

## LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

Volume 3. Nº 4. Ano 2011

# METÁFORA E COGNIÇÃO: RESULTADO DE UM ESTUDO DE CASO

Aldo de Lima

## RESUMO

O texto literário usa de todas as modalidades da língua e de toda a criatividade do falante, o que lhe assegura a condição de ser o mais metafórico, o mais plástico dentre todos os textos: utópico e ideológico; sincrônico e diacrônico; poético e referencial; erudito e popular; acadêmico e experimental. Esta refinadíssima variação nos faz compreendê-lo e interpretá-lo como um laboratório de infinitos ensaios cujos conteúdo/forma remetem-nos à origem da palavra poesia (poiesis): criação e ao conceito aristotélico de língua como *energeia*: força em ação, vigor. Este ensaio, cujo aporte se inscreve no contexto desta compreensão do texto literário, apresenta o resultado de um estudo de caso sobre a compreensão da metáfora literária por adolescentes de 13 a 15 anos.

**Palavras-chave:** Poesia, Metáfora, Cognição, Adolescente.

## ABSTRACT

The literary text uses all modalities of language and all the creativity of the speaker, which provides it with the condition of being the most metaphorical, the most plastic among all texts: utopic and ideological; synchronic and diachronic; poetic and referential; classical and popular, academic and experimental. This well-refined variation makes us understand and interpret it as a laboratory for infinite essays which content/form lead us to the origin of the word poetry (poiesis): creation and the Aristotelian concept of language as *energeia*: power in action, force. This essay, whose theoretical principles are based on the context of this understanding of literary texts, presents the results of a case study on the understanding of literary metaphor by adolescents aged 13-15 years old.

**Keywords:** Poetry, Metaphor, Cognition, Adolescent.

## Introdução

A Literatura interroga e depõe sobre a vida e o ser humano metaforicamente. Isto significa que no processo de comunicação um código comum que obrigatoriamente deve existir entre o emissor e o destinatário, na Literatura é quase ausente.<sup>1</sup> Sobretudo no âmbito da poesia, a metáfora literária é mais espessa, porque é muito distante do uso referencial do signo linguístico, de forma que compreender o que o poeta diz é sempre um desafio para o leitor:

o que a linguagem poética comunica é o que a linguagem veicular deixa de comunicar; enquanto esta última retrocede perante a ambiguidade (preocupação de concisão, por exemplo) e a exclui, sempre que a eficácia da comunicação estiver em perigo, a mensagem poética organiza sua mensagem ambicionando torná-la cada vez mais ambígua. (DELAS; FILLIOLET, 1975, p. 237)

Diante da ambiguidade do texto literário indagamos: como adolescentes de 13, 14, 15 anos compreendem a metáfora literária? Esta foi a pergunta que uma tese, *Compreensão da metáfora: um estudo de caso com adolescentes de 13 a 15 anos*, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Teoria da Literatura, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 2002, pretendeu responder.

Com este objetivo, foi realizada uma leitura sobre algumas teorias da metáfora desde os gregos até o século XX: Aristóteles, Cícero, Quintiliano, I. A. Richards, Marx Black e Hugo Friedrich. Esta leitura foi intercalada com as reflexões de Marcuschi, Lipps, Paul Ricoeur, Donald Davidson, Nelson Goodman, Garcia Lorca.

O gênero pesquisado foi a poesia. Este recorte significa que embora a linguagem literária seja, predominantemente, conotativa esta conotação é variável pois, se na prosa narrativa é possível uma certa conciliação entre o denotativo e o conotativo, na poesia tem-se um confronto porque a metáfora poética é mais desafiadora para a compreensão do que ela é na relação significante/significado, forma/conteúdo. *A forma-de-ser* dessa metáfora está bem conceituada nas palavras de Aleixandre para quem *só a poesia sabe que o vento se chama uma vez lábios e, em outra, areia* (FRIEDRICH, 1991, p. 208 - grifos do autor da citação).

