

O desenvolvimento da compreensão da metáfora na criança

Metáforas, símiles, expressões idiomáticas, provérbios, sarcasmos, parábolas, alegorias, etc., constituem exemplos de linguagem figurativa que, como regra, têm de ser interpretados de forma não literal. É, porém, extremamente difícil definir o que é metáfora, quer porque tal definição depende em grande parte da diversidade de perspectivas teóricas existentes neste domínio (Cacciari, 1991; Ortony, 1993), quer pela complexidade do fenómeno em si. É que, como assinala Ortony (1985) é extremamente difícil encontrar «casos puros» de metáfora, isto é, casos que não estejam contaminados por outros tropos como o oxímoro, a sinestesia, a metonímia ou a sínecdoque. Por outro lado, quando estudamos a produção ou a compreensão da metáfora na criança as questões que se levantam são, porventura, mais problemáticas dado que existem cruzamentos complexos entre a metáfora e diversas componentes do pensamento e da linguagem infantis como sejam, o jogo simbólico, a fantasia, o pensamento mágico, o animismo, etc.

Produção e compreensão da metáfora

Desde uma idade muito precoce que podemos encontrar jogo simbólico e até linguagem mágica e de fantasia na linguagem da criança. Em Mendes (1991) encontramos alguns exemplos: uma criança com 2 anos e 2 meses quando está a brincar com pequenos brinquedos afirma: «o cão vai morder o barco». Numa outra situação, já com 2 anos e 10 meses, ao folhear um livro que contém uma imagem de um lobo, começa por anunciar que vai

pôr o seu próprio dedo na boca do lobo e depois de o fazer afirma: «o lobo mordeu». Este é o tipo de jogo simbólico ou de «fantasia em acção» (a que alguns autores chamam de «metáforas de acção») típicos dos 2 anos de idade. É discutível que se possa dar a este tipo de comportamentos linguísticos o estatuto de linguagem metafórica e as perspectivas teóricas quanto a este problema divergem com frequência. Por exemplo, para Reyna (1985) a emergência das metáforas mais precoces está claramente ligada ao jogo simbólico e à fantasia, situando num período posterior a produção de metáforas fora do contexto do jogo simbólico. Para esta autora existem mecanismos psicológicos similares entre a metáfora e a linguagem de fantasia já que, em ambos os casos, as categorias convencionais são violadas (no caso da metáfora as convenções linguísticas, no caso do jogo simbólico as convenções conceptuais). Ou, como afirma a autora:

Na fantasia, fugimos aos conceitos convencionais, aqueles que respeitam as regras da realidade. Na metáfora, fugimos às interpretações convencionais, aquelas que seguem as regras linguísticas. [...] a fantasia pode ser um estádio preliminar ou intermédio na interpretação metafórica, um estádio no qual uma metáfora é tomada como uma verdade (Reyna, 1985: 146).

No que diz respeito à *produção* parecem existir mudanças qualitativas importantes entre as metáforas produzidas mais precocemente e a linguagem metafórica produzida mais tardiamente. Nas metáforas mais precoces os objectos familiares são «re-baptizados» com base nas similaridades perceptuais e funcionais que o objecto ausente apresenta em relação ao objecto presente com o qual está a ser comparado. Estas comparações baseiam-se em uma ou duas propriedades dos objectos mais do que numa apreciação global das suas propriedades.

Ao nível da *compreensão* pode também verificar-se que a competência metafórica da criança apresenta muitas limitações. Crianças de 3 e 4 anos podem conseguir apreciar uma metáfora baseada em semelhanças perceptivas (como por exemplo, a *neve* e o *creme de barbear*). Mas a capacidade para

compreender metáforas que não se baseiam em semelhanças perceptuais, como a descrição de uma propriedade psicológica (por ex. «crueldade») a partir da descrição de uma propriedade física (por ex: «dureza»), só emerge depois dos 9-10 anos. É aliás notório, como já referimos, a existência de um certo paralelismo entre o desenvolvimento da compreensão da metáfora e o desenvolvimento do jogo simbólico e da linguagem de fantasia. Por exemplo, Olszewski e Fuson (1982) assinalam que as primeiras fases do jogo simbólico são quase sempre «realistas» e só posteriormente assumem realmente um carácter de fantasia. Estas autoras, com base nos trabalhos de Vygotsky sobre o jogo na criança, delineiam uma sequência desenvolvimental que aponta para as seguintes fases evolutivas no jogo simbólico da criança: numa primeira fase, o jogo de «faz de conta» exige que haja alguma semelhança física entre o objecto real e o objecto sobre o qual se exerce o acto simbólico ou a fala de fantasia; a esta fase inicial, limitada ao uso de objectos realistas, seguir-se-ia uma fase de fantasia apoiada em objectos «não realistas» a que se seguiria, finalmente, uma fase de linguagem de fantasia e de jogo simbólico que não necessitaria de qualquer apoio em objectos.

Em suma, se compararmos o problema da compreensão com o da produção podemos observar que existe uma «décalage» importante entre estas duas componentes. No plano da produção parece que podemos atribuir desde uma idade muito precoce uma certa capacidade para a elaboração de expressões metafóricas embora estas, em geral, se reduzam a comparações entre *características físicas dos objectos* com exclusão de analogias que digam respeito a domínios de tipo conceptual ou psicológico. No plano da compreensão esta parece ser muito mais tardia, em particular quando se trata de comparações que põem em jogo certos atributos psicológicos. É sobretudo com metáforas de tipo psicológico ou conceptual (abstractas) que as crianças têm mais dificuldades no plano da compreensão; mesmo aos 10 anos certas metáforas psicológicas são difíceis de compreender pelas crianças.



