

# AS METÁFORAS E SUA RELEVÂNCIA NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

MAURÍCIO BRITO DE CARVALHO

Universidade do Rio de Janeiro  
macbrito@gmail.com

ANA CLÁUDIA DE SOUZA

Universidade Federal de Santa Catarina/UNESC  
anacs3@yahoo.com.br

## **Resumo**

Após considerações de caráter geral sobre a importância dos estudos de metáforas na literatura lingüística contemporânea, examinamos algumas propostas teóricas sobre o processamento cognitivo deste fenômeno por parte de falantes. Finalizamos por examinar a importância prática de levarmos em

conta as metáforas, quando pensamos em estratégias de ensino-aprendizagem em sala de aula de língua estrangeira.

**Palavras chave:** metáfora, processamento metafórico, ensino de língua estrangeira, estratégias de ensino-aprendizagem

### **Abstract**

After briefly reviewing the current literature which establishes the importance of metaphor studies, we examine some theoretical proposals on the cognitive processing of metaphors by speakers. We end up analysing the practical importance of taking metaphor studies into consideration when we devise strategies for teaching-learning in foreign language teaching.

**Keywords:** metaphor, metaphor processing, foreign language teaching, learning-teaching strategies

## **1. Introdução**

Há algumas décadas, vem-se investigando o papel das metáforas na educação. Em grandes linhas, pode-se dizer que, no ambiente escolar nacional, há ainda hoje duas perspectivas distintas no que concerne ao papel da metáfora nos contextos de ensino-aprendizagem (para revisão, vide Malta 2000:35-42). Por um lado, preconiza-se a idéia de que a metáfora possui primeiramente um valor estético, com um possível papel heurístico secundário. Sob esta perspectiva, a esfera ideal e adequada para o emprego de metáforas verbais seria a literatura, podendo eventual e acidentalmente ocorrerem metáforas em contextos educacionais fora desta esfera. Entretanto, seu uso como ferramentas de ensino seria visto mais como um ornamento que como um elemento essencial à compreensão daquilo que está sendo ensinado e aprendido.

Por outro lado, existe a concepção de que a metáfora representaria um problema ao processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o uso da metáfora estaria revelando indisposição ou falta de capacidade para determinar precisamente o que se quer dizer. Conseqüentemente, as metáforas encorajariam o pensamento relaxado, exigindo pouco esforço cognitivo para a elaboração discursiva. Black (1993) denomina aqueles que adotam uma destas duas perspectivas como apreciadores e depreciadores da metáfora, respectivamente. Seguindo a tradição aristotélica (cf. Gibbs 1994), os primeiros seriam apreciadores por ressaltarem o papel ornamental da metáfora, e os segundos seriam depreciadores por entenderem a metáfora como um problema situado na linguagem ou no pensamento.

Em síntese, tanto os apreciadores quanto os depreciadores, cujas concepções ainda imperam no contexto de ensino-aprendizagem brasileiro, defendem a limitação da significância cognitiva da metáfora, afirmando que o seu lugar seria junto à poesia e que qualquer outra função seria mais bem servida pela linguagem explicitamente não figurada. No máximo, as metáforas poderiam ser interessantes, mas não necessárias à compreensão, comunicação ou aprendizagem (vide Malta 2000, Nardi 1999; Zanotto 1995; entre outros).

Entretanto, com base na vasta literatura produzida nas últimas três décadas, a abordagem aqui adotada é bastante diferente, partindo do pressuposto de que a metáfora permeia nossos pensamentos e ações (vide Carvalho 2003a). Assim, nesta investigação, pressupõe-se, seguindo os postulados de Lakoff & Johnson (1980), a centralidade das metáforas para o ser humano, ao contrário do que se supunha tradicionalmente. A partir da publicação de *Metaphors we live by* (Lakoff & Johnson 1980), mais e mais investigadores passaram a defender a idéia de que metaforizar é característica inerente ao ser humano, fenômeno que permeia a cognição e a linguagem humana de forma geral. Para esses pesquisadores, a linguagem é inerentemente metafórica, estando a metáfora presente por toda parte, desde as linguagens mais poéticas às mais rigorosas, como até mesmo a linguagem científica (Cameron 1999; Carvalho 2003b; Van Besien, 1989).