## 1. O estudo: pressupostos teóricos

Como o *estudo* investigou a compreensão da metáfora, o apoio teórico no campo da cognição fundamentou-se na Psicogenética de Jean Piaget e na Psicologia Sociocultural de Lev Vygotsky. Por compreensão, o *estudo* seguiu a lição de que sobre ela:

---

1. Dentre as três funções essenciais do texto literário apontadas por Picard, apud Jouve, (a primeira é a “subversão na conformidade”; a terceira, “a modelização por uma experiência de realidade fictícia”) sublinhamos a segunda, que se caracteriza pela “eleição do sentido na polissemia”. O texto literário, como lembra Jouve, *remete sempre a uma pluralidade de significações. O leitor dispõe assim de certa latitude quanto à sua interpretação. A leitura literária é, mais do que qualquer uma, marcada subjetivamente: enriquecedora no plano intelectual, autoriza também o investimento imaginário* (JOUVE, Vicent. *A leitura*. São Paulo: Unesp, 2002, p. 137).

influenciam as condições textuais, pragmáticas (contextuais), cognitivas, interesses e outros fatores tais como conhecimentos do leitor e forma de codificação por parte do autor. Em suma, conhecimentos de língua, do tema e do mundo em geral. Por isso mesmo a compreensão de texto é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos lingüísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais. [...] A noção de inferência é central em todo o estudo de compreensão de texto. As inferências são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem um nova representação semântica. (OLIVEIRA, 1993, p. 64, 65)

Biólogo de formação, fato que contribuirá definitivamente na construção de suas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e na sua convicção de que todo ser vivo se adapta, através da ação, ao seu ambiente porque, em si, ele já é estruturado para essa adaptação, Jean Piaget é o autor da teoria mais completa sobre o desenvolvimento da inteligência humana. Uma teoria de grande conteúdo explicativo tanto no âmbito da Epistemologia como da Psicologia do Desenvolvimento. Por mais de setenta anos, Piaget observou, escreveu, polemizou e reviu a sua ciência a qual tem a vantagem de uma metodologia que inclui diversos testes na área da linguagem, do raciocínio lógico e do pensamento moral, favorecendo uma ampla apreensão e compreensão das suas observações empíricas.

Para defender e comprovar que uma questão específica da Epistemologia está no aumento dos conhecimentos, ou seja, na passagem de um conhecimento menor para um conhecimento maior, Piaget se valeu de um *método clínico*<sup>2</sup>, o qual conduzirá não só a sua pesquisa científica como a de seus colaboradores e discípulos. De acordo com a lição piagetiana de que não existem conhecimentos absolutos, esse *método* consiste em observar, verificar, analisar, estudar a formação e o desenvolvimento progressivo do conhecimento na perspectiva dos *estádios*. A leitura literária por ser um desafio para qualquer leitor porque nela há mais *engenhosidade em perceber 'enigmas velados' do que 'semelhanças'* também está subordinada aos estádios do nosso desenvolvimento cognitivo. É destes *estádios* que se retirou uma das contribuições mais importantes da Psicogenética para responder a pergunta deste *estudo*, em especial o *estágio das operações formais*, porque a partir dele o ser humano, entre os seus 11-12 anos, levanta hipóteses e propõe resoluções independentes da sua experiência com o real, ou seja, o pensamento dispensa as bases empíricas para desenvolver-se no mundo da probabilidade.

