

A metáfora e a leitura de poesias em contexto escolar

Marilda Clareth Bispo de Oliveira*¹

Resumo

Este trabalho tem o objetivo de discutir, analisar e compreender dificuldades de leitura de poemas em contexto escolar. Enfocaremos os processos figurativos, especialmente os processos metafóricos, em função de sua abrangência na mobilização de recursos interpretativos. Acreditamos que, ao se apropriarem de capacidades de interpretar metáforas poéticas, os alunos leitores poderão desenvolver novas capacidades para lidar com a linguagem.



1. Introdução

Em qualquer sociedade letrada contemporânea, a leitura assume funções

¹ Esse artigo é baseado no trabalho de dissertação de Mestrado em Linguística, defendido em dezembro de 1999, na Universidade Federal de Juiz de Fora, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Margarida Martins Salomão/UFJF.

* Professora do Colégio de Aplicação João XXIII/ Universidade Federal de Juiz de Fora.

cognitivas e sociais de extrema relevância. Não constitui, portanto, um processo mecânico de mera decodificação formal, centrada, no máximo, na detecção de significados proposicionais explícitos, na estrutura linguística superficial com pouco lugar reservado sequer para a realização de processos inferenciais quanto mais para se dar atenção à expressão figurativa da linguagem.

Ao contrário. A leitura caracteriza-se como um processo sócio-cognitivo de construção de significados que pressupõe a participação do leitor em várias atividades cognitivas e metacognitivas enquanto busca atribuir significados ao texto escrito.

No processo escolar de letramento, a leitura instancia-se como das condições básicas para a produção e apropriação de conhecimentos. Segundo KLEIMAN 1989:7,

“A aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura. A maior e mais significativa consequência do processo de escolarização, especificamente, da aquisição da escrita, é o processo de desconstrução de linguagem, que permite, entre outros fazeres, a interação à distância, com um interlocutor não imediatamente acessível, e que já construiu seu texto sem a intervenção imediata, direta do leitor. Esse tipo de interação é essencial para a aprendizagem ou esta estaria limitada àquilo que é imediatamente acessível aos nossos sentidos.”

Assim, além de ser meio de acesso à cultura letrada, a leitura possibilita a construção de estratégias cognitivas e metacognitivas indispensáveis para que o leitor se constitua sujeito cognitivo da linguagem e da significação. Pode-se dizer que é através da leitura que o leitor se constrói, isto é, amplia suas capacidades, conhecimentos, enquanto interage com o texto escrito. Como afirma KLEIMAN 1989: 9-10

“Refletir sobre o conhecimento e controlar os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe relações, e que forma relações com um contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais.”

Nestes termos, podemos pensar que a leitura é um processo que não se inicia nem se encerra dentro dos muros da escola. Muito pelo contrário, à escola cabe a função de agilizar e aprofundar o processo de formação de leitores, assegurando-lhes a possibilidade de dominar conhecimentos e estratégias apropriadas para que a aprendizagem da leitura se torne um processo contínuo, passível de ser atualizado, conforme as exigências de nossas sociedades letradas.

No entanto, na escola, a leitura ainda é um problema ou uma dificuldade a ser enfrentada pelos alunos. O prazer de ler seria uma mera utopia, uma possibilidade para poucos, os privilegiados. Muitos alunos que ingressam ou terminam o segundo grau afirmam não gostar, não entender ou não saber ler textos poéticos. Esta atitude desperta preocupação, principalmente, se considerarmos que uma das funções principais da escola é garantir a formação de leitores competentes, capazes de interagir com qualquer tipo de texto produzido e veiculado em nossa sociedade.

Investigar e analisar dificuldades de ler poemas em contexto escolar torna-se uma tarefa importante que pode contribuir para a emergência de outras reflexões relacionadas à pedagogia escolar de leitura.

Certamente, as dificuldades de interpretar poemas podem se relacionar às particularidades linguísticas e semânticas de expressão figurativa da linguagem poética. Os recursos ou estratégias morfofonossintáticas e figurativas podem constituir obstáculos à interpretação de poemas. Seria interessante abordá-las enquanto procedimentos de produção de significados.

Neste trabalho, os processos figurativos, a metáfora, é o foco de nossa discussão. Acreditamos que a capacidade de interpretar metáforas poéticas se relaciona ao desenvolvimento de novas capacidades de lidar com a linguagem.

Esta discussão implica a defesa de uma postura epistemológica e política que organiza toda a nossa reflexão em decorrência da observação, ao longo de nossa própria experiência pedagógica, de que o processo de ensino aprendizagem da leitura, no cenário acadêmico atual, é determinado por uma concepção objetivista da linguagem. Tal perspectiva ignora por completo a natureza cognitiva da metáfora como processo do pensamento e atividade estruturante de leitura.

Assumimos, neste trabalho, a hipótese sócio-cognitiva da linguagem e da significação. As implicações teóricas desta escolha são bastante significativas. A principal se relaciona à abordagem da leitura como um processo de construção, determinado por sujeitos cognitivos a partir de seus conhecimentos, interações e objetivos comunicativos. Neste caso, deve-se privilegiar a concepção de texto, literário ou não literário, como um discurso, cujo entendimento depende da participação do leitor.

Do ponto de vista pedagógico, a defesa de uma teoria sócio-cognitiva implica mudanças no projeto de ensino-aprendizagem da leitura. A relação entre leitores, alunos e professor, deve ser repensada, presumindo-se a emergência de procedimentos apropriados à formação de leitores. A construção de leituras diferentes será objeto de análise para orientar os alunos sobre os recursos que podem utilizar. A verticalização de interpretações seria a meta principal do processo pedagógico de ensino-aprendizagem da leitura. O erro ou o acerto, a boa ou a má qualidade de leitura é um parâmetro relativizável.

A agenda pedagógica mais nobre teria o objetivo de instrumentalizar o aluno para torná-lo apto a interpretar, isto é, tornar-se um leitor atrevido, capaz de pensar, raciocinar, refletir e atribuir significados ao mundo e ao texto escrito.

Esta discussão implica a definição de um quadro teórico em que se considere a natureza da linguagem e da significação, relacionando-a ao uso de processos metafóricos.

1. A concepção cognitiva da linguagem

Em uma abordagem cognitivista, a linguagem constitui um recurso de extrema relevância no processo de construção e configuração mental de significados, produzidos por sujeitos cognitivos, circunstanciados em um contexto de interação humana.

