

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

**IVONE LINO DE BARROS**

**METÁFORA CONCEPTUAL - UMA ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO  
DA INTERPRETAÇÃO**

Vitória

2018

IVONE LINO DE BARROS

**METÁFORA CONCEPTUAL – UMA ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO  
DA INTERPRETAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Etelvo Ramos Filho

Vitória

2018

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

B669m Barros, Ivone Lino de.

Metáfora conceptual – uma estratégia para o desenvolvimento da interpretação / Ivone Lino de Barros. – 2018.

81 f. : il. ; 30 cm

Orientador: Etelvo Ramos Filho.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2018.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Metáfora. 3. Interpretação de textos. 4. Leitura. I. Ramos Filho, Etelvo. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21: 469.07



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

IVONE LINO DE BARROS

METÁFORA CONCEPTUAL – UMA ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA  
INTERPRETAÇÃO

Trabalho Final de Curso apresentando ao  
Programa de Mestrado Profissional em Letras  
– Profletras, ofertado pelo Instituto Federal de  
Educação, Ciências e Tecnologia do Espírito  
Santo, em rede Nacional.

Aprovado em 03 de abril de 2018

COMISSÃO EXAMINADORA

**Prof. Dr. Etelvo Ramos Filho**

Instituto Federal do Espírito Santo – IFES

Orientador

**Profª. Drª. Edênize Ponzo Peres**

Instituto Federal do Espírito Santo – IFES

Membro Interno

**Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira**

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Membro Externo



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**IVONE LINO DE BARROS**

**METÁFORA CONCEPTUAL – UMA ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA INTERPRETAÇÃO**

Produto Educacional apresentando ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, em rede Nacional.

Aprovado em 03 de abril de 2018

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Etelvo Ramos Filho**

Instituto Federal do Espírito Santo – IFES  
Orientador

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edenize Ponso Peres**

Instituto Federal do Espírito Santo – IFES  
Membro Interno

**Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira**

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES  
Membro Externo

À minha família, que me ensinou o amor.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, inexplicável.

Aos meus pais, Enyr e Ivo, pelo amor e cuidado.

Ao meu filho, Hossne, pelo amor, compreensão e por todo o resto que não cabe dizer aqui. Amor incondicional.

À minha família: não há palavras que consigam expressar minha gratidão por tudo que fizeram por mim.

Ao Washington Adriano da Silva, por me acolher em sua casa no primeiro ano do Mestrado e por compartilhar seus conhecimentos comigo.

Aos colegas do Profletras, turma 2016, do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), por compartilharem saberes e palavras de incentivo ao longo do curso.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Etelvo Ramos Filho, a quem admiro imensamente: obrigada pela dedicação e por me mostrar, através do exemplo, como agir com leveza e sabedoria diante dos desafios do cotidiano.

Aos professores da Banca, por aceitarem o convite, colaborando para meu crescimento profissional e pessoal.

Aos alunos, professores e equipe gestora da EEEFM “Araribóia”, por possibilitar o desenvolvimento da pesquisa e colaborar para o sucesso do meu trabalho.

— Olha, agora!

Miguilim olhou. Nem não podia acreditar! Tudo era uma claridade, tudo novo e lindo e diferente, as coisas, as árvores, as caras das pessoas. Via os grãosinhos de areia, a pele da terra, as pedrinhas menores, as formiguinhas passeando no chão de uma distância. E tonteava. Aqui, ali, meu Deus, tanta coisa, tudo...

Guimarães Rosa



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo investigar a metáfora como uma via para potencializar o processo de interpretação de textos, quer seja do texto literário ou de outros textos com os quais nos deparamos no cotidiano. A pesquisa faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), da área de concentração única Linguagens e Letramentos, pertencendo à linha de pesquisa Leitura e produção textual: diversidade social e prática docente. Este empreendimento justifica-se por contribuir para as reflexões sobre um importante tema no ensino de Linguagens, a compreensão e interpretação de texto. Trabalhamos com a hipótese de que a metáfora seja uma eficiente ferramenta para ampliar as possibilidades interpretativas, potencializando a interpretação do texto. Esta é uma pesquisa qualitativa desenvolvida através de oficinas aplicadas em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Araribóia, no município de Pancas, Espírito Santo. O trabalho tem como referencial teórico importantes nomes na área de compreensão e interpretação, como Rojo (2004), Leffa (2012), Eco (2012) e Dascal (2006). Para falar sobre metáfora temos em Lakoff e Johnson (2003), nosso principal aporte teórico, recorrendo também a Eco (2012). Como produto final dessa pesquisa, produzimos uma sequência didática sobre a utilização da metáfora em atividades de interpretação, destinada a professores do ensino básico, na expectativa de que seja um instrumento útil para o trabalho em sala de aula.

**Palavras-chave:** Compreensão. Interpretação. Metáfora.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**ABSTRACT**

This work aims to investigate metaphors as a facilitation to improve the skill of interpretation, whether it be the literary text or other texts that we find in everyday life. The research is part of the Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, from Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) and Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), belonging to the area of Language and Literacy and to the line of investigation Textual Reading and Production: social diversity and teaching practice. This work is justified by its contribution to the reflections on an important theme in language teaching: interpretation. We work with the hypothesis that metaphors are an efficient tool to improve the ability to interpret. This is a qualitative research developed through workshops applied in an eighth grade class at the Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Araribóia, in the municipality of Pancas, Espírito Santo. The work has as theoretical reference important names in the area of comprehension and interpretation as Rojo (2004), Leffa (2012), Eco (2012) and Dascal (2006). To talk about metaphor we have in Lakoff and Johnson (2003), our main theoretical contribution, also resorting to Eco (2012). As a final product of this research, we have produced a didactic sequence for primary school teachers about the use of metaphors in interpretation activities, in the expectation that it will be a useful tool for the teacher's work in the classroom.

**Keywords:** Comprehension. Interpretation. Metaphor.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.....	14
Quadro 2 - Habilidades de leitura.....	15
Quadro 3 - Desempenho/ informações globais.....	15
Quadro 4 - Desempenho/ percepção de posicionamentos presentes no texto.....	16
Quadro 5 - Desempenho/ operações inferenciais.....	16
Quadro 6 - Desempenho/ apropriação de elementos que estruturam o texto.....	17
Quadro 7 - Desempenho/ variação linguística.....	17
Quadro 8 - Resultado dos estudantes do 9º ano da EEEFM “Araribóia” .....	19
Quadro 9 - Resultados por descritor.....	19
Quadro 10 - Estratégias de monitorização I.....	27
Quadro 11 - Estratégias de monitorização II.....	28
Quadro 12 - Estratégias de monitorização III.....	28
Quadro 13 - Esquema de interpretação de metáfora.....	29
Quadro 14 - Compreensão e interpretação.....	37
Quadro 15 - Etapas da compreensão.....	38
Quadro 16 - Conceitos de interpretação.....	42
Quadro 17 - Modelos de interpretação.....	51
Quadro 18 - Metáforas Conceptuais e licenciadas.....	64

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
1.1	Formulação do problema.....	12
1.2	Hipótese.....	13
1.3	Justificativa.....	13
1.4	Objetivo geral.....	20
1.5	Objetivos específicos .....	20
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>21</b>
2.1	A metáfora na compreensão e interpretação do texto literário.....	22
<b>2.1.1</b>	<b>O programa de instrução.....</b>	<b>25</b>
2.2	A interpretação de texto na escola: o sentido pode ser outro.....	31
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>36</b>
3.1	Compreensão e interpretação.....	36
3.2	A interpretação.....	42
<b>3.2.1</b>	<b>Os limites da interpretação.....</b>	<b>47</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Modelos de interpretação.....</b>	<b>50</b>
3.2.2.1	O modelo criptográfico e o modelo hermenêutico.....	51
3.2.2.2	O modelo pragmático.....	52
3.2.2.3	Interpretação radical e interpretação real.....	54
3.2.2.4	Modelos causais de estrutura profunda.....	55
3.3	Epilinguismo e interpretação.....	56
3.4	A metáfora.....	60
3.5	Interpretação da metáfora.....	65
<b>4</b>	<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....</b>	<b>68</b>
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>70</b>
5.1	A escola.....	70
5.2	A pesquisa.....	71
<b>6</b>	<b>PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>73</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>74</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>76</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>78</b>
	Anexo A - Termo pais ou responsáveis.....	79
	Anexo B - Termo unidade de ensino.....	80
	Anexo C - Termo Superintendência Regional de Educação.....	81

## 1 INTRODUÇÃO

É de Anatole France, escritor francês, ganhador do Prêmio Nobel de Literatura de 1921, a seguinte frase: “Agradeço ao destino por ter-me feito nascer pobre. A pobreza foi-me uma amiga benfazeja; ensinou-me o preço verdadeiro dos bens úteis à vida, que sem ela não teria conhecido. Evitando-me o peso do luxo, devotou-me à arte e à beleza”. Também eu, sem o peso do luxo, apeguei-me à arte, principalmente à arte revelada através da escrita.

Nasci no interior de Pancas, região noroeste do Espírito Santo, um dia após o solstício de verão de 1976; nasci em casa, pelas mãos da minha avó paterna. Em 1985 ingressei na 1ª série do Ensino Fundamental em uma escola que distava cerca de dois quilômetros de minha casa. Íamos a pé, em bandos pela Rodovia do Café, que liga Pancas a Alto Rio Novo. A rodovia estava em processo de pavimentação e, é bastante provável, que meus pulmões mais de três décadas depois, ainda guardem vestígios da poeira que inalei ao longo do tempo que durou a pavimentação da rodovia.

Eu tinha oito anos e pouquíssimo contato com literatura. As histórias que eu ouvia se restringiam àquelas que os missionários contavam na igreja. Na escola, havia um conjunto de 12 livros, pendurados na parede num suporte plástico. Era a ciranda de livros. A sala era multisseriada e só os alunos do terceiro ano, que já sabiam ler podiam pegar os livros. Eu sonhava com o dia em que finalmente seria capaz de decifrar as letras e poder pegar um deles emprestado.

Em 1989, ainda em bandos, fomos fazer a 5ª série em Pancas. Íamos de ônibus de linha, junto com os passageiros pagantes. Nós tínhamos um passe escolar, que nos garantia a viagem gratuita, o direito de viajar de pé e o desafeto dos outros passageiros, que se queixavam diariamente da presença dos estudantes no ônibus.

Concluído o Ensino Fundamental, cursei o Magistério, me formando em dezembro de 1995. Sem muitas perspectivas de ingressar em uma faculdade, decidi tentar a vida fora do país, em Boston, MA, onde morei entre 1997 e 2002. Voltei para o Brasil com um nível razoável de proficiência em língua inglesa, e comecei a dar aulas em um

instituto de idiomas em 2004. Esse contato com a sala de aula, ainda que em um contexto bastante distinto de uma escola regular, foi a razão pela qual ingressei, em 2005, no curso de Letras da FUNCAB, em Colatina, que concluí em dezembro de 2007. Durante a graduação, encontrei professores fantásticos que, de maneiras diversas, me inspiraram a buscar conhecimento e a querer fazer a diferença na vida dos meus alunos. Em 2008, fui aprovada no concurso da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo, onde ainda atuo. Finalmente, em 2015, concretizei mais um sonho em minha trajetória profissional com a aprovação no Mestrado Profissional em Letras, razão pela qual este memorial foi produzido.

### 1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Temos constatado, ao longo de nossa carreira docente, que uma das dificuldades a serem superadas pela escola é o baixo índice de rendimento de grande parte dos alunos na área de Linguagens e Códigos, principalmente no que se refere à leitura, interpretação e produção de texto. Essa realidade é observada tanto nas turmas de Ensino Fundamental quanto de Ensino Médio. Por percebermos a importância dessa questão, ingressamos na presente pesquisa, a fim de investigar caminhos para potencializar o processo de interpretação de textos com os alunos.

Diante de tal desafio e na tentativa de contribuir para a construção de caminhos em meio ao caos, propomos inicialmente o seguinte questionamento: como desenvolver a habilidade de interpretação? Entendendo que os percursos para responder a tal questionamento seriam demasiadamente longos e amplos, decidimos delimitar nossa busca a um questionamento mais específico, a saber: **Como potencializar a interpretação de textos com alunos das séries finais do ensino fundamental?**

A presente problematização justifica-se por contribuir para a expansão das reflexões sobre o tema abordado, resultando em um produto educacional – sequência didática – destinado a professores de língua portuguesa das séries finais do ensino fundamental.

## 1.2 HIPÓTESE

A hipótese que norteia nosso trabalho foi concebida a partir da observação de que os alunos, ao se depararem com expressões metafóricas no texto, apresentam dificuldade em estabelecer relações entre o que foi dito e o sentido produzido no texto. Assim, construímos a hipótese de que a utilização de metáforas em atividades regulares na sala de aula potencializa o processo de interpretação de textos. É partindo desse pressuposto que ingressamos na presente pesquisa.

## 1.3 JUSTIFICATIVA

A interpretação de textos com os alunos constitui um desafio, objetivo sempre presente na prática dos professores de Linguagens, bem como de outras áreas do conhecimento. Essa afirmativa é respaldada por depoimentos de professores, com quem mantemos contato diário, que atuam na disciplina de língua portuguesa no Ensino Fundamental e Médio e pelos resultados de avaliações externas, como o PAEBES – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo –, as quais apontam a insuficiência de muitos alunos com relação à interpretação de textos.

O PAEBES é o instrumento utilizado, desde 2009, para aferir o desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio da rede estadual, redes municipais associadas e escolas particulares participantes. Trata-se de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDU) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

Temos algumas ressalvas quanto aos resultados obtidos nas avaliações em larga escala, como é o caso do PAEBES. Todavia, carecíamos de dados estatísticos para respaldar nossas observações pessoais, razão pela qual optamos por analisar os resultados que descrevemos a seguir.

A prova do PAEBES analisa um total de 23 (vinte e três) descritores<sup>1</sup>. O item V da Matriz de Referência Língua Portuguesa para o 9º ano do Ensino Fundamental,

---

<sup>1</sup> Visite <http://www.paebes.caedufjf.net/avaliacao-educacional/matriz-de-referencia/> para informações mais detalhadas sobre os descritores. Acesso em 10 de abril de 2018.

intitulado *Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido*, compreende os descritores D16, D17, D18, D19 e D22, que tratam diretamente de questões relacionadas às estratégias de produção de sentido, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 1: Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

<b>V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO</b>	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
D22	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos.

Fonte: Matriz de Referência Língua Portuguesa 9º ano EF. MATRIZ.LP.9 EF (2015)

Com o propósito de justificar uma pesquisa voltada para a questão da produção de sentido, bem como o trabalho voltado para a ampliação das possibilidades de interpretação de textos na instituição na qual desenvolvemos esse trabalho, fizemos uma análise do resultado do PAEBES 2015 do 9º ano, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Araribóia, nos descritores mostrados no quadro I, que estão diretamente relacionados à interpretação.

A prova do PAEBES, no ano de 2015, foi aplicada para 56 alunos do 9º ano, do turno matutino e vespertino. A prova soma o total de 500 pontos. O padrão geral de desempenho do PAEBES classifica os alunos em quatro níveis: Avançado (acima de 325 pontos); Proficiente (de 275 a 325 pontos); Básico (200 a 275 pontos); e Abaixo do Básico (até 200 pontos).

Para que se possa entender esses padrões e o que eles significam em termos práticos, organizamos as características de cada nível em tópicos, como mostram os quadros II, III, IV, V, VI e VII.

O quadro II mostra o desempenho característico dos alunos com relação à leitura em diferentes níveis, como vemos a seguir:

Quadro 2: Habilidades de Leitura

<b>Habilidades de Leitura</b>			
<b>Abaixo do Básico</b>	<b>Básico</b>	<b>Proficiente</b>	<b>Avançado</b>
São capazes de interagir apenas com textos do cotidiano, de estrutura simples e de temáticas que lhes são familiares.	Interagem com textos de temática menos familiar e de estrutura um pouco mais complexa.	Avanço da competência leitora; interpretam textos de linguagem mista.	Interagem com textos de tema e vocabulário complexos e não familiares.

Fonte: A autora<sup>2</sup> (2017)

O quadro III mostra os processos de aprendizagem do aluno na identificação de informações nos textos. A cada nível, acrescentam-se outras habilidades somadas às habilidades do nível anterior.

Quadro 3: Desempenho/informações globais

<b>Informações globais</b>			
<b>Abaixo do Básico</b>	<b>Básico</b>	<b>Proficiente</b>	<b>Avançado</b>
Localizam informações explícitas. Identificam a finalidade do texto.	Inferem o assunto de textos de temática do cotidiano. Distinguem a informação principal das informações secundárias.	Identificam gêneros textuais diversos.	São capazes de selecionar informações, levantar hipóteses, realizar inferências, autorregular sua leitura; corrigir a trajetória de interpretação quando as hipóteses não se confirmam.

Fonte: A autora<sup>2</sup> (2017)

<sup>2</sup> Com base nos Padrões de Desempenho do PAEBES. Disponível em <http://www.paebes.caedufjf.net/avaliacao-educacional/padroes-de-desempenho/>. Acesso em janeiro de 2016.

O quadro IV descreve a evolução da capacidade do aluno de distinguir fato e opinião, de identificar teses, argumentos e posicionamentos do autor.

Quadro 4: Desempenho/ percepção de posicionamentos presentes no texto

<b>Percepção de posicionamentos presentes no texto</b>			
<b>Abaixo do Básico</b>	<b>Básico</b>	<b>Proficiente</b>	<b>Avançado</b>
Identificam a finalidade do texto.	Distinguem fato de opinião; identificam a tese e os argumentos que a sustentam.	Identificam a tese de um artigo de opinião e reconhecem a adequação vocabular como estratégia argumentativa.	Comparam diferentes posicionamentos em relação ao mesmo assunto em textos de tipologias diferentes.