Alguns investigadores impõem critérios mais estritos do que aqueles utilizados por Reyna para definirem como metáfora certas produções linguísticas da criança. Por exemplo, Winner (1991) chama a atenção para a necessidade de distinguir cuidadosamente entre *expressões metafóricas*, *anomalias* (expressões para cujo nome não existe um fundamento palpável) e *sobregeneralizações* (casos em que a criança utiliza uma palavra – ex: *cão* – para se referir não só ao referente convencional mas também a outros – ex: *gato*, *cavalo* – que têm algumas propriedades comuns com o referente convencional).

Embora muitas das produções a que nos temos vindo a referir possam, sob certos pontos de vista, ser consideradas realmente como metáforas, o presente trabalho incidirá sobre aquilo a que poderíamos chamar de actividade metafórica consciente da criança (Brédart e Rondal, 1982: 103).

Fases da compreensão da metáfora

As crianças muito pequenas parecem interpretar a linguagem figurativa de uma forma literal só atingindo verdadeiramente a compreensão figurativa por volta dos 12 anos. Ash e Nerlove (1960), num estudo com crianças entre os 3 e os 12 anos verificaram que as crianças mais novas só compreendiam os significados físicos de palavras como «doce» ou «frio»; o grupo intermédio compreendia os significados psicológicos independentemente das suas características físicas; finalmente, o grupo das crianças mais velhas, compreendia os duplos significados das palavras ainda que de uma forma imperfeita.

A sistematização das diversas fases por que passa a compreensão da metáfora foi essencialmente feita por autores como Winner *et al.* (1976), Gardner e Winner (1979), Brédart e Rondal (1982), Ortony (1985), Reyna (1985) e Winner (1991). Se admitirmos que a compreensão da metáfora passa por diversas fases, podemos, com base em Winner *et al.* (1976), assumir a existência das seguintes etapas de desenvolvimento: 1^a) a compreensão mágica das metá-

foras; 2^a) a compreensão metonímica das metáforas; 3^a) a compreensão metafórica primitiva; 4^a) a compreensão metafórica propriamente dita.

Na fase da *compreensão mágica da metáfora* – entre os 5 e os 7 anos – a criança recorre a interpretações «mágicas» e a «forças superiores» para ultrapassar a incongruência existente entre o sentido literal, que ela persiste em manter, e a significação metafórica que ela não consegue compreender. Por exemplo, na frase: «Após muitos anos a trabalhar na prisão, o guarda tornou-se duro como uma rocha» as crianças propunham interpretações do seguinte tipo: «Deus desceu à terra e transformou o coração do guarda numa rocha».

No segundo estágio, por volta dos 8 anos, a que Winner *et al.* chamam de *compreensão metonímica*, tanto o tópico como o veículo¹ são sujeitos a uma interpretação literal e postos numa relação de contiguidade (ex: «o guarda trabalhava numa prisão que tinha muros de pedra muito grandes»). Num terceiro estágio, por volta dos 9 anos, ocorre aquilo a que os autores chamaram de *compreensão metafórica primitiva* em que a criança produz uma relação de comparação entre o tópico e o veículo mas ainda de forma pouco profunda ou seja, centrando-se sobre uma característica menor do tópico e interpretando o veículo de modo superficial (ex: «o guarda tinha músculos muito fortes e duros»). Finalmente, por volta dos 10 anos, surge o estágio de *compreensão metafórica* propriamente dita. Nesta fase, uma característica essencial do tópico é tomada em consideração e o veículo é tomado num sentido figurativo produzindo por exemplo, uma comparação implícita entre uma característica do domínio físico e uma característica do domínio psicológico (ex: «o guarda era insensível e não se preocupava com aquilo que os prisioneiros sentiam»). Se a compreensão metafórica parece estar estabilizada por volta dos 10 anos, é no entanto importante sublinhar que ela não é ainda equivalente à de um adolescente ou à de um adulto. Como afirmam Brédart e Rondal (1982: 107) «é apenas na adolescência que os sujeitos podem parafrasear correctamente a maior parte das metáforas psicológicas propostas». De refe-

¹ A um dado item linguístico (*o tópico*) é associado um predicado (*o veículo*), existindo entre os dois elementos um conjunto de atributos, muitas vezes de ordem psicológica, partilhado entre ambos.

rir, contudo, que o facto de a criança não ser capaz de fornecer uma explicação aceitável do enunciado metafórico não significa, necessariamente, que não o compreenda. Estudos posteriores aos de Winner *et al.* (1976), nomeadamente os de Reynolds e Ortony (1980) e Ortony (1985) vieram demonstrar que a explicação da metáfora não era a variável mais representativa da compreensão desta já que, recorrendo a outras metodologias se verifica que a criança pode compreender a metáfora sem, no entanto, conseguir explicá-la.

Uma posição frequentemente defendida por alguns autores é aquela que estabelece uma relação entre a compreensão da metáfora pela criança e o seu desenvolvimento cognitivo. De um modo geral estes estudos procuram estabelecer correlações entre as competências da criança ao nível do seu desenvolvimento cognitivo, avaliadas através de tarefas clássicas (por exemplo a tarefa piagetiana da inclusão de classes), com a compreensão da metáfora.