Nesta perspectiva, antes de ser um código, a linguagem se instancia como um conjunto de instruções (FAUCONNIER 1988:61-3), cuja função precípua é a construção de significados. Isto significa assumir a linguagem *como operadora da conceptualização socialmente localizada através da atuação de um sujeito cognitivo real que produz significados como construções mentais, a serem sancionadas no fluxo interativo.*” (SALOMÃO: 1999:12). Na verdade, os recursos lingüísticos funcionam como pistas, meios, através das quais os falantes podem se engajar em várias atividades cognitivas e metacognitivas, enquanto tentam compreender e atribuir significados ao universo de suas próprias experiências discursivas

Quando usamos a linguagem, certamente, ingressamos em um processo de construção que pressupõe a produção de conhecimentos e de estratégias, lingüísticas e extralingüísticas, que dependem de capacidades inerentes a qualquer ser humano: pensamento, percepção, raciocínio, reflexão, inteligência, compreensão e imaginação. Segundo Lakoff e Johnson (LAKOFF 1988:120-1) pelo simples fato de se possuir mente e corpo, qualquer falante pode se engajar nesse processo de construção, já que, na maioria das vezes, as experiências perceptivas do tipo sensorio-motoras constituem a base do pensamento.

Assim, a linguagem assume formas e funções que não se prestam apenas à realização de processos centrados na codificação e decodificação de pensamentos ou mensagens, meros artefatos. Isto porque *a linguagem não carrega significados, nem reflete a realidade objetiva* (FAUCONNIER 1988:61.)

“A linguagem existe para que as pessoas possam relatar a estória de suas vidas, eventualmente, mentir sobre elas, expressar seus desejos e temores, tentar resolver problemas, avaliar situações, influenciar seus interlocutores, prever o futuro, planejar ações” (SALOMÃO 1999: 13)

Percebe-se, portanto, que o processo de construção de significados é uma tarefa complexa que se determina pela capacidade de pensar, isto é, produzir, organizar e se apropriar de conhecimentos enquanto os falantes se constituem sujeitos de suas próprias interações, mediadas pela linguagem.

Dessa forma, a interação, face a face ou à distância, deve ser enfocada como um fenômeno de interlocução que, segundo BAKTHIN 1992, pressupõe a emergência de relações de alteridade, mediada pela linguagem. A constituição dos falantes como sujeitos singulares capazes de usar a linguagem em sua dimensão dialética e dialógica assume relevância. Em parte porque, como diz BAKTHIN 1992: 113,

“Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que ela procede de alguém como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do leitor e do interlocutor.”

Nestes termos, a complexidade do fenômeno de interlocução se relaciona à realização de várias atividades inferenciais, como implicaturas, metonímias, projeção de esquemas mentais, discurso indireto.

A interpretação de textos escritos, principalmente, requer o uso de estratégias mais elaborativas, dependentes da capacidade de evocar, esquematizar, descontextualizar, categorizar conhecimentos nem sempre disponíveis no contexto imediato de interação. Em parte porque

“A produção e difusão de conhecimentos procede pela formação de categorias (simples ou complexas) e pela contínua transferência de informação entre estas de tal modo a gerar conhecimentos novos através de sua reesquematização.” (SALOMÃO 1999:27)

Em tais processos, presume-se a capacidade de inferenciação, o suprimimento de informação implícita (SALOMÃO 1999-29), através da ativação e focalização de esquemas conceptuais e/ou imagéticos. Tal tarefa assume relevância se considerarmos que

“Esquemas conceptuais organizam nosso conhecimento. Eles constituem modelos cognitivos de alguns aspectos do mundo, modelos que nós usamos para compreender nossas experiências e raciocinar sobre elas. Modelos cognitivos não são modelos conscientes; eles são inconscientes, usados automaticamente e sem esforço. Nós não podemos observá-los diretamente; eles são inferidos a partir de seus efeitos.” (LAKOFF & TURNER 1989:70)

A organização semântica, sintática e pragmática pode ser vista como um fenômeno cognitivo, construído por sujeitos cognitivos, enquanto operam com a linguagem, com o objetivo de atribuir significados e organizar seus discursos. As funções e princípios que regem a linguagem e contribuem para a sua determinação semânticas podem fazer parte de esquemas culturais, isto é, modelos cognitivos idealizados, MCIs, (LAKOFF 1987), que segundo SALOMÃO (1999:29), devem ser vistos como domínios conceptuais mais abstratos ou idealizados por constituírem uma estrutura de conhecimento mais socializado.

Para pensar a linguagem, faz-se necessário, portanto, enfocar os processos de significação que segundo pesquisadores cognitivistas, Lakoff, Turner, Fauconnier, Sweetser, Johnson e outros, não constituem processos algorítmicos, determinados pela aplicação de regras a estruturas específicas.

1.2. Os processos figurativos na interpretação da linguagem

As teorias linguísticas tradicionais têm focado a linguagem figurativa e a cotidiana como recursos de expressão distintos entre si no que se refere à forma, função e conteúdo.

A linguagem figurativa, nesta perspectiva, emerge como recurso preferencial do domínio poético para a expressão e representação de conteúdos subjetivos, intencionados para a produção de efeitos estéticos e retóricos. A imaginação, o jogo lúdico, a criatividade, a emoção e o prazer estéticos constituem a única razão de sua existência.

A linguagem cotidiana, ao contrário, caracteriza-se como um meio apropriado para a expressão e configuração de conteúdos objetivos, no cotidiano ou no pensamento racional, científico e filosófico.

Esta concepção de linguagem é uma herança das teorias clássicas, de inspiração lógico-formal, segundo modelos propostos por Platão e Aristóteles.

No diálogo **CRATYLE**, Platão, considerando a ontogênese da linguagem, postula a diferença entre linguagem e discurso. Estabelece a supremacia da linguagem por sua origem natural, uma criação essencial dos deuses, apta, por suas funções cognitivas, a reproduzir formas originárias, conhecimentos ou pensamentos de inspiração divina. A linguagem poética, o discurso, seria uma criação humana, de caráter convencional, fadada a ser aparência, mera imitação da verdadeira linguagem, a língua dos deuses, com o objetivo de expressar sentimentos e emoções.

Platão fundamenta a sua hipótese em uma concepção filosófica semântica e linguística de base objetivista, determinada pelos princípios da mimese e da verossimilhança, segundo as condições de correspondência e referência entre modelos abstratos, a “linguagem” e a “realidade”. A linguagem poética, simulacro de um simulacro, é representação imperfeita e falsa da língua natural e da realidade. É um obstáculo para a aquisição do conhecimento racional científico. Os poetas, através de processos criativos, dão existência às ilusões e subvertem o universo ideal das essências.

Aristóteles, discípulo de Platão, modifica um pouco este quadro. Substitui o objetivismo místico-idealista de Platão por um objetivismo realista. Esta virada teórica implica uma redefinição de conceitos, postulando-se a autonomia do discurso literário como um meio através do qual o poeta recria a realidade e produz reflexões, conhecimentos. A poesia é elevada à categoria de discurso nobre, sublime capaz de provocar emoções e prazer estético, a contemplação do belo.