Fonte: A autora<sup>2</sup> (2017)

O quadro V mostra a capacidade de inferência do aluno, que se restringe ao sentido de palavras no primeiro nível e evolui para a linguagem figurada no nível avançado.

Quadro 5: Desempenho/ operações inferenciais

<b>Operações inferenciais</b>			
<b>Abaixo do Básico</b>	<b>Básico</b>	<b>Proficiente</b>	<b>Avançado</b>
Inferem o sentido de palavras ou expressões; inferem o efeito do emprego de pontuação; inferem efeitos de humor.	Depreendem informações implícitas, o sentido de palavras ou expressões; percebem o efeito do uso da pontuação e identificam situações que geram humor.	Inferem o sentido de palavras ou expressões em textos literários, em prosa e em verso; reconhecem o efeito de sentido do uso de recursos estilísticos e de ironia; identificam o valor semântico de expressões adverbiais pouco usuais.	Analisam gêneros textuais híbridos considerando as condições de produção e os sentidos pretendidos; inferem o significado da metáfora.

Fonte: A autora<sup>2</sup> (2017)

O quadro VI descreve a evolução da capacidade do aluno de identificar a estrutura do texto e os elementos que o compõem, bem como a capacidade de retomar informações e reconhecer as relações discursivas no texto.

Quadro 6: Desempenho/ apropriação de elementos que estruturam o texto

<b>Apropriação de elementos que estruturam o texto.</b>			
<b>Abaixo do Básico</b>	<b>Básico</b>	<b>Proficiente</b>	<b>Avançado</b>
Identificam personagens, cenário e tempo em textos narrativos. Retomam informações por meio de pronomes retos e por substituição lexical. Reconhecem as relações marcadas por advérbios, bem como os marcadores de causa e consequência.	Além das habilidades do nível anterior, distinguem informação principal das informações secundárias e retomam informações através do uso de pronomes pessoais e indefinidos.	Localizam informações em textos expositivos e argumentativos e retomam essas informações por meio de pronomes relativos. Além das relações marcadas por advérbios e locuções adverbiais, reconhecem também as relações estabelecidas por conjunções.	Analisam com profundidade uma ampla gama de textos argumentativos, narrativos, expositivos, instrucionais e de relato. Realizam operações complexas de retomada de informações através de pronomes demonstrativos e indefinidos, retos, incluindo elipses.

Fonte: A autora<sup>2</sup> (2017)

O quadro VII exemplifica a evolução do aluno no reconhecimento da variação linguística, partindo do reconhecimento de expressões coloquiais em direção ao entendimento dos usos de marcas linguísticas diversas.

Quadro 7: Desempenho/ variação linguística

<b>Variação linguística</b>			
<b>Abaixo do Básico</b>	<b>Básico</b>	<b>Proficiente</b>	<b>Avançado</b>
Reconhecem expressões representativas da linguagem coloquial.	Identificam interlocutores por meio das marcas linguísticas.	Reconhecem expressões de linguagem informal e marcas de regionalismo. Reconhecem a gíria como traço de informalidade.	Distinguem linguagem formal e informal; reconhecem marcas linguísticas diversas e suas situações de uso.

Fonte: A autora<sup>2</sup> (2017)

A análise do desempenho dos alunos é importante para respaldar as intervenções pedagógicas desenvolvidas na escola. cremos, porém, que o Norte para a prática pedagógica do professor deve ser suas próprias observações cotidianas, a análise da desenvoltura dos alunos na execução das tarefas diárias de leitura e a interpretação de textos.

Os alunos que ainda não atingiram o nível de proficiência são o alvo principal das intervenções, com o intuito de garantir o progresso do estudante. É importante também que, aos alunos que se encontram no nível proficiente e avançado, sejam dadas as condições para seu contínuo desenvolvimento. Temos visto, ao longo de nosso percurso profissional, ações voltadas para alunos que se encontram abaixo do nível básico, mas quase nenhuma ação para o aperfeiçoamento daqueles que são proficientes, mas têm ainda possibilidades de crescimento, de atingir a excelência.

É queixa comum entre professores a dificuldade em se desenvolver atividades diversificadas que atendam às necessidades tanto de alunos que estão abaixo do básico quanto dos que estão no nível avançado. Não nos aprofundaremos nessas questões por entendermos que constituem um estudo específico, porém, cremos que as atividades que propomos ao concluir este trabalho sirvam a este propósito e sejam pertinentes para alunos em todos os níveis de desenvolvimento.

A fim de reiterar a importância de nossa pesquisa, apresentamos a seguir o resultado dos estudantes do 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Araribóia, no ano de 2015. Pelos resultados da prova e, principalmente, por nossas observações diárias durante as aulas, percebemos ser urgente uma intervenção pedagógica nas turmas, uma vez que 75% dos 56 alunos que fizeram a prova não conseguiram atingir os requisitos do nível proficiente em língua portuguesa.

Quadro 8: Resultado dos estudantes do 9º ano da EEEFM “Araribóia”

<b>Padrão de Desempenho</b>	<b>Número de alunos</b>
Abaixo do Básico	9
Básico	33
Proficiente	9
Avançado	5
Total	56

Fonte: Adaptado do resultado de desempenho 9º ano/2015<sup>3</sup> (2015)

É nossa intenção contribuir não para que os resultados das avaliações externas e internas sejam satisfatórios, mas para que os alunos consigam evoluir para o nível avançado de proficiência em língua portuguesa, para que consigam interagir com textos dos mais variados gêneros, de estruturas complexas e que sejam capazes de interpretá-los, dentro e fora do contexto escolar. Optamos, então, por trabalhar com os descritores D16, D17, D18, D19 e D22, que tratam mais diretamente do sentido do texto, ou seja, da interpretação.

O quadro a seguir mostra os resultados dos alunos do 9º ano, no ano de 2015 nos descritores mencionados. Como as questões relacionadas a cada descritor encontravam-se em posições distintas nos diversos modelos de prova aplicados, fizemos a soma do número de questões relacionadas a cada descritor e o número de acertos dos alunos, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 9: Resultados por descritor

<b>Descritor</b>	<b>Total de questões na soma das provas</b>	<b>Total de acertos na soma das provas</b>	<b>Porcentagem de acerto</b>
D16	77	44	57,14%
D17	76	38	50%
D18	47	19	40,42%
D19	48	29	60,41%
D22	29	16	55,17%
TOTAL	277	146	52,70%

Fonte: Organizado pela autora, a partir dos resultados da escola (2017)

Observando a tabela, percebe-se que a maior dificuldade dos alunos encontra-se no descritor 18, ou seja, em apenas 40,42% dos casos os alunos conseguiram identificar o sentido decorrente do uso de determinadas palavras ou expressões. De forma geral,

<sup>3</sup> Com base em documento de uso restrito da unidade de ensino EEEFM Araribóia.

os alunos apresentam dificuldades em todos os descritores relacionados à capacidade de interpretar, o que corrobora a importância de um trabalho voltado para a construção do sentido, para a potencialização do processo de interpretação.

#### 1.4 OBJETIVO GERAL

Investigar a metáfora como via facilitadora da ampliação de possibilidades de interpretação com alunos das séries finais do Ensino Fundamental.

#### 1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir os conceitos de compreensão e interpretação a fim de diferenciá-los nas atividades de leitura;
- Compreender o que são atividades epilinguísticas e sua importância no processo de interpretação.
- Conhecer a origem da metáfora e os desdobramentos de seus conceitos;
- Produzir uma sequência didática contendo sugestões de atividades para a ampliação do processo de interpretação de textos literários.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Desde o início dessa pesquisa, era nossa intenção utilizar na revisão de literatura apenas trabalhos que focassem o ensino da interpretação, publicados a partir do ano de 2010, e que tivessem gerado, em sua conclusão, sugestões práticas para o trabalho do professor na sala de aula. Recorremos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), um programa desenvolvido pelo IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – que “integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil”<sup>4</sup>.

Através dessa ferramenta de pesquisa, encontramos a tese de Vanessa Chaves de Almeida, intitulada *A interpretação de texto na escola: o sentido pode ser outro*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2011, cujo objetivo é auxiliar o professor no trabalho com a interpretação. No entanto, tivemos dificuldade em identificar outros estudos que atendessem aos nossos requisitos iniciais. Encontramos uma quantidade significativa de trabalhos sobre processos cognitivos, cujo foco era a compreensão e interpretação, porém de cunho estritamente teórico, sem a relação que desejávamos com a sala de aula do Ensino Fundamental.

Posteriormente, utilizando o site de busca Google Acadêmico, ampliamos nosso corte temporal para o ano de 2006 e deparamo-nos com a tese de Rosa Maria Baptista Amaral, apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto em 2009, intitulada *A Metáfora na Compreensão e Interpretação do Texto Literário*. A pesquisa, desenvolvida com alunos do 9º ano, analisa a abordagem da metáfora no processo de compreensão e interpretação da leitura, estabelecendo o diálogo necessário com nosso trabalho.

Encontramos outras publicações mais recentes que versavam sobre o tema em debate, porém, o viés era bastante teórico, tratando especialmente das correntes de estudo sobre semântica – formal enunciativa e cognitiva. Ainda que o assunto seja de

---

<sup>4</sup> Descrição conforme consta em [www.ibict.br/sobre-o-ibict](http://www.ibict.br/sobre-o-ibict). Acesso em 18 de maio de 2017.

interesse dessa pesquisadora, não caberia no tipo de trabalho que nos propomos a fazer, um estudo aprofundado sobre o tema. Já os estudos sobre metáfora tratavam especialmente sobre retórica, semântica da palavra e do discurso. Cogitamos nos debruçar sobre o assunto, mas consideramos que isso desviaria em parte o foco inicial desse trabalho, que é a sala de aula do Ensino Fundamental. Por fim, optamos por utilizar os trabalhos que mencionamos - *A interpretação de texto na escola: o sentido pode ser outro* e *A Metáfora na Compreensão e Interpretação do Texto Literário* – por dialogarem com a pesquisa em que ingressamos.

## 2.1 A METÁFORA NA COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO

No desenvolvimento de sua pesquisa, Amaral (2009) utilizou como referencial teórico a Teoria Contemporânea da Metáfora de Gibbs (1994) e de Lakoff e Johnson (1999), no que se refere à metáfora conceptual, e a Teoria da Referência Dual, de Glucksberg (2001), através do modelo predicativo, e o Modelo da Resposta Construída, de Pressley e Afflerbach (1995). O estudo foi dividido em quatro partes sobre as quais comentamos a seguir.

O primeiro estudo analisou a concepção dos professores do ensino básico sobre a linguagem metafórica, bem como as estratégias de ensino que utilizam em suas aulas. O estudo revelou que os professores apreciam os aspectos linguísticos da metáfora em detrimento dos aspectos cognitivos, não utilizando a metáfora como uma estratégia facilitadora da compreensão e interpretação.

O segundo estudo comparou o uso da linguagem figurativa em oposição à linguagem literal em situações nas quais os alunos tinham que falar sobre seus sentimentos, verificando-se a preferência pela linguagem metafórica. Do local onde falamos no trabalho em desenvolvimento – uma escola pública de uma cidade do interior -, percebemos, observando a fala dos estudantes, um número significativo de ocorrências de metáforas na expressão de sentimentos: os alunos não ficam tristes ou confusos, ficam “bolados”; não aborrecem à professora com a indisciplina, apenas

*“pesam a mente da fessora”*. Assim, a frase *“A fessora tá boladona porque pesamo demais a mente dela”* torna-se perfeitamente compreensível.

O terceiro estudo investigou o modelo de compreensão e interpretação da metáfora que os alunos usam na construção do significado, como monitoram esse processo de compreensão e interpretação e como reagem ao texto poético. Os resultados foram obtidos através de um programa de informática; as estratégias de monitoramento foram o autoquestionamento, a síntese, a releitura, a busca pelo texto e a apreciação da qualidade da escrita e do conteúdo textual. O quarto estudo consistiu na criação de um programa de instrução tendo como objetivo maximizar a compreensão e interpretação de textos poéticos através da construção do significado metafórico. Participaram do estudo 50 alunos, sendo 25 do grupo de intervenção e 25 do grupo de controle.

A leitura desse trabalho nos levou a algumas reflexões que se tornaram essenciais na produção da nossa própria pesquisa. O foco do estudo de Amaral (2009) era a interpretação da metáfora nos textos literários poéticos; porém, como salienta a própria autora, os princípios que regem a interpretação da metáfora são os mesmos que regem a interpretação em geral, pois a metáfora e a compreensão são “interfaces da cognição” (p.449). Segundo Amaral (2009), a compreensão já foi concebida como um produto estritamente linguístico, mas passou a ser vista como uma construção cognitiva, sendo seu produto uma representação mental; já a interpretação, nesse mesmo viés de pensamento, é concebida como uma elaboração da compreensão, ou seja, como uma representação mental mais elaborada e mais rica que a compreensão. Desse modo, cada vez que um aluno faz o resumo de um conto ou uma atividade de análise sintática, por exemplo, isso nada mais é do que relatar uma informação mentalmente codificada que constitui seu conhecimento sobre a matéria.

A parte mais volumosa desse processo de compreensão se faz de forma automática, inconsciente, enquanto a outra, em menor volume, é feita de forma consciente. A parte consciente é a capacidade de discorrer sobre o processo inconsciente, numa tentativa de explicá-lo. Para Lencastre (2003), citado por Amaral (2009), a compreensão é o resultado de fatores textuais como estrutura e conteúdo, e das características do leitor. Leffa (2012), cujos pressupostos adotamos em nossa pesquisa, afirma, porém, que a

compreensão é um processo totalmente inconsciente; a parte consciente pertence ao domínio da interpretação.

A compreensão da metáfora inicialmente se inscreveria dentro dos fatores textuais, por se enquadrar dentro de uma tipologia específica de texto. Todavia, a metáfora deixou de ser exclusividade dos textos literários e passou a fazer parte do discurso corrente, tornando-se um fator de complicação da compreensão e interpretação, pois demanda uma reflexão cognitiva. Portanto, o uso de metáforas na sala de aula e as estratégias desenvolvidas para sua compreensão e interpretação são importantes por promoverem as construções cognitivas e representações mentais do conhecimento.

Um aspecto relevante do trabalho de Amaral (2009) para nossa pesquisa é a constatação de que grande parte dos professores do ensino básico na escola pesquisada em Portugal trabalha a interface linguística da metáfora, analisando seu aspecto estilístico em detrimento do aspecto cognitivo. Em conversas informais com colegas professores de língua portuguesa, percebemos que essa também é a realidade da escola em que desenvolvemos a presente pesquisa. A metáfora é concebida e ensinada como um recurso estilístico, prestando-se pouca atenção ao seu aspecto cognitivo ou ao seu uso no cotidiano.

Primordialmente, interessou-nos o programa de instrução, desenvolvido a partir do diagnóstico das estratégias utilizadas pelos professores no ensino da compreensão e interpretação da metáfora, bem como das dificuldades dos alunos para compreender e interpretar textos literários. No programa, foi utilizada a metáfora conceptual<sup>5</sup> como via facilitadora do processo de compreensão e interpretação. A metáfora conceptual, segundo Lakoff e Johnson (2003), refere-se à compreensão de uma coisa por meio de outra, num processo que antecede a expressão linguística, pois se localiza no pensamento e determina, em muitos casos, as nossas atividades cotidianas. Discutiremos a metáfora conceptual no capítulo 4.

---

<sup>5</sup> Alguns autores preferem o termo metáfora conceitual ao invés de conceptual. Optamos por usar o termo metáfora conceptual por ser este o adotado por Berber Sardinha (2009), um de nossos referenciais no desenvolvimento dessa pesquisa.

O objetivo do programa de instrução era promover a compreensão e a interpretação de textos poéticos com metáforas, utilizando para tais, estratégias de monitorização, sempre com o intuito de construir o significado, ou melhor, de ensinar o aluno a construir o significado, baseando-se em dois princípios: a) a leitura é uma atividade mental que visa à solução de problemas; b) a compreensão e a interpretação de texto se ensinam. Diferentes graus de abstração foram descritos e explicados através de metáforas conceituais, e comprovou-se que a aquisição deste conhecimento é fundamental para o processo de compreensão e interpretação.

Nossa pesquisa segue o caminho oposto ao da pesquisa que aqui nos serve de referência: enquanto Amaral (2009) investiga estratégias para interpretar metáforas nos textos literários poéticos, investigamos a metáfora como via facilitadora para aperfeiçoar a interpretação, sem, no entanto, prescrever uma estratégia única de interpretação. Entendemos que esses caminhos de investigação, ainda que tenham focos distintos, apontam para o mesmo objetivo, que é a potencialização do processo de interpretação, pois, ao procurarmos estratégias para interpretar a metáfora, esta se torna o meio através do qual aprimoramos as estratégias que utilizamos para a interpretação.

Faremos a seguir a descrição do programa de instrução, como consta no trabalho de Amaral (2009). Entendemos que seria importante descrever o programa de instrução aqui, por ser ele o produto final da pesquisa desenvolvida pela autora, considerando que nosso trabalho também resultará em um produto educacional destinado a professores do Ensino Fundamental.

