

A CO-CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS METAFÓRICOS EM LETRAS DE MÚSICA* EM SALAS DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

Autoras: Gisele L. CARDOSO e Josalba R. VIEIRA (UFSC)

ABSTRACT: *Metaphors have been studied in the past twenty years as part of our everyday language. This article aims at investigating how EFL high school learners make sense of metaphorical expressions in song lyrics in group work. In face-to-face interactions, they were asked to verbalize how they made sense of the lyrics.*

KEYWORDS: *metaphor; song lyrics; scaffolding; face-to-face interaction*

0. Introdução: A metáfora, figura de linguagem antes ligada somente à literatura e, portanto possuindo apenas um papel retórico¹, vem sendo estudada e analisada nos últimos vinte anos como sendo parte do discurso do ser humano no dia-a-dia como nos mostram os trabalhos de Lakoff & Johnson (1980), Cameron & Low (1999) e Gibbs (1999), o que tem favorecido a produção de uma abordagem mais cognitiva ao seu significado. Esta figura de linguagem nos ajuda a compreender conceitos às vezes difíceis de expressar numa linguagem mais literal. O processo de construção de significado de expressões metafóricas novas, mais particularmente, tem sido pouco explorado. O foco do presente estudo está direcionado especificamente em assuntos relacionados ao processo de co-construção de significado de expressões metafóricas em letras de música em língua estrangeira, no presente caso, a língua inglesa, em uma turma de ensino médio de uma escola pública de Florianópolis. O apoio dado aos alunos no processo de interpretação de metáforas na interação face-a-face em grupos através de *scaffolding* e a importância deste tipo de ajuda para levar ao aprendizado independente, são também o foco desta pesquisa.

1. Problema: Há uma tendência em escolas brasileiras de se evitar o uso de textos literários em aulas de Português desde a escola primária. Os professores vêem estes tipos de textos como muito subjetivos e dizem que eles são difíceis de entender especialmente porque eles contêm um grande número de expressões metafóricas. Zozzoli, Albuquerque, & Santos (1999:99) argumentam que “(...) a grande ocorrência de metáforas em textos representa uma das grandes dificuldades no processo interpretativo” Este pensamento também está de acordo com Zanotto (1990:118) que diz que a metáfora “constitui um verdadeiro exercício do pensamento analógico e criativo” o que exige “habilidade e conhecimento do professor para serem trabalhadas de forma adequada”. Com relação a textos literários em uma segunda língua, a situação é ainda pior. Além do problema da interpretação, há outros problemas relacionados ao domínio linguístico desta língua. Optou-se neste trabalho por usar letras de música, literatura que faz parte do nosso acervo cultural cotidiano, ou seja, presente em vários momentos de nossas vidas. De acordo com McRae (1991), letras de música são exemplos de textos representacionais (TRP) porque elas envolvem e estimulam o leitor. Elas provocam aprendizagem afetiva. Elas requisitam imaginação e emoção, do prazer à dor. Textos representacionais são diferentes de textos informativos como artigos de revistas e jornais que são chamados de textos referenciais (TRF) por aquele autor. Este é um dos motivos pelos quais eu escolhi trabalhar com este tipo de texto. Outro motivo é pelo fato de que os aprendizes em geral gostam de cantar músicas nas aulas de língua estrangeira, mas os livros didáticos não trazem com frequência exemplos de TRPs como comprova um estudo feito por Gottschalk (2003) que examinou 830 textos de livros didáticos publicados no Brasil. Dentre eles, 84.5% foram considerados TRF e somente 15.4% TRP. Sendo que apenas 26 textos dos 830 examinados eram letras de música.

2. Contexto: Alunos de língua estrangeira no Brasil têm grandes dificuldades em interpretar textos em Português. Textos (letras de música no presente caso) em inglês em geral também representam uma

grande dificuldade devido à tendência dos mesmos alunos em tentar achar o sentido literal das novas expressões com as quais eles se deparam. A compreensão de textos é dificultada pela existência de linguagem metafórica em letras de música especificamente. Os alunos falham em descobrir o significado intencionado pelo escritor por causa da falta de conhecimento cultural e lingüístico. Como afirma Barreira (2003:4), “os leitores fazem interpretações através de inferências baseadas em seus conhecimentos de mundo e baseadas no próprio texto, não necessariamente compreendendo o que o escritor intencionara”.