No âmbito internacional, o uso de metáforas na educação vem recebendo grande atenção há algum tempo (Green 1993; Mayer 1993; Petrie & Oshlag 1993; Sticht 1993; Taylor 1984). Em cursos para o desenvolvimento profissional de professores, é comum tentar fazer com que eles identifiquem suas próprias metáforas relacionadas ao ensino, à sala de aula, ao aprendizado, etc., como parte de um processo reflexivo que os ajude a reconceitualizar os processos de ensino e aprendizagem pela auto-crítica e pela apreciação de perspectivas múltiplas. O desenvolvimento de metáforas alternativas relacionadas à avaliação de práticas reais faz parte deste processo.

Por essa razão, nosso objetivo, no que se segue, é examinar algumas contribuições de estudiosos contemporâneos ao papel central que as metáforas desempenham no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, focalizando aspectos de processamento e o próprio uso da metáfora no ensino.

## **2. O processamento da metáfora e o ensino de línguas estrangeiras**

Com base em Petrie e Oshlag (1993), acredita-se que a aprendizagem de algo completamente novo pressupõe operações metafóricas, uma vez que não se pode aprender algo totalmente desconhecido sem ancorar o novo no conhecimento pré-construído. Isso implica possivelmente o processamento metafórico, pois o conhecido e o novo podem pertencer a diferentes domínios cognitivos (vide Rumelhart & Norman 1981; Vosniadou & Brewer 1987). Esta não é somente uma abordagem heurística de que a metáfora é freqüentemente útil à aprendizagem, mas uma abordagem epistêmica de que a metáfora é um dos caminhos à construção de conhecimento novo.

Mas o que seria metáfora nesta concepção? Em termos bastante amplos, metáfora seria a transposição de traços entre dois domínios conceituais distintos. Assim, um domínio conceitual seria seletivamente entendido ou mapeado a partir de um outro domínio de conhecimento (Gibbs 1994; Lakoff 1993; Lakoff & Johnson 1980; Pires de Oliveira 1997;

Tourangeau & Sternberg 1982; entre outros). Em termos mais específicos, a metáfora pode ser vista como um processo cognitivo por meio do qual o locutor utiliza a denominação de um elemento pertencente a um domínio conceitual para referir-se a um outro elemento pertencente a um domínio distinto do primeiro. Esse processo leva à superposição de, pelo menos, dois esquemas conceituais, implicando a suspensão de conceitos ordinários envolvidos e o rearranjo do esquema conceitual (Grimm-Cabral 1994, 2000).

Entretanto, deve-se levar em conta que o sentido pretendido pelo locutor por meio de uma construção metafórica pode não ser percebido e construído pelo interlocutor, uma vez que os elementos envolvidos nos domínios fonte e alvo decorrem das experiências pessoais. Contudo, este aspecto depende do tipo de metáfora produzido. Quanto mais convencional for a metáfora em questão, mais se aproximam os processos de produção e compreensão e menos importantes se tornam o contexto e a situação no processo de construção de sentido (vide Gibbs 2002; Giora 2002, 2003; Giora & Fein 1999; Souza 2003).

Quando se trata da questão do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, vem à tona o aspecto da convencionalidade, familiaridade ou prototypicalidade metafórica. Como já evidenciado por inúmeras pesquisas, as metáforas convencionais, aquelas com as quais os indivíduos já estão bastante familiarizados, não exigem esforço cognitivo maior de processamento que a linguagem dita literal (Gibbs 1994, 2002; Kintsch 1998; Kintsch & Bowles 2002). Isso conduz à hipótese de que o emprego destas metáforas não representaria obstáculo à construção do conhecimento em língua estrangeira. Ao contrário disso, seria uma ferramenta útil e eficaz na aproximação do aprendiz à língua objeto de aprendizagem.

Como a metáfora representa nosso meio de conceitualização do mundo a partir de nossas experiências cotidianas, sendo um aspecto intrínseco à constituição das culturas (Lakoff 1993; Lakoff & Johnson 1980; Reddy 1993), ela estaria intrinsecamente presente nas concepções dos estudantes acerca da língua estrangeira aprendida, cabendo ao professor tão somente valorizar este aspecto e utilizá-lo de modo eficaz na obtenção do objetivo de suas aulas (Malta 2000; Nardi 1999).