### 2.1.1 O PROGRAMA DE INSTRUÇÃO

O programa teve duração de cinco semanas. No grupo de controle foram adotadas as seguintes atividades: leitura silenciosa e expressiva; exposição da matéria pelo professor; perguntas diretas sobre os textos; elaboração de comentários sobre os temas; análise do léxico e dos recursos expressivos. No grupo de intervenção foi aplicado o programa de instrução.

O público alvo do programa eram os alunos do 9º ano do Ensino Básico. Os objetivos eram divididos por aula, consistindo basicamente em compreender e interpretar. A autora utilizou inicialmente nove poemas contendo metáforas, sendo 2 poemas populares e 7 poemas de autores consagrados. Em pares e individualmente, os alunos treinaram a ativação de estratégias de monitorização enquanto liam os textos e a verbalização do pensamento<sup>6</sup> foi modelada pelo professor.

A opção de Amaral (2009) por poemas como único gênero textual em sua pesquisa é compreensível, uma vez que o objeto de pesquisa da autora era a metáfora no texto literário. Nós, porém, como investigamos a metáfora como um caminho para potencializar o processo de interpretação, optamos por usar uma variedade de gêneros textuais, incluindo poemas, contos, apólogo, letras de música, vídeo e etc. cremos que essa variedade de gêneros permite a utilização de diferentes abordagens interpretativas, colaborando para o aperfeiçoamento das habilidades cognitivas do aluno.

A autora optou pela aplicação de um pré-teste e pós-teste para verificar a aprendizagem dos alunos. Nós, porém, decidimos não trabalhar com testes, por acreditarmos que há outras maneiras de averiguar a aprendizagem do aluno, tais como a observação, a participação nas atividades, o diálogo, a exposição oral pelos alunos, produção escrita em grupos e individual etc.

Na sequência, Amaral (2009) propõe a implementação de três regras a serem seguidas ao iniciar uma leitura, que consistem, em nossas palavras, em: a) pensar enquanto se lê; b) entender que a não compreensão de um termo é um problema a ser resolvido; c) ativar o conhecimento prévio durante a leitura. Preferimos, ao contrário da autora, não ver essas colocações como regras, mas como etapas do processo de interpretação.

Na etapa seguinte, Amaral (2009) desenvolveu a construção das estratégias de monitoração que consistem também, da forma como vemos, em etapas do processo

---

<sup>6</sup> A verbalização do pensamento consiste em dizer em voz alta as impressões sobre o texto durante a leitura.

de interpretação. Mostramos nos quadros a seguir as estratégias de monitoração, de acordo com a autora, as quais comentamos na sequência:

Quadro 10: Estratégias de monitorização I

**Predição/Antecipação:** Antecipo o conteúdo textual através da exploração do título e do conhecimento sobre o autor.

Estratégia: Autoquestionamento

(Exemplos)

- O que é que eu sei sobre os conceitos incluídos no título?
- Como relaciono o que sei com o texto?
- O que é que sei sobre a biobibliografia do autor?
- Como relaciono o tema do poema como aspectos biobibliográficos?

Fonte: Adaptado de Amaral (2009)

Antecipar o conteúdo através do título, das ilustrações ou de outros recursos é uma estratégia bastante comum ao se propor a leitura e interpretação de um texto; nos livros didáticos de língua estrangeira, especialmente de inglês, ela aparece sob o título *brainstorming*. Acreditamos, porém, (e temos em Rojo (2004) respaldo para tal) que essa antecipação faz parte do processo de compreensão, sendo, portanto, inconsciente. Obviamente o professor poderá instigar esse processo, e licitando que o aluno verbalize o que já sabe sobre o tema ou suas impressões sobre os recursos gráficos e estrutura dos textos.

Já o conhecimento sobre o autor é importante para se definir de onde ele fala, por que fala de uma forma e não de outra, que situações o levam a ter essa ou aquela visão sobre determinado assunto. Tome-se como exemplo as histórias sobre a Guerra Civil Americana, que costumamos utilizar em nossas aulas de inglês. Saber de onde o autor fala nos permite prever, sem muito erro, as ideias que serão defendidas no texto.

### Quadro 11: Estratégias de monitorização II

**Raciocínio Inferencial Metafórico:** Reajo e atuo quando não compreendo a linguagem metafórica.

Estratégias: releitura, sublinhados, autoquestionamento, atribuição e seleção de propriedades (em diagrama).

(Exemplos)

- O que é que eu sei sobre as palavras/conceitos que não compreendo?
- Que atributos/propriedades são mais adequados ao contexto?

Fonte: Adaptado de Amaral (2009)

O foco de Amaral (2009) é apenas a linguagem metafórica, mas as estratégias em questão poderiam ser aplicadas a qualquer expressão presente no texto. É importante que o aluno entenda que o contexto é essencial para a inferência de significado dos termos que desconhecemos. Ao inferir um significado, é necessário que busquemos no texto elementos que nos permitam comprová-lo ou refutá-lo para buscar novas possibilidades de sentido. Inicialmente, o aluno não dará conta de desenvolver esse processo sozinho; caberá ao professor orientá-lo até que adquira autonomia suficiente para caminhar com os próprios pés.

### Quadro 12: Estratégias de monitorização III

**Interpretação:** Elaboro o significado metafórico.

Estratégias: formulação de hipóteses, generalização (do significado concreto para o significado abstrato), elaboração de sínteses interpretativas.

Fonte: Adaptado de Amaral (2009)

Amaral (2009) denomina interpretação essa última etapa do processo de monitorização. A interpretação de um termo metafórico seguiria, então, os seguintes passos: a) identificação dos atributos concretos e dos abstratos; b) relação entre domínio alvo e domínio origem<sup>7</sup>; c) elaboração de síntese. Produzimos o quadro a

<sup>7</sup> De acordo com Amaral (2009), alvo e origem são domínios conceituais. Em *A vida é uma viagem*, vida é o domínio alvo, enquanto viagem é o domínio origem. Em nossa pesquisa preferimos utilizar os termos *referente* e *expressão metafórica*, por considerarmos tais termos mais apropriados nas atividades direcionadas ao Ensino Fundamental e Médio.

seguir para uma melhor visualização da proposta da autora para interpretação da expressão metafórica “uns olhos como gaivotas” (p.443). Nas atividades que desenvolvemos em nossa pesquisa, esse esquema mostrou-se bastante útil aos alunos que apresentavam um grau maior de dificuldade nas atividades de interpretação.

Quadro 13: Esquema de interpretação de metáfora

Uns olhos como <b>gaivotas</b>	
Atributos Perceptivos	Atributos Abstratos
são bonitas veem bem buscam presas	estão atentas simbolizam a liberdade simbolizam os sonhos
Relação entre domínio alvo e domínio origem	
Olhos	Gaivotas
Bonitos Atentos Buscam liberdade Sonhadores	Bonitas Atentas Simbolizam liberdade Simbolizam os sonhos
Elaboração de síntese interpretativa	
Esta símile pode significar que os olhos do poeta (ou do sujeito poético) eram atraentes e perspicazes. Podem, ainda, representar/simbolizar o desejo de liberdade...ou... sonho por... (Amaral, 2009, p.443).	

Fonte: Adaptado de Amaral (2009)

Nas quatro primeiras aulas do programa, foi feita a interpretação de metáforas conceituais e em seguida, passou-se ao treinamento e revisão da verbalização do pensamento. O objetivo era clarificar o processo, contando para tanto com um registro dado aos alunos com as regras sobre a concepção de leitura como resolução de problemas e as estratégias de monitorização, que serviriam de suporte para a utilização autônoma do método de verbalização do pensamento.

O método de verbalização do pensamento é utilizado com bastante frequência como estratégia de interpretação, e constitui a base da pesquisa de Amaral (2009) na investigação sobre a interpretação da metáfora no texto literário. Esse método consiste, de forma resumida, em expressar em voz alta as reflexões feitas sobre o texto durante a leitura. À medida que as ideias vão surgindo, o aluno decide quando interromper a leitura para falar sobre o que está refletindo. Não duvidamos da eficácia do método, porém, preferimos não utilizá-lo em nossas aulas, por considerarmos o espaço inapropriado (salas pequenas), considerando o número de alunos por turma (entre 35 e 45 nas salas de Ensino Fundamental).

Ressaltamos aqui que Amaral (2009) utiliza com frequência o termo “treinar”. Mantivemos esses termos aqui por tratar-se de uma revisão do trabalho da autora, que serviria de base inicial para nosso próprio trabalho. Não cremos, todavia, na eficácia do treinamento. Cremos, outrossim, em apresentar propostas, possíveis caminhos para se alcançar um determinado objetivo e, acima de qualquer outra estratégia, em desenvolver a autonomia do aluno para que ele seja capaz de decidir qual caminho seguir para chegar ao destino proposto.

Após a aplicação do programa foi feito o pós-teste e os resultados foram avaliados. O grupo de intervenção atingiu no pré-teste a média de 7.48 enquanto o grupo controle atingiu 12.84. Após a aplicação do programa, houve uma mudança significativa nos resultados: o grupo de intervenção alcançou a média de 20.64, enquanto o grupo controle alcançou 15.80. Concluiu-se então, após a aplicação dos testes, que a compreensão e a interpretação podem ser ensinadas, e que “dessa aprendizagem ocorre a promoção da autonomia interpretativa, que se desenvolve através do uso de atividades/estratégias mentais no âmbito de uma concepção de leitura como resolução de problemas” (Amaral, 2009, p.447).

Nas considerações finais, a autora coloca o curto espaço de tempo e o instrumento de avaliação adotado como elementos desfavoráveis aos efeitos positivos que, ainda assim, conseguiram obter. Amaral (2009) destaca que a satisfação dos participantes durante o programa poderia ter sido avaliada, sugerindo que em investigações futuras esse item seja considerado. Concordamos com a autora ao questionar o método avaliativo utilizado, como mencionamos anteriormente, e acatamos sua sugestão de

considerar a satisfação dos participantes durante a aplicação de nossas oficinas, por considerarmos este um elemento essencial para o sucesso de qualquer atividade.

## 2.2 A INTERPRETAÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA: O SENTIDO PODE SER OUTRO

Almeida (2011) consta em nossa revisão de literatura por tratar do ensino da interpretação e das estratégias que colaboram para seu desenvolvimento. Ainda que tenhamos uma percepção distinta daquela que autora apresenta sobre os termos compreensão e interpretação, seus estudos colaboraram para reafirmar nosso próprio ponto de vista. Uma das inquietações da autora, que também é nossa, é o fato de haver bastante distanciamento entre a academia e a escola; era então a intenção de Almeida (2011) construir uma ponte entre os dois locais. Entendemos que essas pontes surgem de forma gradativa, e que o Mestrado Profissional, por ser destinado a professores em exercício no Ensino Fundamental, seja uma das formas mais eficientes de unir conhecimento teórico e atividades práticas no ambiente escolar.

Em seu trabalho, Almeida (2011) parte da hipótese de que não existe uma metodologia precisa para o ensino da interpretação. Baseando-se em Orlandi (2002), Almeida (2011) defende que “interpretar não é atribuir sentido, mas explicar como o texto produz sentido” (p.77). Concordamos com a autora nessa questão, tendo em Leffa (2012) respaldo para tal crença. Para testar sua hipótese de investigação a autora aplicou uma atividade de interpretação retirada de um livro didático, sobre o poema *Povo*, de Luis Fernando Veríssimo, em turmas do 8º ano do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio, de quatro colégios públicos do Rio de Janeiro. Com a aplicação da atividade, verificou-se que elementos como a inferência, a polissemia, a metáfora e o contexto auxiliam na interpretação. A autora afirma que:

É necessário trabalhar a interpretação em sala de aula com respaldo teórico, operacionalizá-la, apontando estratégias, oferecendo subsídios aos alunos. [...] justamente por tratar-se de um tema complexo com várias divergências de pensamento e nomenclaturas e, ao mesmo tempo, tão relevante, porque, além de fazer parte da vida estudantil, ultrapassa os muros da escola (ALMEIDA, 2011, p.7).

Concordamos com essas afirmações de Almeida (2011); apenas gostaríamos de observar, sobre a última colocação, que qualquer conhecimento que não seja capaz

de “ultrapassar os muros da escola”, não deva, sob nenhum pretexto, ser ensinado na escola.

Segundo Almeida (2011), muitos professores desconhecem o que é realmente interpretação, têm dificuldade para trabalhá-la e, por isso, na maioria das vezes, utilizam questões prontas de livros didáticos. Apoiando-se em Oliveira (2005), Amaral (2011) afirma que há grande produção acadêmica na área de compreensão e interpretação; todavia, “os conhecimentos produzidos ou não se aplicam ao ensino escolar ou são repassados sem a preparação adequada” (p.15), não sendo adequados ao ensino, pois falta comunicação entre a academia e a escola.

Para conceituar compreensão e interpretação a autora se apoia em Charaudeau (1995) e afirma que: “compreender é parte de um processo no qual a interpretação é o fim. A compreensão seria decodificar; e a interpretação, a abstração do sentido de um texto e o reconhecimento da intenção do autor e a interação com o texto” (ALMEIDA, 2011).

Da forma como vemos, e tendo respaldo, entre outros, em Leffa (2012), a compreensão não se restringe à decodificação, mas envolve outros processos que discutiremos mais adiante. Almeida (2011) apresenta dois exemplos para ilustrar os conceitos de compreensão e interpretação. Transcrevemos um deles tal qual consta no trabalho da autora:

Gato escaldado tem medo de água fria.

**Compreensão:** Gato que já foi queimado com água quente tem medo de qualquer água, inclusive, a fria.

**Interpretação:** Uma pessoa que passa por um sofrimento (ser queimada), fica traumatizada, sente medo de qualquer coisa e confunde aquilo que não faz sofrer (água fria) com aquilo que lhe causa dor (ALMEIDA, 2011, p. 28).

A autora recorre ainda a Marcuschi (2008) e a Orlandi (1993) para a análise dos conceitos de compreensão e interpretação. Estes autores fizeram parte de nossas leituras no início dessa pesquisa, e colaboraram para confirmar ou refutar ideias que tínhamos sobre o que é compreender e interpretar.

Almeida (2011) nos informa que, para Marcuschi (2008), há dois tipos de compreensão: a compreensão como decodificação e inferência, e o segundo tipo, que é a própria interpretação. Porém, tendo como justificativa uma suposta mudança de pensamento entre Orlandi (1993) e Orlandi (2004), Almeida (2011) opta por abandonar a distinção entre os termos compreensão e interpretação, preferindo referir-se à compreensão e interpretação apenas como interpretação. Orlandi<sup>8</sup> (1993) reconhece três categorias de compreensão: o inteligível, o interpretável e o compreensível, termos que Almeida (2011) explica da seguinte forma: “o inteligível é um processo de decodificação; o interpretável é a atribuição de sentidos; o compreensível é saber como os sentidos são produzidos” (grifo da autora. p.29). Já Orlandi (2004) afirma que interpretar é “explicar o modo como um objeto simbólico produz sentidos, o que resulta em saber que o sentido sempre pode ser outro” (p.64). Almeida (2011) afirma, então, que, devido às “divergências e à dificuldade de encontrar a diferenciação entre compreensão e interpretação” (p.30), optará pelo termo interpretação, pois crê que a compreensão é parte do processo de interpretação e também porque “nem sempre é possível fazer a distinção clara de até onde termina a compreensão e começa a interpretação” (p.30).

Esclarecemos aqui que, por termos em Leffa (2012) nossa principal base teórica, não concordamos com a opção da autora em utilizar o termo *interpretação* referindo-se tanto à compreensão quanto à interpretação, por acreditarmos serem estes processos distintos. Enquanto a compreensão se processa no nível do inconsciente, a interpretação opera no nível da consciência, como veremos em nossa fundamentação teórica. A própria autora destaca o caráter consciente e voluntário da interpretação, ao dizer que “interpretar é analisar o modo como se diz, é entender como os sentidos de estabelecem, qual o discurso do texto” (p.30).

Voltando a seu pressuposto de que não existe uma estratégia única para o ensino da interpretação, Almeida (2011) afirma que esta “deve estar focada mais no discurso do que no texto” (p.35), uma vez que nem todo discurso se materializa no texto. É, então, função do professor entender como os sentidos se constroem no texto e delimitar as possíveis leituras de acordo com a realidade do aluno. A autora diz que é preciso

---

<sup>8</sup> Citado por Almeida (2011).

prever a leitura do aluno ao elaborar as questões de interpretação, tendo consciência de que “interpretar é uma forma de reconstruir o texto, reelaborando o sentido a partir dos valores que constituem o sujeito leitor” (p.36). Mais uma vez, por termos bases teóricas diferentes, discordamos. A compreensão, sim, poderá ser delimitada pela realidade do aluno, mas a interpretação reside em outra via: não na reelaboração do sentido, mas na identificação, no texto, dos elementos que podem produzir um sentido ou outro.

Dentre os elementos que auxiliam a interpretação, como já mencionado, Almeida (2011) seleciona como fundamentais a inferência, a polissemia, a metáfora e o contexto. Não vemos a metáfora, porém, como um elemento que auxilia a interpretação, mas como um elemento que, por sua complexidade, promove o aperfeiçoamento da habilidade de interpretar.

A hipótese investigada por Almeida (2011) é a de que não existe uma metodologia precisa para ensinar a interpretação e, portanto, uma atividade dada a uma turma de um determinado nível poderia ser dada a outra de nível completamente diferente com resultados semelhantes. Entenda-se por resultado o número de questões respondidas consideradas corretas e incorretas. Não conseguimos estabelecer, de forma clara, a relação proposta pela autora entre ausência de metodologia precisa e resultados semelhantes. Sabemos, porém, que a hipótese não se confirmou.