---

2. Terezinha Carraher explica que *no método clínico-piagetiano, a finalidade do exame é compreender como o sujeito pensa, como analisa situações, como resolve problemas, como responde às contra-sugestões do examinador. As situações não são totalmente padronizadas, pois o examinador deve buscar a confirmação de suas interferências sobre o raciocínio das crianças durante o exame: sendo as inferências diferentes, o exame seguirá cursos diferente para crianças diversas. Outra divergência entre os pressupostos do método clínico e dos métodos psicométricos está na atitude do examinador com relação à motivação dos sujeitos. O método psicométrico pressupõe um sujeito motivado; no método clínico, o examinador tenta motivar o sujeito à reflexão, o que não é possível numa situação totalmente padronizada. Ao contrário do sistema de avaliação das respostas numa abordagem psicométrica, a avaliação das respostas no método clínico-piagetiano não se faz por uma contagem de acertos e erros. A finalidade desta análise das respostas é encontrar uma explicação que englobe todas as respostas dadas pelo sujeito, certas ou erradas. Esta explicação é possível apenas se formos capazes de encontrar a perspectiva a partir da qual o sujeito responde de tal modo que esta perspectiva implique nas respostas dadas pelo sujeito. Devemos, ao final da avaliação, ser capazes de dizer algo como 'para que este sujeito respondesse desta forma, ele só poderia pensar assim' (O método clínico; usando os exames de Piaget. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 6-36).*

A breve existência do psicólogo e do educador russo Lev Vygotsky não o impediu de legar à humanidade uma obra científica de impacto, revolucionária até a contemporaneidade, para a Psicopedagogia, a Educação e a Psicologia Cognitiva.

Embora não trabalhe, a exemplo de Piaget, com estádios de desenvolvimento, a Psicologia Sociohistórica está na fundamentação teórica deste *estudo* porque sempre acreditamos numa pesquisa, de natureza didático-pedagógica, centrada nesta Psicologia e na Psicogenética. Muito embora Piaget tenha conduzido suas pesquisas numa estruturação biológica e Vygotsky numa estruturação social, materialista-dialética, ambas, além de construtivistas, levaram em consideração os mecanismos filogenéticos e ontogenéticos que favorecem o desenvolvimento humano. Por isso entendemos que uma complementa a outra: aquela na observação de como o conhecimento se constrói no contexto dos processos sociohistóricos do ser humano, esta na observação psicobiológica de como o conhecimento é construído.

Da Psicologia Sociohistórica tomou-se como base teórica um dos seus principais conceitos: a *zona de desenvolvimento proximal*, que permite ao professor, ao pesquisador ou ao par mais maduro interferir no processo de aprendizagem de sujeitos que já atingiram um desenvolvimento real. A ZDP manifesta a ênfase dada por Vygotsky à natureza das interações sociais, particularmente entre o adulto e a criança,

além de indicar elementos que colaboram na compreensão de como se processa a integração ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

## 2. Procedimento metodológico

O *estudo*, que fixou a pesquisa empírica com adolescentes de 13 a 15 anos, orientou-se pelo seguinte procedimento metodológico:

- para a sua amostra: foram entrevistados, individualmente, doze adolescentes, sendo seis de Porto Alegre e seis do Recife: quatro de 13 anos (sempre dois para cada cidade), quatro de 14 anos e quatro de 15 anos. Em Porto Alegre, contamos com a colaboração dos Colégios Farroupilha e Marcelino Champagnat/PUCRS; no Recife, do Instituto Helena Lubienska e da Escola Mater Christi. Atendendo ao nosso pedido, a Coordenação desses estabelecimentos indicou aleatoriamente os alunos para as entrevistas, realizadas pelo autor do *estudo*, assim como as suas transcrições e análises;
- caracterização dos adolescentes: embora de geografias física e humana diferentes, são adolescentes de uma mesma classe social que usufruem, igualmente, de quase toda a tecnologia e de quase todo o progresso que o mundo contemporâneo oferece; todos de classe média, educação formal de acordo com as suas faixas etárias, alunos de escola particular;
- material para registro dos dados: foram utilizados um gravador e fita cassete para o registro das entrevistas; cópia de cinco poemas de João Cabral de Melo Neto: *O sertanejo falando*, *A educação pela pedra*, *Catar feijão*, *O vento no canavial*, *Pequena ode mineral*. Estes poemas contêm uma *pedra*, uma relação temático-metafórica, e foram escolhidos com o propósito de saber como os adolescentes a compreenderiam;
- tarefas: depois de informados sobre o objetivo da pesquisa, os adolescentes foram instruídos para fazerem uma leitura silenciosa dos cinco poemas, antecedida pela explicação de algumas