Em uma ampla e relevante investigação sobre o uso de metáforas na definição de papéis educacionais por professores e estudantes de língua inglesa, realizada no Reino Unido, Cortazzi & Jin (1999) se propuseram a responder à questão filosófica do porquê os professores usam metáforas no contexto de ensino-aprendizagem, chegando às seguintes conclusões:

- a) O uso de metáforas pode ajudar os professores a se identificarem com as experiências por que passam;
- b) As metáforas adicionam efeito dramático à narrativa da aprendizagem das crianças, conforme contada pelos professores;
- c) As metáforas expressam o significado mais precisamente do que o equivalente não metafórico;

- d) As metáforas convidam à interação, forçando os ouvintes a perceberem a semelhança entre os domínios fonte e alvo;
- e) As metáforas têm a função de organizar conceitos sistemáticos nos modelos cognitivo-culturais dos professores quanto à aprendizagem;
- f) As metáforas funcionam como clichês básicos, pelos quais os professores transformam as imagens em modelos que passam a fazer parte do repertório de outros falantes;
- g) As metáforas organizam a interpretação dos professores sobre a aprendizagem.

Confirma-se assim, com base no uso concreto de metáfora em sala de aula, que a linguagem figurada é um caminho à aquisição e transmissão de conhecimento, como sugerem as teorias modernas (vide Grimm-Cabral 1994).

Em termos da verticalidade do processamento da informação metafórica, a abordagem cognitivista, preconizada por Lakoff & Johnson (1980), pode ser caracterizada como descendente, ou seja, nesta perspectiva, a construção do sentido acontece a partir da mente do ouvinte ou leitor, o qual atribui sentido ao estímulo metafórico com base em seu conhecimento prévio, posteriormente confrontado com as informações textuais. Assim, segundo a proposta de Lakoff & Johnson (1980), uma metáfora cognitiva ou conceitual, como por exemplo “Amor é uma viagem”, guia a compreensão de manifestações lingüísticas, convencionais ou não convencionais, desta mesma metáfora.

Embora essa hipótese seja bastante relevante, a ênfase no processamento descendente em detrimento do processamento ascendente, cujas bases prevêm a construção do sentido como uma atividade que parte do texto para a mente do ouvinte ou leitor (para uma revisão do processamento ascendente e descendente, vide Davies 1995; Leffa 1996), é problemática, se observada da perspectiva do ensino-aprendizagem de línguas (vide Picken 2001). Como afirma Goatly (1997:42), “cognitive metaphors have to find expression in some medium, and when that medium is language the form of the expression will have important consequences for their recognition and interpretation”.

Essas duas abordagens do processamento da informação metafórica têm aplicações práticas relevantes ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Enquanto a abordagem cognitivista prefere metodologias descendentes, por meio das quais se procura elevar a consciência dos alunos, ou mesmo ensinar-lhes a respeito de metáforas cognitivas relevantes, o ponto de vista de Goatly (1997), advoga que os professores deveriam ajudar seus alunos, alertando-os para pistas lingüísticas no texto que permitam que eles identifiquem e interpretem as metáforas com as quais se deparam. O que parece, conforme sugere Picken (2001), é que ambas abordagens são

necessárias: as pistas lingüísticas podem ser mais importantes na identificação da metáfora, enquanto as cognitivas ou conceituais podem ser mais úteis à interpretação, dependendo, evidentemente, do grau de saliência ou prototypicalidade da metáfora em questão (Giora 1997, 1999, 2003).

Observando de perspectiva diferente daquela que favorece a verticalidade do processamento em termos de ascendência e descendência, pode-se recortar, em grandes linhas, duas correntes teóricas que focalizam o processamento metafórico a partir dos estágios envolvidos e do nível de complexidade da tarefa (vide referências mais completas sobre as diversas teorias de processamento em Gibbs 1994). Independentemente de a construção do sentido partir das pistas lingüísticas à mente ou vice-versa, os lingüistas cognitivistas (entre os quais Lakoff & Johnson) defendem que o processamento metafórico se dá em um único estágio, ao passo que a teoria clássica (Searle 1993) diz que isso acontece em dois estágios distintos: (1) é preciso, primeiramente, que se estabeleça a falsidade literal da afirmativa metafórica; (2) é necessário, então, que se processe a afirmação como metáfora.

Segundo os proponentes da teoria cognitivista, a mente humana está singularmente equipada para processar a metáfora de forma direta e esse processamento não exige um rodeio ao sentido literal. Essa ida direta ao sentido metafórico acontece através do recurso às metáforas cognitivas. Isto é, o fato de que temos subjacente ao nosso conhecimento a noção de que “Argumento é guerra” faz com que processemos automaticamente o sentido da oração, ao nos depararmos, por exemplo, com a afirmação “Ele aniquilou seu oponente no debate”.