3. Revisão da literatura:

Junto com as letras de música, estão as expressões metafóricas que são seu elemento fundamental. Mas o que são metáforas? Para Lakoff e Johnson (1980:5) “a essência da metáfora é entender uma coisa em termos de outra”. Já para Blasko e Briihl (1997:261) “uma importante função da metáfora é a de expressar idéias que são difíceis ou impossíveis de expressar literalmente”. Ainda de acordo com aqueles dois autores, “a metáfora é crucial à evolução da linguagem natural”. Estes conceitos que vêem a metáfora como uma figura não só de linguagem, mas também de pensamento, são os que eu uso neste artigo.

Expressões metafóricas estão por toda a parte²: em artigos de revistas, anúncios, textos literários e não literários, e, naturalmente, em letras de música. Cameron (2003:2) sugere que:

(...) a metáfora não é somente um ornamento superficial da linguagem, mas um fenômeno dos processos do pensamento humano; então a metáfora na linguagem do mundo real, se torna um importante foco investigativo. Entender como a metáfora é usada pode nos ajudar a entender melhor como as pessoas pensam, como elas entendem o mundo e umas as outras e como elas se comunicam.

Dentre as metáforas com as quais os leitores se deparam, há aquelas que são familiares a eles e aquelas que são prováveis de deixá-los confusos. Então, familiaridade afeta a maneira que os leitores processam as metáforas. Blasko & Briihl (1997:275) têm notado que:

À medida que a familiaridade da metáfora aumenta, a dificuldade na compreensão diminui. É possível que à medida com que a metáfora vai se tornando mais familiar, o processamento se acelera à medida que a experiência prévia estreita possíveis nuances de interpretação (...) Metáforas mais novas e menos familiares podem requisitar mais tempo para a melhor interpretação.

Mas por que metáfora? Esta figura de linguagem e pensamento foi escolhida ao invés de outra figura de linguagem para esta pesquisa, porque ela é, como sugere Zanotto (1990), uma “figura da imaginação, por se constituir numa base puramente subjetiva. A metonímia, pelo contrário, tem uma base objetiva, que é representada por uma relação referencial entre A e B... Já a metáfora desencadeia um processo de associações imagéticas ou verbais, por analogia, que constitui um verdadeiro exercício do pensamento analógico e criativo”. As analogias a serem feitas podem ser incomuns, inesperadas ou inusitadas. É evidente que a metáfora dá início a um “processo de associações imagéticas ou verbais, por analogia, que constitui um verdadeiro exercício de pensamento analógico e criativo. Ainda de acordo com Zanotto desta vez a partir de um estudo feito em 1995, foi sugerido que uma das maneiras de explorar os aspectos cognitivos da metáfora é tentar descobrir os processos mentais envolvidos na compreensão de novas metáforas. O objetivo do estudo de Zanotto (1995: 2) era investigar o processo de compreensão de metáforas novas porque, como ela sugere, quando o leitor tenta entender uma metáfora nova, ele está raciocinando metafóricamente. E se conhecermos melhor como se processa o raciocínio metafórico, será possível trabalhar com ele no ensino de forma consciente e sistemática (e não acidental ou ocasional).

Uma das maneiras de auxiliar o aluno – leitor a se engajar na tarefa de co-construir significados às vezes além de sua capacidade cognitiva e a se sentir motivado para tanto, é através de um tipo de ajuda ou suporte denominado em português de andaimes ou *scaffolding* em inglês, termo cunhado por Wood *et al* em 1976. Segundo os referidos autores,

A intervenção do professor ou pesquisador envolve um tipo de processo de andaimes que possibilita uma criança ou um novato a resolver um problema, cumprir uma tarefa ou alcançar um objetivo o qual estaria além de seu esforço sem assistência. Estes andaimes consistem em um adulto controlando os elementos daquela tarefa que estão inicialmente além da capacidade do aprendiz. Desta maneira, permitindo-o a se concentrar e completar somente aqueles elementos que estão dentro do seu alcance. (1976: 90)

