (.) eles são
197. muito inqueie::tos (.) mas eles são/ também são crianças ale::gres
198. comunicati::vas (..) é porque criança é assim mesmo né? crian::ça (.)
199. quando a criança é saudá::vel a criança é inquieta mes::mo (.) eh:: (..)
200. a/ às vezes é barulhen::ta (.) e é isso mesmo (.) criança é assim mesmo
201. (..) só tem um menininho que ele é ele (.) também é: saudável e tudo (.)
202. mas ele parece um palito (..) ele é um palito ” (..) porque é que ela
203. chamou esse menino de palito ?
-P2-
204. acho assim porque: (..) (o meu colega também me chama de palito)
205. porque: (.) sou muito ma::gro
207. (né? e eu acho que palito assim) é menino (.) quieto
208. /.../ fica na de:le (.) num fala (.) com as pessoas (..) eu acho que:: (.) palito é
209. assim (..) menino quieto (.) na dele /.../ (.) e magro
-P-
210. é (..) e por que que você entendeu que era isso?
-P2-
212. (porque parece um palito de fósforo)

Fragmento 06/ P2

Observamos, pela análise desse fragmento, que P1 não conseguiu inferir o sentido da palavra **palito** proposto pela história, pois a sua resposta (PV 01/ F01A, linha 187) não fez referência ao sentido da metáfora imagem MAGREZA É FINURA. Borborema (2004) afirma que a metáfora imagem de Lakoff também é realizada pela projeção de um domínio conceptual fonte para um domínio conceptual alvo, sendo que tais domínios seriam compostos de imagens mentais ricas e não de conceitos.

P2 fez alusão justamente a esse sentido ao referir que, como o menino, “sou muito magro” (PV 03/ F02A, linha 205). Ele demonstrou ter realizado uma inferência pragmático-cultural (ALVES, 2003; MARCUSCHI, 1985) ao afirmar que “o meu colega também me chama de palito”, “parece um palito de fósforo” (PV 03/ F02A, linhas 204, 211). A criança, porém, confundiu a sua resposta com outras informações baseadas no texto que não remetiam ao sentido da metáfora. Ao relacioná-la com “quieto”, “na dele”, que “não fala com as pessoas” (PV 03/ F02A, linhas 207-209), entendemos que P2 inferiu que seria o contrário do que foi dito no texto, já que o menino era diferente das outras crianças “muito inquietas”, etc. (PV 03/ F02A, linhas 196-203). Nesse momento, realizou uma inferência analógico-semântica baseada no conceito de *contrário*. Sobre esse fato, Mahon (2002) diz que

as crianças tendem a julgar o texto como elemento preferencial de seu processo inferencial. Uma possível explicação é que as atividades de compreensão de texto propostas em sala de aula tendem excessivamente a considerar o texto como fonte única de informação, em detrimento de outras fontes, como as extratextuais, relacionadas ao conhecimento de mundo da criança.

PV 01/ F01A

<p>-P-</p> <p>196. (.) essa outra histó:ria (.) é uma pessoa assim (.) que:: (.) eh: (.) ela fica 197. lembran:do (.) da época em que ela era crian:ça/ que quan::do essa 198. pessoa era crian:ça (.) aí ela ia mu:ito no sítio do avô dela (.) né? então aí 199. ela/ ela ficava lembran:do que era lega:l i: prá lá (..) só que às vezes (.) eh: 200. (.) vizinho ao/ ao sítio do avô dela (.) tinha assim umas casinhas MU:lto 201. pobrezinhas (.) né? (..) e::: (.) e ela assim ficava (.) tris:te (.) dizia assim (.) 202. "essas pessoas são muito pobrezi:nhas" (.) e tinha um dos vizinhos que 203. era mu:ito pobrezinho mesmo (.) e: (.) a ca:sa era muito po:bre (.) e prá 204. completa: (.) eh::: (.) o homem dessa família (.) ele ainda bebia muito (.) né? 205. então além deles serem (.) assim (.) muito pobrezinhos (.) o homem ainda 206. bebia muito (.) então (.) essa pessoa/ (ela) ficava muito tris:te de ve: assim 207. aquelas/ aquelas pessoas (.) né? (.) viverem assim (..) aí ela/ ela achava 208. assim (.) que aquelas pesso:as (.) elas viviam numa situação TÃO ruim tão 209. difícil que elas passavam o diabo 211. /.../ o diabo (...) às vezes a gente fala assim "ah (..) fulaninho tá passando uma 212. situação tão difícil que tá passando o diabo" (..) o que é que significa isso 213. (.) o diabo?</p>
<p>-P1-</p> <p>214. é assim (..) que era uma família (..) 215. ah::: (..) conhecida assim (..) mal</p>
<p>-P-</p> <p>218. /.../ devido àquela história (.) ou você já/ já sabia isso 219. antes?</p>
<p>-P1-</p> <p>220. eu acho que eu já sabia (.) né? 222. /.../ já::: (..) foi por causa que: (..) a outra vez existia uma menina aqui [que/ 224. /.../ por causa que ela me pediu desculpa (.) começou a me batê: (.) só por 225. causa que a gente fez uma brincadeira com ela 230. /.../ aí cê chamou ela de diabo (.) foi? ((o voluntário ente com a cabeça)) ((risos))</p>

Fragmento 07/ P1

PV 03/ F02A

<p>-P-</p> <p>215. /.../ aí tem essa outra 216. historinha de uma pesso::a que tava falan::do (.) que quando era</p>

<p>217. crian::ça (.) passava férias no sítio do avô (.) né? (..) aí era lega::l 218. brinca::va e tudo (.) só que esse local era um local muito pobrezi::nho (.) 219. né? às vezes tinha umas famílias assim mu::ito pobrezi::nhas (..) e:: 220. essa pessoa ficava assim admira::da “a::i olha só:: (.) como eles passam 221. por tanta dificulda::de né?” (..) e tinha uma família lá: (.) que além de sê: 222. pobrezi::nho (.) o::: o pai lá da da família (.) ainda bebia (.) né? então 223. além de tê: pouco dinhe:ro (.) o cara ainda gastava dinheiro bebendo (..) 224. aí o pessoal comentava “NOS:sa aquela família passa o diabo” (..) 225. então quando fala assim que passa o diabo (.) que: dizê: o quê diabo?</p>
<p>–P2– 226. dizê: que: (..) que na reli/ na reli/ na religião (.) diz que: há um demônio 227. né? (aí (.) sabe que) ((incompreensível)) porque: (.) assim (.) o diabo 228. incorporou nele (.) e ficô:: (.) o corpo dele ((incompreensível)) e:: (.) 229. gastava com bebi:da (.) e num é certo e ele:: ((incompreensível))</p>
<p>–P– 232. cer:to (.) e como foi que tu entendesse que era isso?</p>
<p>–P2– 233. porque: ((incompreensível)) (parece com) um amigo meu (.) ele tem:: (.) 234. catorze anos (.) já tá na:: (.) na bebi:da (..) aí/ só que a mãe dele não 235. sabe (.) aí ele “Lucas num con:ta” “eu vô conta: (.) então pare” (.) aí ele 236. “tá bom (.) vô para:” (.) aí ele parô (.) ((incompreensível)) aí eu (.) “o 237. quê? (.) num vai fazê: isso não” (.) (tá na criminalidade)</p>

Fragmento 07/ P2

No fragmento 07, observamos que P1 hesitou na sua resposta, terminando por associar o **diabo** com “mal cuidadoso” (PV 01/ F01A, linhas 214-215), inferência não-autorizada da metáfora DIFICULDADES SÃO UM MAL. Essa metáfora ontológica é personificada na figura do diabo. Parece-nos que a criança realizou uma inferência analógico-semântica (MARCUSCHI, 1985), ao associar a situação difícil vivida pela família – descrita no enunciado em passagens como: “pessoas muito pobrezinhas”, “uma situação tão ruim, tão difícil” (PV 01/ F01A, linhas 202, 208) – com o comportamento do chefe da família, que bebia muito e agravava todo o contexto familiar (PV 01/ F01A, linha 204). Esses indicadores contextuais levaram P1 à associação da situação familiar com uma falta de cuidados demonstrada pelo pai da família, resultando na metáfora DESCUIDO É UM MAL. Na justificativa, em que afirmou já conhecer a expressão metafórica (PV 01/ F01A, linha 220), P1, porém, relatou uma situação em que a expressão foi utilizada com um sentido diferente dos anteriores (PV 01/ F01A, linha 230), que remetia à metáfora LOUCURA É UM MAL. Isso demonstra a inconsistência da criança na leitura da metáfora.

P2 realizou uma inferência pragmático-cultural (MARCUSCHI, 1985), por associar a expressão metafórica diabo à figura demoníaca das suas crenças

religiosas (PV 03/ F02A, linhas 226-229). Em outras passagens da conversa, P2 demonstra haver lido a metáfora como BEBIDA É UM MAL, a qual pode ter sido sugerida pelo contexto conversacional (PV 03/ F02A, linhas 229, 234), entretanto não era a pretendida pela pesquisadora. Segundo Marcuschi (1985, p. 10), quando a força ilocucional subjacente ao texto não é captada, pode-se perder o foco central e desviar “a compreensão para analogias secundárias com respeito ao cenário montado pelo texto”.

PV 01/ F01A

<p>-P-</p> <p>232. /.../ essa daqui: é a história de Joaquim (.) né?</p> <p>233. então (.) eh::</p> <p>238. /.../ a pessoa que tá contando/</p> <p>239. que vai conta: essa história (.) no caso (.) é amiga de Joaquim (.) né? aí a</p> <p>240. pessoa tá contando (.) “ah: meu ami:go (.) Joaquim: (.) ele se mete em</p> <p>241. confusão (..) aí a pior confusão que ele se meteu (.) foi porque uma vez ele</p> <p>242. PEgou o carro da mãe dele (.) e NÃO pediu permissão (.) ele pegou sem</p> <p>243. avisa: prá mãe”</p> <p>247. /.../ (.) né? o carro era da mãe (..) e o pio:</p> <p>248. de tudo foi que ele BAteu com o carro (.) né? e aí ele ficou imaginando (.)</p> <p>249. né? Joaquim ficou imaginando/</p> <p>254. /.../ e aí Joaquim foi imaginando que a mãe dele ia</p> <p>255. fica: MU::lto brava com ele quando soubesse que ele tinha PEgo o carro (.)</p> <p>256. e que tinha batido com o carro</p> <p>260. /.../ aí a pessoa (.) no caso o amigo dele que tá: (.) contando a história</p> <p>261. (.) né? aí o amigo dele falou assim (.) “mas Joaquim eu avisei prá você</p> <p>262. não se metê: em confusão (.) eu avisei que isso ia da: bode” (.) o amigo</p> <p>263. dele falou prá ele (.) prá Joaquim</p> <p>265. /.../ que a confusão que ele arrumou (.) ia da: bode ((risos)) que é que é</p> <p>266. isso?</p>
<p>-P1-</p> <p>267. que é (.) sê: ruim</p>
<p>-P-</p> <p>269. /.../ e como foi que você entendeu isso?</p>
<p>-P1-</p> <p>270. eu entendi pela fala do amigo dele</p>

Fragmento 08/ P1

PV 03/ F02A

<p>-P-</p> <p>243. /.../ então deixa eu te fala: essa história</p> <p>244. aqui de Joaquim (..) que Joaquim ele se meteu numa confusão danada</p> <p>245. (.) ele inventou de pega: o carro da mãe de::le (.) e pegô SEM pedi: prá</p> <p>246. e::la (.) e prá completa: ainda BAteu com o carro (..) aí ele ficou muito</p> <p>247. nervoso né? ficou preocupa::do dizendo que a mãe dele ia fica: muito</p> <p>248. brava (..) e o amigo dele falou com ele (.) “realmente ò eu avisei prá</p>
--

<p>249. você:: que não pegasse o carro de::la (.) que isso ia dá: uma confusão 250. viu? eu avisei prá você que ia dá: bo::de” (..) aí quando o amigo dele 251. falou assim “que ia dá: bo::de” (.) bode que: dizê: o quê?</p>
<p>-P2- 252. uma:: porrada /.../ 254. uma confusão porque: (..) porque:: assim (.) porque ele pegô:: o carro da 255. mãe dele sem autorizaçã:o (.) e: (uma porque) ele não tinha a 256. carteira de:: (.) habilitação /.../ 258. aí:: (.) quando ele bate:u (.) el/ a mãe dele ficou muito zanga:da e: (.) 259. porrada nele (.) uma pisa</p>
<p>-P- 262. ((risos)) e como foi que tu entendesse que era isso (.) que bode era pisa 263. era porrada?</p>
<p>-P2- 264. porque:: (.) assim:: (.) deixa eu vê:: (.) como eu posso dizê:: (...) porque:: 265. ((incompreensível)) (pega o carro) sem autorização (.) e bate aí 266. ((incompreensível)) e desse bode ((incompreensível))</p>

Fragmento 08/ P2

Podemos perceber que o conceito *confusão* é visto como um evento cujos atributos de *malevolência* são personificados na figura do **bode**, que na nossa cultura pode, em determinados contextos, assumir uma conotação negativa. A metáfora ontológica CONFUSÃO É UM MAL legitima o nosso modo de agir quanto à mesma (confusão) como se atuássemos em relação a uma entidade.

P1 realizou uma associação de idéias entre a situação desagradável criada pelo personagem e a sua própria opinião acerca desses acontecimentos (PV 01/ F01A, linha 267). Isso caracteriza uma inferência avaliativa das informações intratextuais, como ele próprio relata na sua justificativa (PV 01/ F01A, linha 270).

P2 inferiu, também com base nas informações intratextuais, a metáfora pretendida (PV 03/ F02A, linha 254), no entanto extrapolou o universo das situações relatadas, ao afirmar que bode era “porrada”, “pisa” (PV 03/ F02A, linhas 252, 259). Esse processo se deu provavelmente com base em suas experiências pessoais e, conforme afirma Marcuschi (1985, p. 11), a “transferência de propriedades de um sistema para outro é muito comum e se funda em raciocínios analógicos processados indutivamente”.

