

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

GISLAINE APARECIDA DE VILAS BOAS

**METÁFORAS CONCEPTUAIS DE *TEMPO, VIDA E MORTE* NA
CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DAS LEITURAS DE UM TEXTO
LITERÁRIO**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

São Paulo

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

GISLAINE APARECIDA DE VILAS BOAS

**METÁFORAS CONCEPTUAIS DE *TEMPO*, *VIDA*, *MORTE* NA
CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DAS LEITURAS DE UM TEXTO
LITERÁRIO**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Profa. Dra. Mara Sophia Zanotto.

São Paulo

2010

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Helena Gordon Silva Leme

Profª. Dra. Dieli Vesaro Palma

Profª. Dra. Mara Sophia Zanotto

Dedico este trabalho

Ao meu marido, Gil, que me deu todo apoio e carinho durante esse período. Às minhas eternas professoras e amigas, Giuliana e Cibele, que me apoiaram nos momentos mais críticos e à tia Elisa, que me acolheu com um carinho maternal durante esse processo.

“Mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior.”

Guimarães Rosa

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pois sei que os caminhos são escolhidos e trilhados por mim, mas traçados por Ele.

A minha mãe, meu exemplo de força e coragem, e ao meu pai que, mesmo em outro plano, é sempre o meu amparo.

A minha família: irmãos, cunhadas e sobrinhos, que compreenderam todos os momentos de ausência durante esses dois anos.

À Tia Elisa, que me acolheu com todo carinho em seu lar, dando-me a força e a amizade necessárias à concretização deste trabalho.

Aos professores do curso de Letras, em especial Giuliana, Cibeli, Márcia e Gil, que, em mais um exemplo de incentivo, colaboraram com meu crescimento acadêmico.

Ao Prof. Me. Fábio Vieira Lacerda que participou com tanto entusiasmo deste trabalho.

Aos alunos da 45ª turma do curso de Letras que, com entusiasmo e carinho, aceitaram fazer parte desta pesquisa.

À FEPI, Fundação de Ensino e Pesquisa de Itajubá, que abriu suas portas para que eu pudesse desenvolver este trabalho, dando mais um exemplo de incentivo ao crescimento de seus ex-alunos.

À CAPES, que financiou esta pesquisa.

À Profa. Dra. Dieli Vesaro Palma e à Profa. Dra. Helena Gordon Silva, que aceitaram participar da minha banca e, assim, me ajudaram a tecer este trabalho com valiosas considerações.

À minha orientadora, Profa. Dra. Mara Sophia Zanotto, que, com doçura e carinho, me conduziu aos caminhos certos para a construção da pesquisa. Além disso, agradeço por me proporcionar a oportunidade de trabalhar com um tema tão prazeroso como a metáfora.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Sanches Coelho, Irmã Emiliana, que despertou em mim o carinho pela metáfora, ainda na graduação.

E, claro, ao meu eterno professor, amigo e amor da minha vida, meu marido Gil, que acreditou em mim e que me deu força e incentivo durante todo esse período.

RESUMO

Este trabalho faz parte de um projeto maior desenvolvido pelo grupo de pesquisa GEIM (Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora) coordenado pela Profa. Dra. Mara Sophia Zanotto. A fim de contribuir para o desenvolvimento do grupo, esta pesquisa investiga uma prática de leitura como um evento social (Bloome, 1993; Street, 1993) em um contexto real de uso da linguagem, com leitores reais. Por isso, este trabalho se insere na Linguística Aplicada, pois essa área preocupa-se com os problemas reais de uso da linguagem (Celani, 1998; Moita Lopes, 2006). Assim, o objetivo deste trabalho foi discutir o papel da metáfora conceptual (Lakoff & Johnson, 1980) no processo de interpretação de um texto literário, dentro de uma prática de leitura na qual se admite a construção dos sentidos do texto pelo leitor, validando, assim, as múltiplas leituras. A metáfora, sob concepção sociocognitivista, é um dos pilares das construções do sentido, por isso torna-se imprescindível a discussão de sua influência na leitura de textos literários. Os conceitos metafóricos estruturam nosso pensamento e, conseqüentemente, terão implicações na maneira de interpretar um texto. Dessa forma, foi abordada, neste trabalho, a importância do texto literário em sala de aula, propondo uma prática de leitura que considere a subjetividade dos leitores, resgatando o prazer da leitura literária. Para isso, este trabalho foi desenvolvido sob a corrente interpretativista, uma corrente qualitativa, na qual se insere o instrumento de pesquisa utilizado neste trabalho: o Pensar Alto em Grupo. Esse instrumento passou a ser utilizado pelo grupo GEIM também como uma prática pedagógica e tem revelado grande influência na leitura como prática social (Zanotto, 1997, Zanotto & Palma, 2008). Desse modo, o Pensar alto em Grupo é considerado uma prática de letramento, pois toda prática de letramento é uma prática social (Street, 1993). Assim, ao trabalhar com essa prática, que privilegia a interação entre os leitores, foi possível investigar como as metáforas conceptuais influenciam a construção das leituras durante a interpretação de um texto literário em um evento social de leitura.

Palavras-chave: Leitura; letramento; Metáfora Conceptual; Metodologia Interpretativista.