A autora utilizou uma atividade do livro *Português Linguagens: 8º ano* de William Roberto Cereja e Teresa Cochar Magalhães (3 ed. 4ª reimpressão, 2006), aprovado pelo PNLD e, por isso, nas palavras da autora, “tem um respaldo de credibilidade” (p.63). Interessante observar que, uma década depois, esse mesmo livro continua sendo adotado nas escolas públicas, incluindo a escola em que atuo, e contém ainda o mesmo texto e exercícios muito semelhantes (quase idênticos) aos da edição de 2006.

O texto escolhido foi a crônica *Povo*, de Luis Fernando Veríssimo. A atividade foi aplicada em turmas do 8º ano do Ensino Fundamental (215 alunos) e do 2º ano do Ensino Médio (179 alunos), de quatro escolas públicas do Rio de Janeiro. Enquanto o

índice de acerto foi de 40% no Ensino Fundamental, no Ensino Médio ele chegou a 60,7%.

Mediante os seus resultados, Almeida (2011) concluiu que é a seleção do texto que faz a diferença no processo de interpretação, não havendo uma metodologia precisa para seu ensino. Concluiu também que a inferência, o contexto, a polissemia e a metáfora são estratégias que orientam os alunos a interpretar e podem ser aplicadas em qualquer série. Concordamos parcialmente com as colocações da autora: a escolha do texto é realmente importante no processo de ensino da interpretação, mas não é requisito para que haja a interpretação. Se assim o fosse, estaríamos afirmando que apenas alguns textos são interpretáveis, afirmação essa que refutamos. Concordamos também que não existe uma metodologia precisa, única para se ensinar a interpretação; no entanto, existem caminhos, como o que propomos neste trabalho, que podem aperfeiçoar a habilidade interpretativa do aluno.

Na sequência, a autora critica o enunciado e a forma como algumas questões do livro foram elaboradas, o que poderia induzir o aluno ao erro. Não mencionaremos as considerações sobre tais questões por se referirem a um texto específico, e não ser este o nosso objetivo aqui. Finalizando, Almeida (2011) faz algumas considerações para o ensino de interpretação. Primeiro ela fala sobre a incoerência de não se trabalhar a interpretação sistematicamente na sala de aula e ao mesmo tempo cobrar este conteúdo regularmente nas provas. Segundo, a autora destaca que o ensino da semântica foi deixado de lado nos programas de ensino, restringindo-se ao estudo de sinônimos e antônimos e, na sequência, faz então algumas sugestões de leitura para os professores e indica autores a serem trabalhados com os alunos, pois acredita que a seleção de textos é a base para o ensino da interpretação.

Finalizando, a autora dá exemplos do que ela considera bons exercícios de interpretação, os quais não registramos aqui, mas intencionamos discutir em outro trabalho. Nas considerações finais, a autora destaca que teria sido interessante perguntar aos alunos como chegaram a determinado sentido, porque responderam ao questionário de uma forma e não de outra. Concordamos com Almeida (2011) nesse pressuposto, razão pela qual priorizamos a interpretação dialógica em nossas atividades.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1 COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

Para Leffa (2012), a “interpretação de texto é um conceito mal compreendido por muitos pesquisadores, produtores de material didático e professores de língua portuguesa” (p.253). Muitos utilizam dois verbos – compreender e interpretar – como se fossem sinônimos e indicassem um mesmo processo. Porém, compreender e interpretar são processos distintos. Leffa (2012) chega a dizer que esses dois termos – compreensão e interpretação – não são apenas diferentes, mas “se excluem mutuamente na sua essência” (p. 254).

Rojo (2004), também faz distinção entre compreensão e interpretação, ainda que não seja esse seu objetivo principal ao abordar o tema. Ao discorrer sobre práticas de leitura para a cidadania, cujo foco está nas práticas sociais de leitura, a autora afirma que a escola não desenvolve senão “uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade” (p.1). Segundo Rojo (2004), o foco da leitura na escola geralmente é linear, concentrando-se na localização de informações explícitas e implícitas no texto. Contudo, como afirma a autora, ser letrado vai além dessa prática, pois é preciso “escapar da literalidade do texto e interpretá-lo” (p.1).

Já Eco (2015), fala sobre dois tipos de interpretação, a semântica e a crítica. Percebemos assim que os três autores citados fazem distinção entre compreender e interpretar, porém, é Leffa (2012) quem defende veementemente a ideia de distinção, entre outras razões, para que o professor saiba exatamente como conduzir atividades que permitam ao aluno ir além da compreensão.

Tentamos estabelecer um diálogo entre Leffa (2012), Rojo (2004) e Eco (2015) sobre a conceituação da compreensão e interpretação, a fim de fundamentar nossa visão sobre o tema. Ressaltamos que o objeto de estudo de Rojo (2004) são as práticas de leitura para a cidadania, o que não impede que utilizemos seus pressupostos aqui.

Segundo Rojo (2004), as práticas de leitura envolvem três capacidades, que não se excluem, mas se complementam numa relação de interdependência.

- capacidade de decodificação;
- capacidade de compreensão (estratégias);
- capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação).

A capacidade de decodificação e compreensão constituem o que Leffa (2012) denomina compreensão e Eco (2015) chama de interpretação semântica; a capacidade de apreciação e réplica é denominada interpretação por Leffa (2012) e interpretação crítica por Eco (2015).

A diversidade de nomenclaturas que permeia os estudos sobre sentido pode causar certa confusão àqueles que iniciam suas pesquisas na área de semântica. Para propiciar uma compreensão melhor do que dizem esses três autores sobre compreensão e interpretação, organizamos o quadro a seguir:

Quadro 14: Compreensão x Interpretação

Rojo (2004),	Leffa (2012)	Eco (2015)
Capacidade de decodificação; Capacidade de compreensão;	Compreensão	Interpretação semântica
Capacidade de apreciação e réplica	Interpretação	Interpretação crítica

Fonte: A autora (2017)

Decidimos adotar, neste trabalho e em nossa prática pedagógica, os termos e pressupostos defendidos por Leffa (2012) – compreensão e interpretação –, por serem estes termos comuns no cotidiano do professor e por orientarem com mais clareza, na visão dessa pesquisadora, as atividades que propomos aos nossos alunos.

Procuraremos, a seguir, descrever o que Rojo (2004), Leffa (2012) e Eco (2015) denominam compreensão. A partir do quadro, faremos uma descrição dos termos apresentados:

Quadro 15: Etapas da compreensão

Rojo (2004)	Capacidade de decodificação	a) domínio da leitura e da escrita.
	Capacidade de compreensão	b) ativação do conhecimento de mundo; b) antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades do texto; c) checagem de hipóteses; d) localização e/ou cópia de informações; e) comparação e informações; f) generalização; g) produção de inferências locais; h) produção de inferências globais.
Leffa (2012)	Compreensão	a) tradução do código; b) montagem do quebra-cabeça; c) evocação do saber construído; d) planejamento das estratégias.
Eco (2015)	Interpretação semântica ou semiótica	Significação do que está posto no texto.

Fonte: A autora (2017)

Percebemos no quadro acima que Rojo (2004) faz diversas subdivisões no processo de compreensão, enquanto Leffa (2012) lista quatro estágios e Eco (2015) apenas conceitua o termo.

Na visão de Rojo (2004), a primeira capacidade de leitura, a decodificação, envolve: a) a compreensão das diferenças entre a escrita e as outras formas gráficas; b) o domínio das convenções gráficas; c) o conhecimento do alfabeto, bem como a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; d) o domínio das relações entre grafemas e fonemas; e) a decodificação de palavras e textos escritos; f) a leitura global de palavras, a fluência e a rapidez de leitura.

A segunda capacidade é a compreensão. A compreensão requer algumas estratégias que vão além daquelas exigidas pela decodificação. Rojo (2004) lista estas estratégias, como mostramos a seguir:

- Ativação de conhecimento do mundo: no momento da leitura, o leitor aciona seu conhecimento de mundo, relacionando-o com o conhecimento “exigido e utilizado pelo autor no texto” (p.5). Caso haja discrepância entre o conhecimento do leitor e o conhecimento exigido pelo texto, haverá uma “lacuna de compreensão” (p.5), que deverá ser preenchida por outras estratégias de compreensão.
- Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos: sobre essa estratégia, a autora afirma que:

O leitor não aborda o texto como uma folha em branco. A partir da situação de leitura, de suas finalidades, da esfera de comunicação em que ela se dá; do suporte do texto (livro, jornal, revista, out-door, etc.); de sua disposição na página; de seu título, de fotos, legendas e ilustrações, o leitor levanta hipóteses tanto sobre o conteúdo como sobre a forma do texto ou da porção seguinte de texto que estará lendo (ROJO, 2004, p.5).

É esta estratégia, segundo a autora, que vai permitir ao leitor um processamento mais rápido do texto, pois o leitor consegue antecipar grande parte do conteúdo.

- Checagem de hipóteses: uma vez que as hipóteses levantadas sobre os caminhos do texto poderão não ser confirmadas durante a leitura, o leitor irá criar hipóteses para o prosseguimento da leitura.
- Localização e/ou cópia de informações: esta estratégia é essencial a algumas práticas de leitura, como para estudar, mas não se faz presente, porém, quando o objetivo é o entretenimento.
- Comparação de informações: durante a leitura, o leitor compara várias informações: as que estão presentes no texto, as de outros textos e as informações resultantes de seu conhecimento de mundo, a fim de construir sentido.

- Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes): segundo Rojo (2004), esta é a estratégia que possibilita a síntese, pois armazenamos informações em forma de generalizações, e não de especificidades.
- Produção de inferências locais: quando há uma lacuna de compreensão, fazemos inferências. No caso do léxico, como aponta a autora, o significado de uma palavra nova pode ser descoberto pelo contexto, sem que haja necessidade de consulta a um dicionário.
- Produção de inferências globais: consiste em identificar elementos implícitos ou pressupostos no texto, como explica Rojo (2004):

Nem tudo está dito ou posto num texto. O texto tem seus implícitos ou pressupostos que também têm de ser compreendidos numa leitura efetiva. Para fazê-lo, o leitor lança mão, ao mesmo tempo, de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto da significação já construída e de seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos (ROJO, 2004, p. 6).

A compreensão, no sentido proposto por Leffa (2012), envolve quatro competências, que se desenrolam simultaneamente e, por ser um processo extremamente veloz, realiza-se no nível do inconsciente:

A compreensão não só se desdobra em vários níveis, do processamento do código ao conhecimento de mundo, mas precisa também processar todos esses níveis de modo instantâneo. A consciência humana, dentro dos limites impostos pela atenção, não tem condições de apreender todos esses elementos no momento em que eles acontecem. Daí a natureza necessariamente inconsciente da compreensão (LEFFA, 2012, p. 259).

- Tradução do código: No caso da escrita, o indivíduo adquire o código para transpor para a fala o que está codificado na escrita. Mas esse processo de decodificação não ocorre apenas na escrita, refere-se a todo objeto cultural capaz de armazenar sentido, como imagens e sons.
- Montagem do quebra-cabeça: após decodificar, é preciso conectar os elementos. O texto é formado de partes que se encaixam, de forma nem sempre linear. O leitor precisa identificar essas conexões para compreender o texto.
- Evocação do saber construído: ao se aproximar de um texto, o leitor não o faz de forma vazia. Ele traz experiências acumuladas ao longo da vida e conhecimentos

que tornam possível a compreensão do texto. Para que a compreensão seja eficiente, o leitor precisa conhecer o tema, bem como o suporte do texto, ou seja, conhecer a finalidade do gênero textual que serve de suporte ao texto.

- Planejamento das estratégias: toda leitura pressupõe um objetivo. De acordo como nosso objetivo, gerenciamos nossa leitura, a fim de constatarmos se os objetivos estão sendo atingidos. Se buscamos uma informação sobre algo específico, como um anúncio de emprego no jornal, por exemplo, adotaremos estratégias que serão diferentes daquelas que utilizamos quando lemos para conhecer algo novo ou aprender sobre algum assunto. Essas competências se articulam simultaneamente e de maneira inconsciente, toda vez que nos aproximamos de um objeto do qual seja possível subtrair algum sentido.

Em *Os limites da interpretação*, Humberto Eco (2015) nos apresenta a interpretação semântica, a que também chama de interpretação semiótica. O autor define interpretação semântica como “o resultado do processo pelo qual o destinatário, diante da manifestação linear do texto, preenche-a de significado” (p. 12). Isso é similar ao que Rojo (2004) e Leffa (2012) definem como compreensão. Eco (2015), porém, não fala sobre capacidades ou competências envolvendo o processo de interpretação semântica; ele apenas o distingue do processo de interpretação crítica. Esses dois tipos de interpretação preveem, então, dois tipos de leitores: o leitor semântico, que Eco (2015) denomina leitor-modelo ingênuo, e o leitor crítico, denominado leitor-modelo crítico. O leitor semântico dá significado ao que está escrito no texto, enquanto o leitor crítico observa as estratégias utilizadas no texto para induzir o leitor a uma ou outra interpretação.

Como já mencionamos anteriormente, o estudo do significado tem como característica uma imensidade de pensamentos distintos e de nomenclaturas. Eco (2015) fala sobre dois tipos de interpretação; já Rojo (2004) denomina esses mesmos processos de capacidades de leitura, enquanto Leffa (2012) os chama de compreensão e interpretação. Ainda que usando nomenclaturas distintas, os autores reafirmam o pressuposto de que a compreensão é um processo que antecede a interpretação e é essencial na realização desta, pois interpretar consiste, entre outras coisas, em

analisar os mecanismos presentes no texto que levam o leitor à produção de um ou outro sentido.

### 3.2 A INTERPRETAÇÃO

Para discutir o conceito de interpretação, continuaremos a traçar um paralelo entre Rojo (2004), Leffa (2012) e Eco (2015). Seguindo a mesma linha do subcapítulo anterior, os conceitos de cada autor foram organizados em tópicos que serão descritos na sequência.

Quadro 16: Conceitos de interpretação

Rojo (2004)	Capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto	a) recuperação do contexto de produção do texto; b) definição de finalidades e metas da atividade de leitura; c) percepção de relações de intertextualidade; d) percepção de relações de interdiscursividade; e) percepção de outras linguagens; f) elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas; g) elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.
Leffa (2012)	Interpretação	a) extração do significado; b) mediação; c) tipos de interpretação.
Eco (2015)	Interpretação crítica ou semiótica	a) análise da estrutura do texto; b) limites.

Fonte: A autora (2017)

Descrevemos agora as estratégias de interpretação citadas por Rojo (2004), lembrando que, para a autora, este é o nível mais elevado entre as capacidades de leitura.

- Recuperação do contexto de produção do texto: segundo a autora, para interpretar um texto é preciso retomar seu contexto de produção, ou seja, é preciso saber quem é o autor, de onde ele fala, que ideologias ele defende. Sem essas

informações, “a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal” (p.6), o que não seria o ideal numa leitura crítica. Essa estratégia exprime alguns princípios do modelo de interpretação radical de Dascal (2006), que veremos posteriormente, pois centra-se no conhecimento sobre o produtor do texto para interpretá-lo.

- Definição de finalidades e metas da atividade de leitura: o controle do processo de leitura está ligado às razões por que lemos; toda leitura cumpre um objetivo, uma meta. Lemos para encontrar informações, para nos atualizarmos. Soa irônica a observação da autora de que “não há leitura, a não ser, por vezes, a leitura escolar, que não seja orientada a uma finalidade da vida” (p.6). O fato observado por Rojo (2004) talvez justifique a dificuldade muitas vezes enfrentada por professores em conduzir atividades de leitura na escola: se a leitura não for orientada para a vida, não haverá razões para fazê-la.
- Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático): é a relação temática de um texto com outros textos conhecidos, bem como as respostas ou réplicas desses textos.
- Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo): a percepção de um discurso, segundo a autora, consiste em colocá-lo em relação com outros discursos, servindo-se para isso de paródias, ironias e citações, por exemplo.
- Percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas, etc.) como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita.
- Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas: a relação de afetividade que estabelecemos com o texto, ou seja, se gostamos ou não do que estamos lendo, interfere diretamente na leitura, levando-nos a procurar outros textos que com ele dialogam ou levando-nos a abandonar a leitura.

- Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos: ao lermos um determinado texto, concordamos ou não com a ideologia do autor. É essa capacidade de avaliação, segundo a autora, “que leva a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto” (p.7).

Para falar sobre interpretação, Leffa (2012) não cita competências ou estratégias, como faz Rojo (2004) ou como o próprio autor o faz ao descrever a compreensão; antes, conceitua o termo que para ele consiste em extrair o significado do texto e colocar-se como intérprete entre o texto e o leitor. Inicialmente, o autor recorre à etimologia da palavra, que vem do latim *interpretes*, esse referia à pessoa que examinava as entranhas de um animal para prever o futuro. Leffa (2012) diz então que:

Do ponto de vista da leitura, há um pressuposto interessante aqui: o significado que é lido não está na cabeça do *interpretes*, do adivinho, mas contido no objeto. O *interpretes* não pode atribuir um significado, não pode tirar algo de dentro de si para depositar o objeto; pode apenas extrair o significado que já está dentro do animal. Uma atribuição de sentido seria não só uma impostura, mas seria também negar ao *interpretes* a capacidade de leitura; ele não inventa e nem cria, ele apenas reproduz o que supostamente preexiste na sua frente (LEFFA, 2012, p. 260).