A linguagem figurativa se instancia como um recurso linguístico especial que viabiliza a representação universal de seres, pessoas, objetos ou eventos particulares. Esta seria uma evidência do caráter normativo subjacente aos processos de criação estética. O caráter simbólico e representativo da linguagem poética envolve a aplicação de regras ou conhecimentos específicos.

Neste contexto, a linguagem poética, sinônimo de metáfora, é enfocada como um recurso linguístico de natureza ornamental, elaborada a partir de processos de transformação e substituição de termos lexicais, a partir das relações de similaridade e analogia. A função da metáfora, segundo os defensores das teorias clássicas, é a transformação de um estilo vulgar em estilo nobre ou sublime, conforme atestam os exemplos apresentados em **A ARTE POÉTICA** (ARISTÓTELES 1964:308-9):

- (1) “A úlcera que come as carnes do seu pé.
- (2) “A úlcera que se banqueteia com as carnes do seu pé,”

O estilo trivial, no primeiro enunciado, após a troca do verbo “comer” por “banquetear-se” torna-se poético, nobre, belo. Este tipo de procedimento metafórico, usado como recurso específico da retórica e da poética, com objetivos estéticos, foi um dos grandes equívocos das teorias clássicas. No primeiro exemplo, já há uma expressão metafórica: o “pé” não é comida nem a “úlcera” um agente independente do pé. Na verdade, a úlcera é um estado, uma situação do pé.

É notória, no entanto, a influência do pensamento filosófico, linguístico das vertentes tradicionais clássicas na estética contemporânea. A moldura

teórica traçada por Platão e Aristóteles, com alguns refinamentos, continua a ser, até os dias atuais, a base de reflexão linguística e metalinguística na área discurso literário. Por outro lado, pode-se dizer que a teoria objetivista á ainda a linha diretriz de muitas pesquisas linguísticas.

No entanto, como já observou JAKOBSON 1973: 118-21, a hipótese de que a linguagem literária e a referencial se opõem é inconsistente. Embora apresentem particularidades, todo uso linguístico pode ser focado pela Linguística, por haver uma íntima correspondência entre todos os processos linguísticos, mobilizados para a construção do discurso literário e não literário.

Segundo entende JAKOBSON, se a linguística deixa de ser o estado de “frase” se atreve a estudar a significação, então a poesia é também um nobre objeto da Linguística.

É também importante reconhecer que a metáfora e outros processos figurativos não se restringem, segundo as teorias cognitivas, ao domínio da conotação, nem constituem recursos preferenciais do discurso literário.

1.3. A teoria contemporânea da metáfora

Metáforas não são meras palavras ... não é apenas uma questão de linguagem, mas do pensamento e raciocínio. (LAKOFF 1993:208).

Na visão de LAKOFF & TURNER (1989), a metáfora é um fenômeno cognitivo indispensável não só à razão, mas também à imaginação, pois possibilita ao ser humano pensar, organizar, elaborar e criar conceitos imprescindíveis à compreensão de suas próprias experiências sociais, físicas, intelectuais, emocionais.

Para LAKOFF & TURNER (1989:VIII), a metáfora caracteriza-se como um mapeamento, conjunto de relações homológicas entre domínios conceptuais e/ou imagéticos distintos entre si, o **domínio base** e **domínio alvo**. Esse processo de mapeamento ocorre de modo implícito e automático, mas assume funções essenciais no processamento da linguagem. A mais importante se relaciona ao processo de construção e configuração de conceitos.

Observa-se que a metáfora, segundo LAKOFF E TURNER 1989:53-4, envolve dois níveis de construção, o conceptual e o linguístico. Para marcar estes níveis LAKOFF (1993:209) introduz uma distinção entre os termos “*metáfora*” e “*expressão metafórica*”. O termo “*metáfora*” faz referência ao mapeamento entre domínios e o termo “*expressão metafórica*” se relaciona estritamente à configuração linguística da “*metáfora*”.

O mapeamento é altamente estruturado e é deflagrado por pistas linguísticas ou imagens que constituem, na maioria das vezes, fontes geradoras de polissemia e de inferências, já que propiciam a ativação de esquemas genéricos conceptuais ou imagéticos.

O processo de especificação se constrói à medida em que o mapeamento é determinado pelas pistas linguísticas. Por este processo, ocorre a identificação e projeção de significados inter e intra domínios, segundo a moldura comunicativa agenciada pelo processo de enunciação.

A metáfora, segundo LAKOFF (1993:210), não é um processo arbitrário, mas também não se constrói a partir de um conjunto infinito de relações

sugeridas aleatoriamente a partir de evocações suscitadas por domínios conceptuais. O mapeamento metafórico é regido por um princípio geral, o PRINCÍPIO DE INVARÂNCIA, que impõe e explica restrições de significados, as correspondências ontológicas, e se subscree da seguinte forma: “O mapeamento metafórico preserva a topologia cognitiva (isto é a estrutura esquema-imagem) do domínio fonte, de forma consistente com a estrutura inerente ao domínio alvo. (LAKOFF 1993:215).

Em outras palavras, o domínio fonte corresponde ao domínio alvo e vice-versa, mas as restrições são governadas pelo domínio alvo. O enunciado, “Estamos em uma encruzilhada”, referindo-se à relação amorosa, é organizado a partir da metáfora conceptual básica, O AMOR COMO UMA VIAGEM. Elaborada a partir de experiências emocionais, físicas e de conhecimentos compartilhados sócio-culturalmente entre os falantes de uma determinada comunidade linguística, esta metáfora, o mapeamento entre o domínio conceptual base, **o domínio fonte**, VIAGEM e **o domínio alvo**, AMOR, pode ser representado da seguinte forma:

Metáfora: O amor é uma viagem

Domínio fonte

x. viajantes
y. condutor
k. origem
z. veículo
m. destinação
e. obstáculos

Domínio alvo

x' amantes
y' destino (sociedade, etc.)
z' relação amorosa
k' início de relação
m' futuro de relação
e' dificuldades na relação amorosa

O AMOR, nesta metáfora conceptual, é compreendido em termos do domínio conceptual base, VIAGEM. A expressão metafórica “encruzilhada” funciona como uma pista que possibilita a ativação de um MCI de VIAGEM, conhecimento estruturado em forma de esquemas conceptuais ou modelos cognitivos. Nesta metáfora, O AMOR É UMA VIAGEM, o domínio alvo AMOR deflagra e restringe as associações a serem estabelecidas através do domínio fonte VIAGEM. As entidades VIAJANTES, VEÍCULOS, DESTINAÇÃO, OBSTÁCULOS emergirão a partir do domínio alvo. O princípio de invariância limita as possibilidades de mapeamento, impedindo, automaticamente, a emergência de relações incoerentes, não autorizadas pela estrutura inerente ao domínio alvo. A violação do princípio de invariância produzirá, portanto, um mapeamento confuso, inadequado.