ABSTRACT

This work is part of a larger project developed by the research group GEIM (Research Group of Indeterminacy and Metaphor) coordinated by Prof. Dr. Mara Sophia Zanotto. To contribute to the development of the group, this study investigates a practice of reading as a social event (Bloome, 1993; Street, 1993) in a real context of language use, with real readers. Therefore, this work fits in the Applied Linguistics, as this area is concerned with the real problems of language use (Celani, 1998; Moita Lopes, 2006). Thus, the objective was to discuss the role of conceptual metaphor (Lakoff & Johnson, 1980) in the process of interpreting a literary text, within a practice of reading in which it admits to making sense of the text by the reader, validating, thus, the multiple readings. Metaphor, under socio-cognitive paradigm, is one of the pillars of the constructions of meaning, so it is essential the discussion of its influence on reading literary texts. The metaphorical concepts structure our thought and therefore have implications in the way of interpreting a text. Thus, it was addressed in this work, the importance of literary texts in the classroom, offering a reading practice to consider the subjectivity of readers, rescuing the pleasure of literary reading. To this end, this work was developed under the current interpretive, a qualitative chain, in which the research instrument used in this work is part of: the Think-Aloud in Group. That tool is now used by the group GEIM also as a pedagogical practice that has shown influence on reading as social practice (Zanotto, 1997, Zanotto & Palma, 2008). Therefore, the Think-Aloud in Group is considered a practice of literacy, for all practical literacy is a social practice (Street, 1993). Thus, when working with this practice, which focuses on the interaction among readers, it was possible to investigate how conceptual metaphors influence the construction of the readings during the interpretation of a literary text into a social event of reading.

Keywords: Reading; literacy; Conceptual Metaphor; Interpretative Methodology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – A LEITURA.....	14
1.1 – O sentido do texto.....	14
1.2 – Modelos Cognitivos de Leitura.....	16
1.3 – A leitura na abordagem interacionista: interação leitor – autor.....	18
1.4 – O leitor e as inferências.....	18
1.5 – O contexto e as inferências.....	20
1.6 – A visão pós-moderna de leitura: a leitura como prática social.....	22
1.6.1– A Linguística Aplicada e a leitura como prática social.....	24
1.6.2– O Letramento no Brasil.....	25
1.6.3– O Letramento sob um olhar pós-moderno.....	26
1.6.4 – Eventos e práticas de Letramento.....	26
1.6.5 – O Pensar Alto em Grupo: construindo uma prática de letramento.....	28
1.7 – A literatura e a escola.....	30
1.7.1 – A leitura literária.....	32
CAPÍTULO 2 – A METÁFORA.....	35
2.1 – As tradições dos estudos metafóricos.....	35
2.2 – A metáfora e a Linguística Cognitiva.....	37
2.3 – A metáfora e a Linguística Aplicada: uma relação possível?.....	39
2.4 – Conceito e significado.....	40
2.5 – A Teoria da Metáfora Conceptual (TMC).....	42
2.6 – A compreensão metafórica e as inferências.....	45
2.7 – A compreensão da metáfora literária.....	46
2.8 – A coerência entre os conceitos metafóricos.....	47
2.9 – A personificação de tempo, vida e morte.....	48
2.9.1 – Os conceitos metafóricos de tempo, vida e morte.....	50
2.9.2 – Metáforas conceptuais de vida e de morte.....	52
2.9.3 – Metáforas conceptuais de tempo.....	55
3.10 – Metáfora e metonímia: suas relações.....	58

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS.....	61
3.1 – Contextualizando a pesquisa.....	61
3.2 – Paradigma Qualitativo: um novo olhar para as pesquisas sociais e humanas.	62
3.2.1 – A Pesquisa Interpretativista.....	63
3.3 – A Pesquisa Qualitativa e a Linguística Aplicada.....	64
3.3.1 – A introspecção na LA.....	65
3.4 – Do Protocolo Verbal ao Pensar Alto em Grupo.....	66
3.5 – O contexto e os participantes.....	69
3.6 – O material.....	72
3.7 – A geração de dados e a metodologia de análise.....	73
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS.....	75
4.1 – Primeira vivência: professores participantes	75
4.2 – Segunda vivência: alunos participantes.....	94
4.3 – Contrapondo as vivências.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123

INTRODUÇÃO

Meu trabalho se insere na área da Linguística Aplicada, doravante LA, concebida como uma “ciência social, com foco em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso em contexto social” (Moita Lopes, 2002: 20). De acordo com Celani (1992: 21), a LA é de natureza essencialmente humanista e é pelo fato de os linguistas aplicados estarem envolvidos com “problemas humanos”, que resultam dos “vários usos da linguagem”, que as pesquisas adquirem um contorno “essencialmente dinâmico”.

Na verdade, no momento em que a LA se preocupa com o “social e com o humano”, ela caminha para a transdisciplinaridade, que, segundo Celani (1998: 133), preza pela interação das disciplinas, buscando não a contribuição de outras áreas, mas sim, a “participação ativa.” Segundo Rojo (2006: 258), a LA não mais “aplica teoria a um dado contexto”, mas sim parte do contexto, de solução dos “problemas com relevância social” que contribuem para a construção “dos conhecimentos”, das teorias.

Meu trabalho, sob os parâmetros atuais da Linguística Aplicada, faz parte de um projeto maior desenvolvido pelo grupo de pesquisa GEIM (Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora), coordenado pela Profa. Dra. Mara Sophia Zanotto. A pesquisa desenvolvida pelo grupo busca analisar a indeterminação do sentido na construção de múltiplas leituras em um contexto real de uso da linguagem, focalizando a metáfora. Além disso, o grupo investiga uma prática de letramento que dê espaço para a voz e subjetividade do leitor e propicia a construção das múltiplas leituras e refletir sobre algumas implicações para o ensino da leitura.

Minha pesquisa, como parte desse projeto, também busca analisar o processo da construção de leituras, em um evento social de leitura (Bloome, 1983; 1993), que proporciona a interação entre os participantes. Pretendo, assim, destacar o papel dos conceitos metafóricos no processo de construção de leituras na interpretação do texto literário.