palavras que julgamos ser-lhes desconhecidas, a exemplo de *inenfática*, *carnadura*, *rebuçadas*, *açular*, *penugem*, *voragens*, *ode*; outras, casualmente indagadas, eram explicadas. Foram também avisados de que, após a leitura dos textos, haveria uma conversa sobre os mesmos entre eles e o pesquisador. As entrevistas tiveram uma duração de até uma hora, com um limite de até quinze minutos para a leitura dos poemas. Não lhes era identificado o autor, justificando-se que se tratava de um requisito da pesquisa; só no final da entrevista era informado o nome do poeta. A possibilidade de algum entrevistado conhecer João Cabral de Melo Neto poderia levá-lo, talvez, a inferir de imediato sobre ‘metáforas pernambucanas’, ou ‘metáforas nordestinas’. Após a leitura silenciosa, se iniciava a entrevista;

- classificação das perguntas: as perguntas foram classificadas como *introdutórias* e *inferenciais*. Esta classificação foi adotada a partir das lições de Marcuschi, in *O processo inferencial na compreensão de textos*; <sup>4</sup>
- perguntas sobre os textos: as perguntas, sem número determinado, foram verbalmente apresentadas e surgiam de acordo com o conteúdo do diálogo entre o pesquisador e o entrevistado. Essa estratégia corresponde a uma orientação do *método clínico*. A entrevista acontecia a partir do depoimento dos adolescentes sobre os poemas. Não obstante a adoção de alguns conceitos da Psicologia Genética para o quadro teórico, aqui se justifica mais uma vez a adoção da Psicologia Sociohistórica, em especial, o conceito *zona de desenvolvimento proximal*. Isto porque fomos solicitados por alguns adolescentes, sobretudo os de 13 anos, para explicar alguns versos, às vezes todo o poema. No que não deixamos de atendê-los, tendo o cuidado, naturalmente, para em nada condicionar uma resposta que gostaríamos de obter. Por outro lado, no conjunto das entrevistas, percebe-se um diálogo entre o pesquisador e os adolescentes, criado a partir de algumas perguntas inferenciais, o qual está de acordo com uma tese de Vygotsky que defende a intervenção de um sujeito mais capacitado sobre as ações do sujeito de pesquisa:

muito frequentemente, Vygotsky e seus colaboradores interagem com seus sujeitos de pesquisa para provocar transformações em seu comportamento que fossem importantes para compreender processos de desenvolvimento. Ao invés de agirem apenas como observadores da atividade psicológica, agiam como elementos ativos numa situação de interação social, utilizando a intervenção como forma de criar material de pesquisa relevante. Essa intervenção do pesquisador é feita no sentido de desafiar o sujeito, de questionar suas respostas, para observar como a interferência de outra pessoa afeta seu desempenho e, sobretudo, para observar seus processos psicológicos em transformação e não apenas os resultados de seu desempenho. (OLVEIRA, 1993, p. 64, 65)

É neste sentido que a alteração no desempenho de um sujeito pela interferência de outro é fundamental nas teses da Psicologia Sociohistórica:

em primeiro lugar porque representa, de fato, um momento do desenvolvimento: *não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa* [grifo da autora da citação]. Isto é, a capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes. Uma criança de cinco anos, por exemplo, pode ser capaz de construir a torre de cubos sozinha; uma de três anos não consegue construí-la sozinha, mas

pode conseguir com a assistência de alguém; uma criança de um ano não conseguiria realizar essa tarefa, nem mesmo com ajuda. [...] A ideia de nível de desenvolvimento potencial capta, assim, um momento do desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas, já consolidadas, mas etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual. Em segundo lugar, essa ideia é fundamental na teoria de Vygotsky porque ele atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico natural. (OLIVEIRA, 1993, p. 59,60)

### 3. Análise e resultados

Quanto aos resultados do *estudo*, o quadro abaixo os apresenta em números:

Idade	13 anos	14 anos	15 anos	Total
Analogia	0	3	2	5
Comparação	3	3	1	7
Transferência	0	0	2	2
Fusão	2	1	2	5

O total dos números mostra a *comparação* com o maior índice de compreensão, seguida da *analogia* e da *fusão*; a *transferência* apresenta o menor índice.