A discussão sobre a necessidade de o processamento metafórico se dar em estágios é particularmente acirrada em relação ao processamento *online*. O processamento de metáforas literárias tem defensores menos ferrenhos no que tange a esse aspecto de o processamento se dar em mais de um estágio, ou não. Pesquisadores como Lakoff & Turner (1989) e Gibbs & Nascimento (1996), por exemplo, embora defendam a importância central da metáfora cognitiva, aceitam que o processamento possa ocorrer em vários estágios, dependendo da natureza da metáfora em questão.

Em relação à hipótese de que esse processamento metafórico possa se dar em etapas distintas, Picken (2001) compara a proposta de Gibbs (1994) à de Steen (1994). Gibbs faz uma distinção entre a compreensão *online* da metáfora e os três processos não obrigatórios de análise reflexiva de longo prazo: reconhecimento, interpretação e apreciação. Segundo Picken (2001), esses três processos se parecem bastante com os cinco estágios de processamento metafórico identificados por Steen (1994), que incluem a identificação explícita e a apreciação de metáforas.

Em síntese, atualmente, um grande número de pesquisas acerca do processamento da metáfora convencional em língua materna tem encontrado evidências substanciais que dão suporte à perspectiva do acesso direto, segundo a qual a interpretação da linguagem figurada ocorre independente-

mente da análise literal, sendo que esta não é necessária à construção do sentido da linguagem metafórica (vide Gibbs 1994, 2002; Glucksberg 1998; Glucksberg & Keysar 1990; Kintsch 1998; Kintsch & Bowles 2002). Contudo, o aceso direto não parece se aplicar automaticamente à interpretação de metáforas na literatura por estudantes de inglês como língua estrangeira, conforme resultado da investigação conduzida por Picken (2001). Os resultados da investigação por ele conduzida demonstraram claramente que a forma lingüística da metáfora está fortemente relacionada à interpretação da metáfora como tal ou como evento literal no contexto. Ocorreu um número significativamente alto de leituras literais, nos casos em que as metáforas não eram lingüisticamente marcadas.

Acredita-se que esse aspecto possa ser explicado por meio da hipótese do grau de saliência (Giora 1997), segundo a qual os sentidos mais salientes, familiares, conhecidos ou prototípicos são processados primeiramente e independentemente do contexto, sejam os sentidos em questão figurados ou literais. À luz dessa perspectiva, pode-se compreender mais claramente os resultados de Picken (2001), uma vez que a metáfora considerada em seu estudo pertence a uma esfera em que a criatividade é enfatizada e, por isso, o uso de metáforas novas ocorre com alta freqüência.

O interesse em estudar as metáforas no âmbito educacional se deve ao fato de que elas são freqüentemente encontradas em contextos de aprendizado inter-cultural e, assim, acredita-se que um estudo desta natureza possa revelar aspectos de diferentes orientações culturais em relação à comunicação e ao aprendizado. Além disso, como já bastante difundido, as metáforas podem ter uma função útil no ensino, ajudando a elevar a consciência dos alunos quanto a conceitos-chave do objeto de aprendizagem (Cortazzi & Jin 1999; Grimm-Cabral 1994). O aumento da consciência dos professores sobre suas próprias metáforas pode ajudá-los a refletir sobre suas experiências e, assim, desenvolver-se melhor profissionalmente.

O estudo das metáforas conceituais produzidas por professores e estudantes deve revelar suas percepções profissionais, seu pensamento e seu aprendizado, uma vez que, com base nos postulados básicos de Lakoff & Johnson (1980) e Lakoff (1987, 1993), acredita-se que a fala humana, em seu dia-a-dia, está repleta de metáforas e que o local próprio das metáforas é o sistema conceitual.

### **3. O uso de metáforas no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**

No que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, há muito tempo vem-se tentando preencher a lacuna entre os métodos por meio dos quais a linguagem é descrita e os mecanismos por meio dos quais se acredita que ela seja adquirida ou ensinada. Considerando apenas a atualidade e, desse modo, tomando por base a metodologia comunicativa, pode-se dividi-la em abordagens fortes e fracas, como propõe Howatt (1984). Conforme este estudioso, as abordagens menos consistentes focalizam o uso da gramática

e do léxico na execução de uma dada função comunicativa, tal como contar uma história. As abordagens mais consistentes, na mesma perspectiva, voltam seu olhar a como auxiliar o estudante a expressar sentido, sem maiores preocupações com correção, sugerindo uma abordagem que focaliza o sentido, na qual o estudante é distanciado do pensamento sobre a linguagem por ela mesma por meio da sua necessidade de usá-la em tarefas de resolução de problemas.