Ao desenvolver um trabalho com leitura, restrinjo-me à prática da leitura literária, uma vez que proponho um resgate do prazer dessa leitura em sala de aula, valorizando o sentido do texto para o leitor antes de qualquer outra atividade linguística.

Penso que a literatura deve ser estudada com novos propósitos, ou seja, é preciso uma nova prática que atinja os objetivos da leitura literária em sala que é dar espaço para a emoção e para o sentimento do leitor. Por essa razão, considero importante a

participação de docentes e futuro docentes nesta pesquisa, a fim de proporcionar uma meta-reflexão sobre prática docente no que concerne ao estudo da leitura literária em sala.

Para uma abordagem da leitura como prática social (Bloome, 1993, Street, 1993) em sala de aula é necessário, também, uma nova abordagem de pesquisa diferente da proposta pelo positivismo, corrente objetivista que dominou a linguística e, por consequência, o trabalho com leitura. Assim, apoio-me na pesquisa qualitativa para proporcionar aos leitores, no momento da interação em grupo, a oportunidade de construir suas próprias leituras e de se posicionarem diante delas, respeitando o outro, tanto o colega quanto o próprio texto.

Desse modo, meus objetivos são:

- Investigar o papel da metáfora conceptual na interpretação de metáforas no texto literário.
- Investigar uma nova prática de leitura em sala de aula, abandonando a hegemonia da leitura única e privilegiando a interação no processo da construção de leituras, considerando o leitor um participante e co-construtor na ação de ler.

Para atingir esses objetivos, busco responder às seguintes questões:

- Como a metáfora conceptual influencia a interpretação da leitura literária?
- Como as múltiplas leituras são construídas colaborativamente no evento social de leitura do Pensar alto em Grupo?

A leitura como prática social requer uma metodologia qualitativa de pesquisa, por isso, faço uso do Pensar Alto em Grupo (Zanotto, 1997) como um instrumento de geração de dados e também como uma prática pedagógica que se afina com a pesquisa qualitativa.

O Pensar Alto é um instrumento da pesquisa introspectiva e também uma prática pedagógica. Como instrumento de pesquisa, o Pensar Alto em Grupo possibilita a geração de dados em um momento de interação entre os leitores, em uma situação de uso real da língua: o momento de interpretação textual. Como prática pedagógica, o Pensar Alto em Grupo proporciona mudanças com relação à postura tanto do professor

como na dos alunos no momento da leitura, pois o professor passa a dar voz aos alunos e aprende a ouvir mais e estes, por sua vez, adquirem nova postura em sala ao serem reconhecidos e respeitados como sujeitos. Desse modo, tanto os alunos como os professores aprendem a lidar com as diferentes opiniões e pontos de vista, o que terá implicações significantes na construção dos sentidos de um texto, admitindo, assim, as múltiplas leituras em sala de aula.

O Pensar Alto passou por mudanças consideráveis dentro do grupo GEIM (Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora). A principal delas é o uso desse instrumento para gerar dados durante a interação do grupo, fazendo com que essa nomenclatura passasse de Pensar Alto para Pensar Alto em Grupo, fato que trouxe novas implicações para o desenvolvimento das pesquisas do grupo. Os pesquisadores do GEIM, como Palma (1998), Nardi (1999), Ferling (2005), Lemos (2005), Lima (2007) e Pozzetti (2007), têm investigado a complexidade pedagógica da prática do Pensar Alto em Grupo e, assim, têm refletido sobre a própria prática docente no que concerne ao trabalho da leitura em sala de aula.

Meu contexto de pesquisa não se restringe somente à sala de aula. Participam de minha pesquisa alunos do curso de Letras e professores universitários. Desse modo, os dados de minha pesquisa foram gerados tanto em sala de aula, com os alunos de Letras, como em ambientes informais, com os professores universitários. O contexto desta pesquisa é marcado por situações reais de uso da linguagem, uma proposta tanto da LA quanto do GEIM.

Ao desenvolver a pesquisa, baseio-me na Teoria da Metáfora Conceptual (TMC), proposta por Lakoff e Johnson (1980). Os autores afirmam ser a metáfora um processo não só de linguagem, mas também de pensamento, reconhecendo, assim, a metáfora como um fenômeno cognitivo.

Entretanto, a teoria da Metáfora Conceptual não se limita à pura cognição, mas, assume, dessa forma, uma linha sociocognitiva de pesquisa. Isso porque, segundo os autores (1980), o nosso pensamento é estruturado metaforicamente e esses conceitos metafóricos, que estruturam nosso pensamento, são baseados em nossas experiências, nossos valores, nossas crenças, conhecimentos prévios e senso comum, admitindo, assim, os fundamentos socioculturais da metáfora conceptual.

O trabalho se estrutura em quatro capítulos. O primeiro capítulo é destinado às discussões teóricas acerca das práticas de leitura, bem como a que norteia meu trabalho: a leitura como prática social.

No segundo capítulo, apresento noções tradicionais dos estudos da metáfora e a Teoria Conceptual da Metáfora, que embasa minha pesquisa. Busco, também, neste capítulo, me delimitar aos estudos acerca dos conceitos metafóricos de tempo, vida e morte para que haja, assim, uma sintonia entre a teoria e a análise de dados.

O terceiro capítulo é composto pela metodologia adotada por mim neste trabalho, a metodologia qualitativa. Também, neste capítulo, apresento o meu instrumento de geração de dados, o Pensar Alto em Grupo, bem como o material, o contexto e os participantes de minha pesquisa.

O quarto capítulo constitui-se da análise de dados e também, nesse momento, apresento algumas considerações parciais com relação aos resultados da análise.