Assim, o que Leffa (2012) defende aqui, em outras palavras, é que não cabe ao leitor, no ato da interpretação, atribuir sentido ao texto; sua tarefa é extrair do texto o significado imanente a este. O autor cita também, para exemplificar o que é a interpretação, a figura do intérprete de línguas que se coloca entre pessoas de línguas diferentes para que elas possam se fazer compreender; esse tipo de interpretação também ocorre, segundo o autor, entre falantes de uma mesma língua. Portanto, entendemos que, na visão desse autor, o intérprete é passivo, apenas reproduz o que foi dito sem adicionar ao discurso suas crenças, conhecimento prévio ou experiências.

Ainda sobre essa questão da passividade do intérprete, Leffa (2012) cita os princípios da Hermenêutica:

A hermenêutica parte do princípio de que as pessoas só deveriam ler a bíblia através de intérpretes, para que não lessem principalmente certas passagens, de modo errado. A educação de um intérprete para a leitura do texto sagrado era, e continua sendo, um processo longo e demorado, com anos de formação, muitas vezes em templos retirados, longe do convívio da sociedade (LEFFA, 2012, p. 261).

A sacralidade não pertence, segundo Leffa (2012), apenas ao texto religioso; outros textos, como o jurídico, também exigem uma formação especial para a interpretação. No que compete à interpretação do texto na sala de aula, entende-se então que o aluno, especialmente o aluno do Ensino Fundamental, não consegue interpretar o texto sozinho; ele precisa da intervenção de alguém que tenha uma formação maior na área para ajudá-lo nesse processo. Esse pressuposto corrobora a premissa de que é preciso ensinar o aluno a interpretar, e essa tarefa cabe ao professor.

Leffa (2012) fala sobre três tipos de interpretação: a) interpretação como paráfrase; b) interpretação como réplica e c) interpretação como procedimento dialético.

A interpretação como paráfrase é a interpretação de um texto através de outro; Leffa cita como exemplo o poema *No Meio do Caminho*, de Drummond, como sendo uma das obras mais parafraseadas na internet em língua portuguesa, de acordo com pesquisa informal realizada pelo autor. Nas paráfrases analisadas, existe um consenso na interpretação, e os desvios são geralmente considerados erros. O autor apresenta dois riscos no desenvolvimento da interpretação através da paráfrase: a mutilação e a desfiguração, os quais ele explana da seguinte maneira:

Mutila quando tenta resumir algo que originalmente já foi reduzido à sua essência e do qual nada se pode tirar; conhecer uma obra apenas pela sua ficha de leitura, como acontece com alguns alunos em relação aos clássicos, pode ser considerado, a meu ver, uma tragédia pedagógica. [...] Por outro lado, desfigura quando tenta explicar tudo que o leitor deve encontrar na obra, produzindo uma paráfrase às vezes mais extensa do que a obra original, como acontece na análise de alguns poemas (LEFFA, 2012, pp. 263-264).

O problema levantado por Leffa com relação às fichas de leitura é que elas geralmente abordam apenas os aspectos relacionados com a identificação de uma obra, como nome das personagens, localização temporal e espacial, dando pouca ou nenhuma relevância à sua essência, ou seja, mutilando-a. Já a desfiguração, mais comum na análise de poemas, ocorre quando se tenta explicar em detalhes tudo o que está no texto e que muitas vezes não requer tal explicação; racionalizar o que pertence ao terreno da emoção.

A interpretação como réplica, rara no contexto da sala de aula, consiste na criação de uma “pretensa interlocução com o autor” (p.264), ou seja, o intérprete finge dialogar com o autor quando intencionalmente dirige-se ao leitor, para rebater e contestar o

que foi proposto pelo texto. Leonam & Badaró (2008)<sup>9</sup> citam um exemplo desse tipo de interpretação, feita por uma aluna, do poema de Camões, *Amor é fogo que arde sem se ver*, que transcrevemos a seguir:

Amor é fogo que arde sem se ver,  
é ferida que dói e não se sente,  
é um contentamento descontente,  
dor que desatina sem doer.

A seguir, transcrevemos a interpretação feita pela aluna:

Ah! Camões, se vivesses hoje em dia,  
tomavas uns antipiréticos,  
uns quantos analgésicos  
e Prozac para a depressão.  
Compravas um computador,  
consultavas a Internet  
e descobririas que essas dores que sentias,  
esses calores que te abrasavam,  
essas mudanças de humor repentinas,  
esses desatinos sem nexos,  
não eram feridas de amor,  
mas somente falta de sexo!  
(LEONAM & BADARÓ, 2008)

Leffa (2012) sugere que as redes sociais, como os blogs, em que há possibilidade de interação direta entre autor e leitor, poderiam ser instrumentos para o desenvolvimento desse tipo de interpretação.

A terceira modalidade de interpretação mencionada por Leffa (2012) é a interpretação como procedimento dialético. Esse tipo de interpretação se dá através de perguntas abertas e fechadas, as quais o leitor deverá tentar resolver buscando as respostas dentro de si, resolvendo paulatinamente as contradições que surgirem no desenrolar das perguntas. O intérprete, nesse caso, se coloca entre o texto e o leitor, “propiciando uma construção coletiva da compreensão, envolvendo o texto, o intérprete e o aluno” (2012, p. 267).

Ao que Leffa (2012) denomina interpretação, Eco (2015) chama interpretação crítica ou semiótica, e a define como sendo aquela através da qual “procuramos explicar por quais razões estruturais pode o texto produzir aquelas (ou outras, alternativas) interpretações semânticas” (ECO, 2015, p.12). Percebemos que os dois autores concordam que o significado está no texto, na forma como está estruturado, e cabe

---

<sup>9</sup> Citado por Leffa (2012, p. 264)

ao intérprete – que Eco (2015) chama de leitor crítico – extrair esse significado, observar as estratégias utilizadas no texto para induzir o leitor a uma ou outra interpretação.

Eco (2012) afirma que “interpretar um texto significa explicar por que essas palavras podem fazer várias coisas (e não outras) através do modo pelo qual são interpretadas” (p.28). Sem essa habilidade de perceber que a escolha de palavras origina-se de uma intenção e não do acaso, a produção de sentido fica, conseqüentemente, comprometida.

### **3.2.1 Os limites da interpretação**

A interpretação relaciona-se também com as experiências de vida e experiências de leitura vivenciadas pelo leitor, não por possibilitar a atribuição de sentido, como querem alguns; mas por tornar possível o estabelecimento das relações de intertextualidade e interdiscursividade, mencionadas por Rojo (2004). As experiências de leitura permitem relacionar o que se está lendo com leituras feitas anteriormente, identificando as várias menções àquele mesmo tema, reconhecendo as várias vozes que falam no texto, sejam elas explícitas ou não.

Podemos dizer, então, que um texto oferece diversas possibilidades de interpretação, dependendo das experiências do leitor e sua capacidade de produzir as relações de intertextualidade e interdiscursividade? Sobre isso Eco (2012) afirma que:

Poder-se-ia dizer que um texto, depois de separado de seu autor (assim como da intenção do autor) e das circunstâncias concretas de sua criação (e, conseqüentemente, de seu referente intencionado), flutua (por assim dizer) no vácuo de um leque potencialmente infinito de interpretações possíveis (ECO, 2012, p. 48).

Se, por um lado, há uma infinidade de interpretações possíveis, por outro existem critérios a serem obedecidos. A interpretação tem um aspecto subjetivo, visto que está ligada às experiências do leitor, mas precisa ser respaldada por elementos do texto ou relacionados a ele. Eco (2012) afirma que “se há algo a ser interpretado, a interpretação deve falar de algo que deve ser encontrado em algum lugar, e de certa forma respeitado” (pp.50-51).

Marcuschi (1996) abordou também a questão do limite da interpretação. O autor defende que a compreensão<sup>10</sup> é mais do que extrair informações de um texto, é uma atividade de produção de sentido, uma atividade criativa. Porém, reconhece que não é “uma atividade de pura adivinhação” (p.74), que precisamos respaldar no próprio texto aquilo que dizemos estar nele:

[...] é certo que a leitura e a compreensão de texto não são uma espécie reino da liberdade total, onde tudo é permitido. *Compreender um texto não é uma atividade de vale tudo.* Um texto permite muitas leituras, mas não inúmeras e infinitas leituras. *Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de um determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis.* Portanto, pode haver leituras erradas, incorretas, impossíveis e não-autorizadas pelo texto. Por exemplo, não podemos entender o contrário do que está afirmado, ou seja, nossa compreensão não pode entrar em contradição com as proposições do texto (MARCUSCHI, 1996, p. 74, grifos do autor).

Para defender o fato de que a interpretação deve ser respaldada por elementos textuais, Eco (2012) cita Wilkins<sup>11</sup> (1641) e a história que aparece em *Mercury, or the Secret and Swift Messenger*.

É nos dado avaliar quão estranha possa ter parecido a Arte da Escrita quando de sua primeira Invenção, por aqueles Americanos recentemente descobertos que se surpreendiam vendo os Homens conversarem com os Livros e acreditavam piamente que o Papel pudesse falar...

Existe, a Propósito, um bonito Conto a respeito de um Escravo Índio; o qual, enviado por seu dono com um Cesto de Figos e uma Carta, comeu, ao longo do Caminho, grande Parte de sua Carga, entregando o Resto à Pessoa a quem era dirigida; a qual, ao ler a Carta, e não encontrando a Quantidade de Figos correspondente ao que ali se dizia, acusou o Escravo de havê-los comido, referindo-lhe o que a Carta dissera contra ele. Mas o Índio (apesar dessa Prova) negou candidamente o Fato, maldizendo o Papel como Testemunha falsa e mentirosa.

Em seguida, novamente envidado com igual Carga, e com uma Carta que dizia o Número certo de figos que deviam ser entregues, ele de novo, segundo sua Prática precedente, devorou grande Parte deles ao longo do Caminho. Mas antes de tocá-los (para prevenir qualquer possível Acusação) ele pegou a Carta e escondeu-a debaixo de uma Pedra, certo de que, se Ela não o visse comer os Figos, jamais poderia relatar o que não vira; mas ao ser, desta feita, acusado ainda mais gravemente do que antes, confessou a culpa, admirando a Divindade do Papel, e prometeu, para o futuro, a maior Fidelidade em toda Tarefa de que fosse incumbido. (WILKINS, 1707, pp. 3-4)<sup>12</sup>

Eco (2012) propõe, então, uma continuação para a história, na qual a carta é colocada em uma garrafa e encontrada por um estudioso de linguística. O novo destinatário

<sup>10</sup> Apesar de o autor utilizar o termo *compreensão*, na teoria de Leffa (2012) que adotamos neste trabalho, entendemos que Marcuschi refere-se ao que chamamos de interpretação.

<sup>11</sup> John Wilkins (1614 – 1672), filósofo, escritor e clérigo anglicano.

<sup>12</sup> John Wilkins, *Mercury; Or, the Secret and Swift Messenger*, 3ª. ed. Londres, Nicholson, 1707, pp. 3-4. Citado por Eco (2012, pp. 47-48).

poderia entender a palavra *figos* num sentido retórico e interpretar a mensagem de outra forma. Mas, ainda assim, “o destinatário se apoiaria em certas interpretações convencionais preestabelecidas de ‘figo’ que não são as mesmas, digamos, de ‘maçã’ ou ‘gato’” (p.49). Ele acrescenta ainda que o destinatário poderia sugerir diversas interpretações e, apesar da mensagem poder significar muitas coisas, “há sentidos que seria despropositado sugerir” (p. 50). Assim, contrariando as premissas de alguns estudos contemporâneos sobre a interpretação, que afirmam que o sentido não está no texto, mas deve ser construído – como é o caso dos adeptos da Hermenêutica –, essa suposta construção precisa ser validada por elementos presentes no texto.

Em suma, dizer que um texto é potencialmente sem fim não significa que todo ato de interpretação possa ter um final feliz. Até mesmo o desconstrucionista mais radical aceita a ideia de que existem interpretações clamorosamente inaceitáveis. Isso significa que o texto interpretado impõe restrições a seus intérpretes. Os limites da interpretação coincidem com os direitos do texto (o que não quer dizer que coincidam com os direitos de seu autor) (ECO, 2015, p. XXII).

Neste capítulo discutimos os conceitos de compreensão e interpretação, de acordo com os pressupostos de Rojo (2004), que fala sobre capacidades de leitura a partir da decodificação até atingir o nível mais elevado, a interpretação. Entendemos, a partir de Leffa (2012), que a compreensão é um ato inconsciente, enquanto a interpretação é consciente, deve ser inicialmente mediada e pode ser aperfeiçoada. Discutimos, na visão desse mesmo autor, três tipos de interpretação: a interpretação como paráfrase, como réplica, e a interpretação como procedimento dialético, sendo este último o modelo que adotamos na maioria de nossas atividades.

Entendemos, por meio de Eco (2012) e com o suporte de Marcuschi (1996), que há limites na busca do significado, pois a interpretação deve estar respaldada por elementos textuais. Por fim, temos em Leffa (2012) e em Eco (2012, 2015), o conceito que adotamos sobre interpretação: cabe ao intérprete extrair o significado imanente ao texto e, através da análise de suas estruturas, explicar porque o texto produz um sentido e não outro.

### 3.2.2 Modelos de Interpretação

Dascal (2006), em *Interpretação e Compreensão*, apresenta alguns modelos de interpretação, comparando suas semelhanças e divergências. O autor analisa os pontos considerados por ele como positivos e negativos em cada modelo e aponta o modelo pragmático como ideal. Nosso objetivo aqui é retomar a discussão sobre esses modelos, justificando nossa opção pelo modelo pragmático em nossas atividades de interpretação. Primeiro, vamos comparar o modelo criptográfico com o modelo hermenêutico e, em seguida, apontar como o modelo pragmático corrige as 'falhas' encontradas nesses dois modelos, tendo ambos algumas similaridades. Em seguida, faremos uma breve análise do modelo de interpretação radical e interpretação real, bem como da abordagem denominada modelos causais de estrutura profunda.

Segundo Dascal (2006), a busca por significado talvez seja uma das principais características do ser humano. E como a comunicação não é algo transparente, o significado está sempre escondido e é preciso buscá-lo. E se é verdade que algumas vezes nos contentamos com o primeiro significado que encontramos, muitas vezes procuramos outros mais escondidos, mais profundos. Dascal (2006) aborda uma questão também levantada por Humberto Eco em *Os Limites da Interpretação* (2015), sobre os limites dessa busca pelo significado, sobre como saber a hora de parar. O autor menciona então alguns modelos de interpretação, analisando seus pontos comuns e divergentes.

Entre os tantos modelos de interpretação, amplamente discutidos, aceitos ou refutados por um número significativo de teóricos que se dedicam ao estudo do significado, iremos destacar apenas cinco, analisados por Dascal (2006):

- Modelo criptográfico;
- Modelo hermenêutico;
- Modelo pragmático;
- Interpretação radical e interpretação real;
- Modelos causais de estrutura profunda.

### 3.2.2.1 O modelo criptográfico e o modelo hermenêutico

Apesar de bastante distintos, tanto o modelo criptográfico quanto o modelo hermenêutico são criticados por Dascal (2006). Essa postura do autor se deve ao fato de que ambos os modelos, segundo o autor, negligenciam ou minimizam o papel do produtor do signo:

Ao enfatizar ou o papel do signo ou o do intérprete, cada um dos modelos deixa passar despercebido o fato de que, na comunicação, os signos são produzidos em atos comunicativos, desempenhados por agentes motivados por determinadas intenções comunicativas (DASCAL, 2006, p. 219).

Para uma melhor compreensão desses modelos, produzimos o quadro a seguir:

Quadro 17: Modelos de Interpretação

<b>O MODELO CRIPTOGRÁFICO</b>	<b>O MODELO HERMENÊUTICO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O significado está subjacente ao texto e o intérprete precisa encontrá-lo;</li> <li>• O significado é um conjunto de dados a ser inferido a partir de outros dados;</li> <li>• O resultado é objetivo e depende da correta decifração do código;</li> <li>• O centro do processo interpretativo é a semântica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O significado não está no texto; o intérprete precisa criá-lo;</li> <li>• O significado é uma construção a ser engendrada no processo interpretativo;</li> <li>• Não existe um resultado objetivo, pois este depende do intérprete e das circunstâncias;</li> <li>• O centro do processo interpretativo é o próprio intérprete, seus conceitos, experiências, tendências.</li> </ul>

Fonte: A autora (2017)

O autor explica que o modelo criptográfico considera o produtor do signo apenas para determinar qual código dever ser usado para decifrar o signo; já o modelo hermenêutico nem mesmo o considera, já que o significado é construído pelo intérprete e não colocado no texto.

Para corrigir o que o autor chama de falha nos modelos criptográfico e hermenêutico de interpretação, que é a desconsideração do produtor do signo, surge o modelo

pragmático, que busca um meio termo entre os outros dois modelos, sem desconsiderar, no entanto, nem o signo nem o intérprete.

### 3.2.2.2 O modelo pragmático

Nesse modelo de interpretação, o significado não é nem um conjunto de dados nem uma criação do intérprete, mas sim a produção de um agente, ou seja, do produtor do signo. Isso porque o signo significativo, segundo Dascal (2006), é uma ação comunicativa, e as ações comunicativas são sempre motivadas por uma intenção, como destaca o autor:

Nas ações comunicativas, o papel da intenção é ainda mais proeminente que nas outras ações, pois, como já argumentaram de forma bem persuasiva, Grice (1957) e outros baluartes da teoria intencional do significado (como Schiffer, 1998), o sucesso de uma ação comunicativa está fundamentado no *reconhecimento* pelo destinatário de sua intenção subjacente (DASCAL, 2006, p. 220).