Observe-se que a compreensão da metáfora como *comparação* está mais representada pelos adolescentes de 13 (3) e 14 anos (3); entre os de 15 anos, apenas por um adolescente; como *analogia*, está representada pelos adolescentes de 14 anos (3), seguida pelos de 15 anos (2); como *fusão*, com exceção de um adolescente de 13 anos, está representada por todos os outros adolescentes, sendo que o maior índice se apresenta entre os adolescentes de 15 anos (2) e os de 13 anos (02), contra os de 14 anos (01); finalmente, a *transferência*, que aparece apenas entre os adolescentes de 15 anos.

Este resultado, que mostra a *comparação* com o maior índice de compreensão, é significativo porque demonstra que esses adolescentes, embora em pleno estágio das operações formais - que criam hipóteses, formalizam proposições, e que por isso dispensam a experiência com o real - raciocinaram estabelecendo associações. A consciência que todos tiveram da ‘determinação’ do *contexto* sobre a produção do artista evidencia suas reflexões e inferências sobre a antropologia do poeta; todos os entrevistados identificaram no conjunto dos poemas uma certa identidade e procedência antropológica: *um sentimento do Nordeste*, na interpretação de G.G.; ou na de F.H.J.: - *Eu gostei de ler esses poemas porque eles fazem várias comparações com a palavra pedra com sentidos diferentes. A gente vê várias vezes essa palavra com vários sentidos, de acordo com a interpretação, o contexto [grifo nosso]. (Lembro a estratégia de não informar quem era o poeta, a fim de não influenciar as opiniões dos adolescentes para uma metáfora pernambucana ou nordestina.)*

Será que o resultado nos mostra que para compreender a metáfora poética o leitor, necessariamente, precisa de um conhecimento *a priori*? Do *contexto* a que se refere Aristóteles? Flavell ensina que

o associacionismo está acima de qualquer crítica quando enfatiza a importância crucial da experiência na ontogênese cognitiva. A teoria piagetiana, absolutamente, não o nega. Entretanto, em contraposição ao empirismo puro, Piaget afirma que a experiência é um evento sutil e complexo cujo papel varia no decorrer do desenvolvimento, e que o contato com as coisas sempre envolve a apreensão de um complexo de eventos num sistema de significados que os organiza. (FLAVELL, 1988, p. 70)

Se for no *contato com as coisas* que o sujeito *apreende um complexo de eventos num sistema de significados que os organiza*, estão explicados não só o resultado deste estudo, como a lição de Aristóteles sobre a necessidade do *contexto* para a realização da metáfora:

além disso, são obscuras se tomadas de longe; [...] [a metáfora] porém não deve ser tomada de longe pois em tal caso seria difícil de apreender, nem ser de interpretação que salte à vista pois deixaria de causar impressão. (ARISTÓTELES, s/d., p. 181)

É possível, também, que este resultado contenha certa influência do que os adolescentes tinham estudado acerca da metáfora.

Transcrevemos a seguir, as lições de alguns livros didáticos sobre a metáfora, consultados na medida em que os resultados eram analisados.<sup>3</sup>

*Do ponto de vista puramente formal, a metáfora é, em essência, uma comparação implícita, isto é, destituída de partículas conectivas comparativas (como, tal qual, tal como) ou não estruturada numa frase cujo verbo seja parecer, semelhar, assemelhar-se, sugerir, dar a impressão de ou um equivalente desses. Assim, 'seus olhos são como (parecem, assemelham-se a, dão a impressão de) duas esmeraldas' é uma comparação ou símile [grifos do autor]. (GARCIA, Othon G. Comunicação em prosa moderna. 13. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986. p.86).*