Considero importante o desenvolvimento dessa pesquisa pelo fato de, com ela, propor uma mudança, ou, pelo menos, uma conscientização acerca da prática docente tanto minha quanto dos participantes da pesquisa com relação à prática de leitura em sala de aula. Assim, considero relevante promover a difusão de uma prática de pedagógica que esteja em consonância com os novos paradigmas de pesquisa, atentando para as práticas de leitura.

Ao investigar uma prática pedagógica que admite a construção de várias leituras, torna-se essencial o aprofundamento dos estudos acerca das metáforas conceptuais que têm um papel indispensável na construção das várias interpretações, responsáveis por tecer o sentido do texto.

CAPÍTULO 1 – A LEITURA

Neste primeiro capítulo, apresento a teoria da leitura como uma prática social, a qual exige uma abordagem qualitativa de pesquisa. As práticas de leitura em sala de aula, sob os parâmetros qualitativos, vão de encontro às práticas estabelecidas pelo objetivismo, corrente teórica que dominou a educação por muito tempo e ainda parece dominar.

Em oposição ao objetivismo, abordo as implicações sociais de uma prática de leitura que visa à co-construção do sentido entre os participantes do Pensar Alto em Grupo, um evento de letramento e um instrumento de geração de dados.

Desse modo, pretendo mostrar as estratégias de leitura utilizadas por leitores durante a compreensão de um texto e, como faço uso da leitura literária, neste trabalho, busco, então, expor os caminhos percorridos pela literatura na educação e apresentar a minha proposta de trabalho com o texto literário em sala de aula.

1.1 – O sentido do texto

A prática de leitura que apresento neste trabalho se baseia na educação libertadora proposta por Freire que critica a prática da educação bancária, se opondo a ela. Do mesmo modo, nesta pesquisa, também me oponho à concepção bancária da educação, na qual o educador é o sujeito que conduz os educandos à memorização dos conteúdos. Dentro dessa prática, “os educandos se transformam em recipientes a serem encheidos pelo educador” (2005/1987: 66).

Sob essa concepção bancária da educação, os alunos assumem o papel passivo em sala de aula, são estáticos, o que não condiz com o ato de educar, pois a educação, a busca pelo saber, se dá pela inquietação, pela curiosidade e pela construção ativa do conhecimento. De acordo com Freire, dentro da concepção bancária, “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (2005/1987: 67). Assim, os educadores serão sempre os que sabem, enquanto os alunos serão sempre os que não sabem.

É exatamente essa visão que pretendo contrariar. Minha pesquisa se apoia na educação democrática e libertadora. Afinal, como afirma Freire, se, como educadores, “pretendemos a libertação dos homens, não podemos mantê-los alienados” (2005/1987:

77). Ao contrário, a fim de formar cidadãos críticos e participantes de uma sociedade, devemos prezar por uma educação libertadora e problematizadora que seja dialógica.

Na concepção libertadora da educação, os papéis do educando e do educador se transformam. No lugar de recipiente de depósitos, os educandos passam a ser investigadores críticos, em diálogo com o educador, que também assume outro papel, o de investigador crítico. Diante das palavras de Freire podemos perceber como a educação libertadora se opõe à prática bancária da educação, entendendo o homem como um ser que está em constante transformação em relação com o mundo:

Enquanto, na concepção bancária o educador vai enchendo os educandos de falso saber, que são conteúdos impostos, na prática libertadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. (2005/1987: 82)

A leitura, como um dos meios mais importantes de acesso à educação, atende aos pressupostos da educação bancária em vários aspectos em sala de aula. Segundo Macedo (1990), a prática de leitura na escola se constitui numa prática excluída das dimensões sociais e políticas. Dessa maneira, a leitura é encarada como a aquisição de formas preestabelecidas de conhecimento, sendo os alunos “corpos absolutamente vazios” à espera de serem preenchidos pela palavra do professor.

Dessa maneira, o aluno torna-se um alienado, “fazendo o uso da leitura somente para decodificação de códigos” (Macedo, 1990: 94). Sendo assim, a prática de leitura passa a ignorar a “experiência de vida, a história e a prática linguística desses alunos”, tornando-se a leitura uma atividade de conhecer o vocabulário e significados engessados nas palavras (Lajolo, 2008; Macedo, 1990).

Essa prática de leitura, apontada por Freire, Macedo e Lajolo, atende aos pressupostos do objetivismo, uma vertente que, de acordo com Lakoff & Johnson (1980), predominou na educação, como também na ciência, no governo, no jornalismo e no saber, por muito tempo e trouxe grandes influências no processo de educar, sobretudo, na maneira de se trabalhar com leitura em sala de aula.

Sob os parâmetros objetivistas, o leitor e o texto são coisas estanques durante o processo de compreensão, sendo este reduzido ao ato de decodificar. No entanto, ler não se reduz ao simples fato de decifrar códigos impressos, pois, como afirma Colomer (2003), já não podemos mais considerar a leitura como um processo limitado à

capacidade de decodificar, ou seja, a leitura não pode mais ser praticada por um viés objetivista.

Segundo Lakoff & Johnson (2002), o objetivismo domina a cultura ocidental desde os pré-socráticos até os dias atuais, assim, sob esse aspecto, o sentido deve ser objetivo, excluindo todos os elementos subjetivos, ou seja, para se obter uma compreensão clara e verdadeira é necessário eliminar o que provém de qualquer contexto, de qualquer cultura e de compreensões articulares.

Para os autores, no objetivismo, o sentido é claro e preciso e, por isso, as palavras têm significados fixos, prontos para serem decodificados. Como observam os pesquisadores, “a linguística objetivista vê a si mesma como a única abordagem *científica* do lingüístico. Os objetos devem ser capazes de ser analisados em e por si mesmos, independente de contexto ou da maneira como as pessoas os compreendem.” (2002: 316).