O mapeamento metafórico, é importante reafirmar, não deve ser visto como um processo algorítmico, pois não se constrói a partir de um conjunto de relações estáveis, fixas, independentes do conhecimento compartilhado sócio-culturalmente. É um processo que pressupõe imaginação, isto é, capacidade de raciocinar e recorrer a conhecimentos implícitos ou explícitos sancionados por um determinado sistema sócio-cultural, para apreender, projetar e atribuir significados às relações estabelecidas entre domínios conceptuais.

1.4. Tipos de metáforas

Segundo LAKOFF (1993:245), há dois tipos de metáforas: **as metáforas convencionais básicas** e **as metáforas poéticas**. Embora sejam construções convencionais, estes tipos de metáforas se diferenciam entre si, segundo sua regularidade, uso automático ou inconsciente, sistematicidade e os processos de construção conceptual e linguístico que empregam.

As metáforas conceptuais ou imagéticas básicas caracterizam-se por sua regularidade e sistematicidade de uso, na linguagem cotidiana. Podem ser de dois tipos: as metáforas cognitivamente básicas e as metáforas conceptuais básicas convencionalizadas.

As metáforas cognitivamente básicas são organizadas a partir de experiências do tipo sensório-motoras, vividas pelos seres humanos pelo simples fato de possuírem corpo, mente e capacidades inatas. As mais comuns são as seguintes: ESQUEMAS IMAGÉTICOS, ESTADOS SÃO LUGARES, TEMPO É MOVIMENTO.

As metáforas convencionais básicas são elaboradas a partir de esquemas conceptuais básicos, os esquemas mais recorrentes que refletem conceitos ou modos de pensar mais socializados. As metáforas da VIDA COMO VIAGEM, da MORTE COMO VIAGEM, do AMOR COMO VIAGEM são alguns exemplos. É a partir de metáforas conceptuais básicas como estas que são criadas as metáforas poéticas.

1.5. A singularidade da metáfora poética

“Metáforas poéticas são, na maioria das vezes, extensões de nosso sistema convencional, cotidiano, do pensamento metafórico”. (LAKOFF & TURNER 1989: 69)

As metáforas poéticas, segundo LAKOFF & TURNER (1989: 72-6), são construídas via processos de extensão, derivação ou reelaboração de expressões com o objetivo de criar novos conceitos. Através das metáforas poéticas, novos conceitos ou novas formas de pensar ou conceber determinadas experiências emergem, provocando a desestabilização de estruturas conceptuais e linguísticas já automatizadas pelos falantes. Na maioria das vezes, as criações poéticas contribuem para iluminar nossas experiências mais comuns, incitando-nos à reflexão, à construção de novos pontos de vista, isto é, a percepção de novas formas de ver e pensar sobre os mais variados aspectos de nossa existência.

No verso *“Alma minha gentil que te partiste”* (CAMÕES 1982: 193), a morte é tematizada a partir de uma metáfora conceptual básica, A MORTE É UMA VIAGEM. No verso *“A alma dos pobres se vai sem música”* (DRUMMOND 1992:459), esta metáfora é usada para tecer novas considerações sobre a morte. No verso de DRUMMOND, a metáfora da MORTE COMO VIAGEM é enriquecida por processo metonímico que faz referência a enterros e às diferenças sociais que marcam os cerimoniais de eventos desta natureza. Já no verso *“...a tarde emurchece...”* DRUMMOND reelabora a metáfora conceptual básica EVENTOS OU FENÔMENOS SÃO PLANTAS para indicar a tristeza da tarde.

Estes exemplos mostram que a metáfora poética se constrói a partir de modelos cognitivos disponíveis aos falantes. Interpretar ou elaborar a metáfora poética pressupõe o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas inerentes ao modo de pensar, refletir, sentir e atuar próprio a qualquer ser humano. A arte do poeta se inscreve no trabalho de elaboração e desautomatização de conceitos disponíveis ou já automatizados pelos falantes.

Podemos entender que a capacidade de interpretar metáforas poéticas é construída pelo leitor. É uma tarefa que demanda trabalho, esforço, mas é também fonte de prazer, conhecimento e compreensão.

2. Por uma concepção cognitivista de leitura

À luz de teorias sócio-cognitivistas, a leitura é um processo de construção de significados, mediado pelo leitor, escritor e texto. É um ato de compreensão que pressupõe o domínio de conhecimentos e de estratégias cognitivas e metacognitivas relacionadas à linguagem escrita e aos processos de construção de sentidos, compartilhados sócio-culturalmente entre os membros de uma determinada comunidade linguística.

A compreensão de texto é uma tarefa que depende, portanto, da capacidade que tem o leitor de estabelecer relações, elaborar e selecionar hipótese interpretativas coerentes, em termos do processo de enunciação em que se inscreve. Segundo ECO (1989: 101):

“Toda obra se propõe pelo menos dois tipos de leitor: o primeiro é a vítima designada pelas próprias estratégias enunciativas; o segundo é o leitor crítico que ri do modo pelo qual foi levado a ser vítima designada. Exemplo típico – mas não único – dessa condição de leitura é o romance policial que prevê sempre um leitor de primeiro nível e um leitor de segundo nível. O leitor de segundo nível deve divertir-se não com a história contada, mas com o modo como foi contada. Toda obra de arte, mais do que artesanato, dirige ao leitor a mesma pergunta. Aqui são considerados os casos de obras mais complexas que requerem e prefiguram leitores de terceiro, quarto, enésimo nível. Portanto, um critério estético aceitável e não discordante dos princípios da estética moderna será distinguir as obras que visam ao prazer do primeiro nível e obras que visem ao prazer de leitores de nível n. As primeiras poderão ser definidas como obras “gastrômicas”, as segundas como obras com finalidade estética.”

Certamente, a leitura de um jornal ou de um texto científico pressupõe um determinado tipo de leitor. O leitor ingênuo ou de primeiro nível contentar-se-á em apreender as informações explícitas, sem se preocupar com o ponto de vista e os objetivos comunicativos do escritor. O leitor crítico será capaz de atualizar um conjunto de relações explícitas e implícitas, enfocando-as como pistas relevantes para a construção de uma coerência global do texto.

Podemos perceber que o leitor ingênuo ou inexperiente é caracterizado, segundo ECO, como aquele que se detém em interpretações superficiais, aprisionando-se no processo de decodificação da estrutura linguística explícita. O leitor crítico, sagaz, ao contrário, assume uma postura maliciosa e atenta, com o intuito de identificar e interpretar as pistas deixadas pelo escritor. Por

sua experiência e conhecimentos prévios, o leitor sagaz dispõe de estratégias mais apropriadas para compreender o que o seu interlocutor quer lhe dizer. A determinação de relações inferenciais, bem como a percepção de um projeto comunicativo subjacente ao texto constituem pistas através das quais o leitor pode atribuir significados. Em resumo, o leitor sagaz, autônomo, atrevido é aquele que se dispõe a o máximo de conexões intertextuais.