É exatamente nesses pressupostos que se apoia o modelo pragmático de interpretação, ou seja, sem desconsiderar o signo ou o intérprete, o centro do processo é a intenção do produtor do signo, o autor. Cabe ao destinatário da locução, ou seja, ao intérprete, identificar essa intenção. Dascal (2006) justifica chamar esse tipo de interpretação de pragmática alegando que, apesar desse modelo fazer um uso substancial da semântica, o intérprete deve estar ciente de que a decodificação semântica da elocução nem sempre coincide com o significado do falante, já que “é um fato incontroverso que se pode transmitir, por meio das palavras, algo diferente daquilo que significam semanticamente” (p.220).

A análise da frase a seguir, retirada de uma conversa dessa pesquisadora com seu filho, ilustra bem os modelos discutidos por Dascal (2006):

1) Mãe, eu tenho dentista na terça-feira.

Do ponto de vista do modelo criptográfico, centrado na semântica, a frase (1) poderia ser entendida apenas como uma informação sobre o dia agendado com o dentista.

No modelo hermenêutico, a frase não teria um significado objetivo, mas seria totalmente dependente do intérprete. Imaginemos que esse intérprete tenha tido uma

experiência desagradável em um consultório odontológico, como, por exemplo, uma anestesia cujo efeito passou antes de um procedimento cirúrgico ser finalizado. Possivelmente esse indivíduo terá certa resistência em se submeter a novos procedimentos. Esse intérprete poderá ver a frase como algo indesejável, como por exemplo, uma reclamação, um lamento por ser necessário ir ao dentista.

No modelo pragmático, por outro lado, o intérprete procura considerar o aspecto semântico da frase (a consulta com o dentista na terça-feira), sua própria vivência (conhecimento do que é um dentista, dos procedimentos feitos por ele, dos custos desses procedimentos etc.), buscando assim descobrir a intenção do autor.

Analisemos então o contexto de produção do enunciado:

H tem dezessete anos e está no terceiro ano do Ensino Médio. Quando sua mãe se mudou para o interior, H permaneceu na cidade morando com a tia. Ele faz um tratamento para correção dos dentes e faz revisões periódicas com o dentista. As mensalidades do tratamento são pagas no ato de cada revisão, e sua mãe envia o dinheiro para o pagamento. No domingo, ele liga para a mãe e já no fim da conversa diz:

- Mãe, tenho dentista na terça-feira.

O intérprete aqui precisou recorrer aos aspectos semânticos e contextuais para entender que, além de informar sobre a data da revisão, a intenção de H foi também lembrar-lhe de que deveria enviar o dinheiro da mensalidade.

O modelo pragmático compartilha com o modelo criptográfico o reconhecimento de que existem significados objetivos (literais) no texto, diretamente ligados ao signo, que são essenciais na comunicação e devem ser encontrados pelo intérprete; com o modelo hermenêutico, compartilha a ideia de que a informação contextual e as características do intérprete são importantes. A esses pressupostos une-se a relevância do produtor do signo e de suas intenções, o que torna este modelo, segundo as colocações de Dascal, o modelo ideal.

### 3.2.2.3 Interpretação radical e interpretação real

O modelo pragmático, como postula Dascal (2011), “complica a tarefa do caçador de significados” (p. 223). Se no modelo criptográfico ele tinha apenas que encontrar o significado subjacente ao texto e no modelo hermenêutico apenas criar o significado, agora ele se vê diante de algo que não está explícito no texto nem pode ser recriado, que é a intenção do agente.

Para solucionar essa questão, alguns filósofos, como Lewis (1974) e Davidson (1973,1974), citados por Dascal, criaram uma situação imaginária de interpretação em que o intérprete conta basicamente com seu conhecimento sobre o indivíduo para interpretar seus atos comunicativos, como explica Dascal:

Em outras palavras, começando apenas com as suas observações sobre o comportamento físico e o ambiente de um indivíduo, o intérprete tem de alcançar tanto uma atribuição de significado às elocuições (ou outros atos comunicativos) desse indivíduo quanto uma atribuição de estados mentais (crenças, desejos etc.) a ele (DASCAL, 2011, p. 223).

Nesse caso, seria necessário saber tudo (onisciência) sobre o agente para alcançar o significado de suas manifestações linguísticas. Esse modelo, como o criptográfico, prevê a existência de um significado objetivo e oferece estratégias para alcançar esse significado; porém, como o hermenêutico, ele prevê a criação do significado, se assim for necessário. Essa interpretação radical é imaginária; numa situação real de interpretação, não seria possível aplicar seus princípios, uma vez que, em situações reais, não se tem ignorância total, tampouco consciência sobre os atos do agente.

### 3.2.2.4 Modelos causais de estrutura profunda

Essa abordagem apoia-se no fato de que o comportamento humano, incluindo-se aqui seus atos comunicativos, tem causas mais profundas do que aquelas que conseguimos perceber. Muitas vezes, nem mesmo os agentes das ações têm consciência das causas profundas que orientam seus atos. Assim, de acordo com esse modelo, para a interpretação ser verdadeira é preciso descobrir essas causas. Na impossibilidade de determiná-las, a interpretação não é verdadeira, mas o resultado das próprias causas.

Esse modelo de interpretação é considerado o mais abrangente e totalmente oposto aos outros modelos (criptográfico, hermenêutico, pragmático, radical e real). Porém, Dascal (2006) aponta que uma análise minuciosa revelará grande similaridade ao modelo hermenêutico, uma vez que ambos desconsideram as intenções do agente e possuem uma maneira preestabelecida de construir as interpretações que lhes parecem mais apropriadas.

Dascal (2006) utiliza a metáfora do iceberg para finalizar sua análise sobre os modelos de interpretação. Reproduzimos essa ilustração a seguir:

Imagine um iceberg. A sua ponta é o signo a ser interpretado. Abaixo dele, existem diversas camadas de significado a serem exploradas. Imediatamente abaixo da superfície, está o significado semanticamente cristalizado, que é o objetivo do modelo criptográfico. Mais abaixo, as intenções, as razões, os significados do falante – a presa dos caçadores pragmáticos do significado. Mais abaixo ainda, as inúmeras e embaralhadas florestas congeladas, em que os teóricos da estrutura profunda caçam seus animais favoritos. Algumas dessas florestas podem atingir profundezas realmente abismais, como os sítios arqueológicos foucauldianos e os abismos dos arquétipos jungianos. Os hermenêuticos, que não gostam muito de mergulho, se recusam a atirar-se na água. Alguns negam até mesmo que o iceberg tenha partes ocultas – e ainda menos bases profundas. Eles também não gostam de caçar. Antes, preferem criar os seus próprios animais domésticos em castelos perfeitamente adequados aos seus gostos, construídos em pleno ar, na ponta do iceberg (DASCAL, 2006, p. 232).

O autor finaliza dizendo que, ao invés de competirem, esses modelos deveriam ser vistos como complementares, desde que respeitado o “nicho interpretativo” de cada um, para que o iceberg não desmorone. Dascal (2006) aponta sua preferência pelo modelo pragmático, justificando tal escolha da seguinte forma:

O motivo pelo qual gosto particularmente do modelo pragmático é que ele está preocupado em preservar o nicho ecológico de uma espécie ameaçada: o Homem, enquanto agente/sujeito responsável, livre e racional, que – pelo menos de vez em quando – origina intencionalmente suas ações e é senhor delas (DASCAL, 2011, p. 232).

Tendo discorrido sobre vários modelos de interpretação, optamos, parcialmente, pelo modelo pragmático para nortear as atividades de interpretação discutidas ou propostas neste trabalho. Dascal (2006) afirma que o centro do processo de interpretação deve ser a intenção do autor. Entendemos que essa intenção só pode ser descoberta através da análise das escolhas lexicais feitas pelo autor, porque ele escolheu dizer algo de uma maneira, excluindo outra.

Assim, justificamos nossa opção pelo modelo pragmático por acreditarmos ser este o modelo que mais se aproxima dos nossos objetivos ao trabalharmos a interpretação de texto com os alunos, que é analisar o que foi dito pelo agente/autor, como foi dito e por que ele disse de uma forma e não de outra, analisando os sentidos resultantes dessas escolhas.

### **3.3 Epilinguismo e interpretação**

A interpretação, como já discutimos até aqui, é um processo consciente, cujo alicerce é a compreensão, este sim, um processo que acontece no nível do inconsciente. Só podemos interpretar aquilo que somos capazes de compreender. O mesmo processo que determina as nossas escolhas de recursos expressivos, nos permite significar os recursos expressivos acionados pelo outro. Portanto, podemos afirmar que a interpretação, da forma como a concebemos nesse trabalho, tem um caráter epilinguístico. A fim de justificar tal afirmação, discorreremos brevemente sobre o conceito de epilinguismo.

O termo epilinguismo, atribuído ao francês Antoine Culioli, começou a se expandir na década de 60. Segundo Romero (2011), foi Carlos Franchi, em texto publicado em 1977, quem primeiro fez referência ao termo em território brasileiro. Desde então, têm sido inúmeras as discussões a respeito do que é epilinguismo e sobre suas contribuições para o ensino de língua portuguesa.

A origem do termo, de acordo com Romero (2011) que tem como base Culioli e Normand (2005), é proveniente de três fontes: a) o incômodo do autor em não conseguir designar o raciocínio, denominado por ele de silencioso, que ocorre no nível do inconsciente; b) a sugestão feita pelo especialista em psicologia cognitiva F. Bresson, que, ao tomar conhecimento sobre o assunto, sugeriu-lhe o termo; c) as leituras do autor sobre a epigênese e os caminhos estabilizados entre caminhos possíveis.

Romero (2011) inicia a discussão citando um exemplo de Culioli e Normand (2005) para definir o que eles chamam de racionalidade silenciosa, que é “uma maneira de conduzir os pensamentos que busca uma certa coerência e que não passa pela linguagem” (CULIOLI; NORMAND, 2005, p. 22)<sup>13</sup>. A autora acrescenta que:

A compreensão da atividade de linguagem esbarra justamente nesta questão, que é dar conta de uma racionalidade que, embora não passe pelo dizível – uma racionalidade “inacessível”, portanto –, tem como ser apreendida por meio das línguas, desde que se considerem as reduções que necessariamente ocorrerão (ROMERO, 2011, p.154).

Romero (2011) afirma que a atividade epilinguística é uma “racionalidade silenciosa” porque antecede a verbalização; ela não ocorre de forma linear e organizada, mas de forma caótica, no inconsciente, resultado das experiências anteriores e dos vários discursos a que fomos expostos pelas nossas leituras e experiências pessoais. A apreensão dessa racionalidade manifesta-se nas representações linguísticas, determinando a forma como verbalizamos nosso pensamento. Culioli (2005)<sup>14</sup> afirma que a estabilidade das representações linguísticas é aparente, pois oculta “o caos epilinguístico, uma atividade permanente da qual não temos consciência e que nos fornece representações que se entrecruzam, se entrecrocamos” (p.111). Essa atividade, como mostra Romero (2011), é permanente e “projeta os caminhos possíveis a serem estabilizados” (p.154) no nível linguístico.

Romero (2011) afirma que é a atividade epilinguística que sustenta a linguagem em todos os seus aspectos:

O epilinguístico, atividade interna não consciente, pode ser representado por meio de uma forma – a forma da atividade de linguagem –, uma forma que sustenta as formas linguísticas, os enunciados, os textos, uma forma apreendida em termos de esquemas de operação; [...] De uma atividade

---

<sup>13</sup>Citado por Romero (2011).

<sup>14</sup> Citado por Romero (2011).

interna, passa-se sempre a uma atividade externa, linear, que se torna pública, *i.e.*, que vem à tona sem que essa exteriorização corresponda efetivamente à atividade interna que se manifesta (Romero, 2011, p.154).

Em outras palavras, de acordo com Romero (2011), as manifestações linguísticas são o resultado organizado das atividades epilinguísticas que ocorrem no nosso inconsciente; o que externalizamos é o que prevalece em meio às inúmeras possibilidades propostas pelo inconsciente.

Se atentarmos apenas para o caráter inconsciente da atividade epilinguística, não poderemos relacionar epilinguismo e interpretação, uma vez que a interpretação é um ato consciente. Romero (2011) aborda o epilinguismo nas atividades relacionadas à enunciação, no processo que antecede à verbalização. Queremos, porém, abordar o outro lado desse processo, pois acreditamos que a atividade epilinguística que determina a verbalização dos nossos próprios pensamentos nos permite também significar a verbalização do outro. Por isso recorreremos a Franchi (1991) e Geraldi (2015), que conceituam as atividades epilinguísticas pelo viés da reflexão sobre os recursos disponíveis na língua, de forma mais específica sobre o ensino de língua portuguesa na escola:

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações (FRANCHI, 1991, p. 36).

Adotamos os conceitos de Franchi (1991) e, posteriormente, de Geraldi (2015) como norteadores das nossas atividades pela proposta de se brincar com a língua, de dar nova roupagem às palavras. Logo, nas atividades de interpretação que propomos aqui, procuramos oportunizar ao aluno a possibilidade de ressignificação dos termos, a utilização de recursos expressivos e a reflexão sobre a língua.

Compartilhamos com Franchi (1991) a ideia de que o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se nas atividades linguísticas e epilinguísticas. O autor critica a forma como se prioriza o ensino da gramática normativa, bem como da descritiva. A crítica se deve ao fato de que definições existentes na gramática escolar não dão conta de explicar os fenômenos mais simples da língua, como, por exemplo, conceituar o termo *substantivo*. Ao invés de descrições intermináveis, o ensino de língua portuguesa

deveria priorizar o estudo dos vários recursos expressivos existentes na língua para a construção de sentido.

Franchi (1991) defende ainda que, nas séries iniciais, o ensino deveria ser voltado para o desenvolvimento linguístico do aluno; as descrições e reflexões metalinguísticas ficariam, então, reservadas para outro nível de estudo. Não se trata, segundo o autor, de ensinar nomenclaturas ou descrição da língua, mas de capacitar o aluno, desde muito cedo, a pensar a própria linguagem e utilizar com autonomia os recursos existentes nela.

Geraldi (2015), falando sobre ensino de língua materna, e seguindo o mesmo viés de Franchi (1991), caracteriza as atividades epilinguísticas da seguinte maneira:

Podemos caracterizar as atividades epilinguísticas como atividades que, tomando as próprias expressões como objeto, suspendem o tratamento do tema da conversação ou do texto para refletir sobre os recursos expressivos postos em funcionamento (GERALDI, 2015, p. 59-60).

A escolha dos recursos expressivos que utilizamos para nossas elocuições é o resultado das reflexões que fazemos, das intenções que temos ao dizer ou simplesmente não dizer algo. De igual forma, ao interpretar um texto, faz-se necessário, muitas vezes, abandonar o tema e tomar as expressões como objeto, a fim de determinar o sentido assumido por elas na voz do outro.

Geraldi (2015) nos propõe as seguintes frases como exemplo:

- (1) Eu quebrei o prato.
- (2) O prato quebrou.

O autor ressalta que, numa análise sintática simples, os processos enunciativos são “escondidos”, ou seja, analisa-se apenas o fato de que o complemento do verbo em (1) torna-se o sujeito do verbo em (2); o que fica escondido é a intenção do enunciador. Em (1), o enunciador traz para si a responsabilidade do ato, ao contrário de (2), em que ele se exime da culpa. Ainda que a escolha da ordem das palavras seja consciente, elas são o resultado de processos prévios que ocorreram no inconsciente, ou seja, da atividade epilinguística interna constante, que se exterioriza através dos enunciados e nos permite significar o enunciado do outro.

Reafirmamos que é preciso propiciar ao aluno oportunidades para pensar a língua, fazer hipóteses, confirmar ou refutar significados, tendo como respaldo permanente o próprio texto. Apropriar-se do conceito de epilinguismo é essencial para o trabalho do professor de língua portuguesa, especialmente no Ensino Fundamental.

Compreender o que confere a uma atividade o caráter epilinguístico possibilita aos professores desenvolver um trabalho voltado para o aprimoramento linguístico do aluno, capacitando-o a utilizar com propriedade os recursos expressivos que tem à sua disposição e a explorar os diversos caminhos possíveis na manifestação do pensamento e na compreensão dos vários discursos com que se depara na vida cotidiana.

### **3.4 A metáfora**

Escolhemos a metáfora como estratégia para o aperfeiçoamento da interpretação pelas inúmeras possibilidades interpretativas geradas a partir de seu uso. A abordagem que fazemos da metáfora aqui foge ao modelo tradicional, praticado ainda hoje em muitas aulas de língua portuguesa, no qual a metáfora é vista apenas como um recurso estilístico utilizado no texto literário. Para nós, tendo como fundamentação os trabalhos de Lakoff e Johnson (2003), a metáfora é um processo sociocognitivo que interfere diretamente na forma como pensamos, agimos e enxergamos o mundo. Queremos esclarecer que, na presente investigação sobre o aperfeiçoamento da interpretação, sobressai-se o aspecto cognitivo sobre o linguístico. Portanto, não fazemos distinção entre o que se convencionou chamar metáfora e símile; antes consideramos a expressão metafórica, ou seja, a compreensão de um conceito em termos de outro.

Eco, em *Os limites da interpretação* (2015), discorre sobre a dificuldade de se estabelecer a origem da metáfora e afirma que os mecanismos geradores são muitas vezes desconhecidos para nós e “é frequente um falante produzir metáforas por acaso, levado por uma incontrolável associação de ideias, ou por erro” (pp.113-114).