Dessa forma, o leitor não tem atitude perante o texto, isto implica a existência de um leitor passivo, o leitor cujo Paulo Freire aponta ser fruto da educação bancária. Entretanto, o que proponho aqui é entender o leitor como ativo frente ao texto, o que propõe a educação libertadora.

Em oposição ao objetivismo, as práticas cognitivistas prezam por um leitor mais atuante no processo da compreensão textual. Por essa razão, apresento a seguir os modelos cognitivos de leitura que apontam que os leitores, ao utilizarem estratégias de leituras, mostram-se ativos no processo da compreensão.

1.2 – Modelos cognitivos de leitura

O cognitivismo é uma corrente teórica que nasceu na psicologia, com o intuito de investigar, através dos métodos introspectivos, o que se passa na mente humana durante um determinado processo ou atividade (Marcuschi, 2007a). Todavia, os estudos cognitivos, segundo Zanotto (2009), revelam que a mente humana não é somente individual, mas sim social o que resulta em uma abordagem sociocognitivista de pesquisa. Assim, as pesquisas linguísticas com relação ao processo da leitura apropriam-se dos métodos da vertente para entender como o leitor pensa e age durante o processo de ler.

Apoiada nas palavras de Kato (1985) abordo os dois modelos cognitivos de leitura utilizados pelo leitor do processo de compreensão do texto: *bottom-up* e *top-*

down. O primeiro processo, o *bottom-up*, é conhecido como o processo ascendente e é dependente do texto. Nesse processo, para reconhecer o significado, o leitor deve fazer “uso linear e indutivo das informações visuais contidas no texto” (Kato, 1985: 40). Já o segundo, o *top-down*, é conhecido como o processo descendente e é dependente do leitor. Essa é uma abordagem não-linear e fazer uso intensivo de informações não-visuais, tendo como base o conhecimento prévio do leitor.

Para a autora, há dois tipos de leitores com base nesses processos: o leitor *top down* e o leitor *bottom up*. O leitor *top-down* é “o que faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto” (p.40). Já o leitor *bottom-up* é o que “faz poucas leituras nas estrelinhas, tirando conclusões com base nas informações visuais dadas pelo texto” (Kato, 1985: 40).

No entanto, esses dois processos não são engessados, nem usados separadamente. Um único leitor pode fazer uso dos dois processos dependendo da familiaridade com o texto. Quanto maior sua familiaridade com o texto, mais *top-down* será sua leitura. Enquanto que menos familiaridade resultará em uma maior dependência do texto, esse será o leitor *bottom-up* (Kato, 1985).

Como observa Kato, há um terceiro tipo de leitor, o leitor maduro. Esse leitor é capaz de fazer uso dos dois processos de maneira complementar, ou seja, o leitor e o texto devem ser considerados no processo de leitura. Isto implica dizer que tanto o processo *top-down* quanto o *bottom-up* devem ser utilizados para que haja uma interação entre os dois processos, constituindo, assim, o modelo interativo, o que compreende tanto o *bottom up* quanto o *top down*. A autora preza por

uma concepção de leitura na qual os processos ascendentes e descendentes aparecem como duas possibilidades complementares, isto é, a leitura como uma interação entre leitor e texto, sem privilegiar ou depreciar o valor dos dados linguísticos, que teriam, entre outras, uma função restritiva em relação ao uso excessivo de predições. (1985: 53)

Com base na citação acima, a compreensão deve ser dependente tanto da decodificação das formas linguísticas presentes no texto quanto do conhecimento prévio do leitor. Kato propõe uma união dos processos de leitura visando à participação do leitor no processo de compreensão, portanto, um leitor ativo.

Desse modo, a leitura passa de um simples ato de decodificar, como no estruturalismo, para um ato de interação entre texto e leitor. O que muda, neste momento, é a posição do leitor diante do texto.

1.3 - A leitura na abordagem interacionista: interação leitor - autor

Na abordagem interacionista, Kleiman (1999) afirma que ler não é apenas um ato cognitivo, mas um ato social. Para ela, o processo de leitura vai além da interação entre leitor e texto percebendo a existência de dois sujeitos – autor e autor – no processo de compreensão. Segundo a autora, ambos os sujeitos interagem entre si e obedecem a objetivos e necessidades determinados socialmente.

Por essa razão, o sentido do texto não reside no próprio texto, mas emerge dessa interação entre leitor e autor, mediados pelo texto. Esse sentido não será único porque cada leitor se situa de uma maneira dentro da sociedade, ou seja, há uma ideologia social que vai influenciar o processo de compreensão de cada leitor.

Como aponta Kleiman, o leitor constrói, e não apenas pega o significado contido no texto. Ele procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões.

Já o autor tem a responsabilidade de convencer o leitor, apresentando os melhores argumentos, a evidência mais convincente da forma mais clara possível, organizando e deixando no texto “pistas formais a fim de facilitar a construção de significado pelo leitor” (Kleiman, 1999: 65).

Essa interação entre leitor e autor e a construção do sentido com base nas pistas deixadas pelo autor, é a visão interacionista da leitura. De acordo com Coracini, dentro dessa abordagem, considera-se a “possibilidade de algumas leituras, mas estas dependeriam prioritariamente do texto e, de modo indireto, do autor, que as autoriza ou não” (1995: 17).

Essa questão das leituras autorizadas ou não pelo autor recai sobre a discussão das inferências feitas pelo leitor no momento da leitura. Como aponta Colomer (2003), a escola ainda está reticente quanto a promover o raciocínio crítico e inferencial do leitor. Assim, a inferência é um tema que exige muita discussão por ser constitutiva do processo de leitura.