Billow (1975) considera que existem dois tipos de metáforas: as simples ou similares («o cabelo é como o esparguete») e as complexas («a Primavera é uma senhora com um casaco novo»). É pois, em função do estágio de desenvolvimento cognitivo em que se encontra, que a criança poderá compreender um ou outro tipo de metáforas, ou seja, no estágio das operações concretas (avaliado pela competência na inclusão de classes)², é capaz de compreender metáforas similares, enquanto no estágio das operações formais já possui as competências requeridas para compreender metáforas analógicas. Cometa e Eson (1978) criticam este trabalho afirmando que a compreensão da metáfora está mais fortemente dependente daquilo a que Piaget e Inhelder (1975) definiram como intersecção de classes³ e que ocorre no fim do estágio das operações concretas.

² Esta operação consiste em integrar numa classe um objecto que pertence simultaneamente a 2 classes ou mais; no estágio das operações concretas (7-11 anos) a criança é já capaz de compreender que os objectos têm múltiplos atributos e, por isso, não pertencem exclusivamente a uma classe.

³ A intersecção de classes é definida como a construção de um elemento representando a sobreposição ou co-ocorrência de 2 classes na base de uma propriedade comum partilhada (Piaget e Inhelder, 1975).

Assim, na perspectiva destes autores, o que parece acontecer é que, na fase inicial do estágio das operações concretas não está completamente «adquirida» a capacidade de realizar a intersecção de classes e por isso a criança não é capaz de explicar as metáforas, mas apenas de as parafrasear. Kogan (1983: 685) apresenta, a este propósito, resultados que reforçam as hipóteses de Cometa e Eson (1978), e procura demonstrar que a parafrase e a explicação representam estádios distintos da compreensão infantil da metáfora. Para este autor, se a criança domina as estruturas de intersecção de classes, então será capaz de efectuar a explicação da metáfora, não constituindo as operações formais pré-requisito para tal. Por outro lado, o que parece não constituir dúvida para Kogan, é que explicar a metáfora exigirá à criança uma produção linguística mais elaborada do que simplesmente parafraseá-la.

É interessante notar que muitos autores assinalam um período ou *fase literal* (por volta dos 9 anos) em que tanto ao nível da produção como ao nível da compreensão os sujeitos resistem ao uso da linguagem figurativa⁴. Por exemplo à frase «o guarda da prisão tinha-se tornado uma rocha» os sujeitos respondem «que isso não pode ser porque uma pessoa não pode ser uma rocha». Ortony (1985: 161) assinala que «é como se as crianças estivessem a operar com um mecanismo insuficientemente liberal para impôr uma interpretação ao texto». As explicações que têm sido avançadas para explicar este fenómeno apontam para duas ordens de razões: 1) os efeitos da escolarização tradicional com a sua insistência em regras e em respostas correctas; 2) a existência de um momento da vida da criança em que ela procura consolidar os significados literais das palavras e das categorias e definições conceptuais de uma comunidade, resistindo assim às violações destas aquisições recentes (Brédart e Rondal, 1982: 117 e Reyna 1985: 150).

Julgamos que basicamente estas explicações são correctas, mas que se deveria dar uma maior importância aos *contextos sociais* em que estes fenómenos ocorrem e ao tipo de tarefas que estão em causa em cada momento, independentemente da idade em que se verificam. Por exemplo, se se está

⁴ Esta fase seria anterior à fase final do desenvolvimento, fase esta em que estaria completa a competência metafórica, do ponto de vista do seu desenvolvimento (cf. Reyna, 1985: 50).

claramente num contexto de ficção, de narração de histórias, a criança estará muito mais aberta a este tipo de violações da literalidade da linguagem; se se está num contexto mais escolar, como seja o da iniciação à leitura e à escrita, as resistências a estas violações serão maiores. Qualquer adulto alfabetizado sabe que a escrita pode conter frases arbitrárias, absurdas, falsas, etc. A escrita pode conter a sua própria negação (assim, no próprio momento em que escrevo posso escrever que não sei escrever ...) e pulverizar o princípio da não contradição. No entanto, crianças em período de iniciação à escrita, não aceitam que este tipo de frases possam ser escritas. Emília Ferreiro dá-nos alguns dados curiosos sobre esta questão:

A falsidade não é merecedora de uma representação escrita. [...] A frase «as crianças vão à escola» pode ser escrita. Esta é a opinião de cerca de 90% das crianças entre os quatro e os seis anos. No entanto, «a tartaruga voa» não pode ser escrita: esta é a opinião de cerca de 70% das mesmas crianças (Ferreiro, 1980: 22).

A autora cita ainda, um exemplo bem ilustrativo desta dificuldade em aceitar que coisas falsas possam ser escritas. Lisandro (4 anos) aceita que se pode escrever «um pássaro voa» mas já para escrever «não há pássaros», julga necessário utilizar «letras tortas» («the letter that there are no birds I have to make it twisted. There are no birds must be twisted») (Ferreiro, *op cit.*: 23). Em Mendes (1985: 128) podem observar-se alguns fenómenos similares. Uma criança, do 1º ano de escolaridade, depois de ler, num livro para a aprendizagem da leitura, a frase «a vaca lava a loiça» (frase que acompanhava uma gravura ilustrativa do facto) comentava muito surpreendida: «Mas as vacas não lavam loiça! Não têm mãos!»