*Metáfora é, pois, a alteração do sentido de uma palavra, pelo acréscimo de um significado segundo, quando entre o sentido de base e o acrescentado há uma relação de semelhança, de intersecção, isto é, quando eles apresentam traços semânticos comuns. (FIORIN, José Luiz., PLATÃO, Francisco Savioli. Lições de texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1996. p.159).*

*Metáfora consiste no emprego de uma palavra com sentido que não lhe é comum ou próprio, sendo esse novo sentido resultante de uma relação de semelhança, de intersecção entre dois termos. (CEREJA, Williams R., MAGALHÃES, Thereza Anália C. Gramática reflexiva: texto, semântica e interação. São Paulo: Atual, 1999. p. 395).*

3. Considere-se que para muitos professores dos ensinos fundamental e médio estes livros são sua única fonte de pesquisa.

*Metáfora consiste na transferência de um termo para uma esfera de significação que não é a sua, em virtude de uma comparação implícita. [...] Assenta a metáfora numa relação de similaridade, [grifo do autor] encontrando o seu fundamento na mais natural das leis psicológicas: a associação de ideias. (ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. Gramática normativa da língua portuguesa. 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979. p. 461-462).*

*[...] Como ele não colocou o elemento comparativo (como) [grifo dos autores], a comparação ficou implícita. A esse tipo de comparação damos o nome de metáfora [grifo dos autores]. Na metáfora, uma palavra que significa uma coisa passa a significar outra. [...] No caso da metáfora, essa mudança de significado é sempre baseada numa semelhança (grifo dos autores). (NICOLA, José de. TERRA, Ernani. Práticas de linguagem: leitura e produção de textos. Vol. 3. São Paulo: Scipione, 2000. p. 25-26).*

*A metáfora ocorre quando uma palavra passa a designar alguma coisa com a qual não mantém nenhuma relação objetiva. Na base de toda metáfora está um processo comparativo. (INFANTE, Ulisses. Textos: leituras e escritas. Vol. 3. São Paulo: Scipione, 2000. p. 558).*

*Metáfora consiste em atribuir a uma pessoa ou coisa uma qualidade que não lhe cabe logicamente. É, pois, uma transferência de significado de um termo para outro e se baseia em semelhanças que o emissor da mensagem encontra entre os termos comparados. Portanto, é uma comparação de caráter subjetivo. (FARACO & MOURA. Gramática. 12. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 580).*

*Metáfora – quando se constrói uma metáfora, diz-se que houve uma transferência (a palavra grega metaphorá significa ‘transporte’) de um termo para um contexto de significação que não lhe é próprio. As metáforas baseiam-se, via de regra, em uma relação de similaridade (semelhança) que pressupõe um processo anterior de comparação. Pode-se dizer, portanto, que a comparação está na base da formação da metáfora. (ABAURRE, Maria Luiza M. et al. Português: língua e literatura. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000. p. 299).*

O conceito de metáfora é desenvolvido apresentando-a como uma redução da comparação. [...] *Observe: Entrei arrastando os pés como se fossem cascos: comparação [grifo da autora]. Entrei arrastando os cascos: metáfora [grifo da autora]. Essa explicação é dada pela autora ao Professor. (SOARES, Magda. Português através de textos. 7ª série. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1990. p. 147).*

*Metáfora - consiste em dar a uma palavra características de outra por haver entre elas semelhança de qualidades. É de emprego mais literário, tendo grande força expressiva. [...] É uma comparação abreviada, sem o termo comparativo. Cabe ao leitor estabelecer o que há em comum entre as duas ideias apresentadas. (MESQUITA, Roberto Melo, MARTOS, Cloder R. Português: linguagem e participação. 8ª série. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 1998. p. 169).*