PV 01/ F01A

<p>-P- 271. /.../ e esse de pé de pessoa é assim (..) porque:: 272. (..) tem uma cidade (..) eh (.) uma cidade assim pequenininha que eu 273. conheço (.) até:: (.) fiquei me lembrando (.) né? (..) a cidade onde a minha</p>
--

<p>274. mãe morou (.) chama Floresta (.) o nome da cidade (.) né? e lá no domingo 275. (.) eh:: as lojas não abrem (.) as lojas são fechadas (.) né? (.) aí 276. geralmen:te a/ a/ a maioria das lojas são no centro da cidade (.) né? então 277. quando as lojas tão fecha:das (.) o centro da cidade num: tem ninguém (.) 278. num tem um pé de pessoa (..) aí o prefeito da cidade (.) de Floresta/ o 279. prefeito da cidade (..) ele::/ ele ficou imaginando (.) “a:i nã:o (.) eu tenho 280. que convencê: (.) os lojis:tas (.) a abri:rem (.) as lo:jas (.) prá podê: (.) fica: 281. mais movimenta:do (.) o centro no domingo (.) né?” (.) o prefeito ficava 282. imaginando (..) aí quando/ quando eu/ eu falei assim que nem sempre 283. tinha um pé de pessoa (.) que: dizê: o quê?</p>
<p>-P1- 284. um pé-de-pessoa (...) que não tinha ninguém</p>
<p>-P- 291. /.../ conseguiu sabê: como? (.) conseguiu entendê: como?</p>
<p>-P1- 292. /.../ eu entendi assim que se é/ se era uma falta de/ de 293. alguma coisa</p>

Fragmento 09/ P1

PV 03/ F02A

<p>-P- 268. /.../ essa outra historinha que é o seguinte (.) aí tem uma pessoa 269. falando “Olha (.) eh::: na cida:de (.) no dia de domin:go (.) lá é muito 270. vazii:o num tem ninguém: (.) porque as lojas ficam fecha::das (.) até o 271. comércio tá fecha::do (.) aí re/ realmente num num tem ninguém lá lá 272. pelo centro da cidade (.) né? então essa pessoa falou assim “ò não tem 273. um pé de pessoa (.) quando é dia de domingo aqui não tem um pé de 274. pessoa aqui no no centro da cidade” (.) e o que é que que: dizê: assim 275. um pé de pessoa?</p>
<p>-P2- 276. é (.) num tem pessoa nenhuma 278. nem um cachorro</p>
<p>-P- 280. o que é que você entendeu (.) que pé de pessoa era isso?</p>
<p>-P2- 280. (porque: eu acho que eu entendi assim) ((incompreensível)) um pé de 281. pessoa (.) não tem nenhum</p>

Fragmento 09/ P2

O caso acima, em que a parte *representa* o todo, trata-se de um processo diferente da metáfora: a metonímia. A metáfora concebe uma coisa em termos de outra enquanto a metonímia tem principalmente uma função referencial, porém ambas propiciam o entendimento. A metonímia genérica PARTE PELO TODO, nesse fragmento, está especificada pelo caso especial PÉ PELA PESSOA (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 2002).

Tanto P1 quanto P2 demonstraram inferências analógico-semânticas no resgate do sentido de **pé de pessoa**, associando a expressão à falta de pessoas, ou seja, havia ninguém (PV 01/ F01A, linhas 292-293; PV 03/ F02A, linhas 281-282).

PV 01/ F01A

<p>-P-</p> <p>295. /.../ tem essa história aqui: (.) de [Joana né?</p> <p>297. /.../ é (.) que Joana (.) ela era assim (.) MU:ito tímida (.) mu:ito quieti:nha (.) e</p> <p>298. aí tinha um rapaz (.) chamado Francisco (.) que ela conheceu esse rapaz</p> <p>299. (.) e ela ficou gostando dele (.) né?</p> <p>301. /.../ e:: (.) na</p> <p>302. realidade (.) ele era bem diferente dela (..) ele era assim agiTA:do</p> <p>304. /.../ é (.) muito inquieto (.) né? (.) mas ela gostava dele (.) né? ela era/ ela era/</p> <p>305. ela era quieta mas ela gostava porque ela achava/ ela achava bacana o</p> <p>306. jeito de:le de sê: inquieto [de sê: agitado</p> <p>309. /.../ porque era diferente dela (.) que era muito quieti:nha</p> <p>310. (.) então ela ficava admirando o jeito dele (.) né? e:: (.) só que era/ como</p> <p>311. ela era mu:ito envergonha:da (.) ela não queria demonstra: que tava</p> <p>312. gostando dele (..) então aí (.) quando ela tava/ quando ela encontrava com</p> <p>313. ele (.) ela olhava/ ela olhava prá ele pelo RABO do olho (..) prá não</p> <p>314. demonstra: que ela tava gostando dele (..) ela disfarçava assim (.) ela</p> <p>315. olhava pelo rabo do olho</p> <p>322. /.../ e olha: de rabo de olho é o quê?</p>
<p>-P1-</p> <p>325. é assim/ faz assim ((o voluntário demonstra corretamente o significado))</p>
<p>-P-</p> <p>327. /.../ aí você entendeu</p> <p>328. assim pela história mesmo ou você/ esse você já sabia?</p>
<p>-P1-</p> <p>318. [é (tipo o que) você falou assim que: (.) ela tava/ ela tava se</p> <p>319. disfarçando</p> <p>321. /.../ é como se tivesse fingindo</p>

Fragmento 10/ P1

PV 03/ F02A

<p>-P-</p> <p>284. /.../ eh: essa</p> <p>285. outra história aqui (.) de Joa:na (..) que ela (.) Joana (.) é uma moça que</p> <p>286. ela começou a gosta: de um rapaz chamado Francisco (.) certo? (.) só</p> <p>287. que ela era muito tí::mida era muito envergonha::da (.) então ela não</p> <p>288. queria demonstra: prá ele que tava gostando dele (.) né? então quando</p> <p>289. ela tava num luga: que Francisco chega:va (.) ela não olhava</p> <p>290. diretamente prá ele (.) ela olhava prá ele de RABO de olho (..) como é/ o</p> <p>291. que é que significa (.) RABO de olho?</p>
<p>-P2-</p> <p>292. ah porque fica assim olhando (.) (por exemplo:) (.) um olho aqui e olho</p> <p>293. aqui e ela assim (.) fazendo que não tá olhando prá ele mas só que: (.) o</p> <p>294. olho dela é que tá diretamente prá: lá (.) (aí quando fica) ela fica/</p>
<p>-P-</p>

295. ((risos)) fica mexendo o olho é? -P2- 296. é
-P- 297. é? (..) ãh:: (..) e como foi que você entendeu que era isso?
-P2- 298. porque:: ((incompreensível)) a pessoa não revela e: fica/ -P- 300. mexendo o olho (..) tá cer::to

Fragmento 10/ P2

As metáforas estruturam parcialmente nossos conceitos do dia-a-dia, que se refletem em várias expressões comuns, dentre elas as idiomáticas. Essas expressões se encaixam na metáfora e fazem parte de nossa maneira de falar, na vida diária, sobre determinados assuntos (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 2002). A expressão metafórica **rabo de olho** é estruturada pela metáfora ontológica OLHOS SÃO SERES, sendo possível empregar a palavra rabo como se se tratasse de animais.

P1 resgatou o sentido sugerido pela expressão metafórica (PV 01/ F01A, linha 325), indicando que o fez por inferência analógico-semântica baseada no item lexical “disfarçava” apresentado pela pesquisadora (PV 01/ F01A, linhas 318-319).

P2 compreendeu a intenção da personagem da história de não querer se revelar (PV 03/ F02A, linha 298), no entanto não conseguiu inferir que rabo de olho remetia ao cantinho/extremidade do olho, afirmando que Joana ficava “mexendo o olho” PV 03/ F02A, linha 300).

PV 02/ F01A

-P-
1. ã:: (.) eu vou te fala: aGOra (.) a história de uma moça chamada Rosana (.) 2. que aí a família dela (.) tinha muito dinhe:iro (.) tinha assim muitos (.) 3. apartamen:tos e: co:isas assim: sabe? (..) só que aí ela conheceu um 4. rapaz que a família dele não tinha muito dinheiro (..) mas mesmo assim (.) 5. ela namorou o rapaz: (.) ela não se importou assim porque ele/ a família dele 6. não tinha muito dinheiro (.) ela namorou o rapaz: e mesmo assim (ela decidiu 7. fica: com ele) (..) só que o pai dela não gosta::va porque achava 8. que (.) talvez não fosse muito bom: (.) prá e:la (.) né? mas mesmo assim 9. ela quis casa: com ele (..) aí depois ela tava contando prá amiga dela (..) 10. “Olha (.) quando eu caSE:l (.) eu briguei com a minha famí:lia (.) porque a 11. minha família não queria que eu casas:se (.) com esse rapaz: (.) né? 12. porque (.) a minha família achava que ele era um PÉ-rapado (..) mas 13. mesmo assim eu quis casa: com ele” (..) aí você/ você (.) entende o que (.) 14. pé-rapado?

-P1- 15. pé-rapado? (...) 18. /.../ vai (.) conta de novo 34. pé-rapado (..) não sei o que é pé-rapado
-P- 35. não? não deu prá entendê: não pela história? essa é mais difícil né? 36. ((risos)) sabe que é assim (.) é quando a pessoa não tem dinheiro
-P1- 37. pobre

Fragmento 11/ P1

PV 04/ F04A

-P- 1. /.../ eu vou te fala: a história de Rosa:na (.) que é:: uma moça 2. que ela ela tava conversando com a amiga de:la (.) e contando assim 3. que:: (.) quando ela casô:: (.) a família de:la (.) não queria que ela 4. casasse com esse rapaz (.) eh:: um rapaz chamado Nicanor (.) porque o 5. rapaz era bem mais pobre que e::la (.) a família dela tinha dinhe::ro (.) o 6. rapaz não ti::nha (.) e a famí:lia num ta:va gostando (.) eles achavam 7. que o rapaz era um PÉ-rapado (.) né? e aí ela contou “ah:: minha família 8. não queri::a (.) aí eu tive/ eu tinha umas jóias/ eu tive que vendê: umas 9. jóias prá pudê: casa: (.) porque eles diziam que: o Nicanô: era um PÉ- 10. rapado (..) o que é que significa assim quando fala que é um pé- 11. rapado ?
-P2- 12. pé-rapado é assim:: (.) PO:bre (.) que não veste dire:ito (.) que não toma 13. banho dire:ito (.) e:: (.) que: da: o golpe do baú
-P- 14. que: da: o golpe do baú ((risos)) tá cer::to (.) e como foi que tu 15. entendesse que pé-rapado era isso?
-P2- 16. porque: (quando tem lixo aí:: (.) fora do colégio no meio do mato) 17. ((toque de telefone)) aí ((incompreensível)) a diretora pegou e (..) “PÉ- 18. RAPADO VENHA CÁ” (.) aí: era um: gato que tinha lá no: telha:do do 19. colé:gio (.) aí: ((incompreensível)) foi “pé-rapado venha cá” (.) aí ele 20. voou uÔÔÔ (.) morreu
-P- 23. e ela chamava ele de pé-rapado por quê?
-P2- 24. porque ele era todo arrepiado

Fragmento 11/ P2

Nesse fragmento temos outro exemplo de uma expressão popular estruturada metaforicamente. A metáfora a que a expressão **pé rapado** remete é *STATUS INFERIOR É PARA BAIXO*. A base física e social dessa metáfora orientacional é que, como o *status* é correlacionado ao poder (social) e o poder (físico) é PARA CIMA, então a falta de *status* é PARA BAIXO (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 2002).

P1 não conseguiu realizar a construção do sentido sugerido para a expressão metafórica, nem mesmo utilizando-se das pistas intratextuais (PV 01/ F01A, linhas 34-35).

Inicialmente, P2 apresentou o sentido esperado para a interpretação da expressão metafórica (PV 04/ F04A, linha 12), porém não manteve uma estabilidade na sua resposta, relatando informações não contidas ou sugeridas pelo texto (PV 04/ F04A, linhas 12-13, 16-20, 24). Observamos que a criança P2 apresenta recorrentemente esse comportamento de extrapolar a proposta do texto, realizando inferências atitudinais. Essas são definidas por Marcuschi (1985) como inferências de caráter cultural-cognitivo muito próprias de quem sempre ressitua tudo o que lê/ouve dentro de uma perspectiva de convicções estritamente pessoais.

PV 02/ F01A

-P-
39. /.../ aí eu vou fala: agora uma história assim (..) que é de dois rapazes 40. (.) um chama Manoe:l (.) outro chama Moaci: (..) e aí eles são irmã:os (.) 41. né? são/ só tem eles dois (.) como você com o seu irmão (.) que só tem os 42. dois (..) e eles assim (.) são MUito amigos (.) né? (..) e aí quando o pai 43. deles morreu (.) o pai deles tinha mu:ito dinheiro (..) e:: quando o pai deles 44. morreu (..) aí:: (.) eles (.) tinham que dividi: o dinheiro (.) né? (..) chama/ 45. chama herança (.) cê já ouviu fala: essa palavra (.) herança? (..) quando a 46. pessoa morre que deixa muito dinheiro (.) aí que: dizê: que a pessoa 47. deixou uma herança (..) então aí eles foram dividi: esse dinheiro (..) só que 48. o/ o: Manoe:l ele não tinha muito tem:po prá resolvê: is:so (.) aí ele falou 49. pro irmão dele “é (.) você resolve (.) né? (.) porque eu confio em você: 50. (.) você pode resolvê: (.) divida aí o dinhe:iro (.) que não/ que não tem 51. problema (.) eu/ [eu confio em você” 54. /.../ aí ele deu CARta branca pro irmão dele resolvê: tudo (...) você já/ você 55. sabe o que que é (.) carta branca ?
-P1-
61. (ah: assim (.) deixou ele resolvê: tudo) 63. deixa: nada prá o irmão resolvê:
-P-
64. você já conhecia essa palavra? (..)
-P-
65. conheceu pela historinha aqui (.) né? (..) ãhã

Fragmento 12/ P1

PV 04/ F04A

-P-
34. /.../ então vou te 35. conta: outra histó:ria (.) que é a história assim de dois irmã:os (.) um 36. chamado Moaci:: (.) outro chamado Manoel (.) aí eles eram/ além deles 37. serem irmãos eles se davam muito bem:: eram super-ami::gos (.) e o::

38. (.) o Manoel (.) ele tinha assim muita confiança no irmão né? ((toque de
 39. telefone)) e aí quando o pai dele/ o pai deles faleceu (.) né? ((choro de
 40. criança)) o pai deles tinha: (.) ca::sa tinha car::ro né? (.) e aí ele faleceu
 41. eles iam tê: que dividi: né? o/ as ca::sas os car::ros (.) então iam tê: que
 42. dividi: a herança (..) sa/ sabe o que é que é herança? então
 43. sã:o os bens que o pai dele ti:nha/
 44. e aí ia tê: que dividi: entre os dois irmãos (.) né? (.) só que o Moaci: ele
 45. era muito ocupa::do e ele:: (.) eh:: não tinha muito tempo prá resolvê:
 46. isso (.) e como ele confiava no irmã:o ele disse “ò (.) eu vou deixa: prá
 47. você resolvê: isso aí (.) você resolve tudo prá mim:: (.) eu dou **CAR:TA**
 48. **branca** prá você resolvê:: (.) e aí o que você:: acerta: (.) prá mim tá bom
 49. (.) tá certo” (..) aí quando a pessoa diz assim (.) que dá **CAR:TA branca**
 50. (.) que: dizê: o quê?