Não refutamos a ideia do autor de que muitas metáforas surgem do acaso. Porém, cremos que o que ele chama de acaso seja, na verdade, resultado da atividade

epilinguística constante que antecede a verbalização de qualquer enunciado. Outras metáforas são resultantes da associação de ideias conscientes, da busca por termos que consigam, ao menos em parte, expressar o nosso pensamento.

Um exemplo interessante sobre o surgimento de novas metáforas é a série de comerciais da marca Tigre, iniciadas pelo bordão *por um mundo sem palavrões use Tigre ou então use palavrões fofinhos*. Transcrevemos umas dessas propagandas a seguir:

Maria Laura: Rogério, seu **pirulito que bate-bate**

Rogério: Que isso, amor? Que grosseria!

Maria Laura: Eu falei pra usar Tigre! Agora vazou, estragou as minhas roupas! Seu pantufa apertada!

Rogério: Ô, olha a Bia! Credo!

Maria Laura: Ai, que **rocambole sem glúten**, viu!!

Bia: Mãe, quê que é glúten?

Rogério: Olha aí, Maria Laura. Tá feliz agora?

Dessa mesma série, extraímos outros exemplos como: sorvete de passas ao rum, filhotinho de panda, jujuba de anis, pelúcia, salamê mingüê, cajuzinho diet, arrotinho de bebê, sorvetinho de melão. Provavelmente, a maioria dessas metáforas não sobreviverá ao término da veiculação da propaganda pela TV e internet. Porém, a expressão *rocambole sem glúten* parece ter *caído na graça* das pessoas, apresentando chances de permanecer em uso por algum tempo<sup>15</sup>.

Lakoff e Johnson (2003), criadores da Teoria da Metáfora Conceptual, na década de 80, destacam que para muitos a metáfora é um recurso estilístico próprio da linguagem literária poética, e em nada se relaciona com a linguagem do cotidiano. Os autores, no entanto, afirmam categoricamente que a metáfora não apenas faz parte da nossa linguagem diária, como também é primordial na forma como pensamos e agimos. Segundo Lakoff e Johnson (2003), os conceitos que governam nossos pensamentos

---

<sup>15</sup> Esta afirmação baseia-se na observação informal da ocorrência dessa metáfora em ambientes frequentados por essa pesquisadora.

são, por natureza, metafóricos e interferem diretamente em tudo que fazemos, das atividades mais complexas às mais simples.

Berber Sardinha (2007), explica, de forma bastante clara, a Teoria da Metáfora Conceptual:

[...] a metáfora é, acima de tudo, uma figura de pensamento. Isso contrasta com a visão tradicional da metáfora como uma figura de linguagem. Por figura de pensamento, entende-se um modelo cognitivo que guia nosso entendimento do mundo em geral. As metáforas conceptuais não são verbalizadas, mas realizam-se no discurso por meio de metáforas linguísticas (também chamadas de expressões metafóricas) (BERBER SARDINHA, 2007, p.143).

Para explicar o que significa dizer que um conceito é metafórico e como tal conceito direciona nossas ações, Lakoff e Johnson (2003) utilizam como exemplo o conceito *argumento* (argument) e a metáfora conceptual *Argumentação é guerra* (Argument is war), elencando as várias expressões derivadas dessa metáfora que utilizamos diariamente, como listamos a seguir:

Suas reivindicações são indefensáveis. (Your claims are *indefensible*).  
 Ele atacou cada ponto fraco de minha argumentação. (He *attacked every weak point in my argument*).  
 Eu destruí seu argumento. (I *demolished* his argument).  
 Nunca ganhei uma argumentação com ele. (I've never *won* an argument with him) (LAKOFF; JOHNSON, 2003, p.4, tradução nossa).

Quando iniciamos uma argumentação, nossas ações são, como destacam os autores, estruturadas pelo conceito de guerra. Competimos, lutamos para defender nosso ponto de vista. Não fosse a intenção de vencer (fazer prevalecer nosso ponto de vista), não haveria razão para iniciar a argumentação (entrar na guerra). Portanto, não só concebemos o argumento metaforicamente, mas pautamos nossas ações baseados nessa metáfora, como afirmam Lakoff and Johnson:

É importante perceber que não *falamos* apenas de argumentos em termos de guerra. Nós podemos realmente ganhar ou perder discussões. Vemos a pessoa com quem estamos discutindo como um adversário. Nós atacamos suas posições e defendemos a nossa. Ganhamos e perdemos terreno. Planejamos e usamos estratégias. Se acreditarmos que uma posição é indefensável, podemos abandoná-la e assumir uma nova linha de ataque (LAKOFF; JOHNSON, 2003, tradução nossa).<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> It is important to see that we don't just talk about arguments in terms of war. We can actually win or lose arguments. We see the person we are arguing with as an opponent. We attack his positions and we defend our own. We gain and lose ground. We plan and use strategies. If we find a position indefensible, we can abandon it and take a new line of attack (LAKOFF; JOHNSON, 2003).

Esse mesmo conceito de guerra é também aplicado ao futebol, orientando as ações que se desenvolvem em partida desse esporte. Os exemplos a seguir foram retirados do corpus coletado por Pereira (2005). O corpus em questão é constituído de 316 ocorrências coletadas da fala de locutores de futebol, que transmitiram jogos no ano de 2005, pelo rádio ou pela televisão. Vejamos alguns exemplos:

a) *ataque, campo de ataque, atacar, atacante:*

(1) Olha o time do Corinthians partiu pro **ataque**.  
(Corinthians x Santos. TV Globo, 06/11/2005)

b) *contra-ataque, contra-golpe:*

(5) Ficaram dois jogadores do Santos pro **contra-ataque**.  
(Flamengo x Santos. TV Cultura, 13/11/2005)

c) *defesa, campo de defesa, defender:*

(9) Sai Silvio Luis do gol pra fazer **a defesa**.  
(Corinthians x São Caetano. Rádio Transamérica, 23/03/2005)

d) *artilheiro:*

(12) Cê acha que o Tevez vai sê **o artilheiro** do campeonato?  
(Programa Gazeta esportiva. TV Gazeta, 06/11/2005)

e) *bomba, explodir:*

(15) **uma bomba** a bola **explodiu** pra cima do Gustavo Nery.  
(Corinthians x Ponte. TV Globo, 27/11/2005)

f) *tiro:*

(17) É **tiro** de meta **tiro** de gol pro Cruzeiro.  
(Corinthians x Cruzeiro. Rádio Transamérica, 02/11/2005)

g) *perigo, perigoso:*

(19) Um **ataque perigosíssimo** do Paulista.  
(São Paulo x Paulista. TV Globo, 06/03/2005)

h) *matar, morrer:*

(26) Por baixo Anderson **mata a jogada**.  
(Corinthians x Palmeiras. Rádio Transamérica, 20/03/2005)

i) *desarmar, armar:*

(28) Magrão é **desarmado**.  
(Corinthians x Palmeiras, Rádio Transamérica, 20/03/2005)  
(PEREIRA, 2012, pp.127-129).

Esses exemplos corroboram os pressupostos de Lakoff e Johnson (2003) de que as metáforas conceptuais que utilizamos para falar sobre algo determinam também nossas ações e a forma como concebemos esse conceito. A estrutura de nosso

sistema conceptual é metafórica e é isso, segundo os autores, que torna possível a existência de metáforas linguísticas. Portanto, o que Lakoff e Johnson (2003) denominam metáfora não é a expressão linguística, mas sim o conceito metafórico.

Berber Sardinha (2007) afirma que as metáforas linguísticas ou expressões metafóricas são a realização, no discurso, das metáforas conceptuais, que não são verbalizadas. Aos desdobramentos da metáfora conceptual que se realizam no discurso, o autor denomina *licenciamentos*, explicando que, “quando dizemos que uma metáfora linguística foi licenciada, queremos dizer que se trata de uma realização verbal condizente com uma metáfora conceptual”.

Berber Sardinha (2007) propõe alguns exemplos de metáforas conceptuais e suas respectivas metáforas linguísticas, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 18: Metáforas conceptuais e licenciadas

<b>Metáfora Conceptual</b>	<b>Metáforas linguísticas licenciadas</b>
O AMOR É UMA VIAGEM	Esse namoro vai longe. O casamento chegou ao fim.
TEMPO É DINHEIRO	Soluções para economizar tempo. Pare de gastar tempo.
EMOÇÕES SÃO UM LÍQUIDO QUENTE NUM RECIPIENTE.	Estou estourando de alegria. Estou explodindo de felicidade.

Fonte: BERBER SARDINHA (2007)

As metáforas linguísticas licenciadas nem sempre são vistas como metáforas, principalmente se considerarmos o conceito tradicional de metáfora como figura de linguagem. Segundo Berber Sardinha (2007), o que faz com que sejam metáforas é o fato de que “possuem uma metáfora conceptual subjacente que faz a ligação (ou mapeamento) entre dois temas ou domínios distintos” (p.143).

Optamos por usar o termo expressões metafóricas em detrimento de outras – metáforas linguísticas, metáforas licenciadas, metáforas – por considerarmos ser este o mais apropriado para o trabalho que nos propomos a desenvolver. Se falássemos apenas em metáforas, isso poderia fazer pensar o leitor que falamos apenas da figura

de linguagem denominada metáfora; se optássemos por metáforas linguísticas licenciadas, poderíamos passar a ideia de que desconsideramos as metáforas consagradas pelo uso. Assim, quando falamos de expressões metafóricas, nos referimos a qualquer expressão que explica um termo através de outro. Portanto, enunciados como *futebol é guerra* (considerado uma metáfora conceptual) e *uma bomba explodiu na trave* (considerado uma metáfora linguística licenciada) têm, nesse trabalho, uma denominação comum – expressão metafórica.

### 3.5 Interpretação da metáfora

Como primeiro critério para interpretação da metáfora, Eco diz que:

É preciso, portanto, que nos aproximemos duma metáfora ou de um enunciado metafórico partindo do princípio de que existe um grau zero da linguagem – em relação ao qual até mesmo a catacrese mais surrada se torna felizmente aberrante (ECO, 2015, p.114).

Eco (2015) refere-se como grau zero ao sentido literal da palavra, ao mesmo tempo em que questiona a existência de um sentido unicamente literal para a palavra. De acordo com o autor, o sentido literal seria aquele utilizado na linguagem científica e técnica. Ele acrescenta ainda que para reconhecer e interpretar um texto como metafórico, é preciso “reconhecer sua absurdidade” (p.115), pois, se entendido literalmente, teríamos, entre outros, uma anomalia semântica.

A metáfora não institui uma relação de comparação entre os referentes, e sim de identidade sêmica entre os conteúdos das expressões, e só de modo mediato pode referir-se ao modo pelo qual consideramos os referentes. As tentativas de aplicar à metáfora uma lógica formal dos valores de verdade não explicam seu mecanismo semiótico (ECO,2015, p.116).

O autor alerta que, na interpretação da metáfora, não se pode estabelecer relação entre objetos do mundo, pois dessa forma a compreensão da metáfora estaria comprometida. Existe sim, por outro lado, uma identidade sêmica entre os elementos. Por identidade sêmica, nesse contexto, entendemos o pensamento transmitido ou produzido a partir dos referentes encontrados na metáfora. Não existe uma relação direta entre os referentes, mas sim uma relação mediata, ou seja, indireta. Para explicar esse conceito, ele usa como exemplo uma passagem do Cântico dos Cânticos, que diz:

*Teus dentes são brancos como um rebanho de ovelhas a sair do lavadouro*<sup>17</sup>.

Como ele mesmo salienta, os dentes da jovem não se parecem com um rebanho de ovelhas saindo da água. Mas ao interpretarmos tanto os dentes quanto as ovelhas como brancos, identificamos as relações sêmicas dos referentes, percebemos um traço comum e produzimos sentido. Uma afirmação interessante sobre a metáfora é que ela está relacionada à intenção do autor, e não necessariamente ao sentido da frase, como afirma Eco (2015). Ao compreendermos uma metáfora, entendemos também por que o autor a produziu, o que nos leva ao nível da interpretação.

É pertinente destacar que, apesar de relacionada à intenção do autor, algumas vezes a interpretação da metáfora, pelo leitor, é mediada pelo contexto cultural:

A interpretação metafórica nasce da interação entre um intérprete e um texto metafórico, mas o resultado dessa interpretação é permitido tanto pela natureza do texto quanto pelo quadro geral dos conhecimentos enciclopédicos de uma certa cultura e, em linha de princípio, não lida com as intenções do falante. Um intérprete pode tomar a decisão de considerar metafórico qualquer enunciado, desde que sua competência enciclopédica lho permita. Portanto, é sempre possível interpretar *Toda manhã João come sua maçã* como se João cometesse de novo e diariamente, o pecado de Adão. O critério de legitimação só pode ser dado pelo contexto geral no qual o enunciado aparece. Se o *topic* for a descrição de uma refeição matinal ou uma série de exemplos para uma dieta, a interpretação metafórica será ilegítima. Mas o enunciado possui, potencialmente, um significado metafórico (ECO, 2015, p. 123).

Eco (2015) afirma que o conhecimento do significado literal é desnecessário, quando a metáfora já foi consagrada pelo uso. Enfatizando o aspecto linguístico da metáfora, o autor afirma que “toda metáfora bem realizada pressupõe um contexto de referência” (p.127), ou seja, ela está relacionada ao conhecimento dos referentes enquanto unidades lexicais. Eco (2015) diz ainda que “a metáfora torna o discurso multiinterpretável, solicitando a atenção do destinatário para o artifício semântico que permite e estimula tal polissemia” (p.130).

Nossos estudos sobre a metáfora, especialmente na teoria de Lakoff e Johnson (2003), corroboraram nosso pressuposto de que o uso de expressões metafóricas coopera para o aperfeiçoamento da habilidade de interpretação. É preciso, no entanto, que o professor priorize os aspectos cognitivos que envolvem a construção

---

<sup>17</sup> Eco (2015, p.116).

metafórica, e não apenas o aspecto estilístico. E se é verdade que a metáfora (ou a símile ou qualquer expressão metafórica) torna o discurso multiinterpretável – dentro de certos limites –, será necessária uma reflexão voltada para a própria expressão, para que realmente se alcance a interpretação, multiplicando hipóteses e, ao mesmo tempo, buscando respaldo no texto para confirmá-las ou corrigi-las.

## 4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Atendendo à proposta do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras – como resultado de nossos estudos durante o curso, produzimos uma sequência didática com atividades voltadas para o ensino da interpretação. A opção pela produção de uma sequência justifica-se pela funcionalidade desse produto educacional e pela possibilidade de tornar-se um instrumento útil para professores de língua portuguesa.

De acordo com Araújo (2013), a sequência didática é “um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais” (p.323). Originalmente, a sequência didática está ligada ao trabalho com gêneros textuais, na modalidade oral ou escrita. A partir de um determinado gênero, organizam-se as demais atividades a serem desenvolvidas com os alunos. Cremos, no entanto, que o uso da sequência didática é perfeitamente adaptável ao ensino de outros componentes curriculares.

Araújo (2013) destaca, tendo como base Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que a base de uma sequência deve conter uma seção de abertura, na qual é descrita, de forma detalhada, a tarefa final que os alunos deverão realizar. Seguindo essa linha de pensamento, procuramos deixar claro, no início de nossas oficinas, que o objetivo primordial de nossa sequência didática era potencializar o processo de interpretação. A tarefa final, que constitui a essência do nosso objetivo, é que o aluno pudesse se colocar no papel antes desempenhado pelo professor, ou seja, o de intérprete, mediador entre o texto e o leitor.

Após o esclarecimento inicial, Araújo (2013) afirma que deve haver também uma avaliação diagnóstica, para que o professor possa avaliar as habilidades já adquiridas pelos alunos e ajustar as atividades que serão propostas na sequência, de acordo com a realidade de cada turma. No contexto em que desenvolvemos esse trabalho, como também nas demais escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo, a avaliação diagnóstica é realizada regularmente no início de cada ano letivo. A partir dessa avaliação, é montado um plano de intervenção, afim de ajustar o Currículo Estadual às necessidades da turma. Não estamos afirmando que essa

avaliação e ajuste do Currículo aconteçam de forma efetiva, em todas as escolas. Apenas destacamos que essa é a proposta da Secretaria Estadual de Educação – SEDU –, e que, na escola em que desenvolvemos esse trabalho, a avaliação diagnóstica é desenvolvida e constitui o norte para as atividades dos professores.

Tendo como base a avaliação diagnóstica realizada no ano de 2016 e 2017, bem como os resultados das avaliações externas (PAEBES) dos últimos anos, além de nossas observações cotidianas, reafirmamos nossa premissa de que a interpretação é uma das principais habilidades a serem focadas no ensino, por constituir-se em uma das maiores dificuldades dos alunos, tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio.

A etapa seguinte, de acordo com Araújo (2013), concentra-se nos módulos ou oficinas, que são atividades sistemáticas desenvolvidas ao longo de um período determinado e que permitem ao aluno apreender, de forma gradual, o conteúdo em estudo. Apresentando especificamente o ensino de gêneros textuais, a autora afirma que a ideia central de uma sequência didática é a de “modularidade e produto final” (p.331). Em nosso caso, o trabalho encontra-se dividido em módulos ou, como preferimos nomeá-los, oficinas. A produção final do aluno está além de uma produção textual; trata-se de uma mudança de postura em relação ao texto e à análise dos recursos utilizados para a produção de sentido. E, como esperávamos, ao longo das oficinas, o aluno pôde entender o que é interpretar, compreender o papel do intérprete e, finalmente, colocar-se como mediador entre o texto e o leitor.