O estudo empírico da compreensão da metáfora

De acordo com as «definições clássicas» a metáfora envolve uma comparação implícita em que a um determinado item linguístico (o *tópico*) é

associado um predicado (o *veículo*), existindo entre os dois elementos um conjunto de atributos, muitas vezes de ordem psicológica, partilhados entre ambos. Tomemos como exemplo o seguinte enunciado: «o meu tio é um leão» (em que «tio» seria o *tópico* e «leão» o *veículo*). Como afirmam Taylor e Taylor (1990) se interpretássemos literalmente esta frase ela quereria dizer que o meu tio é carnívoro, caminha a quatro patas e tem juba. No entanto, interpretada literalmente esta frase violaria um dos Princípios e Máximas Conversacionais de Grice (1975) – nomeadamente a máxima de Qualidade: «Não afirmes o que crês ser falso».

Em contraste com a metáfora «que é na essência uma comparação implícita» (Garcia, 1986: 86) as comparações ou símiles são explícitas e contêm partículas conectivas comparativas do tipo «como», «tal como», etc. Ainda de acordo com Taylor e Taylor (*op. cit.*) a maior ou menor dificuldade de interpretação de uma metáfora depende da qualidade da associação entre o tópico e o veículo⁵.

Tomemos os seguintes exemplos:

1. *Este saco é tão pesado como uma pedra.*
2. *A Maria é como uma pedra.*
3. *A Maria é uma pedra*

Para compreender a frase 1 a criança tem simplesmente de comparar o tópico (*saco*) com o veículo (*pedra*) numa determinada dimensão física explícita – o peso. Para compreender o símile 2 e a metáfora 3, a criança deve comparar o tópico com o veículo em determinadas qualidades psicológicas implícitas. Por outro lado, o símile 2 contém a pista linguística «*como*», pista essa que não existe na expressão 3. A dificuldade destes três exemplos deverá corresponder à dificuldade das crianças em compreenderem a linguagem figurativa.

⁵ Deixamos em suspenso neste artigo, fenómenos tão importantes para a compreensão da metáfora como por exemplo o contexto extra-linguístico, o contexto linguístico da frase, o conhecimento do mundo por parte do sujeito, a familiaridade com a metáfora, etc.

A este propósito, Reynolds e Ortony (1980) assinalam três razões teóricas que justificariam por que é que as crianças muito novas não compreendem metáforas: 1) pela ausência de capacidades cognitivas específicas para relacionar os domínios envolvidos na metáfora; 2) porque embora possuindo essas capacidades a criança pode não ter o conhecimento dos domínios necessário para reconhecer as relações entre eles; 3) e ainda, porque a criança pode possuir as capacidades e o conhecimento, mas não a capacidade metalinguística.

É pois neste contexto que estes autores investigaram alguns dos aspectos referidos, apresentando às crianças um conjunto de pequenas histórias, acompanhadas de imagens, especialmente construídas para o efeito. Após ter lido cada uma das histórias com o experimentador, apresentava-se a cada criança, um conjunto de frases. Era-lhe então pedido que seleccionasse a mais apropriada à história que tinha acabado de ler. Cada grupo incluía 4 frases e respeitava as seguintes características:

- no 1º grupo uma das frases interpretava literalmente a história enquanto nenhuma das três restantes se adequava a qualquer interpretação da história (*condição literal*);
- no 2º grupo uma das frases interpretava metaforicamente a história não se adequando as restantes a qualquer interpretação da história (*condição metafórica*);
- no 3º grupo surgiam as frases da *condição metafórica* mas transformadas de modo a incluírem a palavra «como» (*condição similar*). Assim, nesta condição, a frase que interpreta correctamente a história não é uma *metáfora* propriamente dita, mas um *símile* pois a palavra «como» torna a comparação explícita.

Os resultados obtidos neste estudo mostraram que a *condição literal* foi bem sucedida para todos os sujeitos, o que permite afirmar que as crianças compreenderam não só a história, como a tarefa que lhes era pedida. No que respeita à *condição similar*, verificaram-se 50% de respostas correctas; no caso da *condição metafórica*, registou-se um aumento da performance à medida

que se progride no grupo etário ou seja, apenas 20% das crianças mais novas respondem bem, só se atingindo os 50% no caso das crianças mais velhas.

Reynolds e Ortony (1980) interpretaram o facto de as crianças obterem melhores resultados na *condição similar* como indicador de que a maioria das crianças possuíam os processos cognitivos requeridos para relacionar os dois domínios, demonstrando um conhecimento adequado do mundo que permite efectuar tal relação. Mas é apenas a hipótese metalinguística que permite, na perspectiva destes autores, explicar a performance, bastante mais baixa, obtida na *condição metafórica*, não seleccionando as crianças a frase adequada porque nela não encontram um sentido literal adequado nem a interpretam como tendo algum sentido. Foi com base na investigação efectuada por estes autores que elaborámos o trabalho que a seguir apresentamos.

Metodologia

Hipóteses

- A compreensão da metáfora, tanto explícita como implícita, tende a ocorrer com maior facilidade quanto mais velha for a criança.
- A metáfora que estabelece uma comparação explícita, revelada através de marcas de superfície, é mais facilmente compreendida pela criança do que aquela em que essa comparação não é expressa.

Amostra

A amostra é constituída por 46 crianças, de ambos os sexos, distribuídas por quatro grupos etários: 7, 8, 9 e 10 anos. Os grupos etários dos 7 e dos 10 anos são constituídos por 12 crianças cada um, enquanto, dos grupos de 8 e 9 anos fazem parte 11 sujeitos. As crianças frequentavam o 1º ciclo do ensino básico em escolas públicas situadas em bairros da periferia de Lisboa que

apresentam características semelhantes. Tomando como indicador a profissão dos pais, pode considerar-se este grupo de crianças proveniente da classe média.