-P2-

54. tempo dinhe:ro assim:: (.) deixa eu vê:: (..) mais tempo prá ele: (.) aceita:
 55. as coisas ((incompreensível)) (arruma:) tem:po
 56. prá ele:: (.) prá ele resolvê:: (.) proble:mas (..) (é isso)

-P-

58. /.../ e como foi que tu entendesse que era isso /.../?

-P2-

70. porque (aqui tá dizendo ò) (.) “confia plenamente no seu irmão (.) e lhe
 71. deu carta branca” ((o participante está se referindo ao texto escrito da
 72. história)) (.) dá carta branca

-P-

73. sim:: (.) porque aqui tá dizen:do né? que confia plenamen:te aí dá carta
 74. branca (..) aí tu achasse que era tê: mais tempo?

-P2-

75. é

Fragmento 12/ P2

A metáfora ontológica CONFIANÇA É ENTIDADE é a que estrutura a expressão metafórica **carta branca**, quando afirmamos que “eu lhe dou carta branca”. Descrevendo a concepção das metáforas ontológicas, Lakoff e Johnson (2002, p. 81) comentam que, como “somos seres físicos, demarcados e separados do resto do mundo pela superfície de nossas peles”, tendemos a impor fronteiras, até mesmo uma linha ou plano abstratos, quando não há uma demarcação natural física que possa ser vista. Dessa forma, pela metáfora transformamos um sentimento de confiança numa entidade que pode ser fisicamente repassada para alguém.

As duas crianças confundiram esse sentido pretendido para a expressão metafórica com outras informações intratextuais, como: que o irmão vai resolver tudo, porque ele tem mais tempo, etc (PV 01/ F01A, linhas 61-63; PV 04/ F04A, linhas 54-55, 57).

Para melhor visualização dos resultados, fizemos um quadro de análise, o qual marcamos da seguinte forma:

- Os acertos das crianças em relação ao sentido pretendido pela expressão metafórica estão representados pelo sinal de +;
- As discordâncias em relação ao sentido pretendido estão marcadas com o sinal de -;
- Quando há dúvidas em relação ao resgate do sentido da metáfora, a marcação é com o sinal de ?.

Nas análises, demonstramos tanto a possibilidade, por parte das crianças, de resgatar o sentido das metáforas quanto a capacidade de explicá-las. A marcação com o **M** denomina cada metáfora apresentada, o **C** significa a compreensão das metáforas e o **E**, a habilidade de explicá-las. Então, na linha do M temos a apresentação das 12 metáforas utilizadas, na linha do C e do E demonstramos as habilidades de cada participante individualmente de compreender e explicar as metáforas.

MATRIZ DE ANÁLISE													
	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
C	P1	?	-	-	?	-	-	-	+	+	+	-	-
	P2	?	+	-	-	?	?	-	?	+	-	?	-
E	P1	-	-	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-
	P2	+	+	-	-	-	+	-	+	+	+	-	-

Na observação dos tipos de metáforas utilizadas, constatamos um predomínio das metáforas ontológicas: das doze metáforas apresentadas, oito são ontológicas, duas são orientacionais, uma é imagética e uma outra, na realidade, remete a um processo metonímico de construção do sentido (PARTE PELO TODO). Esse fato não foi uma escolha deliberada da pesquisadora na elaboração do instrumento metodológico. Talvez isso venha a demonstrar uma maior frequência das metáforas ontológicas nos ditos populares, pois, como afirmam Lakoff e Johnson (1980, 2002), a variedade de metáforas ontológicas é enorme. Essa ocorrência, no entanto, inviabiliza a análise do desempenho dos participantes segundo a variável “tipo de metáfora”, visto que não

há uma equivalência na distribuição dos tipos de metáforas no nosso instrumento de pesquisa.

Os resultados das atribuições de sentido da metáfora ontológica 1, representada pela expressão metafórica **pilha**, demonstram que as duas crianças têm dificuldade em responder consistentemente quando questionadas quanto ao seu sentido. A atividade de explicar a metáfora também não é realizada com facilidade, pois somente a criança P2 consegue executá-la.

Na análise dos resultados da interpretação da metáfora ontológica 2, observamos que P1 não consegue resgatar o sentido sugerido pela expressão metafórica **muralha**, nem tão pouco explicá-la. P2, contrariamente, realiza as duas atividades propostas em conformidade com o sentido sugerido pelo enunciado. Como a metáfora está contextualizada numa “conversa sobre futebol” e P2 demonstra dominar o assunto, os seus conhecimentos prévios o ajudam no entendimento da metáfora, ao realizar uma inferência pragmático-cultural (MARCUSCHI, 1985).

Os conhecimentos sobre futebol de P2, estranhamente, não o ajudam no entendimento da metáfora ontológica 3, que também está contextualizada numa conversa sobre o mesmo assunto. Os dois participantes não sabem resgatar o sentido da expressão metafórica **frango**, nem conseguem explicá-la. Com o intuito de dissipar dúvidas se a metáfora apresentada seria efetivamente de difícil compreensão para crianças nessa faixa etária e de escolaridade, retomamos as transcrições de duas das crianças ouvintes. Contrariamente ao desempenho dos participantes, as crianças ouvintes conseguem resgatar o sentido proposto para a expressão metafórica. Apesar das crianças ouvintes serem do sexo feminino, que geralmente não têm muita familiaridade com o assunto futebol, elas demonstram fazer a leitura do sentido pelo contexto da história.

A metáfora orientacional 4 é parcialmente entendida por P1, que confunde, na sua construção de sentido, a expressão metafórica **pesado** com outras informações. P1 demonstra habilidade na atividade de explicar a metáfora, porém P2 não consegue compreender nem explicá-la.

A metáfora ontológica 5, representada pela expressão metafórica **alegre**, demonstra ser de difícil compreensão para os dois participantes, pois somente P2 consegue entendê-la parcialmente. No cruzamento de dados com as respostas das crianças ouvintes, constatamos que essas outras crianças desempenham as atividades com segurança e em conformidade com o sentido pretendido pelo

enunciado. Parece-nos que as crianças com perda auditiva apresentam dificuldade em conceber os objetos com características humanas, resistindo em fazer esse tipo de construção de sentido.

A metáfora 6 é baseada em esquemas imagéticos que construímos na leitura da expressão metafórica **palito**. P1 não consegue fazer essa atribuição de sentido nem tão pouco explicá-lo. P2 confunde a sua resposta sobre a compreensão com outras informações intratextuais que, no entanto, não têm relação com o sentido sugerido da metáfora. Na explicação, P2 retoma a sua construção de sentido a partir de esquemas imagéticos, ao afirmar que a magreza “parece um palito de fósforo”.

Na apresentação da metáfora ontológica 7, os participantes não conseguem fazer o resgate do sentido proposto pela expressão metafórica **diabo**, nem explicá-la. Pelas respostas das crianças ouvintes, percebemos que somente uma delas consegue entender a metáfora sugerida e explicá-la, baseada nas informações intratextuais. Esses dados parecem sugerir que a elaboração da história não deixa claro o suficiente o sentido pretendido para a interpretação da metáfora.

A metáfora ontológica 8, expressa no item lexical **bode**, suscita facilmente uma interpretação e explicação por parte das crianças em conformidade com o sentido sugerido, a não ser pela resposta de P2 quanto à compreensão, que demonstra uma insegurança na sua construção de sentido.

A metonímia (9) apresentada como **pé de pessoa** demonstra ser a expressão lingüística de mais fácil leitura para os participantes, tanto em relação à interpretação quanto à explicação. No entanto, uma das crianças ouvintes não consegue realizar a atividade de resgate do sentido, nem de explicá-la. O desempenho dos participantes pode ter sido favorecido pelo fato dos sujeitos com perda auditiva terem mais desenvolvida a acuidade visual (BOTELHO, 2002). Por outro lado, o fato da metonímia também poder ser fundamentada em nossas experiências físicas (esquema corporal, nesse caso) fornece um recurso essencial para entendê-las (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 2002).

Reforçando o dito anteriormente em relação à metonímia, a metáfora ontológica 10 demonstra ser de fácil compreensão e explicação para P1, pois também remete ao esquema corporal. P2, apesar de ter confundido o sentido pretendido pelo enunciado, demonstra habilidade para explicar a expressão **rabo de olho** com base no seu entendimento desse item lexical.

A metáfora orientacional (11) representada pela expressão metafórica **pé rapado** é de difícil construção para os participantes, em relação ao sentido sugerido pelo enunciado. No cruzamento dos dados com as respostas das crianças ouvintes, observamos que ambas conseguem entender a metáfora, sendo uma das explicações baseada em conhecimentos prévios da criança em relação à expressão metafórica e a outra criança remete às informações intratextuais.

Na metáfora ontológica 12, representada pela expressão metafórica **carta branca**, os participantes também demonstram dificuldade na construção do sentido metafórico e na habilidade para explicá-la. Por outro lado, as crianças ouvintes conseguem realizar a construção do sentido sugerido pelo enunciado, como também explicar como se dá a compreensão.

Como podemos ver pelo quadro de análise, há um predomínio de respostas equivocadas quanto ao sentido sugerido das metáforas como também quanto à habilidade de explicar os seus processos cognitivos, tanto no desempenho de P1 quanto de P2, que se equivalem. Ao concluir, observamos que esses achados vêm ao encontro da nossa hipótese de trabalho.

A seguir, fazemos algumas considerações finais sobre as conclusões a que chegamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tem como objetivo analisar a compreensão metafórica da criança com perda auditiva de grau moderado. Mais precisamente, tenta-se responder à seguinte questão: se essa limitação nas oportunidades de trocas interativas acarreta perdas que interfiram na compreensão metafórica

A fim de responder a essa questão, analisamos a compreensão de metáforas implícitas em ditos populares apresentados oralmente, através de indagações também orais sobre o sentido dos enunciados.

Os resultados do nosso estudo demonstram que as crianças com perda auditiva de grau moderado apresentam um desempenho insatisfatório na compreensão dos sentidos das metáforas e nas habilidades metalingüísticas de explicar as estratégias utilizadas, que comprova o que já havíamos observado intuitivamente na convivência e na atuação profissional com esses sujeitos.

Alguns autores, como Botelho (2002) e Nachman (2002 apud Santos; Lima; Rossi, 2003), já asseguravam a dificuldade de compreensão dos indivíduos com perda auditiva, não importando o grau da perda. Os autores relatam que essa dificuldade fica, por vezes, camuflada pela aparente “normalidade” da criança ou que muitos (como família, escola, fonoaudiólogos ou a própria criança) querem impô-la. É justamente por essa *simulação de compreensão* (BOTELHO, 2002) que a criança pode deixar de ser assistida nas suas necessidades próprias, enquanto sujeito que também tem direito ao pleno domínio da sua língua.

Dentre várias sugestões que podemos fazer aos fonoaudiólogos, educadores e familiares que lidam com sujeitos com perda auditiva moderada, lembramos algumas estratégias que podem ajudá-los a exercitar essa habilidade de dar sentido a “coisas” de domínios diferentes. Como ele tem o canal visual muito aguçado, uma atividade muito criativa é vivenciar o absurdo através de imagens. O contato com significados visuais diversos possibilita o reconhecimento da polissemia, que do visual passa a ser trabalhado no verbal. Pode-se também trabalhar em situações de produção artística o humor, o inusitado e a criatividade em imagens em metamorfose ou mutantes.

Uma atividade sempre interessante é a leitura de textos que também trabalhem com a polissemia das palavras, o humor, a ironia, os provérbios. As expressões

metafóricas, que suscitem ambigüidades ou mesmo expressões que não são do uso da criança devem ser questionadas a fim de se construir sentidos para elas.

Essas estratégias podem ser realizadas também oralmente, em situações de conversa. A família pode estimular construções de sentidos, por exemplo, ao assistir a propagandas na TV, quando, de maneira informal, pode-se questionar o que se entende. A criança deve ser incentivada a perceber os diversos usos da língua.

Em relação ao trabalho fonoaudiológico, parece-nos apropriado criar a possibilidade de trabalho em grupo com algumas crianças com perda auditiva, pois, já que as crianças com perda moderada normalmente convivem e interagem somente com ouvintes, elas teriam a oportunidade de dividir experiências com outras crianças que tenham dificuldades similares às suas. Isso ajudaria na questão da sua identificação enquanto sujeito que pertence a um grupo, não sendo o único com determinadas características.

Um procedimento básico, que nem sempre é realizado pelo fonoaudiólogo, é incluir os aspectos da compreensão, como a metáfora, na avaliação e no planejamento terapêutico. Geralmente a criança com perda moderada busca um atendimento fonoaudiológico com o intuito de aprimorar a fala, razão pela qual o profissional pode não estar atento às suas outras necessidades.

Entendemos a língua de sinais como a língua materna da criança surda, porém de uso restrito ou nulo pela criança com perda auditiva menos intensa. Apesar de geralmente não ser aceita pela família dessas crianças, poderia ser usada como estratégia facilitadora de certos aspectos da compreensão. Outra maneira de ajudá-la na compreensão é estimular o uso da leitura oro-facial, bem como a percepção dos gestos.