Em outras palavras, “*Scaffolding* é o processo pelo qual o especialista ajuda o novato a alcançar um objetivo ou resolver um problema que o novato não poderia alcançar ou resolver sozinho”(Wood et al, 1976:90). Dentre as funções do *Scaffolding*, segundo os referidos autores destacam-se a de dirigir a

atenção do aprendiz para a tarefa, simplificar a tarefa, manter a motivação para os objetivos da tarefa e diminuir o estresse (1976:98). É bom salientar que os *andaimes* são retirados gradualmente à medida que o aprendiz vai tendo condições de alcançar os objetivos da tarefa sozinho. Isto só é possível de acontecer se a tarefa estiver relacionada com o conhecimento prévio do aprendiz. Ou seja, a tarefa deve ser composta, ao menos no caso do presente estudo, de vocabulário que não seja totalmente novo ao aprendiz, mas sim que contenha insumo compreensível. Esta teoria está parcialmente de acordo com a teoria de insumo compreensível de Krashen, argumentada por ele como sendo primordial para o entendimento das tarefas e assim levando a compreensão da L2. E também está de acordo com a metáfora cunhada por Vygotsky de ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal) que é o nome dado à distância entre aquilo que o aprendiz sabe fazer sozinho e aquilo que ele só sabe fazer com a ajuda de um perito ou especialista. Krashen views acquisition as involving a movement from one stage to the next in a fixed and, therefore predictable order. Vygotsky saw development as a ripening process along a path that was in part at least uncertain dependent on the interactional experiences of the individual (Dunn and Lantolf, 1998, cited in Ellis 1999: 20).

4. Objetivo: Ao longo deste estudo, pretendo investigar o processo cognitivo de leitura metafórica de alunos adolescentes em sala de aula de língua inglesa em letras de música.

5. Perguntas e hipóteses da pesquisa: P1 : Como os alunos co-constroem os significados dos enunciados metafóricos da leitura de letras de música? H1: Os participantes podem ou não ativar seus esquemas metafóricos de acordo com o tipo de metáfora encontrada (Vieira, 1999c). P2: Qual é o papel dos andaimes (*scaffolding*) na co-construção de significados metafóricos? H2: A interação em grupos proporcionará ajuda entre os alunos, porém, ajuda da professora e pesquisadora (através de *scaffolding*) será solicitada para fazer os participantes se sentirem capazes de interpretar expressões metafóricas em letras de música mais adequadamente (Vieira, 1999c).

6. Importância desta pesquisa: Pesquisas sobre o processo de interpretação de expressões metafóricas por alunos de inglês, têm sido feitas ultimamente (Zanotto, 1990, Vieira, 1999, Nardi, 1999, Barreira, 2003) e esta tem como intenção dar continuidade a esta investigação devido ao grande número de metáforas presentes no nosso dia-a-dia. Espero que este trabalho encoraje os professores a usarem mais textos em sala de aula que contenham metáforas.

7. Contexto e participantes: Os participantes do presente estudo são 18 alunos que estão agora em 2004 no 1º ano do ensino médio de uma escola pública de Florianópolis. Suas idades variam de 14 a 16 anos. Este grupo em particular foi escolhido porque é considerado um grupo avançado de inglês, sendo que nesta escola os alunos são nivelados no início do ano e distribuídos em diferentes grupos de acordo com o resultado deste teste.

8. Metodologia:

8.1. Contexto e participantes: Os participantes do presente estudo são 18 alunos que estão agora em 2004 no 1º ano do ensino médio de uma escola pública de Florianópolis. Suas idades variam de 14 a 16 anos. Este grupo em particular foi escolhido porque é considerado um grupo avançado de inglês. É hipotetizado que os alunos com um nível mais avançado de Inglês conseguem negociar significados de vocabulário novo mais facilmente.

8.2. Coleta de dados: Duas câmeras de vídeo e quatro gravadores foram usados para gravar as conversas dos alunos enquanto eles realizavam as tarefas solicitadas. Foram aplicadas tarefas escritas, orais e um teste final. Os dados foram colhidos nos meses de setembro e outubro. As tarefas escritas foram guardadas pela pesquisadora para uma análise futura.