Como é de amplo conhecimento, a aprendizagem ou aquisição da linguagem é uma área bastante divergente. Em um extremo, a teoria de aquisição de segunda língua está baseada na distinção entre dois processos (Krashen 1981):

- a) aprendizagem consciente, resultando em um uso hesitante e monitorado da linguagem;
- b) aquisição inconsciente, na qual os estudantes redescobrem as faculdades que os ajudaram a adquirir a sua primeira língua.

Em um outro extremo, pesquisadores como Ellis (1990) e Pienneman (1998) demonstraram interesse naquilo que chamaram de estratégias cognitivas, aquelas empregadas com o intuito de compreender e reutilizar a linguagem. Para eles, seria falsa a dicotomia entre o processo natural e inconsciente de aquisição e os procedimentos conscientes e artificiais de aprendizagem (para revisão das abordagens de ensino de segunda língua, vide Borg 2001; Holme 2001).

Uma questão que fica evidente é a falta de relação clara e estreita entre as teorias comunicativas de ensino de língua e as teorias de aquisição. Trazendo à tona a metáfora, percebe-se que ela pode estar implicada nos dois lados do processo. Como já dito, a metáfora, além de ser um meio de construção do sentido abstrato por meio das nossas experiências, é um mecanismo de aprendizagem (Grimm-Cabral 1994). De acordo com Petrie & Oshlag (1993), constrói-se novo conhecimento por analogia a modelos que já se possui.

Há muitos estudiosos que advogam que as metáforas deveriam ser usadas no ensino em sala de aula, para ajudar os estudantes a entenderem o conteúdo das matérias, por analogia entre a experiência familiar e conceitos novos, ou ainda para aumentar a consciência dos aprendizes sobre os usos específicos diários, explorando, por exemplo, as metáforas na ciência (ver Cameron 1999). Isto é, atividades em sala de aula que se concentram propositadamente no uso de metáforas evidenciaram que elas são centrais para ajudar os alunos sobre a natureza das diversas disciplinas.

Na pesquisa realizada por Cortazzi & Jin (1999) acerca do emprego de metáforas por estudantes e professores de língua inglesa, foi analisada ampla gama de metáforas, com um grande número de participantes, o que permite generalizações de maior importância para os interessados no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Por causa da amplitude dos resultados apresentados por estes renomados pesquisadores, nossa discussão, como veremos a seguir, focalizará os dados por eles construídos.

Cortazzi & Jin (1999), como o título do artigo bem o indica (“Bridges to learning...”), propõem que as metáforas funcionam como uma espécie de ponte que une o desconhecido ao conhecido, o tangível ao menos tangível, o familiar ao novo. Assim, as metáforas permitem com que os alunos entendam a experiência de alguma coisa em termos de outra, como o afirmam Lakoff & Johnson (1980) em sua essência.

Com este estudo, a intenção de Cortazzi & Jin (1999) é explorar as metáforas de alunos e professores sobre o ensino, o aprendizado e a linguagem. Eles acreditam estar fazendo, com seu estudo, uma ponte entre essa comunidade e sua própria realidade profissional.

Os participantes da pesquisa em apreço foram 128 professores primários do Reino Unido; 140 estudantes de pós-graduação britânicos fazendo cursos de educação primária (que se preparam para lecionar língua inglesa, entre outras matérias); 140 estudantes britânicos de graduação em Comunicação estudando lingüística; 113 chineses, 104 turcos, 93 japoneses, 90 líbios e 60 iranianos, todos estudantes de graduação de inglês como língua estrangeira. Segundo os autores, todos os participantes da pesquisa têm em comum o fato de ensinarem ou estudarem inglês, tendo, portanto, alguma noção de o que é uma metáfora.

Respeitando o escopo deste estudo, faremos um recorte nos dados de Cortazzi & Jin e exploraremos somente o emprego de metáforas pelos chineses, turcos, japoneses, líbios e iranianos, todos estudantes de inglês como língua estrangeira.

Quanto aos 113 alunos chineses, foi pedido que completassem a frase “A good teacher is...”, cujas respostas revelaram duas metáforas cognitivas mais salientes:

“A good teacher is a friend” (42)

“A good teacher is a parent” (16)

A dominância dessas duas metáforas, naturalmente, revela um aspecto culturalmente muito interessante da formação / cultura dos chineses, que muito certamente tem implicações importantes para possíveis professores de alunos provenientes da China. Na medida em que esses acadêmicos vêm o bom professor, eminentemente, como um amigo e um pai, é importante fazer previsões para não se esperar deles uma independência demasiada (encorajada pela cultura ocidental, onde o aluno é visto como necessitando de uma independência bem maior).