Nas escolas, devem ser propostas desde muito cedo atividades para estimular a compreensão textual. As expressões metafóricas poderiam ser trabalhadas tanto com a escrita quanto com desenhos, poderia ser trabalhado o significado dicionarizado e outras possibilidades de significado. Todas essas atividades, no entanto, devem indicar a busca do significado no contexto, trabalhando com enunciados contextualizados.

Um trabalho de compreensão textual pode ser realizado em todas as disciplinas, não só em português, pois todas têm enunciados que precisam ser entendidos, como matemática, geografia, história, etc.

Como sugestão para pesquisa futura, sugerimos a investigação das habilidades da criança com perda auditiva moderada de compreender e explicar as metáforas segundo a variável “tipo de metáfora”, lacuna que identificamos no nosso trabalho.

Finalizamos este estudo reconhecendo que ainda temos muito a descobrir sobre essa criança com perda moderada e a sua linguagem, aspectos que merecem ser tão investigados quanto os que concernem às crianças com surdez profunda, que já foram diversas vezes avaliadas. Muitos estudos ainda vão ser realizados com esse intuito. Ao concluir, esperamos ter contribuído com esta investigação na elucidação de certas particularidades da linguagem dessa criança com perda auditiva moderada observadas na prática clínica fonoaudiológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, H. C. S.; SIMONEK, M. C. (Org.) **Série audiologia 4**: surdez e prevenção. Rio de Janeiro: INES, ago./dez. 1998. Periódico semestral.

AIMARD, P. **A Linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ALVES, V. C. S. F. **Inquirição na justiça**: estratégias lingüístico-discursivas. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2003.

AMERICAN SPEECH AND HEARING ASSOCIATION (ASHA). **Executive Board**: on the definition of hearing handicap, v. 23, p. 293-297, 1981.

_____. **Hearing loss**. Disponível em: <<http://www.asha.org/public/hearing/disorders.htm>>. Acesso em: 07 set. 2004.

ARIEL, M. The demise of a unique concept of literal meaning. **Journal of Pragmatics**, v. 34, p. 361-402, 2002.

BALIEIRO, C. R.; FICKER, L. B. Reabilitação aural: a clínica fonoaudiológica e o deficiente auditivo. In: LOPES FILHO, O. de C. **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. p. 311-326.

BEVILÁCQUA, M. C.; TECH, E. A. Elaboração de um procedimento de avaliação de percepção de fala em crianças deficientes auditivas profundas a partir de cinco anos de idade. In: MARCHESAN, I. Q.; ZORZI, J. L.; GOMES, I. C. D. (Org.) **Tópicos em fonoaudiologia**. vol. III. São Paulo: Lovise, 1996.

BLACK, M. Como as metáforas funcionam: uma resposta a Donald Davidson. Tradução: Glória Regina Loreto Sampaio. In: SACKS, S. (Org.) **Da metáfora**. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992. p.183-193.

BLOCH, P. **Poxa, que meninos!** Rio de Janeiro: Bloch, 1977.

BOOTH, W. C. Dez "teses" no sentido literal. Tradução: Marisis Aranha Camargo. In: SACKS, S. (Org.) **Da metáfora**. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992. p. 175-176.

BORBA, F. da S. **Introdução aos estudos lingüísticos**. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

BORBOREMA FILHO, E. de A. **A metáfora na construção da percepção da realidade no discurso jornalístico**. 2004. 255 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BOUVET, D. Metaphors of the body in gestural languages. **Diogenes**, ano 44, n. 175, p. 27-39, 1996. Disponível em: <<http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/BibWeb/LiDat.acgi?ID=51421>>. Acesso em: 07 set. 2004.

CAVALCANTI, A. E. B. Interação entre desenvolvimento da linguagem e desenvolvimento intrapsíquico. **Revista Lugar em Fonoaudiologia**, n. 1, p. 31-37, 1989.

CORDEIRO, A. A. de A. **Resolução de problemas da lógica predicativa por surdos usuários da língua de sinais brasileira**: um enfoque da teoria da lógica mental. 2003. 291 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

CRYSTAL, D.; CRYSTAL, H. **Words on words**: anotations about language and languages. London: Penguin, 2000.

FONSECA, E. Problemas de psicolingüística genética: a compreensão da metáfora por estudantes portugueses. **Educação & Comunicação**, n. 5, p. 91-115, [entre 1994 e 2004]. Disponível em: <<http://www.esel.ipleiria.pt/files/f1020.\.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2004.

FRANÇOIS, F. **Práticas do oral**: diálogo, jogo e variações das figuras do sentido. Tradução: Lélia Erbolato Melo. Carapicuíba, SP: Pró-Fono, 1996. (Teorias & Práticas).

GARDNER, H.; WINNER, E. O desenvolvimento da competência metafórica: implicações para as disciplinas humanísticas. Tradução: Lenita R. Esteves. In: SACKS, S. (Org.) **Da metáfora**. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992. p. 127-144.

GIBBS JR., R. W. A new look at literal meaning in understanding what is said and implicated. **Journal of Pragmatics**, v. 34, p. 457-486, 2002.

GIOLAS, T. G. Reabilitação aural de adultos com deficiência auditiva. In: KATZ, J. (Ed.) **Tratado de audiologia clínica**. 4. ed. São Paulo: Manole, 1999.

GOLDFELD, M. Surdez. In: _____. (Org.) **Fundamentos de fonoaudiologia**: linguagem. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998. p. 69-83.

GOODMAN, N. A metáfora como trabalho adicional. Tradução: Glória Regina Loreto Sampaio. In: SACKS, S. (Org.) **Da metáfora**. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992. p. 177-181.

HECK, F.; RAYMANN, B. C. W. Tempo decorrido entre a suspeita da surdez, a primeira ida ao médico e/ou fonoaudiólogo, o diagnóstico e o início da reabilitação com crianças surdas. **Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia**, Curitiba, v. 4, n. 16, p. 175-185, jul./set. 2003. Edição trimestral.

HUNGRIA, H. **Otorrinolaringologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

ILARI, R. **Introdução à semântica**: brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2001.

ILARI, R.; GERALDI, J. W. **Semântica**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1999.

IORIO, M. C. M. Prótese auditiva. In: FROTA, S. **Fundamentos em fonoaudiologia**: audiologia. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988. p. 161-176.

JAKOBSON, R. **Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia**: lingüística e comunicação. São Paulo: Cultrix, 1969.

JAMIESON, J. R. O impacto da deficiência auditiva. In: KATZ, J. (Ed.) **Tratado de audiologia clínica**. 4. ed. São Paulo: Manole, 1999.

KATZ, C. S.; DORIA, F. A.; LIMA, L. C. **Dicionário crítico de comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

KITTAY, E. F. **Metaphor**. Disponível em: <http://www.sunysb.edu/philosophy/new/research/kittay_1.pdf>. Acesso em : 15 set. 2004.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

LACERDA, C. B. F. de **O processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte**: examinando a construção de conhecimentos. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP, Campinas, 1996.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: UCP, 1980. cap. 1-4. Disponível em: <<http://theliterarylink.com/metaphors.html>>. Acesso em: 16 jul. 2004.

_____. **Metáforas da vida cotidiana**. Coordenação da tradução: Mara Sophia Zanotto. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2002.

LEIBOVICI, Z. Comunicação do surdo: a família e a sociedade. In: ARAÚJO, R. B. de; PRACOWNIK, A.; SOARES, L. S. D. (Coord.) **Fonoaudiologia atual**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997. p.55-59.

LIER-DE VITTO, M. F. Aquisição de linguagem, distúrbios de linguagem e psiquismo: um estudo de caso. In: _____. **Fonoaudiologia**: no sentido da linguagem. São Paulo: Cortez, 1994. p. 135-144.

LIMA, M. C. M. P.; BOECHAT, H. A.; TEGA, L. M. Habilitação fonoaudiológica da surdez: uma experiência no Cepre/FCM/Unicamp. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Org.) **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. São Paulo: Plexus, 2003. p. 41-54.

MAHON, E. da R. **Compreensão de texto**: análise das inferências através de uma metodologia *on-line*. 2002. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. **Leitura: teoria & prática: revista semestral da Associação de Leitura do Brasil**, Campinas, SP, ano 4, n. 05, p. 3-16, jun. 1985.

MILLER, S. E. **Deaf youth's comprehension of metaphorical language before and after training**. 1990. 126 p. Dissertação – Harvard University, 1990. Disponível em: <<http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/BibWeb/LiDat.acgi?ID=14578>>. Acesso em: 07 set. 2004.

MOGFORD, K. Aquisição da linguagem oral no indivíduo pré-lingüisticamente surdo. In: BISHOP, D.; MOGFORD, K. **Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais**. Rio de Janeiro: Revinter, 2002. p. 145-177.

OGDEN, C. K.; RICHARDS, I. A. **O significado de significado**: um estudo da influência da linguagem sobre o pensamento e sobre a ciência do simbolismo. Tradução: Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

OLIVEIRA, R. P. de. Semântica. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-46.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PEDALINI, M. E. B.; GOMEZ, M. V. S. G.; LIBERMAN, P. H. P. **Audiologia**. Centro de Tratamento e Pesquisa – Hospital do Câncer AC Camargo, 2000. Disponível em: <<http://www.hcanc.org.br/smaux/fono/fono.html>>. Acesso em: 16 jul. 2004.

PONTES, E. O “continuum” língua oral e língua escrita: por uma nova concepção do ensino. In: _____. (Org.) **A metáfora**. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1990. p. 35-44.

POSSENTI, S. **Os limites do discurso**. Curitiba: Criar, 2002.

RICOEUR, P. **A metáfora viva**. Tradução: Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2000.

RITTENHOUSE, R. K.; KENYON, P. L. Conservation and metaphor acquisition in hearing-impaired children. **American annals of the deaf**, n. 136, v. 4, p. 313-320, 1991. Disponível em: <<http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/BibWeb/LiDat.acgi?ID=17077>>. Acesso em: 07 set. 2004

ROSLYNG-JENSEN, A. M. A. Importância do diagnóstico precoce na deficiência auditiva. In: LOPES FILHO, O. de C. **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. p. 297-310.

ROSS, M. Reabilitação aural: uma visão geral. In: KATZ, J. (Ed.) **Tratado de audiologia clínica**. 4. ed. São Paulo: Manole, 1999.

RUBEN, R. J. O papel do estímulo à aquisição da linguagem. In: CALDAS, N.; CALDAS NETO, S.; SIH, T. **Otologia e audiologia em pediatria**. Rio de Janeiro: Revinter, 1999. p. 274-276.

SAMPAIO, H. P.; FARIAS, G. C. de. "O caderno de linguagem: caminhando juntos" como veículo facilitador do processo de intervenção precoce. In: MARCHESAN, I.; ZORZI, J. (Org.) **Tópicos em fonoaudiologia 2002/ 2003**. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

SANTOS, M. F. C. dos; LIMA, M. C. M. P.; ROSSI, T. R. de F. Surdez: diagnóstico audiológico. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Org.) **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus, 2003. p. 17-40.

SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SOUTO MAIOR, M. **A língua na boca do povo**. Recife: FUNDAJ, Massangana, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **The fundamentals of defectology**. The Collected Works of Vygotsky. Nova Iorque: Plenum, 1993.

ZANOTTO, M. S. Metáfora, cognição e ensino de leitura. **Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 241-254, 1995.

ZORZI, J. L. Distúrbios de linguagem em crianças pequenas: considerações sobre o desenvolvimento, avaliação e terapia da linguagem. In: LOPES FILHO, O. **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. p. 877-906.

ANEXO

(1) Evento: Protocolo Verbal 01 (2) Data: 14/10/03 (3) local: residência do participante (4) duração da interação: aproximadamente 20 minutos (5) coletado e transcrito por: Kátia Albuquerque (6) fita/ arquivo: nº 01 lado A (F01A) (7) motivo da coleta: pesquisa (8) modelo da transcrição: Projeto NURC (9) situação: conversa informal acerca do sentido de alguns enunciados (10) descrição dos participantes: P – Pesquisadora, P1 – Participante 1.

1. –P- então (.) oh (.) eu vou faLA: assim (.) umas histo:rias (..) né? (.) aí na
2. história eu vou pergunta: (.) faze: a pergunta (.) então tem uma aqui que
3. eu trouxe aqui prá:: você entende: (.) mais ou menos (.) prá dá: um
4. exemplo (.) TÁ? (..) aí por exemplo (.) aqui tem uma histori:nha (.) de: uma
5. garota (.) que ela estuda/ ela faz o segundo ano da escola (.) né? (.) e aí
6. ela tava conversando com a amiga de:la (.) e::: ela tava falando sobre uma
7. outra cole:ga (..) né? (.) a outra colega chama Marina (..) e ela tava
8. conversando/ essa primeira menina tava conversando com/ com a cole:ga
9. (.) e dizendo que achava que/ achava que Marina às vezes não era lega:l
10. (.) porque às vezes ela parecia que era interesse::ra (..) ela (.) parecia que/
11. –P1- parecia o quê?
12. –P- parecia que era interesseira (..) porque ela parecia assim que queri:a/ eh:::
13. que gostava da pesso:a (.) agradava a pessoa (.) prá consegui: alguma
14. coisa (..) tipo assim (.) eh::: ela queria que você ajudasse ela nos estu:dos
15. (..) [aí ela
16. –P1- [(eu?)
17. –P- eh:: não (.) eu tô dizendo/ eh:: a menina (..) a Marina (..) às vezes fazia de
18. conta que era sua ami::ga (..) ou amiga da/ da outra (.) né? (...) porque:
19. queria que ela ajudasse nos estu:dos (..) mas aí depois que ela fazia a
20. prova (..) que tirava nota bo:a (..) nem ligava prá cole:gas (...) então
21. essas/ essas colegas não gostavam MUlto quando elas faziam isso (.) né?
22. (.) então aí uma colega falo: prá outra (..) “ah:: eu acho a Marina uma
23. CO:bra” (..) então (.) eu/ ah::: a gente até falo: prá você (.) não foi? lá:: no
24. consultório de Gracinha (.) não foi? (..) essa história da cobra (..) mais ou
25. menos (..) não foi? lembra?
26. –P1- história da cobra?
27. –P- é (..) que a gente disse assim (..) “é:: lembra quando fa:la que é uma
28. CO::bra?” (...) aí (.) quando a gente que: dizê: que uma pessoa é uma
29. CO:bra (..) aí não que: dizê: que é o animal (.) né? que: dizê: que a pessoa
30. é:: (.) periGO::sa (.) ou então que faz alguma coisa [erra::da
31. –P1- [briguenta?
32. –P- is::so (..) exatamente (..) é esse tipo de palavra que eu vô: pergunta: prá
33. você (.) qual é o significado (.) tá certo? entendeu mais ou menos por esse
34. exemplo que eu dei? ((latidos de cachorro)) conseguiu entende:? pronto
35. (...) então (.) aí agora vamo começa: mesmo (.) tá? (.) aí eu vô: fala: essa
36. outra histó:ria (.) que é a história de uma menina chamada Claudi:nha (.)
37. certo? então Claudi:nha (.) ela é uma garotinha assim de três a:nos (..) ela
38. mora com a mã:e (.) e um outro irmãozinho dela que é meno:: (..) e:: com
39. a babá (..) só que no final de semana a babá (.) vai prá casa dela (.) prá
40. descansa: (..) né? (.) então a babá não fica na casa dela (..) aí teve um
41. final de sema:na que ela ficou com a mã:e (.) e o irmãozinho/ só que ela e