## 5 METODOLOGIA

### 5.1 A escola

As pesquisas referentes a esse projeto foram realizadas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Araribóia, com autorização da Superintendência Regional de Colatina. A unidade de ensino está localizada no município de Pancas, ES. A aplicação das oficinas que constam no guia de atividades ocorreu no segundo semestre de 2017, porém, as observações, o diagnóstico das turmas, bem como diversas atividades envolvendo o uso de metáforas foram desenvolvidas no decorrer de todo o ano letivo.

A escola tem a infraestrutura padrão das unidades de ensino da Rede Estadual do Espírito Santo, contando com água filtrada, rede de esgoto, coleta de lixo periódica, e acesso precário à internet. Atualmente possui 12 salas de aula, sala de diretoria, de coordenação, de professores e de secretaria. Os banheiros são adequados para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, havendo também um banheiro com chuveiro. Consta das dependências da escola, entre outros, laboratório de ciências; sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado; quadra de esportes coberta; cozinha e almoxarifado. A biblioteca funciona em uma pequena sala e, como não possui bibliotecário, os professores de Língua Portuguesa são os responsáveis por cuidar do funcionamento da mesma. A escola conta também com pátio coberto, pátio descoberto e área verde. Quanto aos equipamentos, a escola possui computadores administrativos, TV, copiadora, equipamento de som, impressora, equipamentos multimídia, DVD e projetor, entre outros. O laboratório de informática foi fechado por tempo indeterminado.

No turno matutino, a maioria dos alunos é proveniente da zona rural e depende de transporte escolar. No início do ano letivo de 2016, por exemplo, não houve transporte escolar por quarenta e cinco dias, e os conteúdos previstos foram aplicados através de planos de estudos. Entendemos que sem a mediação do professor, a aprendizagem dos alunos ficou bastante comprometida. O transporte retornou, mas parou novamente no segundo semestre, deixando sem aula os alunos procedentes da zona rural. No ano de 2017, houve uma melhora significativa com relação ao

transporte, porém, no período de chuvas, muitos alunos não conseguem chegar à escola, o que compromete todo o processo de aprendizagem.

O turno vespertino é composto por alunos que residem na zona urbana; o noturno, que compreende ensino regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA –, é composto por alunos tanto da zona rural quanto urbana. A situação socioeconômica dos alunos é bastante heterogênea, constando indivíduos que vivem abaixo da linha de pobreza bem como indivíduos de classe média alta. No início do ano letivo de 2016, a escola possuía aproximadamente 600 alunos matriculados. Esse reduziu-se consideravelmente, por razões diversas, como, por exemplo, a seca que castigou a região noroeste do Espírito Santo, fazendo com que muitas famílias migrassem para outros municípios.

## **5.2 A pesquisa**

Este estudo consiste em uma pesquisa qualitativa que busca responder à questão apresentada na introdução sobre como potencializar o processo de interpretação de textos com alunos do Ensino Fundamental II. Compreender e interpretar são fenômenos mentais, o que torna a observação direta inviável. Portanto, é necessário haver cautela na coleta de dados e procedimentos durante a pesquisa, primando sempre pela transparência dos dados coletados. Um dos fatores que torna a metodologia qualitativa ideal para o tipo de investigação que nos propomos a desenvolver é o fato de esta metodologia não ser rigorosamente fechada, se comparada a outras, sendo possível modificar o rumo da pesquisa de acordo com a evolução da investigação.

Silveira e Córdova (2009) elencam algumas características da pesquisa qualitativa, dentre as quais relacionam-se mais diretamente a essa pesquisa as seguintes: a) hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar; b) respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; c) busca de resultados os mais fidedignos possíveis. As autoras alertam para alguns riscos pertinentes à pesquisa qualitativa, citando, entre outros: excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram

alcançadas; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo. Trabalhamos com afincos e cautela para que esses fatores fossem controlados e os resultados, fidedignos.

Ainda segundo os critérios de Silveira e Córdova (2009), a presente investigação classifica-se das seguintes formas: a) quanto a sua natureza, como pesquisa aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos”; b) quanto aos seus objetivos, como pesquisa exploratória, pois torna a questão mais familiar, constrói hipóteses e envolve levantamento bibliográfico; c) quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo, pois faz o levantamento de referências teóricas publicadas em vários veículos e também coleta dados a partir de entrevistas.

Nossa pesquisa iniciou-se, efetivamente, no primeiro semestre do ano de 2016, com o levantamento bibliográfico sobre o tema interpretação de textos. Acatando às sugestões de pesquisa de professores do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), filiados ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, recorreremos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para as pesquisas iniciais. Sob a orientação do Professor Doutor Etelvo Ramos Filho, delimitamos o tema de pesquisa e construímos nossa hipótese de trabalho. Posteriormente, recorreremos ao Google Acadêmico para pesquisas adicionais. A escolha do referencial teórico que norteia nossa pesquisa se deu após a leitura de uma quantidade significativa de autores, sugeridos por professores do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), principalmente pelo orientador desse trabalho. Contribuiu também para a seleção a afinidade de pensamento dessa pesquisadora com o posicionamento teórico dos autores selecionados para embasar nosso trabalho.

Concluída a fase de pesquisa e escrita da dissertação, dedicamo-nos à construção do produto educacional requerido pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras. Optamos pela construção de uma sequência didática voltada para o trabalho com interpretação de textos, tendo como foco a potencialização do processo de interpretação.

## **6 PRODUTO EDUCACIONAL**

Como estipulado pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras –, nosso produto educacional destina-se a professores do Ensino Fundamental e Médio. A versão final da sequência didática que apresentamos constitui uma seleção de oito oficinas que selecionamos entre as que produzimos sobre o tema, sendo distribuídas em dez aulas. A seleção foi necessária para que a sequência não ficasse demasiadamente extensa e o critério utilizado foi a receptividade do aluno em relação a cada oficina nas aplicações piloto que antecederam a aplicação oficial.

As oficinas abordaram gêneros textuais diversos como contos, poemas e letras de música. Os conteúdos foram apresentados em slides e as atividades desenvolvidas em sala de aula. Todas as apresentações foram participativas, havendo espaço para questionamentos e comentários dos alunos. A avaliação foi feita através da observação e apreciação dos comentários dos estudantes.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos essa etapa de investigação sobre a metáfora como via de potencialização do processo de interpretação, retomamos alguns tópicos discutidos ao longo do trabalho, a fim de reiterá-los. Ingressamos na pesquisa por acreditarmos que o ensino da interpretação precisa ocupar lugar de destaque na prática dos professores do Ensino Básico, dada a importância dessa habilidade na vida do aluno. Através de observações pessoais, bem como da análise dos resultados do PAEBES/2015, comprovamos nossa premissa de que muitos estudantes precisam aperfeiçoar a habilidade de interpretar.

Partimos, então, da hipótese de que a utilização de metáforas em atividades regulares na sala de aula viabiliza o aperfeiçoamento da habilidade de interpretar textos. Como referencial teórico, recorremos a Rojo (2004), Leffa (2012) e Eco (2012), para embasar nossa discussão sobre os conceitos de compreensão e interpretação. Aprendemos com esses autores que a compreensão é uma atividade inconsciente; já a interpretação é um ato consciente, que exige reflexão sobre as escolhas lexicais feitas pelo enunciador, e que deve ser ensinada na sala de aula. Entendemos, principalmente, que o intérprete não cria o significado, mas encontra-o no texto, tendo como base os recursos escolhidos pelo autor para construir sentido. Ainda que possa ser influenciada pelas experiências de vida e de leitura do intérprete, a interpretação precisa ser respaldada por elementos presentes no texto.

Para falar sobre metáfora, buscamos na teoria de Lakoff e Johnson (2003) o suporte necessário para nossa pesquisa, recorrendo também a Eco (2015) e Berber Sardinha (2007). Decidimos, tendo o suporte desses autores, que privilegiaríamos o aspecto cognitivo da metáfora em detrimento do aspecto linguístico, o que nos levou a considerar, para nosso trabalho, as expressões metafóricas, incluindo nessa concepção a metáfora conceptual, a metáfora linguística, as metáforas licenciadas e a símile. Optamos por não destacar a distinção entre as expressões metafóricas, mas sim analisar o conceito metafórico que é a compreensão de um termo em termos de outro.

Como resultado de nossas investigações, produzimos uma sequência didática sobre o uso de metáforas na interpretação de texto, utilizando atividades desenvolvidas com os alunos de uma turma de oitavo ano durante o segundo semestre do ano letivo de 2017. Ao final da aplicação, que durou um período de oito semanas, registramos resultados positivos. Primeiro, percebemos que a atitude do aluno em relação às atividades de interpretação evoluiu consideravelmente, indo do estágio de “atividade obrigatória” para o de “atividade interessante”, de acordo com comentários dos próprios alunos. Segundo, constatamos uma crescente potencialização do processo de interpretação de texto entre os alunos que participaram das oficinas, o que contribuiu para o índice de 100% de aprovação em Língua Portuguesa na turma em que a sequência foi aplicada.

Concluimos nosso trabalho reiterando nossa hipótese inicial de que a utilização de metáforas em atividades regulares na sala de aula viabiliza o aperfeiçoamento da habilidade de interpretar textos. Nossa conclusão não está baseada em resultados de provas externas, mas nas observações diárias que fazemos em sala de aula e no diálogo que estabelecemos com nossos alunos no período que antecedeu a aplicação das oficinas, bem como durante e após a aplicação. Esperamos que o produto educacional que produzimos com sugestões de atividades para o ensino da interpretação seja útil ao trabalho de outros professores e inspire-os a prosseguir nessa fantástica jornada que é a análise das estratégias de produção de sentido.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Chaves de. **A interpretação de texto na escola: o sentido pode ser outro.** 2011. 151 f. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ\\_6ac3f8bff42472d8e2b640dba120bb15](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_6ac3f8bff42472d8e2b640dba120bb15)>. Acesso em: 12 de jun. 2016.

AMARAL, Rosa Maria Baptista. **A Metáfora na Compreensão e Interpretação do Texto Literário.** 2009. 488 f. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19276/2/29511.pdf>>. Acesso em: jun. 2016.

BERBER SARDINHA, Toni. **Metáforas de Lula e Alckmin nos debates de 2006 em uma perspectiva da Linguística Aplicada.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.7, n.2, 2007.

CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

DASCAL, Marcelo. **Interpretação e compreensão.** Tradução de Márcia Heloisa Lima da Rocha. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

DEIGNAN, Alice. **Corpus linguistics and metaphor.** In R. Gibbs (ed). The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought. Pp. 280-294. Cambridge University Press, 2008.

ECO, Humberto. **Interpretação e Superinterpretação.** Tradução MF. 3ª.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ECO, Humberto. **Os limites da interpretação.** Tradução Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática.** São Paulo: CENP- Secretaria de Estado da Educação, 1991.

GERALDI, João Wanderley. **Atividade Epilinguísticas no Ensino da Língua Materna.** In: Capoeira – Revista de Humanidades e Letras. Vol.2. Nº. 1. Ano 2015.  
LAKOFF, George & JOHNSON, Mark (2003). **Metaphors We Live By.** Chicago and London: The University of Chicago Press, 1980.

LEFFA, Vilson J. **Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto.** In: Vilson J. Leffa; Aracy Ernst. (Org.). Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua.** Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.  
ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 4.ed. Campinas: Pontes, 2004.

PALOMANES, Roza. O Paradigma Cognitivista e o Ensino. In: **Práticas de ensino do português**. Organizadoras Roza Palomanes e Angela Marina Bravin. – São Paulo: Contexto, 2012.

PEREIRA, Deize Crespim. **Metáforas do futebol**. Filol. lingüíst. port., n. 8, p. 113-143, 2006.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidade de leitura pra cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: <[http://www.academia.edu/1387699em/Letramento\\_e\\_capacidades\\_de\\_leitura\\_para\\_a\\_cidadania](http://www.academia.edu/1387699em/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania)>. Acesso em: 8 de ago. 2016.

ROMERO, Márcia. **Epilinguismo**: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. ReVEL, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em: <[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)>. Acesso em: 3 de nov. 2016.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Pesquisa Científica. In: **Métodos de pesquisa**. Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo (org). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

## **ANEXOS**

**ANEXO A:** Termo pais ou responsáveis

Termo de livre consentimento e esclarecimento apresentado aos responsáveis pelos alunos do 8º ano – 8V01 da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Araribóia

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, solicito ao responsável por

\_\_\_\_\_,  
 autorização para a participação do(a) aluno(a) na aplicação da pesquisa intitulada *Metáfora conceptual – uma estratégia para o desenvolvimento da interpretação*, de autoria da mestrandia Ivone Lino de Barros, sob a orientação do Professor Dr. Etelvo Ramos Filho, na unidade de ensino Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Araribóia, localizada na Avenida Laurindo Barbosa, Bairro Lírio dos Vales, nº 900, Pancas – ES, CEP 29750-000. A presente pesquisa constitui-se de uma parte teórica, já concluída, e de uma parte prática, a ser aplicada, sendo um dos requisitos para a conclusão do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), da área de concentração única Linguagens e Letramentos, pertencendo à linha de pesquisa Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes. Este empreendimento justifica-se por contribuir para as reflexões sobre um importante tema no ensino de Linguagens, a compreensão e interpretação de texto. A participação é voluntária e não gerará despesa nem gratificação monetária para os participantes.

Em cumprimento ao protocolo, solicito autorização para participação do (a) aluno (a) na pesquisa acima descrita.

Pancas, novembro de 2017.

\_\_\_\_\_  
 Ivone Lino de Barros – N° funcional: 577768  
 Telefone: (28) 99992-2907  
 E-mail: barrosivone@hotmail.com

Diante dos esclarecimentos, autorizo a participação voluntária do (a) aluno (a) mencionado (a) na pesquisa *Metáfora conceptual – uma estratégia para o desenvolvimento da interpretação*, desenvolvida e aplicada pela mestrandia professora Ivone Lino de Barros, na unidade de ensino Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Araribóia.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do responsável

**ANEXO B:** Termo unidade de ensino

Termo de livre consentimento e esclarecimento apresentado à unidade de ensino Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Araribóia

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento à unidade de ensino Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Araribóia, localizada na Avenida Laurindo Barbosa, Bairro Lírio dos Vales, nº 900, Pancas – ES, CEP 29750-000, a pesquisa intitulada *Metáfora conceitual – uma estratégia para o desenvolvimento da interpretação*, de autoria da mestrandia Ivone Lino de Barros, sob a orientação do Professor Dr. Etelvo Ramos Filho. A presente pesquisa constitui-se de uma parte teórica, já concluída, e de uma parte prática, a ser aplicada, sendo um dos requisitos para a conclusão do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), da área de concentração única Linguagens e Letramentos, pertencendo à linha de pesquisa Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes. Este empreendimento justifica-se por contribuir para as reflexões sobre um importante tema no ensino de Linguagens, a compreensão e interpretação de texto.

O público alvo para aplicação da pesquisa será, mediante autorização do gestor da unidade de ensino, uma turma de 8º ano – 8º V01, do turno vespertino, durante o segundo semestre do ano letivo de 2017. Mediante os resultados da pesquisa, pretendemos produzir um caderno pedagógico destinado a professores do Ensino Fundamental sobre a utilização da metáfora como estratégia para o aperfeiçoamento das habilidades de interpretação.

Em cumprimento ao protocolo, solicito autorização para aplicação da pesquisa na unidade de ensino mencionada.

Pancas, outubro de 2017.

---

Ivone Lino de Barros – N° funcional: 57768  
Telefone: (28) 99992-2907  
E-mail: barrosivone@hotmail.com

Diante dos esclarecimentos, autorizo a aplicação da pesquisa *Metáfora conceitual – uma estratégia para o desenvolvimento da interpretação*, na unidade de ensino Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Araribóia.

## ANEXO C: Termo Superintendência Regional de Educação



Termo de livre consentimento e esclarecimento apresentado à Superintendência Regional de Educação – SRE, de Colatina – ES.

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, solicito à Superintendência Regional de Educação – SRE, de Colatina – ES, autorização para aplicação da pesquisa intitulada *Metáfora conceitual – uma estratégia para o desenvolvimento da interpretação*, de autoria da mestrandia Ivone Lino de Barros, sob a orientação do Professor Dr. Etelvo Ramos Filho, na unidade de ensino Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Araribóia, localizada na Avenida Laurindo Barbosa, Bairro Lírio dos Vales, nº 900, Pancas – ES, CEP 29750-000. A presente pesquisa constitui-se de uma parte teórica, já concluída, e de uma parte prática, a ser aplicada, sendo um dos requisitos para a conclusão do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), da área de concentração única Linguagens e Letramentos, pertencendo à linha de pesquisa Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes. Este empreendimento justifica-se por contribuir para as reflexões sobre um importante tema no ensino de Linguagens, a compreensão e interpretação de texto.

O público alvo para aplicação da pesquisa será, mediante autorização do gestor da unidade de ensino, uma turma de 8º ano – 8º V01, do turno vespertino, durante o segundo semestre do ano letivo de 2017. Mediante os resultados da pesquisa, pretendemos produzir um caderno pedagógico destinado a professores do Ensino Fundamental sobre a utilização da metáfora como estratégia para o aperfeiçoamento das habilidades de interpretação.

Em cumprimento ao protocolo, solicito autorização para aplicação da pesquisa na unidade de ensino mencionada.

Pancas, outubro de 2017.

---

Ivone Lino de Barros – N° funcional: 57768  
Telefone: (28) 99992-2907  
E-mail: barrosivone@hotmail.com

Diante dos esclarecimentos, autorizo a aplicação da pesquisa *Metáfora conceitual – uma estratégia para o desenvolvimento da interpretação*, na unidade de ensino Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Araribóia.