É interessante registrar aqui algumas metáforas bem humoradas, que ocorreram, com menor frequência, entre os estudantes chineses, como: “A good teacher is a salesman”, “A good teacher is gold digger”, “A good teacher is a hen laying eggs”, “A good teacher is a UFO”.

Vejamos, a seguir, as metáforas produzidas pelos alunos japoneses:

“A good teacher is a friend” (14)

“A good teacher is an arouser” (10)

“A good teacher is a source of knowledge”(9)

Fato surpreendente, ao contrário do esperado, é que só houve duas instâncias de “Teacher is a parent”. Por razões culturais, esperavam-se mais semelhanças com as metáforas chinesas. Houve alguma coincidência com metáforas cognitivas, como “Learning is a journey” ou “Learning is a commodity”. Há também metáforas bem diferentes, como “Learning is raising a bird”, cuja explicação é a de que o aprendizado enfatiza a prática – um pássaro pratica o voo, movendo repetidamente suas asas –, “Learning is carving and polishing”, “Education is war”, “Learning is imitating a model” e “Learning is an area”.

Entre os líbios foram produzidas ao todo 106 metáforas, havendo uma exemplificação bem variada, dentre a qual destacamos as metáforas cognitivas mais proeminentes:

“A good teacher is a parent” (31)

“A good teacher is a friend” (30)

“A good teacher is a source of knowledge” (15)

“A good teacher is a model” (5)

“A good teacher is a guide” (4)

“A good teacher is a lover” (3)

“A good teacher is food” (3)

“A good teacher is a catalyst”

“A good teacher is a medicine”

“A good teacher is an anchor”

“A good teacher is an artist”

Uma das prováveis razões para a maior variedade de metáforas entre os estudantes líbios foi o fato de que eles tinham, de maneira geral, mais fluência do que os chineses e japoneses, já que eles tinham tido instrução secundária em inglês e, por isso, uma experiência maior com a língua em questão.

Os turcos, por sua vez, produziram 98 metáforas, dentre as quais:

“A good teacher is a friend” (44)

“A good teacher is a parent”(19)

“A good teacher is a sibling” (7)

“A good teacher is a source of knowledge (9)

“A good teacher is a guide (5)

“A good teacher is a model” (4)

“A good teacher is a sunny day (7)

“A good teacher is a comic” (5) (isto é, “uma fonte de humor”).

Já os iranianos, produziram somente 18 metáforas, dentre as quais destacam-se as seguintes metáforas cognitivas:

“A good teacher is a friend (13)

“A good teacher is a parent” (1)

Um estudo posterior altamente relevante seria a comparação dessas metáforas, obtidas por esse método, um pouco artificial, de incitar a produção, solicitando que fosse completada uma frase pré-determinada (como foi o caso nos exemplos citados acima, onde lhes foi solicitado que completassem “A good teacher is...”), com metáforas empregadas por esses mesmos estudantes em situações reais de ensino. Reconhecemos, no entanto, as dificuldades imensas inerentes à obtenção de dados abrangentes comparáveis aos obtidos por Cortazzi & Jin (1999).

Muitas das metáforas elicitadas ocorrem com alta frequência, produzidas por um número considerável de falantes e em contextos suficientemente significativos, o que as torna fator importante no discurso dos alunos sobre o aprendizado. Algumas das metáforas de alunos, referentes ao professor e, implicitamente, ao ensino são altamente consistentes; um certo número de metáforas relacionadas a tópicos centrais de aprendizado é usado repetidamente pelos estudantes de inglês como língua estrangeira em contextos lingüísticos semelhantes.

Entretanto, as metáforas dos estudantes estrangeiros foram limitadas em quantidade e em escopo talvez por terem sido elicitadas em inglês. Embora os estudantes fossem todos de níveis avançados, a língua solicitada nas tarefas (o inglês) pode ter tido um efeito dificultador na tarefa.