42. o irmãozinho (..) deram muito trabalho (..) né? então a mãe dela/ quando a
 43. babá chegô: na segunda-feira (..) a mãe dela tava muito cansada (..) aí
 44. falou prá ela/ aí a MãE da Claudinha falô: prá babá (..) "O:lha (..) só (..) eu
 45. can/ eu me cansei deMA:is (..) os meninos estavam muito trabaLHO:sos
 46. (..) e eu não agüento mais (..) fica: cuidando deles o tempo todo (..) porque
 47. eu tô uma Pilha
 48. -P1-pilha?
 49. -P- é (..) aí o que é que significa pilha?
 50. -P1-nunca ouvi fala:
 51. -P- nunca ouviu assim? nem pela historinha num dá/ dá prá entende: (..) o que
 52. é que significa?
 53. -P1-ah:: pera aí (..) é (...) é uma pessoa que/ assim (..) cansada
 54. -P- [is:so
 55. -P1-[que tá (..) cheia de saco (..) (de cuida:) dos [filhos
 56. -P- [IS:so (..) is:so (..) is:so (..) pode
 57. sê: isso mesmo (...) e como/ [(qual foi)/
 58. -P1- [gravou?
 59. -P- é (..) tá gravando (..) e como foi que você: (..) entendeu que era isso?
 60. -P1-não sei
 61. -P- não? então essa você não sabia não (..) né? assim (..) entendeu só pela
 62. história (..) né? (..) ah: jóia (...) aí vamos vê aqui essa história/ essa
 63. história/ a:: outra história é o [seguinte
 64. -P1- [a de Joãozinho ((o participante está se
 65. referindo ao texto escrito da história))
 66. -P- é:: (...) então (..) porque aí tem esses meni:nos (..) né? tem/ às vezes na
 67. escola tem umas turminhas (..) né? (..) então tem essa turminha de
 68. Joãozinho (..) que são (..) uns colegas lá da/ da escola dele (..) e aí eles
 69. aDO:ram conversa: sobre futebol (..) sabe (..) quase todos torcem pelo
 70. Sport (..) sabe? é: o time daqui (..) que chama Sport (..) né? (..) quase todos
 71. torcem pelo Sport (..) só que aí eles tavam conversando que o Sport tá
 72. jogando MUlto mal (..) ((risos)) e eles tavam preocupados (..) mesmo eles
 73. torcendo (..) eles tavam preocupados (..) porque achavam que o Sport não
 74. ia se da: bem no jogo (..) o jogo que ia tê: no domingo (..) né? (..) e aí eles/
 75. um dos meninos da/ da turma falou assim (..) "ah:: eu acho difícil o Sport
 76. ganha: (..) né?" porque: (..) o Sport ia joga: com o Santa (..) aí o garoto falô:
 77. (..) "acho difícil o Sport ganha: (..) porque o goleiro do Santa é uma
 78. MU:ralha (..) ao contrário do goleiro do Sport (..) o goleiro do Sport (..) só
 79. sabe comê: frango" (...) aí (..) o que é que significa assim (..) fala: assim (..) "é uma muralha"? (..) o que é que você acha que significa (..) a palavra
 80. muralha?
 81. muralha?
 82. -P1- muralha?
 83. -P- ãhã (..) que o garoto falô: [que
 84. -P1- [uma pessoa ruim
 85. -P- que (..) é: então (..) uma pessoa ruim (..) e:: por que que cê entendeu isso?
 86. (...) como foi que cê entendeu isso? (...)
 87. -P1- pela história
 88. -P- pela história dá prá entendê:?
 89. -P1- tamBÉM a história
 90. -P- ãhã (..) e/ e quando o garoto falô: assim (..) "que: (..) o goleiro do Sport (..) não era legal (..) que: (..) ele só sabia come: frango (..) ou leva: frango" (...)

92. é:: (.) então (..) o frango é o quê? (..) o que é que que: dizê: frango nessa/
 93. nessa (..) nessa [história?
 94. -P1- [comida
 95. -P- uma comida? ((risos)) (...) por quê que você [entendeu essa/
 96. -P1- [((incompreensível))
 97. -P- ãhã (..) por quê que você entendeu isso?
 98. -P1- ah: (.) porque só sabe comê:: (..) é (.) ((incompreensível)) é (.) só quem
 99. que: comê: (.) [né?
 100. -P- [ãhã (..) IS::so (...) olha só (.) então vamo vê: aquela outra
 101. história (..) essa outra história (.) é sobre uma garota chamada Maria (..)
 102. que aí ela mora (.) né? com os PA:is (.) os irMÃ:os (..) só que a avó dela
 103. também mora com ela (.) mora na casa dela (..) [né?
 104. -P1- [aí morava no quarto dela
 105. (.) [né? ((o participante está se referindo ao texto escrito da história))
 106. -P- [é (..)
 107. -P1- (e o avô?)
 108. -P- é: (.) é a avó (..) o avô também morava (.) mas o avô [morreu
 109. -P1- [morreu
 110. -P- né? e aí ficou só a [avó
 111. -P1- [((incompreensível))
 112. -P- é (..) aí ficou só a avó morando com eles (..) e aí (..) ela gostava muito da
 113. avó (.) era MU:ito apegada à avó (.) ela era muito carinho::sa (.) com a
 114. avó: (.) e a avó também com ela (.) né? e:: (.) só que aí (.) ela (.) e as
 115. pessoas da família tavam muito preocupados porque a avó tava doente (.)
 116. né? (.) e:: (.) eles tavam preocupados com a saúde dela (..) e aí Maria
 117. sentia o coração dela MUlto pesado (.) por causa disso (...) e:: (..) essa
 118. palavra Oassim (.) pesado (..) de Maria senti: o coração pesado (.) que:
 119. dizê: o quê?
 120. -P1- pesado?
 121. -P- é (...) conseguiu entende: (.) a história? que (.) [tinha (.) assim/
 122. -P1- [(acho que [sim)
 123. -P- [que tinha essa
 124. garo:ta (.) Mari:a (.) né? (.) que: (..) ela gostava mui:to da avó (.) que
 125. morava com e:la (.) só que a avó tava doente (.) né? (.) e aí todos na/
 126. todos na família tavam preocupados (..) e Maria principalmente (.) porque
 127. gostava muito da avó (.) né? (..) então ela/ ela sentia assim (.) o coração
 128. dela muito pesado (.) por causa disso
 129. -P1- muito pesado?
 130. -P- ãhã
 131. -P1- ((incompreensível)) é: deve significa: (..) assim (...) eh::: (...) que ela já
 132. teve de tudo
 133. -P- ãhã
 134. -P1- com a avó dela (..) (que ela tá preocupada)
 135. -P- é (.) isso mesmo (.) isso mesmo (..) ela tá preocupada (.) né? (.) e:: (.)
 136. como foi assim (.) que você entendeu isso? (...) você já/ já conhecia (.)
 137. esse sentido (.) assim dessa palavra (..) o:u você entendeu pelo/ pela
 138. história?
 139. -P1- ((incompreensível))
 140. -P- pela história? (..) é? (...) ãh:: vamo vê: (.) essa/ essa outra (..) essa outra é
 141. a história de uma/ uma moça chamada [Luíza

142. -P1- [Luíza ((o participante está se
143. referindo ao texto escrito da história))
144. -P- (.) né? (..) que é assim (.) ela SEM:pre adorou trabalha: com criança (..)
145. ela adorava brinca: com crian:ça (.) ela tinha priminhos meno:res que ela
146. brinca:va (.) ela (.) se divertia muito com criança (.) sempre foi assim (.)
147. desde que ela era (.) menor (.) né? até/ até agora que/ que ela é moça (..)
148. mas ela sempre adorou brinca: com criança (..) e daí ela/ ela (.) conseguiu
149. um dinhe:iro (.) e comprou uma loja (.) só que aí (.) como ela/
150. -P1- aí ela acha que (.) roupa prá criança tem de se: (.) a/ [bem alegre ((o
151. participante está se referindo ao texto escrito da história))
152. -P- [is::so (..) porque aí
153. ela comprou uma loja de roupa (.) né? e aí é uma loja de roupa prá criança
154. (..) e aí ela aDO:ra compra: roupas (.) umas roupas bem bonitas e tal (.)
155. prá vendê: na loja dela (..) né? (.) e:: aí ela escolhe assim as roupas mais
156. bonitas (.) porque ela acha que ROUpa (.) prá criança (.) tem de sê: bem
157. alegre (...) que é que significa assim (.) roupa alegre (..) alegre (.) no
158. caso?
159. -P1- alegre é que/ alegre (.) a criança (.) (((incompreensível))
160. -P- [ãhã
161. -P1- a criança (.) fica bem alegre (.) sabe?
162. -P- ãhã (..) eh: (.) você entendeu isso como?
163. -P1- pela história
164. -P- pela história? foi como entendeu (.) não foi?
165. -P1- pela palavra (.) né?
166. -P- é
167. -P1- é
168. -P- é que é fácil (.) tá vendo? não é? dá prá entende: (.) né? pela história (...)
169. então (.) aí aqui é outra história assim (.) falando de um/ de uma turminha
170. (.) lembra que às vezes eu falei que na esCOla às vezes tem umas
171. turminhas (.) né? (.) então tem/ nessa outra escola tem essa turminha na
172. primeira série (...) só que assim (.) a professora às vezes ficava meio
173. cansa::da (.) porque era uma turma muito barulhen::ta e tal (.) mas ela
174. gostava (.) porque: (.) eles eram barulhentos mas eram muito ale::gres (.)
175. eles participavam da a::ula (.) né? então ela ficava meio cansada mas ela
176. gosta:va (.) porque (.) ela sabia que é assim (.) criança é assim mes:mo (.)
177. às vezes faz muito baru:lho e tal ((risos)) né?
178. -P1- ((incompreensível))
179. -P- é (..) né? então (.) criança assim saudá:vel às vezes é barulhenta mesmo
180. né? então ela falava (.) "ah: tudo bem (.) às vezes eles são barulhen:tos (.)
181. mas eles são saudá:veis (.) são crian:ças (.) é assim mesmo né? (..) todos
182. parecem muito saudáveis (.) a não sê: um dos garotos" (.) ela falou (.)
183. "esse não/ não/ (.) apesa: dele sê: muito ati:vo e tal (.) mas ele é um
184. palito" (..) por que que ela falou que o garoto é um palito?
185. -P1- palito?
186. -P- unhun
187. -P1- ((incompreensível))
188. -P- cer:to
189. -P1- assim (.) mais (velho) dentro da turma
190. -P- ãhã (..) cer:to cer:to (...) olha só (.) e/ e por que que você achou isso? (..)
191. como foi que você entendeu?

192. -P1- por que eu achei isso?
 193. -P- ãhã
 194. -P1- ((ruído de trânsito)) (...) porque: ((incompreensível)) ((risos))
 195. -P- pela história (.) não é isso?
 196. -P1- foi pela história e pela palavra
 197. -P- ãhã (.) você achou a palavra/ o significado assim (tipo isso né?) (...) aqui:
 198. (.) essa outra histó:ria (.) é uma pessoa assim (.) que:: (.) eh: (.) ela fica
 199. lembran:do (.) da época em que ela era crian:ça/ que quan::do essa
 200. pessoa era criança (.) aí ela ia mu:ito no sítio do avô dela (.) né? então aí
 201. ela/ ela ficava lembran:do que era lega:l i: prá lá (..) só que às vezes (.) eh:
 202. (.) vizinho ao/ ao sítio do avô dela (.) tinha assim umas casinhas MU:lto
 203. pobrezinhas (.) né? (..) e:: (.) e ela assim ficava (.) tris:te (.) dizia assim (.)
 204. "essas pessoas são muito pobrezi:nhas" (.) e tinha um dos vizinhos que
 205. era mu:ito pobrezinho mesmo (.) e: (.) a ca:sa era muito po:bre (.) e prá
 206. completa: (.) eh:: (.) o homem dessa família (.) ele ainda bebia muito
 207. (.)né? então além deles serem (.) assim (.) muito pobrezinhos (.) o homem
 208. ainda bebia muito (.) então (.) essa pessoa/ (ela) ficava muito tris:te de vê:
 209. assim aquelas/ aquelas pessoas (.) né? (.) viverem assim (..) aí ela/ ela
 210. achava assim (.) que aquelas pesso:as (.) elas viviam numa situação TÃO
 211. ruim tão difícil que elas passavam o diabo
 212. -P1- o quê?
 213. -P- o diabo (...) às vezes a gente fala assim "ah (..) fulaninho tá passando uma
 214. situação tão difícil que tá passando o diabo" (..) o que é que significa isso
 215. (.) o diabo?
 216. -P1- é assim (..) que era uma família (..) ah:: (..) conhecida assim (..) mal
 217. cuidadoso [né?
 218. -P- [ãhã
 219. -P1- a família
 220. -P- é (..) isso mesmo (...) devido àquela história (.) ou você já/ já sabia isso
 221. antes?
 222. -P1- eu acho que eu já sabia (.) né?
 223. -P- já tinha ouvido fala: nisso?
 224. -P1- já:: (..) foi por causa que: (..) a outra vez existia uma menina aqui [que/
 225. -P- [foi?
 226. -P1- por causa que ela me pediu desculpa (.) começou a me batê: (.) só por
 227. causa que a gente fez uma brincadeira com ela
 228. -P- na escola?
 229. -P1- na escola
 230. -P- ((risos)) aqui em Recife?
 231. -P1- ah
 232. -P- aqui em Recife? (.) aí cê chamou ela de diabo (.) foi? ((o participante
 233. responde afirmativamente com a cabeça)) ((risos)) (..) olha só (.) então
 234. vamo vê: essa daqui (...) oh: (.) essa daqui: é a história de Joaquim (.) né?
 235. então (.) eh::
 236. -P1- que ele se meteu numa confusão ((o participante está se referindo ao texto
 237. escrito da história))
 238. -P- is::so
 239. -P1- é que aqui eu tô vendo (.) oh
 240. -P- ((risos)) você é rápido (.) né? (.) então (.) aí: (.) a pessoa que tá contando/
 241. que vai conta: essa história (.) no caso (.) é amiga de Joaquim (.) né? aí a