Material

O material utilizado era constituído por duas pequenas histórias, (84 e 109 palavras respectivamente). A primeira constitui uma versão adaptada daquela utilizada por Reynolds e Ortony (1980) e a segunda foi construída para este estudo, procurando obedecer aos mesmos critérios da primeira. Para cada história foram criadas 12 afirmações, divididas em 3 conjuntos com as seguintes características: 4 frases referem-se à interpretação literal da história em que apenas uma delas interpreta correctamente a história. Um segundo grupo de 4 frases referentes à interpretação metafórica da história em que apenas uma, a metafórica, traduz o sentido da história. Finalmente, um conjunto de 4 frases que se referem à interpretação da história através da comparação metafórica explícita. Neste caso, apenas a afirmação que expressa a comparação metafórica interpreta correctamente a história.

Tendo como objectivo o aperfeiçoamento do material aqui descrito procedeu-se à realização de um pré-teste. Assim, a versão aqui apresentada inclui já as alterações introduzidas na sequência dos resultados obtidos no referido pré-teste.

PRIMEIRA HISTÓRIA

O Flecha Negra foi um grande cavalo de corrida quando era novo. Agora já está muito velho para entrar em corridas. O dono acha que o seu cavalo já não serve para nada. As pessoas que trabalham na quinta e que dantes brincavam com o Flecha Negra deixaram de lhe dar atenção. Ninguém quer andar num cavalo velho e cansado. O dono decidiu que não quer o Flecha Negra onde as pessoas o vejam.

A – Interpretação Literal

1. O Flecha Negra foi levado para as pastagens das traseiras da quinta
2. O dono da quinta brincava com o Flecha Negra todos os dias
3. O Flecha Negra foi para o melhor estábulo da quinta
4. O Flecha Negra detesta comer palha ao pequeno almoço

B – Interpretação Metafórica – Comparação implícita

1. A sela estava limpa e brilhante
2. O sapato velho foi deitado fora
3. A erva era verde e tenra
4. O casaco era novo

C – Interpretação Metafórica – Comparação explícita

1. Era como uma sela limpa e brilhante
2. Era como um sapato velho deitado fora
3. Era como erva verde e tenra
4. Era como um casaco novo

SEGUNDA HISTÓRIA

O senhor José era dono de uma mercearia e como era muito, muito baixinho, andava sempre com um banco para se empoleirar, poder tirar os produtos das prateleiras e vendê-los aos fregueses. Toda a gente fazia troça dele por ser tão baixinho e por andar sempre com o banco atrás.

Um dia estava o senhor José a fechar a porta da mercearia quando veio um homem que o roubou. O senhor José não perdeu tempo. Encheu-se de coragem e quando o ladrão se preparava para fugir, atirou-lhe com o banco. O homem tropeçou, caíu, largou o dinheiro, e fugiu assustado. A partir daí a vida do senhor José mudou.

A – Interpretação Literal

1. O ladrão foi à mercearia cumprimentar o senhor José
2. O senhor José passou a ser admirado por toda a gente
3. O merceiro ficou sem o seu dinheiro
4. O senhor José é do Sporting

B – Interpretação Metafórica – Comparação implícita

1. A mercearia estava limpa e arrumada
2. A loja abria sempre à mesma hora
3. Um pardal venceu uma águia
4. Havia um livro grande

C – Interpretação Metafórica – Comparação explícita

1. Era como uma mercearia limpa e arrumada
2. Era como uma loja que abria sempre à mesma hora
3. Era como um pardal que venceu uma águia
4. Era como um livro grande

Procedimento

O experimentador cria condições para a criança ouvir a história (em audiocassete) na sua presença. Em seguida, apresenta-lhe o primeiro grupo

de afirmações (*interpretação literal*) e pede-lhe que seleccione aquela que melhor se relaciona com a história que acabou de ouvir. Este procedimento repete-se com o segundo conjunto de afirmações (*interpretação metafórica/comparação implícita*) e com o terceiro (*interpretação metafórica/comparação explícita*). A ordem de apresentação dos três conjuntos de frases não é alterada.

O mesmo procedimento é seguido para a segunda história. Não são dadas à criança quaisquer explicações adicionais. Caso surjam perguntas o experimentador responde de forma neutra, não deixando contudo de incentivar a criança a prosseguir a tarefa.

No que respeita ao tratamento dos dados excluem-se todos os sujeitos que tenham errado a condição literal pois esta condição funciona como indicador de compreensão da história pela criança.

Apresentação e discussão dos resultados

Apresentam-se no Quadro I os totais de respostas correctas obtidas em cada uma das histórias, considerando separadamente cada uma das condições: *interpretação literal*, *interpretação metafórica/comparação explícita* e *interpretação metafórica/comparação implícita*.

Quadro I

*Respostas correctas obtidas nas duas histórias
em cada uma das três condições*

| CONDIÇÕES | 1ª HISTÓRIA | | | 2ª HISTÓRIA | | |
|-----------|-------------|-----------|-----------|-------------|-----------|-----------|
| | Literal | Explícita | Implícita | Literal | Explícita | Implícita |
| N = 46 | 46 | 24 | 13 | 46 | 17 | 6 |
| | 100% | 52,2% | 28,3% | 100% | 37% | 13% |

Em termos globais e para ambas as histórias, a *condição metáfora-explicita* foi melhor sucedida que a *condição metáfora-implícita*. Contudo a percentagem de sucesso obtida na segunda história e para as duas condições (37% e 13%) é bastante mais baixa que a obtida na primeira história (52,2% e 28,3%). Este resultado leva-nos desde já a encarar a hipótese de a metáfora utilizada na segunda história apresentar um maior grau de dificuldade para os sujeitos. A interpretação da metáfora depende de vários factores, entre os quais, a sua predictibilidade a partir do contexto (Ortony, 1985: 161) e a sua própria complexidade. No caso desta última estaria também relacionada com variáveis como, o número de termos que requer a interpretação metafórica, o tipo de analogia que os termos envolvem (perceptual ou psicológica) e ainda ao facto de estes termos se referirem a nomes ou à própria acção (no caso de o verbo ser também utilizado metaforicamente).