8.3. Material utilizado: As letras das músicas utilizadas tinham como tema o AMOR, visto a grande quantidade de músicas baseadas neste assunto, e a grande quantidade de metáforas nelas encontradas. Além disso, as músicas escolhidas estão de acordo com o gosto dos participantes adolescentes. A tabela abaixo mostra as músicas escolhidas, as tarefas aplicadas a elas assim como as datas e os dias da pesquisa:

dia	Datas	Músicas/cantores	Tipos de tarefas
1	22/09/04	"White Flag" (Dido)	Perguntas escritas de compreensão sobre as letras respondidas em grupos seguidas de relatório oral para a classe.
2	24/09/04	"I could die for you" (Red Hot Chili Peppers)	Perguntas escritas de compreensão sobre as letras respondidas em grupos seguidas de relatório oral para a classe.
3	01/10/04	"Diamonds on the inside" (Ben Harper)	Perguntas escritas de compreensão sobre as letras respondidas em grupos seguidas de uma tarefa para casa onde foi pedido que os participantes fizessem um desenho representando a música do dia 3 e respondessem mais perguntas de compreensão relacionadas às músicas dos dias 1, 2 e 3.
4	20/10/04	"Dosed" (Red Hot Chili Peppers)	Perguntas escritas de compreensão sobre as letras dos dias 2 e 4 respondidas em grupo
5	22/10/04	"Where's the Love" (Black Eyed Peas)	Perguntas escritas de compreensão sobre as letras respondidas em grupo só oralmente
6	27/10/04		Teste de memória de algumas expressões metafóricas.

Tabela 1: músicas escolhidas, tarefas aplicadas a elas, datas e dias da pesquisa.

8.4. Análise dos dados: Os dados têm sido analisados qualitativamente usando alguns procedimentos etnográficos como conversas com os alunos considerando seus pontos de vista e suas dificuldades de interpretação. Abaixo aproveito para mostrar um trecho da música, a qual os aprendizes tinham que interpretar:

**"I will go down with this ship
And I won't put my hands up and surrender
There will be no white flag above my door
I'm in love and always will be" (Dido "White Flag")**

A seguir eu ilustro alguns momentos de *scaffolding* com exemplos retirados dos meus próprios dados colhidos no dia 22/09/2004. Lembro para acrescentar que os momentos de *scaffolding* ocorrem tanto entre professor e aluno quanto entre os próprios integrantes do grupo em discussão.

Episódio 1:

S1: Que que é *surrender*?

S2: Tá aqui na tradução. É parar de lutar e aceitar a derrota

Aqui o aluno S2 procura ajudar o colega traduzindo a palavra que para ele era incompreensível.

Episódio 2:

S4. Ela disse que ela não vai levantar + ela disse que ela não vai levantar a bandeira branca.

S2. *TRY TO SPEAK IN ENGLISH!*

S3. Não vai desistir
S1. *She won't give up!*
S3. Vocês falam em inglês
S2. *Let's speak in English!*

Aqui o aluno S2 incentiva os colegas a usarem a L2 porque foi pedido pela pesquisadora.

Episódio 3:

S2: Nina, tá gravando Nina!
S3: //Tá, e daí? Eu tenho esse CD.++ Tá! + Ó, essa parte da mão, não haverá nenhuma bandeira branca...
S1: Aqui o que que é então?
S3: Ela vai até o final com o navio, e que ela não, tipo é uma figura de linguagem. *I don't know to speak in English!* + Tá.
S2: *You can do it.*

Neste episódio o mesmo aluno – S2 – continua controlando as falas dos colegas, pedindo que usem a L2. Já o aluno S1, tem problemas para interpretar e pede ajuda ao colega que prontamente responde ao apelo.

Episódio 4:

S5: Mas tem que falar sobre o título, “White Flag”
S6: Então + a primeira é pra dizer só sobre o título
S5: É a paz e o quê?
S6: É a paz e que ela se rendeu.
S5: Isso, isso, então a primeira é a paz e ela se rendeu, a rendição.
S5: Não! Escreve em inglês!

Neste episódio observa-se os alunos deste grupo engajados em realizar a tarefa escrita solicitada que era a de fazer uma conexão entre o título da música “White Flag” e o texto. Apesar de a língua usada ser a L1, os alunos se engajam na dura tarefa de negociar os significados metafóricos que podem ser difíceis de serem co-construídos ou discutidos na L1. Talvez esta não seja uma rica oportunidade de se expressar em inglês, já que os aprendizes usam a L1 na maioria das vezes, mais é uma ótima oportunidade de interagir com os colegas na busca do melhor significado, da melhor interpretação do texto metafórico, o que pode levar também ao enriquecimento do vocabulário da L2.