242. pessoa tá contando (.) “ah: meu amigo (.) Joaquim: (.) ele se mete em
 243. confusão (..) aí a pior confusão que ele se meteu (.) foi porque uma vez ele
 244. PEgou o carro da mãe dele (.) e NÃO pediu permissão (.) ele pegou sem
 245. avisa: prá mãe”
 246. -P1- (ele era adulto ou era criança?)
 247. -P- sim (.) ele já era adulto (.) né? mas ele mesmo adulto ele se metia em
 248. confusão (..) tem adulto que também se mete em confusão (..) e:: (.) e aí
 249. ele pegou o carro sem fala: prá mãe (.) né? o carro era da mãe (..) e o pio:
 250. de tudo foi que ele BATEu com o carro (.) né? e aí ele ficou imaginando (.)
 251. né? Joaquim ficou imaginando/
 252. -P1- pé de pessoa ((o participante está se referindo ao texto escrito da história))
 253. -P- não não (.) isso aí já é outra história (.) a de Joaquim (.) a de Joaquim aqui
 254. ò
 255. -P1- bode
 256. -P- é (.) é então (..) aí eh::: (.) e aí Joaquim foi imaginando que a mãe dele ia
 257. fica: MU::lto brava com ele quando soubesse que ele tinha PEgo o carro
 258. (.) e que tinha batido com o carro
 259. -P1- e ela/ e então ele achava que (.) a mãe dele ia acha: ele um bode
 260. -P- ((risos)) ò
 261. -P1- isso?
 262. -P- não (.) aí a pessoa (.) no caso o amigo dele que tá: (.) contando a história
 263. (.) né? aí o amigo dele falou assim (.) “mas Joaquim eu avisei prá você
 264. não se metê: em confusão (.) eu avisei que isso ia da: bode” (.) o amigo
 265. dele falou prá ele (.) prá Joaquim
 266. -P1- ia da: bode?
 267. -P- é (..) que a confusão que ele arrumou (.) ia da: bode ((risos)) que é que é
 268. isso?
 269. -P1- que é (.) sê: ruim
 270. -P- is::so (.) isso mesmo (.) que é sê: ruim (.) que o amigo dele falou prá ele (.)
 271. né? (.) e como foi que você entendeu isso?
 272. -P1- eu entendi pela fala do amigo dele
 273. -P- unhun (..) óquei (...) pronto (.) e esse de pé de pessoa é assim (..) porque::
 274. (..) tem uma cidade (..) eh (.) uma cidade assim pequenininha que eu
 275. conheço (.) até:: (.) fiquei me lembrando (.) né? (..) a cidade onde a minha
 276. mãe morou (.) chama Floresta (.) o nome da cidade (.) né? e lá no
 277. domingo (.) eh:: as lojas não abrem (.) as lojas são fechadas (.) né? (.) aí
 278. geralmen:te a/ a/ a maioria das lojas são no centro da cidade (.) né? então
 279. quando as lojas tão fecha:das (.) o centro da cidade num: tem ninguém (.)
 280. num tem um pé de pessoa (..) aí o prefeito da cidade (.) de Floresta/ o
 281. prefeito da cidade (..) ele::/ ele ficou imaginando (.) “a:i nã:o (.) eu tenho
 282. que convencê: (.) os lojis:tas (.) a abri:rem (.) as lo:jas (.) prá podê: (.) fica:
 283. mais movimenta:do (.) o centro no domingo (.) né?” (.) o prefeito ficava
 284. imaginando (..) aí quando/ quando eu/ eu falei assim que nem sempre
 285. tinha um pé de pessoa (.) que: dizê: o quê?
 286. -P1- um pé-de-pessoa (...) que não tinha ninguém
 287. -P- is:::so (.) exatamente ((risos)) [esse é fácil
 288. -P1- [esse é fácil (.) na minha/ na (computação) a
 289. gente até fala (..) aí a professora (.) “não tem (.) um pé de pessoa”
 290. -P- é:: (.) isso mesmo (.) isso mesmo (.) um pé de pessoa (.) né? não tem
 291. nenhuma pessoa (.) que: dizê: que ninguém passa po: ali (.) né? (..) isso

292. mesmo (..) essa foi fácil (.) né? essa/ esse você com/ (.) eh:: assim (.)
293. conseguiu sabê: como? (.) conseguiu entendê: como?
294. -P1- é assim eh: (..) é como/ eu entendi assim que se é/ se era uma falta de/ de
295. alguma coisa
296. -P- ãhã (..) unhun (..) cer:to (..) muito fácil (.) né? (...) pronto (.) aí olha só (.)
297. tem essa história aqui: (.) de [Joana né?
298. -P1- [Joana
299. -P- é (.) que Joana (.) ela era assim (.) MU:ito tímida (.) mu:ito quieti:nha (.) e
300. aí tinha um rapaz (.) chamado Francisco (.) que ela conheceu esse rapaz
301. (.) e ela ficou gostando dele (.) né?
302. -P1- ela o quê?
303. -P- ela ficou gostando dele (.) do rapaz chamado Francisco (..) e::: (.) na
304. realidade (.) ele era bem diferente dela (..) ele era assim agiTA:do
305. -P1- muito inquieto ((o participante está se referindo ao texto escrito da
306. história))
307. -P- é (.) muito inquieto (.) né? (.) mas ela gostava dele (.) né? ela era/ ela era/
308. ela era quieta mas ela gostava porque ela achava/ ela achava bacana o
309. jeito de:le de sê: inquieto [de sê: agitado
310. -P1- [ele era inquieto e livre ((o participante está se
311. referindo ao texto escrito da história))
312. -P- é: (.) exatamente (.) porque era diferente dela (.) que era muito quieti:nha
313. (.) então ela ficava admirando o jeito dele (.) né? e:: (.) só que era/ como
314. ela era mu:ito envergonha:da (.) ela não queria demonstra: que tava
315. gostando dele (..) então aí (.) quando ela tava/ quando ela encontrava com
316. ele (.) ela olhava/ ela olhava prá ele pelo RAbo do olho (..) prá não
317. demonstra: que ela tava gostando dele (..) ela disfarçava assim (.) ela
318. olhava pelo rabo do olho
319. -P1- ah: (.) ela tava sentindo que tava gostando dele
320. -P- é: (.) ãhã esse [rabo do olho
321. -P1- [é (tipo o que) você falou assim que: (.) ela tava/ ela tava se
322. disfarçando
323. -P- unhun
324. -P1- (..) é como se tivesse fingindo
325. -P- certo (..) e olha: de rabo de olho é o quê?
326. -P1- rabo de olho?
327. -P- unhun
328. -P1- é assim/ faz assim ((o participante demonstra corretamente o significado))
329. -P- IS::so (.) olha: pelo cantinho do olho né? (..) essa é muito fácil né? (.)
330. porque todo mundo (.) (sabe fazer) o jeitinho né? (..) aí você entendeu
331. assim pela história mesmo ou você/ esse você já sabia?
332. -P1- un:

(1) Evento: Protocolo Verbal 02 (2) Data: 21/10/03

/.../

1. -P- ã:: (.) eu vou te fala: aGOra (.) a história de uma moça chamada Rosana
2. (.) que aí a família dela (.) tinha muito dinhe:iro (.) tinha assim muitos (.)
3. apartamen:tos e: co:isas assim: sabe? (..) só que aí ela conheceu um
4. rapaz que a família dele não tinha muito dinheiro (..) mas mesmo assim (.)

5. ela namorou o rapaz: (.) ela não se importou assim porque ele/ a família
6. dele não tinha muito dinheiro (.) ela namorou o rapaz: e mesmo assim (ela
7. decidiu fica: com ele) (..) só que o pai dela não gosta::va porque achava
8. que (.) talvez não fosse muito bom: (.) prá e:la (.) né? mas mesmo assim
9. ela quis casa: com ele (..) aí depois ela tava contando prá amiga dela (..) “Olha (.)
10. quando eu caSE:l (.) eu briguei com a minha famí:lia (.) porque a
11. minha família não queria que eu casasse (.) com esse rapaz: (.) né?
12. porque (.) a minha família achava que ele era um PÉ-rapado (..) mas
13. mesmo assim eu quis casa: com ele” (..) aí você/ você (.) entende o que (.)
14. pé-rapado?
15. -P1- pé-rapado? (...)
16. -P- já ouviu fala:? (...) e pela história dá prá entendê:? (..) (nem) quando eu
17. faLEi que a família dela tem dinhe:iro mas a dele não ti:nha?
18. -P1- vai (.) conta de novo ((incompreensível)) “Rosana conversava com a sua
19. comadre” ((o participante está se referindo ao texto escrito da história))
20. -P- é (.) comadre é assim (.) uma pessoa que é muito amiga né? (..) e aí ela
21. [tava falando/
22. -P1- [((incompreensível))
23. -P- é (.) sobre o casamento dela (.) né?
24. -P1- e aí ((incompreensível)) ((o participante está se referindo ao texto escrito
25. da história)) “com um rapaz mais pobre (.) ela contou (.) ‘rompi com a
26. minha família para me casa: [com Nicanô:”
27. -P- [com Nicanô: (.) que é o nome do rapaz (.)
28. né?
29. -P1- “que era um pé-rapado (..) vendi minhas jóias (.) para (.) ele abri: a loja”
30. -P- é (.) porque aí quando ela casou (.) né? aí ela ganhou de/ de presente de
31. casamento umas jóias (..) aí ela pegou (.) vendeu as jóias prá podê: junta:
32. dinheiro (.) prá da: prá ele monta: uma loja (.) né? (..) aí ela (.) ela falou prá
33. amiga dela (..) aí ela falou (.) porque: (.) o rapaz né? no caso o Nicanô:
34. ele era um pé-rapado
35. -P1- pé-rapado (..) não sei o que é pé-rapado
36. -P- não? não deu prá entendê: não pela história? essa é mais difícil né?
37. ((risos)) sabe que é assim (.) é quando a pessoa não tem dinheiro ((risos))
38. -P1- pobre
39. -P- é (..) aí fala que é um pé-rapado ((risos)) essa era muito difícil né? (...) e
40. então (.) aí eu vou fala: agora uma história assim (..) que é de dois rapazes
41. (.) um chama Manoe:l (.) outro chama Moaci: (..) e aí eles são irmã:os (.)
42. né? são/ só tem eles dois (.) como você com o seu irmão (.) que só tem os
43. dois (..) e eles assim (.) são MUito amigos (.) né? (..) e aí quando o pai
44. deles morreu (.) o pai deles tinha mu:ito dinheiro (..) e:: quando o pai deles
45. morreu (..) aí:: (.) eles (.) tinham que dividi: o dinheiro (.) né? (..) chama/
46. chama herança (.) cê já ouviu fala: essa palavra (.) herança? (..) quando a
47. pessoa morre que deixa muito dinheiro (.) aí que: dizê: que a pessoa
48. deixou uma herança (..) então aí eles foram dividi: esse dinheiro (..) só que
49. o/ o: Manoe:l ele não tinha muito tem:po prá resolvê: is:so (.) aí ele falou
50. pro irmão dele “é (.) você resolve (.) né? (.) porque eu confio em você: (.)
51. você pode resolvê: (.) dívida aí o dinhe:iro (.) que não/ que não tem
52. problema (.) eu/ [eu confio em você”
53. -P1- [ele (.) deu carta branca ((o participante está se referindo
54. ao texto escrito da história))

55. -P- aí ele deu CARta branca pro irmão dele resolvê: tudo (...) você já/ você
 56. sabe o que que é (.) carta branca?
 57. -P1- carta branca? (..) é quan:do: (.) se a pessoa (...)
 58. -P- entendesse pela história? (..) que tinha (.) um irmão que confiava muito no
 59. outro (.) né? (.) aí ele falou prá ele (.) “ò (.) resolve tudo aí: (.) sobre a
 60. herança do nosso pa:i (..) não tem problema (.) o que você resolvê: (.) tá
 61. certo (.) eu dou carta branca prá você resolvê:
 62. -P1- (ah: assim (.) deixou ele resolvê: tudo)
 63. -P- certo (.) deixou ele resolvê: TUdo né?
 64. -P1- deixa: nada prá o irmão resolvê:
 65. -P- isso mesmo (.) isso mesmo (..) e você/ você já conhecia essa palavra? (..)
 66. conheceu pela historinha aqui (.) né? (..) ãhã (.) tá jóia

(1) Evento: Protocolo Verbal 03 (2) Data: 13/05/04 (3) local: sala de fonoterapia do participante (4) duração da interação: aproximadamente 20 minutos (5) coletado e transcrito por: Kátia Albuquerque (6) fita/ arquivo: nº 03 lado B (F03B) (7) motivo da coleta: pesquisa (8) modelo da transcrição: Projeto NURC (9) situação: conversa informal acerca do sentido de alguns enunciados (10) descrição dos participantes: P – Pesquisadora, P2 – Participante 2.