É curiosa a predominância de metáforas cujo veículo é “friend” e “parent” nos estudantes chineses, japoneses, líbios e turcos, comparados com uma frequência muito menor dessas metáforas em dados com os britânicos (somente 13 ocorrências de “parent” e nenhuma ocorrência de “friend”, em um universo de 236 metáforas, entre os britânicos). Uma hipótese interessante aventada pelos pesquisadores que conduziram a pesquisa é a de que há lacunas culturais que têm de ser preenchidas quando os estudantes chineses precisam de ajuda por parte dos professores britânicos. As metáforas de ensino e aprendizagem podem estar diretamente relacionadas às culturas de comunicação dos estudantes e dos professores em sala de aula. Os estudantes em questão vêem o professor como *friend* ou *parent* e, seguindo sua cultura de aprendizagem, que enfatiza responsabilidade mútua e relações recíprocas, eles esperam que o professor assuma o papel de amigo ou pai e se posicione sensível às necessidades dos alunos e ofereçam ajuda quando ela se faz necessária.

Por outro lado, os professores britânicos, trabalhando com metáforas conceituais distintas e em uma cultura de aprendizado também distinta, esperam mais independência dos alunos e que estes, conseqüentemente, pe-

çam ajuda quando necessário; se não há tal pedido, eles pressupõem que o aluno não tem nenhum problema (os professores ajudariam, se lhes fosse solicitado). A consequência disso é que, muito freqüentemente, quando esses estudantes precisam de ajuda, eles não a pedem e, tampouco, ela lhes é oferecida. Isso resulta, por um lado, em frustração e desilusão; por outro lado, em falsas pressuposições de independência e (in)competência dos alunos.

Se as metáforas distintas em relação ao ensino e à aprendizagem forem de pleno conhecimento de todos os participantes de contextos interculturais, a consciência de interpretações divergentes pode resultar em mais uma ponte através das culturas de aprendizagem.

#### **4. Considerações finais**

Como vimos no início deste trabalho, o uso de metáforas na educação vem recebendo crescente atenção nos últimos anos. Nossa contribuição investigativa à crescente poluição acadêmica foi mostrar instâncias em que a conscientização de professores e alunos para o uso de metáforas se traduz em importante contribuição para a facilitação do processo ensino-aprendizagem, na medida em que os conceitos metafóricos, por serem amplos e quase onipresentes, podem facilitar uma série de estratégias cognitivas centrais à aprendizagem.

Vimos como as estratégias metaforizantes de professores e estudantes de várias nacionalidades podem revelar caminhos importantes a serem trilhados pelos educadores que desejam se utilizar da metáfora como poderosa aliada de seu bem sucedido processo de ensino, em sala de aula.

O caminho futuro é evidentemente promissor: faz-se necessário aprofundar os estudos aqui vistos, ampliando a gama de professores e estudantes investigados, ampliando as línguas estrangeiras em análise e ainda comparando os tipos de metáforas produzidos por professores e estudantes de língua estrangeira com dados de suas próprias línguas maternas.

Se, como advogam Lakoff & Johnson (1980), os valores mais fundamentais em uma cultura são coerentes com a estrutura metafórica dos conceitos mais fundamentais naquela cultura e se alguns podem variar de uma a outra cultura, então, é relevante a investigação das metáforas vinculadas ao ensino, aprendizagem e linguagem, tanto no escopo de uma cultura quanto entre culturas distintas.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Black, M. (1993). More about metaphor. In A. Ortony (Ed.): *Metaphor and Thought* (pp.19-41). 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Borg, S. (2001). *La notion de progression*. Paris: Didier.

- Cameron, L. & Low, G. (Orgs.). (1999). *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carvalho, M. B. de. (2003a). Uma abordagem sócio-construtivista para as metáforas. *Mopheus - Revista Eletrônica em Ciências Humanas, Conhecimento e Sociedade*, 2. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cead/morpheus/Numero02-2003/numero02.htm>>. Acesso em 15 de maio de 2004.
- Carvalho, M. B. de. (2003b). *Metáforas não canônicas*. Curso ministrado no Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, UFSC, Florianópolis.
- Cortazzi, M. & Jin, L. (1999). Bridges to learning: Metaphors of teaching, learning and language. In L. Cameron & G. Low (Eds.): *Researching and Applying Metaphor* (pp.149-176). Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, F. (1995) Studying the reading process: models of reading. In F. Davies: *Introducing reading* (pp.57-83). [S.l.]: Penguin.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Gibbs, R. W., Jr. (1994). *The poetics of mind: figurative thought, language, and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, R. W., Jr. (2002). A new look at literal meaning in understanding what is said and implicated. *Journal of Pragmatics*, 34, 457-486.
- Gibbs, R. W. Jr. & Nascimento, S. B. (1996). How we talk when we talk about love: metaphorical concepts and understanding love poetry. In R. J. Kreuz & M. S. MacNealy (Eds.): *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics* (pp.291-308). Norwood: Ablex.
- Giora, R. (1997). Understanding figurative and literal language: the graded salience hypothesis. *Cognitive Linguistics*, 7, 183-206.
- Giora, R. (1999). On the priority of salient meanings: studies of literal and figurative language. *Journal of Pragmatics*, 31, 919-929.
- Giora, R. (2002). Literal vs. Figurative language: different or equal? *Journal of Pragmatics*, 34, 487-506.
- Giora, R. (2003). *On our mind: salience, context, and figurative language*. New York: Oxford University Press.
- Giora, R. & Fein, O. (1999). On understanding familiar and less-familiar figurative language. *Journal of Pragmatics*, 31, 1601-1618.
- Glucksberg, S. (1998). Understanding metaphors. *Current Directions in Psychological Science*, 7, 39-43.