Ambas as metáforas das nossas histórias se enquadram neste caso, ou seja, incluem nomes e acções que necessitam de interpretação metafórica – «O sapato velho foi deitado fora» e «O pardal venceu uma águia». Porém, na 2ª metáfora verifica-se que além do verbo (*venceu*) existem dois nomes (*pardal* e *águia*) que requerem interpretação metafórica, enquanto que na 1ª metáfora apenas existe um nome (*sapato velho*) associado à acção. Neste contexto parece-nos pertinente colocar a hipótese de que a formulação da 2ª metáfora envolve maior complexidade para a criança, podendo ao mesmo tempo ser também menos predictível já que nenhum dos termos do enunciado metafórico pode ser encontrado no texto da história. Pelo contrário, a 1ª metáfora, apresenta «*sapato velho*» como metáfora de «*cavalo velho*», sendo a palavra *velho* referida por mais de uma vez no texto.

Por outro lado, como refere Fonseca (1989) a compreensão da metáfora depende também do grau de conhecimento semântico que a criança tem dos termos utilizados, sendo tanto mais fácil inferir o significado metafórico desses termos quanto mais profundo for esse conhecimento. Também o próprio conhecimento que a criança tem do mundo, tal como refere Ortony (1985: 161), parece influir na capacidade de interpretação metafórica. Analisando a 2ª metáfora à luz destes aspectos evidencia-se um maior grau de

dificuldade, quer devido ao significado de *pardal* poder colocar alguns problemas, quer porque esta metáfora, no seu conjunto, parece estar mais distante do mundo quotidiano da criança do que a 1ª metáfora. Na verdade, «deitar fora um sapato velho» é uma situação que certamente não é estranha à criança, enquanto que, «um pardal vencer uma águia», ultrapassa o seu universo mais imediato de conhecimento. Todavia, é de referir que embora os resultados sejam mais baixos nesta 2ª história, mostram idêntico padrão de evolução ao registado na 1ª, pelo que optámos por tratá-los em conjunto na análise estatística realizada.

Os resultados que apresentamos no Quadro II referem-se às respostas correctas obtidas nas duas histórias, e nas três condições já indicadas, considerando em separado os diferentes grupos etários.

Quadro II

Respostas correctas obtidas nas duas histórias, em cada condição, consoante o grupo etário

| CONDIÇÕES IDADE | 1ª HISTÓRIA | | | 2ª HISTÓRIA | | |
|--------------------|-------------|------------|------------|-------------|------------|------------|
| | Literal | Explícita | Implícita | Literal | Explícita | Implícita |
| 7 anos N = 12 | 12 100% | 2 16,7% | 2 16,7% | 12 100% | 0 0% | 0 0% |
| 8 anos N = 11 | 11 100% | 4 36,4% | 3 27,3% | 11 100% | 3 27,3% | 2 18,2% |
| 9 anos N = 11 | 11 100% | 6 54,6% | 4 36,4% | 11 100% | 6 54,6% | 2 18,2% |
| 10 anos N = 12 | 12 100% | 12 100% | 4 33,3% | 12 100% | 8 66,7% | 2 16,7% |

Para efectuar o tratamento estatístico dos dados passámos a considerar em conjunto os resultados obtidos em ambas as histórias. Este tratamento teve por base uma Análise de Variância (ANOVA)⁶. Para o efeito foram atribuídos valores às respostas dadas pelos sujeitos em cada uma das condições. Assim, em cada condição, o sujeito, obtinha nota 2, 1 ou 0, consoante produzia respostas correctas em ambas as histórias, apenas numa história, ou em nenhuma delas. O Quadro III apresenta as médias de respostas correctas obtidas em cada grupo etário para cada uma das condições.

Quadro III

Média das respostas correctas obtidas por grupo etário em cada uma das condições (explícita/implícita)

| IDADE | Explícita | Implícita |
|---------|-----------|-----------|
| 7 anos | 0.166667 | 0.166667 |
| 8 anos | 0.636364 | 0.454546 |
| 9 anos | 1.090909 | 0.545455 |
| 10 anos | 1.666667 | 0.500000 |

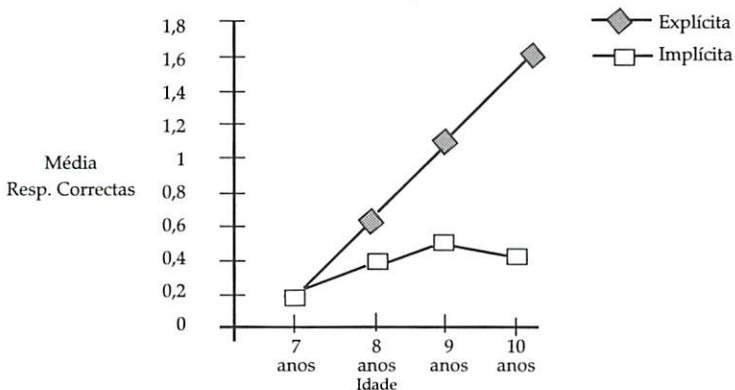
Pôde assim verificar-se, globalmente, a existência de um efeito principal em função da idade ($F_{3,42} = 4.671$, $p = 0.007$), em função da metáfora – *explícita/implícita* – ($F_{1,42} = 30,813$, $p = 0.000$) e ainda um efeito de interacção entre as duas variáveis ($F_{3,42} = 9,428$, $p = 0.000$). Para verificar entre que grupos etários se registavam estas diferenças aplicámos, como teste *post hoc*, o teste HSD de Tukey (para amostras de tamanho desigual – cf. Coolican, 1994) cujos resultados passamos a analisar.