1. -P- eh:: então vô te fala: assim uma histó::ria (..) aí eu vô te pergunta: (.) eh: o
 2. significado de algumas palavras dessa história tá certo? aí você pode ouvi:
 3. primeiro a história aí depois você me diz o que entendeu tá bom? (..) então
 4. (.) eh:: aí tinha uma tur::ma que: estudava no segundo ano da escola (.)
 5. né? e as garotas tavam comentan:do que tinha uma menina na classe
 6. de:las (..) que::: (..) que ela ela:: é assim muito interesseira (.) né? e aí
 7. quando ela queria alguma co:isa e aí ela ia lá: e perguntava prá e:las e
 8. pedia prá estuda: com e:las (.) né? porque ela ela precisava de ajuda (..)
 9. depois que ela fazia as pro:vas (.) aí ela tirava nota boa na pro:va (.) então
 10. aí depois ela nem queria fala: com as meninas (.) né? ela (.) nem ligava
 11. prá meninas (..) então essas meninas tavam comentando “o:lha essa
 12. garo:ta (ela não sabe nem) é legal (.) eu acho ela uma Cobra (.) né?” (..) o
 13. que é que significa esse jeito quando elas falam assim que acham a a
 14. amiga delas uma cobra (.) cobra significa o quê?
 15. -P2-é porque (vê) (..) ela:: (.) estuda assim (..) a amiga dela (..) pediu pra
 16. ajuda: e:la
 17. -P- un
 18. -P2-e: ela ajudou (..) aí na hora da prova ela tirô nota boa (..) e:: (.) e
 19. ((incompreensível)) porque: (.) ela que: num fe/ num fez (mal à turma)
 20. ((incompreensível)) porque: (.) as meninas se esforçaram prá ajuda: e:la
 21. (.)
 22. -P- unhun
 23. -P2-e: quando ela tirô nota boa quando ela tirô nota boa (.) ela num quis mais
 24. fala: com as meninas
 25. -P- é (.) exatamente (..) e e cobra significa o quê? quando ela diz assim “aí (.)
 26. olha essa meni:na”/ o nome dela é Vilma (.) “essa Vi:lma olhe é uma
 27. cobra” que: dizê: o quê quando diz que [é uma cobra?
 28. -P2- [((incompreensível)) eu acho que:
 29. (.) sei lá (..) que é/ porque:: (..) como é? ((incompreensível)) eu acho que::
 30. (..) porque: (num fala ma:is (.) fez) ma:l (.) porque: (.) num: num (.) é muito

31. interesse:ira
32. -P- exatamente é exatamente (.) cobra que: dizê: que ela é interesse::ra (.)
33. né? que ela é assim (.) maldo:sa né? (.) que ela não foi legal com as
34. colegas (.) né? isso mesmo (..) aí essa outra aqui ò (..) que:: essa pessoa/
35. essa outra historinha tá falando assim “o::lha (.) eu tenho muita pena
36. quando eu vejo uma pessoa chorando (.) né? porque aí eu fico morrendo
37. de pe::na (.) eu fico querendo ajuda: a pesso::a (.) se a pessoa tá com
38. algum proble::ma (.) eu quero ajuda:: (.) eu fico muito preocupada (..) e se
39. a pessoa tive: chorando (.) A:l meu De:us (.) aí que eu fico (.) né?
40. aperreada porque eu sô uma manteiga derretida” (.) a pessoa falô né? (..)
41. aí manteiga derretida (.) quando a gente fala ((incompreensível)) (que a
42. pessoa é uma) mante:iga que derrete ((risos)) que: dizê: que a pessoa (.)
43. é muito sensí:vel (.) é muito choro:na (.) né?
44. -P2-((incompreensível))
45. -P- é: (.) isso então que: dizê: isso (.) né? (..) então é esse tipo de pergunta
46. que eu vô te fazê: (.) tá certo? que nem essa outra da co:bra (.) que a
47. cobra era uma menina interesse::ra (.) né? e essa outra manteiga
48. derretida que: dizê: que a pessoa é muito sensí:vel muito chorona (.) tá
49. certo? então vô te fala:: agora outras historinhas e aí te pergunto de novo
50. o que é que é a palavra (.) tá?
51. -P2-tá
52. -P- então (.) vô te fala: essa outra histó:ria (.) de uma garota chamada
53. Claudi::nha (.) que ela tem três a::nos (.) e aí a Claudinha (.) ela também
54. tem uma/ um irmãozinho bem mais novo que ela (.) né? (.) e normalmente
55. quem fica tomando conta delas é a babá (.) né? porque a mãe traba:lha (.)
56. sai
57. -P2-((incompreensível))
58. -P- e a babá quem toma conta né? (..) só que no final de sema:na a babá tá
59. de fo::lga (.) aí quem fica tomando conta dela é a mãe né? (..) só que as
60. meninas são mu:ito dana:das são muito inquie:tas (.) e aí a mãe (.) sabe?
61. teve muito traba:lho tomando conta de::las (.) ficô muito nerVO:sa (.) “ah:
62. essas crianças dão muito traba:lho (.) quando eu/” quando a babá chegô:
63. na segunda-fe::ra (.) aí a mãe falô prá babá “o:lha só (.) pega as
64. crian::ças (.) vá dá: um passeio com e::las (.) vá sai: com e:las que eu já tô
65. aqui uma Pi:lha (.) né? porque eu passei o final de semana todo tomando
66. conta das crianças então eu tô uma Pilha” (..) então quando a mãe da
67. Claudinha fala que ela tá uma Pilha (.) que: dizê: o quê pilha?
68. -P2-(que: dizê: que) ela tá: (.) nervo:sa porque a menina/ a Cláudia (.)
69. aperream ela um bocado ((incompreensível)) ela tá nervosa tá: (.)
70. angustiada porque as meninas ((incompreensível)) encheram a (.) a
71. cabeça dela
72. -P- isso mes:mo (.) nervo::sa (..) e como foi que tu entendesse que (.)
73. ((incompreensível)) é nervosa?
74. -P2-(foi assim)
75. -P- tu entendesse como isso?
76. -P2-assim porque: (.) ((incompreensível)) porque: (.) como a história tá dizendo
77. (.) ela aperreava a mãe dela (.) o final de semana TOdi:nho (.) então a
78. mãe dela ficava assim ((incompreensível)) ela ficava aperreada
79. -P- unhun
80. -P2-ficava angustia:da (.) com: (.) a cabeça doen:do (.) com angústia (.) sabe?

81. -P- ((risos)) cer:to isso mesmo (.) que: dizê: que pela historinha mes:mo né?
 82. porque eu falei aqui que ela ficô aperrea::da e tudo né? isso mesmo (.) jóia
 83. Lucas (...) olha só (.) então eu vô te conta: outra histó:ria (.) de uma turma
 84. de meninos (.) eles tavam falando sobre futebol (.) certo? então eles/
 85. todos eles torciam pelo Sport (..) só que tavam preocupados né? porque:
 86. (.) o Sport ia joga: contra o Santa (.) no domingo (.) e (.) o time do Sport
 87. não tava legal (.) e eles tavam preocupados “ai meu Deus acho que: (.) vai
 88. sê: diff:cil o Sport ganha: esse jogo sabe? porque o GOLEiro do SAN:ta (.)
 89. ele é uma MURA:LHA” (..) o que é que significa quando eles quando eles
 90. falam assim?
 91. -P2-muralha é (muro alto)
 92. -P- por que isso?
 93. -P2-porque agarra agarra (.) as bolas todinhas
 94. -P- agarra as bolas TO::das isso mes:mo (.) e como foi que você entendeu (.)
 95. que muralha era isso?
 96. -P2-entendi assim ((incompreensível)) (um goleiro tipo assim) (.) o Maisena o
 97. Maisena (.) no: ano passado [levou/
 98. -P- [você entende de futebol né? ((risos))
 99. -P2-o Maisena le/ levou (cento e trinta e cinco) gols (.) no ano passado (.) e
 100. defendeu mil e duzentos (.) então cê pode dizê: assim (.) ele defende
 101. ma:is (.) que leva gol porque: (.) ((incompreensível)) paleta (.) bico (.) o
 102. bico mesmo (.) o goleiro ((incompreensível)) e paleta não (.) paleta só
 103. ((incompreensível))
 104. -P- ah tá certo (.) que: dizê: que Maisena é uma muralha?
 105. -P2-é
 106. -P- ((risos)) perfeito (.) “olhe”/ aí aí eles continuaram a conversa (.) “olhe o
 107. goleiro do Santa é uma muralha agora o do Spor:t ô (..) esse goleiro do
 108. Sport sinceramen:te (.) é o contrário (.) o goleiro do Sport só sabe comê
 109. frango” (..) aí dizê: assim que o goleiro do Sport só sabe comê: frango que:
 110. dizê: o quê?
 111. -P2-que: comê:: peru
 112. -P- comê: peru (.) e é o quê?
 113. -P2-é: ((incompreensível))
 114. -P- o quê? uma galinha?
 115. -P2-é (.) eu acho que é ((incompreensível)) no ano novo/ no natal a gente
 116. come (.) no ano novo também
 117. -P- ãhã ((risos)) is::so (.) no ano novo no natal se come né? (.) certo/

(6) fita/ arquivo: nº 02 lado A (F02A)

118. -P- cer:to (.) aí você me falô que que:: (..) que esse goleiro aqui do Sport que
 119. só sabe comê: fran:go é comê: peRU: comê:: ((risos)) comê: galinha no
 120. nata:l no:: (.) no ano novo né? (..) então tá jóia (...) eh:: (..) então deixa eu
 121. te fala: essa outra histó:ria que é uma história assim (.) de uma garota
 122. chamada Maria (.) certo? (..) então Mari:a eh:: (..) ela mora com os pais
 123. de:la (.) só que a avó: (.) também mora com ela (.) né? (.) porque: o avô
 124. dela morre::u então a avó prá não fica: morando sozinha foi mora: na casa
 125. dela (..) então a avó mora com ela (..) mas eh:: (.) eh:: ela eh:: a avó dela
 126. se dá muito bem com e::la a avó dela é muito carinho::sa Maria gosta
 127. mu:ito de::la (.) a avó é muito carinhosa (..) só que ela tá velhi::nha (.) ela

128. tá meio doenti::nha (..) então a família tá preocupada com e:la (.) com a
 129. saúde de:la (.) né? porque ela anda meio doen::te e tal (..) e aí MaRI:a (.)
 130. fala assim (.) que ela tá sentindo o coração peSA::do (.) né? por causa da
 131. avó (porque) ela tá preocupada (..) então quando fala assim (.) que sente
 132. o coração pesa:do (.) que: dizê: o quê?
 133. -P2-o coração ((incompreensível)) perto de: para:
 134. -P- ah perto de para: (.) é?
 135. -P2-é
 136. -P- ah:: (..) então (.) o coração de Maria tá perto de para:? é? e como foi que
 137. você entendeu (.) que era isso?
 138. -P2-sim porque o coraçã:o (..) ele bate (.) setecentas vezes por um minuto (.)
 139. por segundo né? (..) aí (.) como assim (..) ((incompreensível)) (como se
 140. tivesse) pesa:do pesadi:nho (assim)
 141. -P- é (.) mas quem tá com o coração pesado não é a avó de Maria (.) é Mari:a
 142. (.) Maria é que tá com o coração pesado? (..) é isso?
 143. -P2-é
 144. -P- unhun: (.) oque:i (...) então deixa eu te fala: (.) essa outra histó:ria de uma
 145. garo:ta (.) de uma moça chamada Luíza (.) certo? (..) Luíza é/ ela assim (.)
 146. desde que ela era (.) garo:ta (.) meno:: assim (.) que ela sempre gostou
 147. muito de brinca: com criança (..) então ela: (.) adora::va brinca: com: (.) os
 148. vizi::nhos (.) com os primos de::la (.) ela tomava conta dos (.) né? (.) da
 149. criançada toda (..) então ela cresce:u ficou mo:ça (.) e também mesmo
 150. assim ela sempre gostou de (.) cuida: de crian::ça de brinca: com criança
 151. (..) aí ela resolveu monta: uma lo::ja (.) né? ela começou a trabalha:
 152. juntou o dinhe::ro e então foi monta: uma loja (..) e ela resolveu monta:
 153. uma loja de ROUpa prá criAN:ça (.) porque ela gosta de trabalha: com
 154. criança né? (..) aí ela disse que: “ah eu gosto de compra: ro::pa (.) prá fica:
 155. lá na lo::ja (.) e eu escolho assim umas roupas BEM alegres prá: prá bota:
 156. lá na loja (..) porque roupa roupa de criança prá mim tem que sê: assim
 157. tem que sê: roupa alegre” (..) quando fala assim roupa alegre (.) é o quê?
 158. -P2-boni:ta
 159. -P- bonita
 160. -P2-e que fica assim: (.) confortável prá: crianças
 161. -P- confortável:vel
 162. -P2-é ((incompreensível))
 163. -P- isso
 164. -P2-com algum bi:cho ((incompreensível))
 165. -P- com bicho?
 166. -P2-é: (.) com: (.) com Mi:ckey o:u Power Ran:ger (.) (ou o que as (.) as
 167. crianças gostarem)
 168. -P- tá cer:to (..) prá que eles gostem né? muito BEM (..) e como foi que você
 169. entendeu (.) que alegre era isso?
 170. -P2-porque tem muitas pessoas que que ((incompreensível)) prá fica: alegre (.)
 171. sem:pre (.) assim (.) (conheço muitas) pessoas que: (.) já perderam o pai e
 172. a mãe e:: ((incompreensível))
 173. -P- unhun
 174. -P2-e:: (.) (olhando assim) (.) eu tenho um amigo mesmo (..) e::
 175. ((incompreensível)) amigo da (.) do primo dele (.) que: perdeu o pai e a
 176. mãe (..) a mãe num atropelamento (.) e o pa:i (.) foi assassinado (..) e o
 177. menino agora tá no meio do crime ((incompreensível))