*Na metáfora ocorre uma comparação ‘mental’ que vem da semelhança de uma característica atribuída a ambos os elementos. Ex.: Meu pai é um leão (Meu pai é forte/bravo como um leão.) Observe que, para se construir a metáfora, elimina-se o termo comparativo como [grifo da autora]. A comparação é apenas subentendida, não é expressa. (PRATES, Marilda. Encontro e reencontro em língua portuguesa. 8ª série. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2001. p.194).*



Há autores que apresentam no conteúdo ‘Figuras de palavras ou de pensamento’ a comparação como uma figura: *comparação é uma figura que consiste em identificar dois elementos a partir de uma característica comum. Na comparação é obrigatória a presença do termo comparativo (como, feito, que nem etc.)* Sobre a metáfora é dito o seguinte: *metáfora é o resultado de uma comparação mental. A metáfora consiste na semelhança entre a ideia a ser definida e a ideia que com ela se relaciona. Na metáfora não aparece o termo da comparação (como, que nem, feito) explícito.* (CAMPEDELLI, Samira Y., SOUZA, Jesus B. *Português; literatura, produção de textos & gramática*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. p. 614).

Uma autora fala em *comparação metafórica*. A comparação metafórica [grifo da autora] *é uma comparação entre dois elementos de universos diferentes. Sobre a metáfora é dito o seguinte: A metáfora pode se apresentar como uma comparação abreviada em que o conectivo e o que há em comum entre os elementos comparados não estão expressos. A metáfora é uma figura de palavra em que um termo é substituído por outro, em virtude de haver uma relação de semelhança entre eles.* (CABRAL, Isabel. *Palavra aberta*. 8ª série. 2. ed. São Paulo: Atual, 2000. p. 11).

Resistimos, porém, a perguntar-lhes se conheciam a palavra metáfora e o que ela lhes dizia. Esperávamos mesmo que, espontaneamente, se referissem a ela, a exemplo de um único adolescente, A.D.M. – entrevistador: o que é a pedra nesses poemas? A.D.M.: *ela tem um sentido metafórico*. Entrevistador: se é uma metáfora, é uma metáfora de quê? A.D.M.: *era aí que eu estava querendo chegar. A uma conclusão mais certa... No segundo poema, (O sertanejo falando) ela é o sertão, o sertanejo. No primeiro poema, (A educação pela pedra) eu acho que é... está me faltando uma palavra. Eu acho que seria uma coisa assim pela alma. A alma de um... eu não sei...*

Se para o adolescente desse estudo a metáfora é quase tão-somente uma comparação, o que a Literatura, a poesia, lhe representa como fonte de conhecimento? Julgamos que muito pouco porque, quase tão-somente uma comparação, a Literatura, a poesia, precariamente lhe reorganiza novos conhecimentos. E não é exaustivo lembrar: por mais que a Literatura seja produto de uma visão de mundo, influenciada pela história social e cultural do autor, do ser humano, ela é sempre uma *reorganização* da vida e das nossas necessidades históricas e espirituais. (O que nos confirma a autonomia da obra de arte.)

## Conclusão

Como se constata, o que existe no conjunto destas lições é o que a tradição argumentou acerca da metáfora. Estas lições, evidentemente, não podem ser dispensadas do debate acadêmico, mas, sem dúvida, o estudo da metáfora tem de ser diacrônico para que ela ganhe sentido e através dela também se explique as mudanças que a História exerce sobre a forma e o conteúdo das nossas expressões e realizações artístico-literárias.

## Referências

ARISTÓTELES. **Arte retórica**. Livro III. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. Estudo introdutório de Godofredo Telles Junior. Introdução e notas de Jean Voilquin e Jean Capelle. 14. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

DELAS, D., FILLIOLET, J. **Linguística e poética**. São Paulo: Cultrix, 1975.

FRIEDRICH, H. **Estrutura da lírica moderna**: da metade do século XIX a meados do século XX. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1991.

MARCUSCHI, L.A. **O processo inferencial na compreensão de textos**. Recife, 1989. Relatório final do projeto. Xerox.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sociohistórico. São Paulo: Scipione, 1993.

FLAVELL, J.H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1988.