Isto porque, antes de ser um mero artefato, o texto se instancia como um evento discursivo cuja significação implica as suas condições de produção e recepção. Os princípios de textualização e textualidade, a interação entre uma agenda comunicativa e suas economias (BEAUGRANDE 1973:1-7) contribuem para o processo de interpretação. O processo de negociação de sentidos pressupõe a existência de um acordo tácito, um pacto cooperativo, entre leitor e escritor que prevê algumas condições para a produção e recepção de discursos.

As estratégias metacognitivas em leitura designam, segundo KATO (1985:102-12), os princípios que regulam a desautomatização consciente de estratégias cognitivas e são de especial importância para a aprendizagem formal na escola.

2.1. Leitura de poemas

Embora apresentem alguns princípios gerais comuns a qualquer discurso escrito, a interpretação de poemas pressupõe o uso de estratégias específicas.

Neste trabalho, como o nosso objeto de estudo, focalizaremos os processos metafóricos, por considerar a relevância imediata de suas funções cognitivas e metacognitivas, no processamento de textos poéticos. Entender o funcionamento e os procedimentos mobilizados para se operar com metáforas poéticas possibilitar-nos-á tecer algumas considerações sobre o processamento de textos poéticos.

A monitoração de conhecimentos, bem como a determinação, projeção, extensão, especificação e transferência de conceitos e/ou imagens constituem operações básicas para a interpretação local e global de expressões e de textos metafóricos.

A leitura de textos literários pode ser vista, nestes termos, como um jogo que presume a realização de vários processos cognitivos e metacognitivos, de acordo com o tipo de leitor/jogador. Como afirma PICARD (1986:29), *a leitura é, fundamentalmente, um jogo e, a partir de um certo grau, uma arte*. Através da metáfora do jogo, PICARD considera que a competência de leitura se constrói. O prazer ou o desejo de ler não é um dom ou uma graça conferido a um grupo de eleitos, os predestinados. É consequência de uma formação para a leitura, comprometida com a produção de leitores competentes, autônomos, capazes de interagir com os mais diversos tipos de texto. Acreditamos que é a experiência ou a familiaridade com textos poéticos que confere ao leitor conhecimento e estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura. A liberdade ou a possibilidade de eleger determinado tipo de leitura literária ou não como objeto de prazer advém de sua formação como leitor.

A capacidade de se deslocar de um ponto de vista mais concreto para outro mais abstrato, a **leveza** prefigurada por CALVINO (1995:15), permite

ao leitor interpretar ou considerar o mundo sob uma nova ótica, outra lógica, outros meios de conhecimentos e controle vinculada à emergência de novas formas, a dissolução da compacidade ou do peso que impede uma visão clara, significativa.

A interpretação de poemas, a nosso ver, caracterizar-se como um exercício de raciocínio, centrado na produção de conhecimentos. A exatidão ou a definição de imagens, conceitos ou significados de uma poema através de metáforas poéticas depende, na maioria das vezes, da capacidade imaginativa do leitor. Não para inventar interpretações pessoais, arbitrarias ou para usar o texto como pretexto ou objeto de prazer estético, lugar de atividades lúdicas.

Antes de ser um objeto de arte, o poema caracteriza-se como um discurso complexo. O prazer estético e os aspectos lúdicos de um poema ou de uma construção metafórica dependem da compreensão de seu significado, isto é, do processo de construção sustido e pretendido pelo poeta.

A construção de uma moldura comunicativa, a focalização de esquemas conceptuais sugeridos por pistas lingüísticas, as operações com metáforas poéticas contribuem para a construção de coerência local e global do poema.

No entanto, na escola, assume-se uma pedagogia de leitura que impede ao aluno o acesso a procedimentos fundados na ativação de um conjunto de crenças, expectativas gerais ou específicas relacionadas às experiências ou aos modelos sócio-culturais disponíveis ao leitor. Parece que a escola tem como objetivo a reprodução de conhecimentos e de leituras já realizadas, sem atentar para uma das exigências básicas de nossa sociedade atual: a construção de leitores autônomos, atrevidos, capazes de elaborar formas de pensar, compreender, refletir e interpretar o universo e a experiência do universo.

A incapacidade de fomentar a **leveza**, mãe da clareza e do rigor, priva o aprendiz da liberdade essencial de redefinir o mundo em que vive.

2.2. Estratégias de leitura de poemas em contexto escolar

A leitura de poemas, na escola, na maioria das vezes, é um pretexto para estudar conteúdos específicos da área de literatura, as estéticas literárias e as formas de expressão próprias do discurso poético, predominante em cada estilo de época. Neste caso, ler poemas em ambiente escolar pode ser sinônimo de detecção de significados explícitos e de formas de expressão marcadas por anomalias semânticas, a partir de suas configurações na estrutura lingüística superficial, sem atentar para os processos figurativos de significação.

O processo de construção de sentidos da linguagem poética é relegado a um segundo plano. Ao privilegiar a tradição de estudos de "estilos de épocas, a pedagogia escolar de leitura valoriza a importação de interpretações canônicas. Assim, os alunos aprendem a identificar os recursos formais da linguagem poética e a utilizar algumas estratégias de leitura, inspirados em algumas interpretações já cristalizadas ou legitimadas pela escola como um modelo de perfeição. Porém, os alunos não aprendem a interagir e a explorar ao máximo as pistas lingüísticas e extralingüísticas disponibilizadas, através do texto. A leitura de poemas torna-se um exercício de adivinhação, orientado pela expectativa do que o leitor professor deseja que os alunos construam.

Para discutir e compreender as estratégias usadas por alunos durante o processo de interpretação de textos poéticos, optamos por fazer uma análise comparativa entre leituras esperadas, produzidas com base na teoria contemporânea da metáfora, e leituras produzidas por alunos, sujeitos de nossa pesquisa,² a partir de questões que privilegiam a construção de coerência global do poema, via processos metafóricos.

2.2.1. Leituras do poema CONSOADA de Manuel Bandeira

*Quando a INDESEJADA das gentes chegar
(Não sei se dura ou caroável).
Talvez eu tenha medo.
Talvez sorria, ou diga:
- Alô iniludível!
O meu dia foi bom, pode a noite desce.r
(A noite com seus sortilégios)
Encontrará lavrado o campo, a casa limpa,
A mesa posta,
Com cada coisa em seu lugar.*

O tema central do poema é a morte, focalizada metaforicamente, a partir de um ponto de vista subjetivo que reflete as expectativas do sujeito lírico. Após a primeira leitura, percebemos que este poema é organizado a partir de duas metáforas básicas: a metáfora da MORTE COMO UMA VIAGEM e a metáfora da VIDA COMO VIAGEM. Deve-se considerar, também, a relevância de processos de superimposição de metáforas, mobilizadas para representar e justificar significados criados pelo poeta para determinar seus objetivos comunicativos principais.