RESUMO: *Metáforas têm sido estudadas nos últimos vinte anos como parte da nossa linguagem do dia-a-dia. Este artigo visa investigar como alunos de ensino médio interpretam metáforas em letras de música em salas de aula de língua inglesa. Em interações face-a-face foi pedido que eles verbalizassem seus pensamentos enquanto discutiam as metáforas em grupos.*

PALAVRAS-CHAVE: metáforas; letras de música; andaimes; interação face-a-face.

ANEXOS

Anexo1: Letra de música usada no dia 20 de setembro de 2004. (Obs.: A parte que foi pedida que os alunos interpretassem está em negrito).

Song: "White Flag" (By Dido)

I know you think that I shouldn't still love you,
Or tell you that.
But if I didn't say it, well I'd still have felt it
where's the sense in that?
I promise I'm not trying to make your life
harder
Or return to where we were
I will go down with this ship

And I won't put my hands up and surrender
There will be no white flag above my door
I'm in love and always will be
I know I left too much mess and
destruction to come back again
And I caused nothing but trouble
I understand if you can't talk to me again
And if you live by the rules of "it's over"

then I'm sure that that makes sense
And when we meet
Which I'm sure we will
All that was there
Will be there still

I'll let it pass
And hold my tongue
And you will think
That I've moved on

Anexo 2: Dados preliminares do dia 20 de setembro. Música do dia: "White Flag"³

Grupo 2: composto por quatro alunos

S4. Ela disse que ela não vai levantar + ela disse que ela não vai levantar a bandeira branca.

S2. *TRY TO SPEAK IN ENGLISH!*

S3. Não vai desistir

S1. *She won't give up!*

S3. Vocês falam em inglês

S2. *Let's speak in English!*

S4. Tá.

S3. Tá, essa daqui eu acho que é assim ela vai continuar.

S1. Pra saber o que significa. // Que ela vai continuar com aquilo ali,

S2. // I will go down with this ship

S1 // vai continuar insistindo e não vai levantar as mãos, tipo, que ela não vai se render.

S1. // Que ela não vai afundar com este navio.

S3. // Não, não, eu vou, eu vou afundar com este navio, vou até o final.

S4. // Não tem quando tu.

S3. // Não vou desistir, vou até o fim.

S4. Tá mas assim essa parte da mão, é não se render, não levantar as mãos seria não se render

S1. Oh, essa parte da mão, não haverá nenhuma bandeira // branca

S2. // Aqui o que que é então?

S3. Ela vai até o final com o navio, e que ela não, tipo + é uma figura de linguagem.

S4. Ela não vai desistir dos objetivos dela.

S2. É ela não vai se render...pra alguém, né.

S3. *I CAN'T SPEAK IN ENGLISH! I DON'T KNOW TO SPEAK IN ENGLISH!*

S4. Tá.

S2. *You can do it.*

S3. Não haverá bandeira branca. Tipo, não haveria um acordo, ela ia continuar. // Tipo, ela tá apaixonada e ela não vai deixar.

S2

//English!

S3. Tu tá falando em inglês porque tu não tá falando nada, tá! (alunos rindo)

S1. Ela se sente apaixonada ++ *She's in love!*

Group 4: Composto por quatro alunos também:⁴

S5: Mas tem que falar sobre o título, "White Flag".

S6: Então + a primeira é pra dizer só sobre o título. (alunos discutindo sobre uma tarefa escrita)

S5: É a paz e o quê?

S6: É a paz e que ela se rendeu.

S5: Isso, isso, então a primeira é a paz e ela se rendeu, a rendição.

S5: Não! Escreve em inglês!

Anexo 3. Abreviações usadas neste artigo:

L2: Segunda língua ou língua estrangeira.

S1, S2, etc.: Aluno 1, aluno 2 e assim por diante.