⁶ Adequado a um *design* do tipo: A x (F x B).

Na *condição metafórica explícita* os resultados globais apontam, tal como prevíamos, para um progressivo aumento de respostas correctas à medida que subimos no grupo etário (cf. Gráfico I). A análise estatística dos contrastes entre os diferentes grupos veio demonstrar que os resultados obtidos, nesta condição, pelo grupo dos 7 anos diferem significativamente dos obtidos pelos grupos dos 9 e 10 anos (respectivamente, $p = 0.000$ e $p = 0.000$). Por seu turno, os resultados obtidos aos 8 anos diferem significativamente dos obtidos pelas crianças de 10 anos ($p = 0.000$) registando-se também uma diferença significativa entre este último grupo e o grupo das crianças de 9 anos ($p = 0.019$). Podemos pois afirmar que a metáfora explícita é mais facilmente compreendida pelas crianças mais velhas. No Gráfico I é possível verificar com clareza que existe um progressivo aumento de respostas correctas à medida que avançamos no grupo etário, embora entre alguns grupos contíguos (7/8 anos e 8/9 anos), as diferenças registadas não sejam estatisticamente significativas.

Gráfico I

Evolução do desempenho médio dos vários grupos etários nas duas condições consideradas⁷



⁷ A média de respostas correctas aqui considerada refere-se à média da pontuação obtida, em cada condição, por cada grupo etário, (cf. Quadro III) segundo os critérios já enunciados: nota 2 para resposta correcta em ambas as histórias; nota 1 para resposta correcta numa história; nota 0 para nenhuma resposta correcta.

Já o caso da evolução da compreensão da *condição metafórica implícita* é muito menos claro do que o da *condição metafórica explícita*. Na verdade, embora pareça registrar-se um aumento progressivo das respostas correctas até aos 9 anos, decrescendo ligeiramente no grupo etário seguinte (10 anos), não se verificaram diferenças significativas entre os resultados obtidos pelos diferentes grupos etários.

Se compararmos o desempenho obtido em cada uma das condições (*explícita e implícita*) por cada grupo etário constata-se que, na globalidade (cf. Quadro I), a percentagem de respostas correctas é bastante mais baixa na condição metafórica implícita do que na condição metafórica explícita. Apesar disso verificou-se, através da análise estatística, que os resultados obtidos pelas crianças mais novas (7 anos) não expressam qualquer diferença entre estas duas condições. Em ambas, os valores são baixos parecendo assim que, neste grupo etário a existência, ou não, de uma marca que expressa em superfície a comparação, é indiferente para a compreensão do enunciado metafórico.

Aos 8 anos começa a registrar-se, para ambas as histórias, uma certa tendência para a obtenção de melhores performances na condição metafórica explícita, (cf. Gráfico I) apesar das diferenças não serem ainda significativas. Aos 9 anos a diferença entre as duas condições (*explícita/implícita*) é já significativa ($p = 0.029$), diferença esta que se acentua aos 10 anos ($p = 0.000$), conforme pode ver-se no Gráfico I.

Os resultados obtidos indicam pois, tal como previa uma das nossas hipóteses, que a condição metafórica explícita é, claramente, melhor conseguida do que a condição metafórica implícita, pelo menos a partir dos 9 anos. Parece assim registrar-se uma evolução inequívoca da compreensão da metáfora explícita à medida que se avança no grupo etário, enquanto que no caso da metáfora implícita não é possível afirmar, com rigor, que se processe qualquer evolução. A nossa primeira hipótese previa, em função da idade, uma melhoria de desempenho em ambas as condições pelo que apenas em parte foi confirmada.

Estes resultados levam-nos a concluir que a existência de uma marca que expresse em superfície a comparação parece ser determinante para a compreensão do enunciado metafórico revelando que, ao contrário das

crianças mais novas, as mais velhas analisam os enunciados propostos e demonstram ser sensíveis a este tipo de marcas. De referir ainda, que, mesmo aos 9/10 anos, a metáfora implícita é compreendida apenas por um número reduzido de sujeitos.

Conclusões

O estudo da compreensão da metáfora linguística, em crianças de idade escolar, assume particular pertinência pois esta forma de expressão reveste-se de características muito específicas e é frequentemente utilizada quer em situações lúdicas, quer em situações educativas e em materiais didáticos.

Para compreender a metáfora, a criança terá, antes de mais, de ser capaz de detectar que o sentido literal expresso num dado enunciado, não corresponde ao sentido que o emissor quer transmitir. Esta capacidade parece desenvolver-se progressivamente dependendo de uma multiplicidade de factores como o domínio da linguagem, o desenvolvimento cognitivo, o conhecimento que a criança tem do mundo, etc.