A relação entre morte e vida concebidas como viagens sugere-nos a idéia de que a vida e a morte são eventos que integram a existência humana,, segundo as crenças, expectativas criadas pela cultura judaico-cristã. A continuidade ou transcendência da vida após a morte se configura metonimicamente. Neste esquema, a vida deve ser pensada como um todo que inclui a morte, parte de um trajeto, o destino final desta vida ou a origem de uma outra viagem, a vida transcendental.

A personificação da morte como VIAJANTE, neste esquema de viagem, constitui um recurso valioso por ser autorizado pelas crenças sócio-culturais e por contribuir para o desenvolvimento de conceitos e reflexões pretendidas pelo poeta.

Em primeiro plano, a metáfora da MORTE COMO VIAGEM é evocada a partir de itens lexicais que funcionam como pistas linguísticas, semânticas e pragmáticas, apropriadas para a emergência de determinadas construções cognitivas.

O título CONSOADA sugere-nos a evocação de um cenário metafórico, onde transcorrerá um evento social solene, uma festa no fim do dia, à noite. A participação e presença de um anfitrião, de convidados, amigos, parentes,

2 Os sujeitos desta pesquisa são alunos do primeiro científico do Colégio de Aplicação João XXIII. As leituras produzidas fazem parte do corpus organizado para a elaboração do trabalho de dissertação de Mestrado, mencionado anteriormente.

conhecidos são inferências imediatas, deflagradas pelo título. Estabelece-se uma moldura comunicativa que nos instrui em relação aos papéis, às funções sociais dos participantes deste evento.

A primeira estrofe, no entanto, revela a ambiguidade do termo CONSOADA, postulada pela mudança de perspectiva do autor e do foco de significação. A criação de dois domínios conceptuais, o domínio base, o presente, o espaço da realidade, (R), e o domínio alvo, o espaço mental hipotético, o futuro, (H), bem como a projeção de significados de um domínio para outro são introduzidos pela expressão adverbial “quando”.

Os itens linguísticos “*Indesejada das gentes*” e o verbo “*chegar*” assumem funções diferentes. O sintagma nominal definido introduz e identifica os elementos estabelecidos nos espaços cognitivos. O verbo “*chegar*” marca o deslocamento do ponto de vista e a focalização da entidade e de suas ações projetadas no espaço mental “H”, além de possibilitar a evocação do esquema de viagem, através do qual pode-se especificar o tipo de evento que ocorrerá.

O clima de tensão, gerado pela dúvida e medo, tratada com ironia nos induz a fazer algumas inferências. A ambiguidade gerada pela expressão “CONSOADA” se relaciona à idéia de que ocorrerá uma festa de confraternização, protagonizada por uma convidada indesejada ou será uma festa de despedida. A personagem que encarna o papel de visita esperada, mas indesejada, em um cenário de confraternização, é também a VIAJANTE, cujas funções e objetivos implicam a ORIGEM e DESTINAÇÃO da VIAGEM que empreende. A descrição de suas funções “*Caroável ou dura*” reforça a idéia de que no conflito, o embate entre o anfitrião e a convidada indesejada, o resultado já é previsível. A dúvida ou a angústia surge em função do comportamento da indesejada. É uma luta desigual, inevitável já que o adversário, “*a iniludível*”, será o vencedor. Neste momento, desfaz-se uma ambiguidade. A indesejada não é uma visita indesejada que participa da festa. Ela é uma visita, uma viajante cujas funções ou objetivos já são conhecidos. A dúvida, o medo são reações naturais que podem se transformar em ironia, isto é, aceitação e reconhecimento da gravidade da situação. A ironia funciona como um processo reconceptualizador, indicando-nos a mudança de postura do eu lírico, o anfitrião, que aceita a natureza imbatível do seu adversário e que se entrega à nova situação, reconhecendo a sua própria condição de VIAJANTE.

As metáforas MORRER É LUTAR, MORRER É PARTIR, MORRER É DESPEDIR-SE assumem a função de descrever e provocar reflexões sobre o evento da morte, o fim da vida, a noite, o fim de um dia. A expressão “*indesejada das gentes*” torna-se significativa e deve ser interpretada como a morte que é indesejada porque provoca a separação, o afastamento dos entes queridos, a despedida desta vida.

Na estrofe seguinte, o verso “*Pode a noite descer*” define a aceitação, o consentimento, a inversão de papéis: o eu poético assume o papel de participante ativo, atribuindo poder a seu adversário. Não se deixa sucumbir como uma vítima indefesa que será imolada. Esta postura gera novas inferências e atribui relevância às metáforas da VIDA COMO VIAGEM e da VIDA COMO UM DIA DE TRABALHO.

Estas relações metafóricas são produzidas a partir da identificação referencial entre INDESEJADA DAS GENTES e a NOITE. A idéia da MORTE, via personificação da NOITE nos sugere novas construções metafóricas: a MORTE É O FIM DO DIA, A VIDA É UM DIA. O verbo “*descer*” mantém, no entanto, a metáfora da MORTE COMO VIAGEM e funciona como uma pista que define a trajetória da viagem. O céu é a origem e, ao mesmo tempo, o ponto de chegada da viagem da vida e da morte, conforme nossas crenças judaico-cristãs.

Isto porque a imagem da descida da noite nos sugere a imagem da descida do sol no horizonte, renunciando o início de um novo dia, o amanhecer. A morte, descida da noite, implica que o sol se levantará. Uma nova relação metonímica se estabelece: a Noite e o DIA são representações do mesmo domínio conceptual, a existência humana, o todo que inclui MORTE e VIDA.

A metáfora da VIDA COMO UM DIA se especifica a partir dos versos que explicam o enunciado, “*O meu dia foi bom*”. A idéia de trabalho, “*casa limpa, campo lavrado, mesa posta, cada coisa em seu lugar*” remete-nos à metáfora da VIDA COMO UM DIA DE TRABALHO. O ciclo de vida corresponde ao ciclo de um dia, quando o amanhecer é o nascimento, a tarde é a juventude, o auge da vida, e a noite é o envelhecimento, a morte.

A referência a “*Dia bom*” justifica a viagem a ser empreendida, a mudança de lugar e de estado. O sono, o descanso, o sonho, a morte surgem como a redenção da vida, o prêmio conquistado após o cumprimento dos objetivos, a missão, o trabalho realizado.