Anexo 4. Convenções das transcrições adaptadas de Hatch (1992) e Marcushi (1986):

// a frase é transpassada pela transcrita abaixo dela

(()) comentários da pesquisadora

+	pausa
++	pausa longa
(xxxxx)	trechos incompreensíveis
:	longo som
CAPITAL	palavra enfatizada em amplitude alta
?	entonação de pergunta
“itálico”	trechos falados em inglês

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARREIRA, V. S. *FL reading strategies for metaphor and word game interpretation in a non-specialized magazine: a case study*. Tese de mestrado não publicada. Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.
- BRANDÃO, I. The Challenge of Literature and Foreign Language Teaching and Learning. Em *Ilha do Desterro*. Florianópolis: Editora da UFSC, n. 37, jul/dez. 1999.
- BLASKO, D. G., & Briihl D. S. Reading and Recall of metaphorical sentences: effects of familiarity and context. Em *Metaphor and Symbol*. v. 12, n. 4, p. 261-285. Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1997.
- CAMERON. L., & Low, G. *Researching and applying metaphor*. Cambridge: C.U.P., 1994.
- CAMERON. L. *Metaphor in educational discourse*. London and New York: Continuum, 2003.
- ELLIS, R. Theoretical perspectives on interaction and language learning. Em Ellis, (Ed.), *Learning a second language through interaction*, pp 3-31. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.
- GOTTSCHALK. M. *The role of literature in brazilian high school contexts*. Tese de mestrado não publicada. Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.
- LAKOFF, G. & Johnson, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- LAKOFF, G. (1979/1993). The contemporary theory of metaphor. Em A. Ortony (Ed.). *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCCORMICK, D. & Donato, R. Teacher questions as Scaffolded assistance in an ESL classroom. In Hall, J. & Verplaetse, L., *Second and foreign language learning through classroom interaction*. London and New Jersey: Lawrence Associates Publishers, 2000.
- MCRAE, J. *Literature with a small "l"*. London: Macmillan Publishers, 1991.
- STEEN, Gerard. *Understanding Metaphor in Literature*. London and New York: Longman, 1994.
- TSUI, A. B. M. *Classroom Interaction*. London and New York: Penguin Group, 1995.
- VIEIRA, J. R. Language and literature: some dialogic trodden ways. In Brandão, Isabel F. O. (Ed.). Florianópolis: *Ilha do Desterro*, v. 37, p. 73 – 91, 1999 a.
- _____. *Metáforas e conflitos: a leitura de poesia e a discussão em grupo na sala-de-aula de Inglês como literatura estrangeira*. Tese de doutorado não publicada, Universidade Estadual de Campinas, Brazil, 1999 b.
- _____. Co-construção e conflito: leitura de poesia na sala de aula de Inglês como literatura estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. v. 33, p. 1-87, Jan./jun. 1999 c.
- VYGOTSKY, L. *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1896/1934
- WOOD, D., Bruner, J. S. and Ross, G. The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Great Britain: Pergamon Press, v. 17, p. 89–100, 1976.
- ZANOTTO (de Paschoal), M. S. Em busca da elucidação do processo de compreensão da metáfora. In Pontes, E. (org.) *A Metáfora*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- _____. Metáfora, cognição e ensino de leitura. In *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v.11, n. 2, pp. 241-254, 1995.
- ZOZZOLI, R. M. D., Albuquerque, M. R. O., Santos, L. F. The search for autonomy: a challenge for the student reader. In Brandão, Izabel F. O. (Ed.) *Ilha do Desterro* v. 37, p.73 – 91, Jul./Dez. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

* As letras de música escolhidas estão na língua inglesa, e foram selecionadas devido ao alto grau de metaforicidade de seus versos e porque eram do agrado dos participantes que também eram adolescentes.

¹ Observa-se que na visão Aristoteliana a metáfora era considerada um desvio da linguagem, tendo um papel apenas retórico. Somente no final da década de setenta vieram à luz publicações (...) sobre a metáfora que evidenciaram o que tem sido chamado de virada cognitiva como nos lembra Vieira, 1999 e Steen 1989.

² Veja por exemplo casos em que usamos metáforas sem perceber como quando usamos provérbios como por exemplo “água mole em pedra dura tanto bate até que fura”, “filho de peixe peixinho é”, ou na língua

inglesa mesmo onde há casos de metáforas (assim como no português) chamadas de “metáforas congeladas” porque o leitor ou ouvinte não precisa parar para pensar no significado delas visto que elas são tão usadas no nosso cotidiano, que o significado delas já está arraigado na nossa memória: “he kicked the bucket”, “ I have butterflies in my stomach”, ou o clássico exemplo: “Juliet is the sun”.

³ Aqui apresento partes dos diálogos, aquelas que selecionei como mais ilustrativas dos momentos de *scaffolding*.

⁴ Apesar de haver quatro alunos neste grupo, nem todos participam ativamente das discussões.