1.4 - O leitor e as inferências

Segundo Dell’Isola (2001: 43), “o texto existe, o leitor infere”. Por essa razão, o ato de inferir faz parte do processo de compreender um texto. O que importa discutir é

como essa questão da inferência vem sendo trabalhada na prática de leitura em sala de aula.

Para a autora, a questão da inferência na interpretação textual está vinculada à noção de que a informação é parcialmente dada de maneira explícita no texto. O que implica dizer que a compreensão global depende muito do que não está explícito no texto, ou seja, depende do que está implícito.

Por isso, de acordo com Kato (1985), para que o leitor obtenha sucesso na compreensão, ele deve ter a capacidade de inferir. Isso significa que, se o leitor se pautar apenas nas informações explícitas do texto e não usar sua capacidade inferencial para entender o implícito, sua compreensão estará comprometida.

Na escola, segundo Kleiman (1989), o processo de inferenciação é, muitas vezes, reduzido às inferências do professor. Isso porque na prática de leitura na escola, o professor é, quase sempre, o intérprete que determina quais as inferências possíveis.

Dessa forma, são negados aos alunos, como aponta Freire (2005), a educação e o conhecimento como processos de busca e de descoberta. O aluno é entendido como um ser incapaz de compreender e, por consequência, de inferir, ou seja, de construir suas próprias leituras.

O aluno, nessa situação, é tomado como aquele que é sempre passivo com relação ao texto. Entretanto, como observa Kleiman (1989), esse é o resultado da dificuldade que o aluno tem em se tornar ativo diante do texto, pois o texto para ele, aluno, é visto como inacessível, algo com o qual ele não vê possibilidade de diálogo.

Para Dell'Isola (2001), a inferência é “uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas” (2001: 44). A possibilidade da geração de inferências é devido a lacunas existentes em todos os textos.

Assim, os conhecimentos individuais preexistentes são ativados no momento da leitura ou após a leitura, o que vai trazer para cada indivíduo compreensões qualitativamente diferentes para o mesmo texto.

Se a inferência leva em consideração a experiência particular de cada um, a prática escolar da imposição das inferências do professor é, no mínimo, incoerente. Para Marcuschi (2007a), não é possível produzir significações sem inferir

Os processos inferenciais, segundo ele, são construídos a partir de “condições postas tanto pelo código como pelo co(n)texto e pelas intenções dos falantes numa situação interacional” (2007a: 88).

Por isso, considero importante abordar as relações existentes entre o contexto e a geração de inferências, já que o contexto, ou a variação deste, é determina o tipo de inferência gerada pelo autor.

1.5 – O contexto e as inferências

O grau de complexidade de uma inferência está, de alguma maneira, vinculado a um determinado contexto. Dell’Isola (2001) afirma que as operações inferenciais ligam-se a diversas possibilidades devido a aspectos contextuais.

Também, para Coracini (2005), o contexto é capaz de determinar certas leituras e certos dizeres, pois, para ela, “não vemos ou lemos o que queremos (de forma independente) a qualquer momento e em qualquer lugar” (2005: 27).

Nossas opiniões e pontos de vistas são moldados pela situação do momento, pelas experiências pessoais, que, direta ou indiretamente, constituem o contexto. Para Marcuschi (2007a: 88), a “inferência é uma atividade discursiva de inserção contextual e não um processo de encaixes lógicos.”

Dell’Isola (2001) aponta cinco tipos de contextos que podem interferir na compreensão textual: o contexto cultural, o situacional, o instrumental, o verbal e o pessoal. Com relação ao primeiro deles, a autora afirma ser um fundamento usual na compreensão da leitura. O segundo, o situacional, é formado por circunstâncias que cercam o texto. O terceiro tipo, o instrumental, corresponde à forma pela qual o texto chega até o leitor, isto é, por meio da leitura e da audição. Já o contexto verbal envolve o conteúdo linguístico do discurso, ou seja, são responsáveis pelo contexto verbal, a coesão textual, o título e a coerência provinda das relações definidas pela sequência das sentenças. O último deles, o contexto pessoal, inclui conhecimento, atitudes e fatores emocionais do leitor. Esse contexto, como apontam alguns autores (Coracini, 1995; Macedo, 1990; Freire, 2005; Kleiman, 1999), não tem sido considerado na prática da leitura escolar.

O contexto pessoal e o verbal entram em conflito durante o processo de interpretação textual, pois os leitores constroem o significado de um texto por analisar as palavras, as sentenças e parágrafos em relação aos seus conhecimentos pessoais, experiências e atitudes. Segundo Dell’Isola,

não apenas fatores cognitivos exercem influência sobre a compreensão do texto e a extração de inferências, mas também, fatores emocionais. Os textos não incluem somente informações; incluem, além disso, opiniões, atitudes e fatores emocionais constituintes do contexto pessoal. (2001: 99)

Dessa forma, no processo de leitura, a interpretação dependerá tanto das inferências geradas com base nas habilidades cognitivas do leitor, como das geradas por um conhecimento prévio de mundo, consequência de um “conjunto de vivências, experiências e comportamentos sociais de cada indivíduo” (Dell’Isola, 2001: 102).

Podemos perceber que a leitura não é somente um processo cognitivo, que se restringe à decodificação de códigos. Ela ultrapassa, vai além, é um processo eminentemente social. Segundo Marcuschi (2007b), o sentido é o resultado de uma “operação complexa com os signos na relação com ações situadas socialmente e não o resultado de instruções que os signos portam em si mesmos” (2007b: 95).