Nesta estrofe há, também, a idéia de que a morte, passagem de um estado para outro, o início de uma outra viagem, é marcada por um julgamento. O moribundo faz uma auto avaliação de sua vida e, ao mesmo tempo, é o objeto do julgamento de outrem, segundo as crenças religiosas, predominantes em nossa cultura. O resultado define o destino da viagem final: o reino do céu, a casa do pai ou o martírio eterno do inferno. O passaporte ou a sentença final deste julgamento se relaciona à vida, isto é, ao modo como se cumpriu a missão de vida, o dia de trabalho.

A personificação da MORTE como CEIFADOR ou como COCHEIRO, o condutor incumbido de ajudar o morto a transpor o limiar da vida, os umbrais da morte se justifica. No poema de Bandeira, ocorre uma inovação já que a morte é personificada como visita que vem buscar, inspecionar a casa de seu anfitrião para avaliar e julgar.

A qualificação da morte como “*dura ou caroável*” se relaciona, portanto, à idéia de julgamento, o juízo final. A serenidade ou a aceitação advém da consciência de que a morte é uma noite de sono tranquilo, pleno de sonhos, o lugar de descanso, uma viagem transcendente para quem cumpriu bem seu dia de trabalho.

No poema “*Andorinha*”, a metáfora da VIDA como um DIA de TRABALHO produz o sentimento de dor, angústia, vazio diante da idéia de morte, vista a partir das metáforas: MORRER É PERDER O DIA/A VIDA, MORRER É PERDER A POSSIBILIDADE DE TRABALHAR, REALIZAR-SE, REDIMIR-SE. Esta relação é marcada pela oposição estabelecida nos versos:

*“Andorinha lá fora está dizendo:
“- Passei o dia à toa, à toa!”*

*Andorinha, andorinha, minha cantiga é mais triste!
Passei a vida à toa, à toa...”*

Como se vê, a irradiação dos nexos metafóricos ultrapassa o poema e cria sentido para a obra poética.

Segundo as leituras produzidas pelos alunos, o poema CONSOADA pode ser alvo de duas interpretações, determinadas pela identificação do tema e pela compreensão das expressões metafóricas. A primeira leitura, (75% dos leitores), desenvolve-se a partir do tema “Ceia de Natal ou refeição noturna”. A segunda leitura, (25% dos leitores) focalizou o tema: “A morte”.

No primeiro caso, o esquema de festa sugerido pelo título do poema orientou a leitura, a determinação da moldura tópica, o cenário e entidades tópicas específicas.

A segunda leitura implica a construção de uma moldura tópica, cenário e entidades tópicas ativadas via processos inferenciais e figurativos mais elaborativos. A focalização do esquema conceptual MORTE foi, certamente, mediada pelo esquema de festa, pela projeção e mapeamento entre elementos conceptuais, as entidades, amigos, convidados, visita, conhecidos, que estruturam os domínios metafóricos. A percepção de traços como o clima exagerado de tensão pode ter contribuído para se definir que o cenário de festa era apenas uma pista para se proceder à interpretação do poema.

As expressões metafóricas centrais do poema, “INDESEJADA DAS GENTES, DIA/NOITE” foram interpretadas de acordo com a moldura tópica determinada pelos leitores. Assim para o primeiro grupo de leitores, a INDESEJADA DAS GENTES é a visita indesejada e a expressão DIA/NOITE corresponde ao tempo cronológico. O segundo grupo de leitores considerou que a INDESEJADA DAS GENTES e a NOITE fazem referência à MORTE.

Observamos que o título do poema orientou as leituras, isto é, a identificação do tema e a construção de outras hipóteses interpretativas já que, quando solicitados a atribuir sentidos ao título, os alunos confirmaram o que já haviam dito anteriormente. O primeiro grupo de leitores afirmou que CONSOADA significa “Ceia de natal ou refeição noturna” e o segundo grupo entendeu que significa “morte”.

3. Conclusão

As interpretações produzidas pelos alunos são de boa qualidade. Divergem apenas em profundidade, quando comparadas com as interpretações produzidas por leitores mais experientes. Essa divergência pode relacionar-se às estratégias disponíveis aos alunos para lidar com pistas textuais e contextuais, mediadas pela linguagem escrita. As ambiguidades são percebidas e solucionadas, na maioria das vezes, no nível da estrutura superficial do texto sem se atentar sequer para a realização de processos inferenciais, quanto mais para a significação figurativa da linguagem.

A inadequação das interpretações escolares consiste em falta de densidade e pode explicar-se segundo duas linhas:

- (i) o foco de interpretações em pistas mais escassas do que aquelas efetivamente fornecidas.
- (ii) o desconhecimento ou negligenciamento de MCIs cuja ativação é esperada ou sob prisma político, ou sob prisma literário.

A focalização de pistas mais escassas é uma consequência da concepção linguística e semântica prevalente na escola, a teoria objetivista. Os leitores são estimulados, por práticas rotineiras de leituras escolares, a concentrar esforços em significados isolados, focais, determinados por relações formais explícitas. A escolha preferencial de textos escolares ocorre com o objetivo de atender a esta exigência, isto é, evitar a construção de reenquadramentos complexos, representáveis através de expressões mais longas, mais densas.

Com raras exceções, a escola condiciona o ato de ler à mera reprodução de interpretações prontas, elaboradas por autores de livros didáticos ou por críticos literários reconhecidos nos meios acadêmicos. Na verdade, as “leituras”, muitas vezes, reduzem-se a comentários sobre o autor, sobre o poema e suas características estilísticas.

Neste caso, os alunos aprendem a conhecer, memorizar e focalizar fragmentos de uma interpretação, proposta por um leitor modelo, mas não aprendem a ler, a lidar com a linguagem como pista relevante para a construção de significados. No máximo, usam as palavras para traduzir o que pensou ou sentiu aquele que se dispôs a interpretar o texto. É escassa, portanto, a interação entre leitor, escritor e texto.

A focalização de pistas escassas pode ser uma consequência do desconhecimento ou negligenciamento de MCIs esperados, sob prisma político, social, cultural ou poético, em decorrência de práticas fragmentadas e fragmentadoras da leitura escolar.

Assim podemos pensar que a falta de densidade na produção de leituras reflete a falta de conhecimento linguístico e extralinguístico, adquiridos em situações de letramento. O conhecimento e domínio de estratégias de leitura de textos literários, quando associados ao universo de experiências sociais e culturais, construído nos meios acadêmicos constituem a base de compreensão e transformação que tanto enriquece a interação entre leitor e escritor.