O estudo empírico que aqui apresentámos constitui uma primeira aproximação ao tema revelando, certamente, várias limitações. No que se refere ao material utilizado necessitaria de ser aperfeiçoado e alargado já que a interpretação de apenas duas histórias fornece um número de dados muito reduzido. Por outro lado, factores como o desenvolvimento cognitivo e o nível de conhecimento metalinguístico da criança, entre outros, constituem variáveis que, em futuros estudos, deveriam ser melhor controladas, bem como, naturalmente, a natureza das metáforas propostas aos sujeitos.

Lúcia Amante é Assistente na Universidade Aberta (Departamento de Ciências da Educação). Licenciada em Psicologia Educacional pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada, realizou mestrado em Comunicação Educacional Multimedia, na Universidade Aberta.

Lina Maria Gaspar Morgado, é licenciada em Psicologia (área educacional) e mestre em Comunicação Educacional Multimedia. É Assistente de Métodos e Técnicas da Educação (Departamento de Ciências da Educação) na Universidade Aberta.

Referências bibliográficas

- ASH, S.; NERLOVE, H. (1960) – «The Development of Double Function Terms in Children: an Exploration Study», in B. Kaplan; S. Wapners, (eds.) – *Perspectives in Psychological Theory*, New York, International Universities Press.
- BILLOW, R. M. (1975) – «A Cognitive Developmental Study of Metaphor Comprehension», in *Developmental Psychology*, 11, 415-423.
- BRÉDART, S.; RONDAL, J. A. (1982) – *L'analyse du langage chez l'enfant: les activités metalinguistiques*, Bruxelles, Ed. Pierre Mardaga.
- CACCIARI, C. (ed.) (1991) – *Teorie della Metafora – L'acquisizione, la comprensione e l'uso del linguaggio figurato*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- COMETA, M. S.; ESON, M. E. (1978) – «Logical Operations and Metaphor Interpretation: A Piagetian Interpretation», in *Developmental Psychology*, 49, 649-659.
- COOLICAN, H (1994) – *Research Methods and Statistics in Psychology*, London, Hodder & Stoughton.
- FERRREIRO, E. (1980) – *The Relationship between Oral and Written Language. The Children's Viewpoints*, invited paper presented to the Pre-convention Institute of the International Reading Association, St. Louis, USA.
- FONSECA, E. (1989) – «A compreensão da linguagem figurada pela criança», in *O Ensino-Aprendizagem do Português: Teorias e Práticas*, Braga, Univ. do Minho, pp. 77-90.
- GARCIA, M. O. (1986) – *Comunicação em prosa moderna*, Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getúlio Vargas.
- GARDNER, H; WINNER, E. (1979) – «The Child is Father to the Metaphor», in *Psychology Today*, pp. 81-91.
- GRICE, H. P. (1975) – «Logic and Conversation» in P. Cole; J. Morgan, (eds.) – *Syntax and Semantics*, vol. 3, New York, Academic Press.
- HAKES, T. (1980) – *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*, Heidelberg, Springer-Verlag.
- KOGAN, N. (1983) – «Stylistic Variation in Childhood and Adolescence: Creativity, Metaphor

- and Cognitive Styles», in P. Mussen (ed.) – *Handbook of Child Psychology*, vol. III, New York, John Wiley & Sons, pp. 631-706.
- MEADOWS, S. (1993) – *The Child as a Thinker – The Development and Acquisition of Cognition in Childhood*, London, Ed. Routledge.
- MENDES, A. Q. (1985) – *Aquisição da Leitura e da Escrita e Desenvolvimento da Consciência Metalinguística na Criança*, Monografia de Licenciatura, Lisboa, ISPA.
- MENDES, A. Q. (1991) – *A Referência Temporal no Discurso Conversacional aos 2 e 3 Anos de Idade*. Dissertação de Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva, Faculdade de Letras de Lisboa.
- OLSZEWSKY, P.; FUSON, K. C. (1982) – «Verbally Expressed Fantasy Play of Preschoolers as a Function of Toy Structure», in *Developmental Psychology*, vol. 18, nº 1, pp. 57-61.
- ORTONY, A. (1985) – «Theoretical and Methodological Issues in the Empirical Study of Metaphor», in C. R. Cooper, (ed) – *Researching Response to Literature and Teaching of Literature*, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp. 151-168.
- ORTONY, A.(ed.) (1993) – *Metaphor and Thought*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. (1975) – *Gênese das Estruturas Lógicas Elementares*, 2ª ed., Rio de Janeiro, Ed Zahar.
- REYNA, V. F. (1985) – «Figure and Fantasy in Children Language», in M. Pressley; C. J. Brainerd (eds.) – *Cognitive Learning and Memory in Children – Progress in Cognitive Development Research*, New York, Spring-Verlag.
- REYNOLDS, R. E.; ORTONY, A. (1980) – «Some Issues in the Measurement of Children's Comprehension of Language Metaphorical», in *Child Development*, 52, pp. 1110-1119.
- TAYLOR, I.; TAYLOR, M. M. (1990) – *Psycholinguistics – Learning and Using Language*, New Jersey, Prentice-Hall International Editions.
- WINNER, E.; ROSENSTIEL, A.; GARDNER, H. (1976) – «The Development of Metaphoric Understanding», in *Developmental Psychology*, 12, pp. 289-297.
- WINNER, E. (1991) – «Le Prime Metafore nel Discorso Spontaneo dei Bambini», in *Teorie della Metafora – L'acquisizione, la comprensione e l'uso del linguaggio figurato*, Milano, Raffaello Cortina Editore.