O processo inferencial é uma estratégia cognitiva de leitura utilizada pelo leitor, entretanto, apesar das inferências serem subjetivas, devem estar sempre pautadas no texto para serem validadas. O texto continua tendo primazia sobre o leitor, que precisa ser competente para apreender os sentidos contidos no texto (Coracini, 1995; Kleiman, 1999).

Sobre essa questão, Dell’Isola (2001) faz um questionamento que coloca a autoridade do autor em questão. Segundo a pesquisadora, o leitor “não pode se permitir extrair novas inferências não-previstas pelo autor do texto?” (2001: 69).

A autora afirma que o autor não tem o poder de controlar a geração de inferências dos leitores, pois uma vez que o texto se torna público, está sujeito a inúmeras extrações de inferências, muitas dessas não previstas pelo autor. Cabe, aqui, entender tanto o leitor como autor dentro de seus contextos pessoais, como seres socialmente constituídos.

A autora afirma, ainda, que a socialização¹ não ocorre sem atrito por ser um processo complexo que envolve conflitos e frustrações. Afinal, os meios de se socializar são as relações interpessoais, ou seja, a interação entre os seres humanos. O contexto social está acoplado ao contexto cultural, uma vez que os dois processos dependem dos mesmos meios, a interação humana.

¹ “Socialização é o processo de integração do indivíduo na vida em grupo e que este processo tem um caráter contínuo ao ser desenvolvido ao longo dos anos” (2001: 101).

1.6 - A visão pós-moderna de leitura: a leitura como prática social

A partir do momento em que reconhecemos a leitura como uma prática eminentemente social e cultural, as pesquisas se expandem para além da leitura como um processo puramente cognitivo. Vale ressaltar que o aspecto cognitivo da leitura não é abandonado, mas, sim, reconhecido como algo influenciado por aspectos socioculturais.

O conceito de leitura adotado neste trabalho rejeita a leitura como mera decodificação ou puramente como um processo cognitivo. A leitura é um complexo exercício de interpretação que é influenciado por um texto, por um contexto, por um autor e por um leitor social, cultural e histórico, portanto a leitura, individual ou coletiva, é um processo social (Bloome, 1993; Coracini, 2005).

Um evento social de leitura, como define Bloome (1993, 1983), não depende de uma discussão entre leitores. O evento social também acontece na leitura individual, pois, para o autor, no processo da leitura devemos considerar a posição social que o autor tenta estabelecer, a relação social que se estabelece entre autor e leitor, bem como considerar o que está acontecendo durante o evento social em que um texto escrito está sendo usado.

Neste trabalho, pretendo ater-me ao evento social de leitura em grupo, uma vez que os dados dessa pesquisa foram gerados nesta situação. A leitura como evento social está em consonância com o paradigma pós-moderno de leitura, dessa forma, considero importante apresentar o que faz da leitura como evento social uma prática pós-moderna.

Segundo Coracini (2005), a visão pós-moderna de leitura, propõe a consideração do sujeito e entende que o olhar do leitor está inteiramente impregnado por sua subjetividade, que é histórica. De acordo com a autora, “ler, compreender, interpretar ou produzir sentido é uma questão de ângulo” (2005: 23), de ponto de vista.

Sendo assim, como observa Dell’Isola (2001), a compreensão do texto é variável de um indivíduo para o outro. Um texto pode evocar várias leituras em diferentes leitores, ou um mesmo leitor pode fazer leituras diferentes de um único texto em diferentes épocas ou ocasiões.

Porém, essa visão pós-moderna de que um único texto admite várias inferências e, por consequência, várias leituras não anulam o texto, mas o transformam e o reescrevem, fazendo com que dele surjam outros textos. Posso dizer, a partir de então, que o sentido do texto é construído pelo leitor, pois, como aponta Coracini,

Ainda que o texto siga convenções, se organize de uma forma predeterminada, pretenda ser uma bula com indicações precisas para seu uso; ainda que pretenda indicar o caminho a trilhar para, ilusoriamente, nos conduzir ao porto tranquilo e seguro das ideias do autor, passeamos por esse verdadeiro sistema de endereçamento (...) e tomamos caminhos transversais, perscrutando atalhos, por vezes interditados; ..., rompemos a linearidade do texto, ..., desfazendo-o e refazendo-o e nele nos inserimos, nele mergulhamos e nos envolvemos para produzir sempre, a cada olhar, a cada escuta, uma nova leitura. (Coracini, 2005: 24)

Entretanto, ainda segundo autora (2005), a prática de leitura predominante na escola é a da decodificação, na qual o texto apresenta um único sentido, uma única leitura engessada nos sinais gráficos. Tal concepção obedece aos pressupostos da educação bancária, em que a única leitura possível e correta é aquela fornecida pelo professor ou pelo livro didático, o que garante maior segurança em sala de aula para o professor (Freire, 2005/1987; Coracini, 2005).

Segundo Zanotto (2010), para abandonar a concepção bancária é preciso mudar as práticas de leitura em sala de aula e, assim, repensar os papéis do professor. Em busca desta mudança, os projetos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa GEIM (Grupo de estudos da Indeterminação e da Metáfora), como os de Périgo (2002), Ferling (2005) e Bárbara (2007), investigam novas maneiras de repensar a própria prática docente, passando de detentores do saber para mediadores e orquestradores na construção dos sentidos do texto. Essas pesquisadoras priorizam a leitura como um evento social no qual o aluno passa a ter voz e a ser ouvido tanto pelo professor como pelos colegas.

Sendo assim, a fim de implementar uma prática coerente com a visão pós-moderna de leitura, parece-me que é o momento de o professor assumir uma postura diferente ao trabalhar com leitura em sala de aula, de reconhecer o papel do aluno na construção do sentido textual, bem como reconhecer o seu próprio papel de mais um leitor co-construtor no processo de ler.