Parece que a escola, quando assume o objetivo de formar leitores críticos, não considera que a capacidade crítica advém da condição de autonomia do leitor interpretador, capaz de interagir com o outro, seja para concordar ou para reformular pontos de vista, após a avaliação do que é dito. Aliás, a produção e transformação de conhecimento nascem do diálogo e pressupõem, portanto, que os interlocutores considerem a palavra, o conhecimento do outro, isto é, atrevam-se a ingressar no mundo do outro.

A tarefa da escola é fornecer instrumentos para mediar esta interação. O processamento consciente de metáforas é uma ferramenta importante. Além de contribuir para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas do sujeito leitor, permite-lhe não se aprisionar em um universo de conhecimentos cristalizados, estáveis. Processar conscientemente as metáforas, segundo nossas crenças, é tarefa nobre da vida cognitiva. Ao desautomatizar

e construir mapeamentos metafóricos, o leitor percebe e realiza, mentalmente, um salto, uma mudança de ponto de vista que não se confunde com a substituição de um modelo cognitivo por outro..

É uma postura que pode ser associada à “*leveza do pássaro e não da pluma*” (CALVINO 1986). Nesta metáfora, a imagem de leveza do voo do pássaro, com direção, opõe-se à imagem de leveza do movimento aleatório de uma pluma, produzido pela interveniência acidental de um estímulo: o vento, o texto, a falta de conhecimento, de densidade.

Na leitura, a imagem da densidade, peso do pássaro, relaciona-se à imagem do leitor. O voo associa-se à imagem do processo de construção de significados, a mudança de ponto de vista, norteado pela apropriação e domínio, por parte do leitor/pássaro, de conhecimentos e de estratégias discursivas, cognitivas e metacognitivas, eficazes segundo os seus objetivos.

A troca de ponto de vista, a capacidade de reenquadrar, reconceptualizar, implica a capacidade de transitar, voar, de um nível cognitivo para outro sem perder o controle, a capacidade de atribuir significados.

A **leveza**, a agilidade de raciocinar, de perceber, assumir e criar pontos de vista diferentes, segundo a emergência de novas pistas, é uma das condições do ato de ler poemas, ou de qualquer processo centrado na imaginação. Isto porque a flexibilidade para se alcançar novos meios de interpretação e compreensão da realidade é uma exigência das sociedades letradas contemporâneas. Uma exigência cruel porque disponibilizada a poucos, exigida de todos e, nestas condições, um outro operador de exclusão num mundo tão desigual.

Ensinar a ler para que o indivíduo se torne senhor do seu pensamento e, nestas condições, interlocutor do mundo é hoje condição liminar de acesso à cidadania. Numa clave menos óbvia, metáfora e política se relacionam: voar como o pássaro (não como a pluma) é percorrer o trajeto da emancipação.

Referências Bibliográficas

- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Introdução e notas de JEAN VOILQUIN & JEAN CAPELLE. Tradução por ANTÔNIO PINTO DE CARVALHO. São Paulo: Clássicos Garnier da Difusão Européia do Livro, 1964.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahuud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec. 6.^a ed, 1992.
- BANDEIRA, M. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S. A., 1993.
- BEAUGRANDE, C. de. *Introduction to the study of text and discourse*. Wien: WUV Universitätsverlag., 1973.
- BROWN, G. & YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução por IVO BARROSO. São Paulo: Companhia das Letras. Tradução de: Lezioni americane sei proposte per il prossimo millennio. 1986.
- CAMÕES, L de. *Lírica de Luís de Camões*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1982.

- CÂNDIDO, A. *Na sala de aula – caderno de análise literária*. S. Paulo: Ática, 1993.
- CAZUZA. *Todo amor que houver nessa vida*. In Melhores momentos Cazuza & Barão vermelho. C.D. Som Livre. 1995.
- COSTA, L. M. *A poética de Aristóteles – mímese e verossimilhança*. São Paulo: Ática, 1992.
- DRUMMOND, ANDRADE de. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar. 1992.
- ECO, U. *Lector in fábula*. Tradução ATÍLIO CANCIAN. São Paulo: Editora perspectiva. 1986.
- _____. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Tradução por Beatriz Borges. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 1989.
- _____. *Obra aberta*. Tradução por Giovanni Cutolo. São Paulo: Editora perspectiva. 1991.
- _____. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução por Hildegard Feist, São Paulo: Companhia das Letras. 1994.
- _____. *Os limites da interpretação*. Tradução por pérola de Carvalho. São Paulo: Editora perspectiva. 1995.
- FAUCONNIER, G. Quantification, roles and domains. In Eco, U et alii. *Meaning and mental representations*. Bloomington: Indiana University Press, pp.61-80, 1988.
- _____. *Mental spaces*. Cambridge. Cambridge University Press. 1994.
- _____. G. *Mappings in language and thought*. Cambridge: Cambridge University Press. 1997.
- FILLMORE, C. J. Frame and the semantics of understanding *Quarderni di Semantica*, 6 (2): 222-53. 1985.
- JAKOBSON, R. Linguística e Poética. In Linguística e Comunicação. Tradução de Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Editora Cultrix. 1973.
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes. 1985.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes. 1989.
- _____. *Leitura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Pontes. 1989.
- _____. *Oficina de Leitura – Teoria e prática*. São Paulo: Pontes. 1993.
- LAKOFF, G. *Women, fire and dangerous things*. Chicago: The University of Chicago Press. 1987.
- _____. Cognitive Semantics. In ECO, U. et alii. *Meaning and mental representations*. Bloomington: Indiana University Press. pp.119-154. 1988.
- _____. The contemporary theory of metaphor. In ORTONY, A. (ed) *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2.^a ed. revista. pp. 202-251, 1993.
- _____. & M. TURNER. *More than cool reason: a field guide to pratic metaphor*. Chicago: University of Chicago Press. 1989.
- _____. & JOHNSON. *Metaphor we live by*. Chicago The University of Chicago University Press. 1980.
- _____. & E. SWEETSER. Foreword. In FAUCONNIER, G. op. cit. 1994.
- LIMA, JORGE de. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar. 1997.
- LOPES, E. *Fundamentos da linguística Contemporânea*. São Paulo: Cultrix.

- PICARD, M. La lecture comme un jeu. Paris: Les Editions de Minuit. 1986.
- PLATÃO. *Cratyle*. In: *Platon Oeuvres Complètes*. Vol 2, Paris: Librairie Garnier Frères. 1952.
- PONTES, E (ed.) *A metáfora*. Campinas: EDUNICAMP.
- ROSCH, e. Human categorization. In WARREN (ed). *Studies in Crosscultural Psychology*. London: academic. 1975.
- SALOMÃO, M.M.M. Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem. *Veredas*, 1 (1):23-39. 1997.
- _____. O processo cognitivo da mesclagem na análise linguística do discurso. UFJF. 1999.
- SMITH, F. Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Daise Batista. Artes Médicas. Porto Alegre. 1989.