- Glucksberg, S. & Keysar, B. (1990). Understanding metaphorical comparisons: Beyond similarity. *Psychological Review*, 97, 3-18.
- Goatly, A. (1997). *The language of metaphors*. London: Routledge.
- Green, T. F. (1993). Learning without metaphor. In A. Ortony (Ed.): *Metaphor and Thought* (pp.610-620). 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grimm-Cabral, L. (1994). *The role of metaphor in informative texts*. 181f. Tese (Doutorado em Letras opção Língua Inglesa e Lingüística aplicada) - Pós-Graduação em Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Grimm-Cabral, L. (2000). Metáforas e leitura. In M. B. Fortkamp & L. B. Tomitch (Orgs.): *Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Bohn* (pp.51-71). Florianópolis: Insular.
- Holme, R. (2001). Metaphor, language, learning, and affect. *Humanising Language Learning*, 6. Disponível em: <<http://www.hlomag.co.uk/nov01/mart2.htm>>. Acesso em 10 maio 2004.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. & Bowles, A. R. (2002). Metaphor comprehension: what makes a metaphor difficult to understand? *Metaphor and Symbol*, 17, 249-262.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Lakoff, G. (1987) *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.): *Metaphor and thought* (pp.202-251). 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G. & Turner, M. (1989). *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Leffa, J. V. (1996). *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto.

- Malta, J. C. (2000). *O desenvolvimento da metacognição da metáfora: uma experiência de ensino*. 141f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pós-Graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Mayer, R. E. (1993). The instructive metaphor: Metaphoric aids to students' understanding of science. In A. Ortony (Ed.): *Metaphor and Thought* (pp.561-578). 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nardi, I. (1999). *A metáfora na leitura como evento social: instrumentos do pensar a Biblioteconomia do futuro*. 254f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Petrie, H. G. & Oshlag, R. S. (1993). Metaphor and learning. In A. Ortony (Ed.): *Metaphor and Thought* (pp.579-609). 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Picken, J. D. (2001) Metaphor in Narrative and the Foreign Language Learner. *Nottingham Linguistic Circular*, 16, 63-71.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: processability theory*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Pires de Oliveira, R. (1997). 'A manhã é uma esponja': um estudo sobre a engenhosidade semântica. *D.E.L.T.A.*, 13, p. 247-273.
- Reddy, M. J. (1993). The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. In A. Ortony (Ed.): *Metaphor and Thought* (pp.164-201). 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rumelhart, D. E. & Norman, D. A. (1981). Analogical processes in learning. In J. R. Anderson (ed.): *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Searle, J. (1993). Metaphor. In A. Ortony (Ed.): *Metaphor and Thought* (pp.83-111). 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Souza, A. C. (2003). *O processamento de frases metafóricas: implicações da capacidade da memória de trabalho*. 47f. Artigo de qualificação (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Steen, G. (1994). *Understanding Metaphor in Literature: An Empirical Approach*. London: Longman.
- Sticht, T. G. (1993). Educational uses of metaphor. In A. Ortony (Ed.): *Metaphor and Thought* (pp.621-632). 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, W. (Ed.) (1984). *Metaphors of Education*. London: Heinemann.

Tourangeau, R. & Sternberg, R. J. (1982). Understanding and appreciating metaphors. *Cognition*, 11, 203-244.

Van Besien, F. (1989). Metaphor in scientific language. *Communication and Cognition*, 22, 5-22.

Vosniadou, S. & Brewer, W. F. (1987). Theories of knowledge restructuring in development. *Review of Education Research*, 57, 51-67.

Zanotto, M. S. (1995). Metáfora, cognição e ensino de leitura. *D.E.L.T.A.*, 11, 241-254.