178. -P- unhun (.) cer::to (...) mas na eh: (.) em relação à essa história que eu lhe
 179. contei (.) porque que você acha que alegre é isso? é roupa [boni::ta
 180. -P2- [((incompreensível))
 181. é uma pessoa BOA (.) com bondade com respeito (.) seriedade eh: (.)
 182. amô: carinho felicida:de (..) tudo isso
 183. -P- cer::to
 184. -P2-sabe?
 185. -P- que: dizê: que tu já conhecia (.) fala: assim (.) de roupa bem alegre?
 186. -P2-já
 187. -P- já conhecia né? unhun (.) então tá jóia (..) aí eu vô fala: essa outra
 188. historinha aqui: que é de uma tur:ma da esco:la da primeira série (.) certo?
 189. aí a professora dessa turma começou assim “ai olha (.) essa tur::ma é uma
 190. turma assim de crianças mu:ito inquei::tas (.) eles são muito inquei::tos (.)
 191. mas eles são/ também são crianças ale::gres comunicati::vas (..) é porque
 192. criança é assim mesmo né? crian::ça (.) quando a criança é saudá:vel a
 193. criança é inquieta mes::mo (.) eh:: (..) a/ às vezes é barulhen::ta (.) e é
 194. isso mesmo (.) criança é assim mesmo (..) só tem um menininho que ele é
 195. ele (.) também é: saudável e tudo (.) mas ele parece um palito (..) ele é um
 196. palito” (..) porque é que ela chamou esse menino de palito?
 197. -P2-acho assim porque: (..) (o meu colega também me chama de palito)
 198. porque: (.) sou muito ma::gro
 199. -P- ah::
 200. -P2-(né? e eu acho que palito assim) é menino (.) quieto ((incompreensível))
 201. fica na de:le (.) num fala (.) com as pessoas (..) eu acho que:: (.) palito é
 202. assim (..) menino quieto (.) na dele ((incompreensível)) (.) e magro
 203. -P- é (..) e por que que você entendeu que era isso?
 204. -P2-(porque parece um palito de fósforo)
 205. -P- parece um palito de fós:foro (.) muito bem:
 206. -P2-((incompreensível))
 207. -P- oquei (..) assim (.) perfe:ito (.) muito bem (..) então (.) aí deixa eu te fala:
 208. essa outra pergunta (.) essa outra história (..) aí tem essa outra historinha
 209. de uma pesso::a que tava falan::do (.) que quando era crian::ça (.)
 210. passava férias no sítio do avô (.) né? (..) aí era lega:l brinca::va e tudo (.)
 211. só que esse local era um local muito pobrezi::nho (.) né? às vezes tinha
 212. umas famílias assim mu:ito pobrezi::nhas (..) e:: essa pessoa ficava assim
 213. admira::da “a:i olha só: (.) como eles passam por tanta dificulda::de né?”
 214. (..) e tinha uma família lá: (.) que além de sê: pobrezi::nho (.) o:: o pai lá da
 215. da família (.) ainda bebia (.) né? então além de tê: pouco dinhe:ro (.) o
 216. cara ainda gastava dinheiro bebendo (..) aí o pessoal comentava “NOS:sa
 217. aquela família passa o diabo” (..) então quando fala assim que passa o
 218. diabo (.) que: dizê: o quê diabo?
 219. -P2-dizê: que: (..) que na reli/ na reli/ na religião (.) diz que: há um demônio
 220. né? (aí (.) sabe que) ((incompreensível)) porque: (.) assim (.) o diabo
 221. incorporou nele (.) e ficô:: (.) o corpo dele ((incompreensível)) e:: (.)
 222. gastava com bebi:da (.) e num é certo e ele:: ((incompreensível))
 223. -P- unhun
 224. -P2-((incompreensível))
 225. -P- cer:to (.) e como foi que tu entendesse que era isso?
 226. -P2-porque: ((incompreensível)) (parece com) um amigo meu (.) ele tem:: (.)
 227. catorze anos (.) já tá na:: (.) na bebi:da (..) aí/ só que a mãe dele não sabe

228. (.) aí ele “Lucas num conta” “eu vô conta: (.) então pare” (.) aí ele “tá bom
 229. (.) vô para:” (.) aí ele parô (.) ((incompreensível)) aí eu (.) “o quê? (.) num
 230. vai fazê: isso não” (.) (tá na criminalidade)
 231. -P- ah é? (..) catorze anos?
 232. -P2-un
 233. -P- NOS:sa (.) que horrô:
 234. -P2-((incompreensível)) ele vai lá em casa (.) ainda passa pela minha rua (.)
 235. fala comigo (.) aí eu
 236. -P- é (..) realmen::te (.) tá ruim né? (..) então deixa eu te fala: essa história
 237. aqui de Joaquim (..) que Joaquim ele se meteu numa confusão danada (..)
 238. ele inventou de pega: o carro da mãe de::le (.) e pegô SEM pedi: prá e::la
 239. (.) e prá completa: ainda BAteu com o carro (..) aí ele ficou muito nervoso
 240. né? ficou preocupa::do dizendo que a mãe dele ia fica: muito brava (..) e o
 241. amigo dele falou com ele (.) “realmente ò eu avisei prá você:: que não
 242. pegasse o carro de::la (.) que isso ia dá: uma confusão viu? eu avisei prá
 243. você que ia dá: bo::de” (..) aí quando o amigo dele falou assim “que ia dá:
 244. bo::de” (.) bode que: dizê: o quê?
 245. -P2-uma:: porrada
 246. -P- porrada? briga? é? e como foi/
 247. -P2-uma confusão porque: (..) porque:: assim (.) porque ele pegô:: o carro da
 248. mãe dele sem autorizaçã:o (.) e: (uma porque) ele não tinha a carteira de::
 249. (.) habilitação
 250. -P- unhun
 251. -P2-aí:: (.) quando ele bate:u (.) el/ a mãe dele ficou muito zanga:da e: (.)
 252. porrada nele (.) uma pisa
 253. -P- pisa?
 254. -P2-é
 255. -P- ((risos)) e como foi que tu entendesse que era isso (.) que bode era pisa
 256. era porrada?
 257. -P2-porque:: (.) assim:: (.) deixa eu vê:: (.) como eu posso dizê:: (...) porque::
 258. ((incompreensível)) (pega o carro) sem autorização (.) e bate aí
 259. ((incompreensível)) e desse bode ((incompreensível))
 260. -P- desse bode né? tá cer:to (...) tá jóia então deixa eu te fala: aqui: (.) essa
 261. outra essa outra historinha que é o seguinte (.) aí tem uma pessoa falando
 262. “Olha (.) eh::: na cida:de (.) no dia de domin:go (.) lá é muito vazii:o num
 263. tem ninguém: (.) porque as lojas ficam fecha::das (.) até o comércio tá
 264. fecha::do (.) aí re/ realmente num num tem ninguém lá lá pelo centro da
 265. cidade (.) né? então essa pessoa falou assim “ò não tem um pé de pessoa
 266. (.) quando é dia de domingo aqui não tem um pé de pessoa aqui no no
 267. centro da cidade” (.) e o que é que que: dizê: assim um pé de pessoa?
 268. -P2-é (.) num tem pessoa nenhuma
 269. -P- num tem pessoa nenhuma
 270. -P2-nem um cachorro
 271. -P- nem um cachorro ((risos)) e por que que você pensô/ o que é que signi/ o
 272. que é que você entendeu (.) que pé de pessoa era isso?
 273. -P2-(porque: eu acho que eu entendi assim) ((incompreensível)) um pé de
 274. pessoa (.) não tem nenhum
 275. -P- unhun (.) isso mesmo (.) não tem nenhum PÉ de pessoa né? ((risos))
 276. MUITO BEM:: Lucas (..) olha só (.) deixa eu te fala: (no final) (.) eh: essa
 277. outra história aqui (.) de Joa:na (..) que ela (.) Joana (.) é uma moça que

278. ela começou a gostar de um rapaz chamado Francisco (.) certo? (.) só que
 279. ela era muito tímida era muito envergonhada (.) então ela não queria
 280. demonstrar pra ele que tava gostando dele (.) né? então quando ela tava
 281. num lugar que Francisco chegava (.) ela não olhava diretamente pra ele
 282. (.) ela olhava pra ele de RABO de olho (..) como é/ o que é que significa (.)
 283. RABO de olho?
 284. -P2- ah porque fica assim olhando (.) (por exemplo:) (.) um olho aqui e olho aqui
 285. e ela assim (.) fazendo que não tá olhando pra ele mas só que: (.) o olho
 286. dela é que tá diretamente pra: lá (.) (aí quando fica) ela fica/
 287. -P- ((risos)) fica mexendo o olho é?
 288. -P2- é
 289. -P- é? (..) ãh:: (..) e como foi que você entendeu que era isso?
 290. -P2- porque: ((incompreensível)) a pessoa não revela e: fica/
 291. -P- ah:: tá ((risos)) a pessoa não que: revela: e fica olhando assim né? (..)
 292. mexendo o olho (..) tá certo: (.) MUITO BEM LUCAS (.) FOI JÓIA VIU?

(1) Evento: Protocolo Verbal 04 (2) Data: 08/06/04 (6) fita/ arquivo: nº 04 lado A (F04A)

1. -P- eh:: Lucas (.) eu vou te falar a história de Rosa:na (.) que é:: uma moça
 2. que ela ela tava conversando com a amiga de:la (.) e contando assim
 3. que:: (.) quando ela casô:: (.) a família de:la (.) não queria que ela casasse
 4. com esse rapaz (.) eh:: um rapaz chamado Nicanor (.) porque o rapaz era
 5. bem mais pobre que e::la (.) a família dela tinha dinhe::ro (.) o rapaz não
 6. ti::nha (.) e a família num ta:va gostando (.) eles achavam que o rapaz era
 7. um PÉ-rapado (.) né? e aí ela contou "ah:: minha família não queri::a (.) aí
 8. eu tive/ eu tinha umas jóias/ eu tive que vendê: umas jóias pra pudê: casa:
 9. (.) porque eles diziam que: o Nicanô: era um PÉ-rapado (..) o que é que
 10. significa assim quando fala que é um pé-rapado?
 11. -P2- pé-rapado é assim:: (.) PO:bre (.) que não veste dire:ito (.) que não toma
 12. banho dire:ito (.) e:: (.) que: da: o golpe do baú
 13. -P- que: da: o golpe do baú ((risos)) tá certo: (.) e como foi que tu
 14. entendesse que pé-rapado era isso?
 15. -P2- porque: (quando tem lixo aí:: (.) fora do colégio no meio do mato) ((toque
 16. de telefone)) aí ((incompreensível)) a diretora pegou e (..) "PÉ-RAPADO
 17. VENHA CÁ" (.) aí: era um: gato que tinha lá no: telha:do do colé:gio (.) aí:
 18. ((incompreensível)) foi "pé-rapado venha cá" (.) aí ele voou uÔÔÔ (.)
 19. morreu
 20. -P- ((risos)) como foi (.) iche que história é essa (.) o cara voou?
 21. -P2- voou assim (.) depois pulou
 22. -P- e ela chamava ele de pé-rapado por quê?
 23. -P2- porque ele era todo arrepiado
 24. -P- arrepiado?
 25. -P2- un
 26. -P- era? (..) como assim (.) o cabelo era?
 27. -P2- e:ra (..) ele era ((incompreensível)) chegava: mian:do (.) aí (eu pegava) a
 28. bola (.) aí teve uma vez que ele (.) aí eu dei pra ele "ga:to venha cá" (.) aí
 29. ele "MIA::U" un:: pulou (.) BUM:: no chão (.) bem assim (.) colocô:: (.)
 30. pedaço de ((incompreensível))

31. -P- era o apelido dele era (.) pé-rapado?
32. -P2-era
33. -P- ah:: tá:: (..) você já conhecia né? (..) cer::to (..) olha só (..) então vou te
34. conta: outra histó:ria (.) que é a história assim de dois irmã::os (.) um
35. chamado Moaci:: (.) outro chamado Manoel (.) aí eles eram/ além deles
36. serem irmãos eles se davam muito bem:: eram super-ami::gos (.) e o:: (.) o
37. Manoel (.) ele tinha assim muita confiança no irmão né? ((toque de
38. telefone)) e aí quando o pai dele/ o pai deles faleceu (.) né? ((choro de
39. criança)) o pai deles tinha: (.) ca::sa tinha car::ro né? (.) e aí ele faleceu
40. eles iam tê: que dividi: né? o/ as ca::sas os car::ros (.) então iam tê: que
41. dividi: a herança (..) sa/ sabe o que é que é herança? então sã:o os bens
42. que o pai dele ti:nha/
43. -P2- é
44. -P- e aí ia tê: que dividi: entre os dois irmãos (.) né? (.) só que o Moaci: ele era
45. muito ocupa::do e ele:: (.) eh:: não tinha muito tempo prá resolvê: isso (.) e
46. como ele confiava no irmã:o ele disse “ò (.) eu vou deixa: pra você resolvê:
47. isso aí (.) você resolve tudo prá mim:: (.) eu dou CAR:TA branca prá você
48. resolvê:: (.) e aí o que você:: acerta: (.) prá mim tá bom (.) tá certo” (..) aí
49. quando a pessoa diz assim (.) que dá CAR:TA branca (.) que: dizê: o quê?
50. -P2-tem::po dinhe::ro (.) é assim (.) deixa eu vê::
51. -P- tempo dinheiro?
52. -P2-tempo dinhe:ro assim:: (.) deixa eu vê:: (..) mais tempo prá ele: (.) aceita:
53. as coisas ((incompreensível)) (arruma:) tem:po
54. -P- mais tempo
55. -P2- prá ele:: (.) prá ele resolvê:: (.) proble:mas (..) (é isso)
56. -P- tá cer::to (.) e como foi que tu entendesse que era isso (.) que car:ta
57. branca era isso?
58. -P2-un:: (.) não sei
59. -P- NÃO SA:BE? (..) tu: (.) já tinha escutado antes?
60. -P2-un (.) não (...)
61. -P- ((interrupção da gravação)) sim Lucas (.) aí tu tava me falando que: que (.)
62. tu entendesse que carta branca era is::so de tê: mais tem::po
63. -P2- é
64. -P- como foi mesmo que tu entendesse ?
65. -P2-é assim (..) mais tem:po prá resolvê: os proble:mas (.) e::
66. ((incompreensível))
67. -P- mas mas como foi que tu entendesse que era isso?
68. -P2-porque (aqui tá dizendo ò) (.) “confia plenamente no seu irmão (.) e lhe deu
69. carta branca” ((o participante está se referindo ao texto escrito da história))
70. (.) dá carta branca
71. -P- sim:: (.) porque aqui tá dizen:do né? que confia plenamen:te aí dá carta
72. branca (..) aí tu achasse que era tê: mais tempo?
73. -P2-é
74. -P- oque::i (.) tá JÓ:ia