Isso implica dizer que é o momento de a escola reconhecer o caráter social do processo de leitura, pois, como afirma Bloome (1993), a leitura é mais do que uma interação entre texto e leitor, mas, sim, um evento sociocultural que envolve a língua escrita². Tal concepção de leitura está em consonância com as propostas da Linguística Aplicada pós-moderna, como abordo a seguir.

² Reading is not defined as reader-text interaction but as a social and cultural event involving written language. (Bloome, 1993: 100)

1.6.1 – A Linguística Aplicada e a leitura como prática social

A LA pós-moderna, como aponta Zanotto (s/d), não entende a linguagem como autônoma, desconectada do contexto social, cultural e histórico, ao contrário, a linguagem, segundo a LA pós-moderna, é inteiramente constituída da subjetividade e da ideologia dos sujeitos. Assim, segundo a autora, a linguagem é ideologicamente comprometida, por essa razão, sob esses parâmetros, “o sentido é considerado múltiplo e indeterminado” (Zanotto, s/d: 02).

A LA pós-moderna, segundo Moita Lopes (2006), busca construir teorias que contribuam para as novas necessidades provenientes de um sujeito social, cultural e histórico. Como observa o autor, “torna-se inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar” (2006: 31). Assim, é necessário entendermos o leitor como um sujeito cognitivo e social, por isso, de acordo com Kleimam (2005), o objeto de estudo da Linguística Aplicada se constitui na interface do social discursivo e do cognitivo.

Desse modo, se a leitura é uma prática social, devemos ouvir as vozes daqueles envolvidos nessa prática, sem omitir o contexto sociocultural do leitor no momento dessa prática.

Uma vez que minha pesquisa se insere na área da LA, pretendo analisar o discurso produzido na interação face-a-face, em uma situação de leitura como prática social, na qual o sentido é construído entre os participantes.

Para isso, faço uso do Pensar Alto em Grupo como instrumento de geração de dados, que será abordado detalhadamente no capítulo de metodologia, mas também como uma prática de leitura que está de acordo com as novas concepções da leitura como uma prática social e com os pressupostos da LA pós-moderna.

Assim, entendo ser o Pensar Alto em Grupo um evento social de leitura (Bloome, 1993) e, portanto, uma prática de letramento. Por isso, considero necessário abordar o sentido em que letramento vem sendo utilizado nas recentes pesquisas, para, dessa forma, estabelecer a relação com essa prática de leitura, o Pensar Alto em Grupo, como um evento de letramento.

1.6.2 – O Letramento no Brasil

O termo *letramento* surgiu no Brasil nos anos 80 com a necessidade de nomear um novo fenômeno, ou seja, essa palavra aparece para dar conta de uma nova ideia, de uma nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social (Soares, 2009/1998).

Esse novo fenômeno ao qual me refiro são as “novas necessidades sociais de leitura e escrita” que a alfabetização não consegue abranger (Mortatti, 2004: 109). É importante perceber que a alfabetização é um fenômeno que não abarca as questões das práticas sociais de escrita e leitura no Brasil, algo constituinte do letramento, o que não acontece nos países desenvolvidos.

Procuro enfatizar a questão da distinção em nosso país porque o letramento surgiu da palavra inglesa *Literacy*. Essa palavra carrega o sentido de um processo duplo, o processo *tecnológico* da aquisição da escrita e o processo de uso social dessa *tecnologia*. Portanto, *Literacy* significa alfabetização, não no sentido somente de aquisição da escrita, mas também no sentido de fazer uso dessa escrita no âmbito social.

Apesar de a palavra inglesa *Literacy* ter sido traduzida por alfabetização em nosso país até a década de 90, os processos não são iguais. Ao contrário, o nosso processo de alfabetização não corresponde ao processo de alfabetização dos países desenvolvidos. A alfabetização no Brasil não se expande para as práticas sociais por questões econômicas, políticas e sociais (Mortatti, 2004: 83).

A avaliação do nível de *literacy* nos Estados Unidos (Soares, 2009/1998: 23), por exemplo, não avalia se o jovem possui a técnica da escrita ou da leitura, como acontece no Brasil - ao verificar se o cidadão sabe escrever seu próprio nome - mas sim, se ele consegue fazer uso das habilidades de tais técnicas.

Para isso, o jovem americano deve compreender e usar textos em prosa, como editoriais, reportagens, poemas, como também fazer uso das “informações extraídas dos mapas, tabelas e quadros de horários” (Soares, 2009/1998: 23). Isso evidencia que tal avaliação não se prende à questão da alfabetização, não tem o propósito de verificar se os jovens sabem *ler* ou *escrever*, e sim, se eles sabem fazer uso disso na sociedade em que vivem.

1.6.3 - O Letramento sob um olhar pós-moderno

Street (1993) afirma que a cognição não pode ser separada de processos sociais e culturais, as habilidades cognitivas utilizadas tanto na decodificação de textos quanto na produção da escrita não podem ser consideradas autônomas, desprovidas de contexto.

Na pós-modernidade, os estudos de letramento não podem mais depender unicamente do processo cognitivo, mas sim de um processo sociocognitivo. Para Coracini (2005), investigar as questões de linguagem sob o viés sociocognitivista significa investigar também as questões sociais que a afetam.

Sob esse prisma, toda leitura é ideologicamente marcada por todos aqueles que fazem parte do processo de ler: autor, leitor, texto e contexto. Por essa razão, ela não pode ser mais considerada um ato isolado, neutro e técnico, ou seja, um produto, a leitura é um processo que se constrói de maneira diferente dependendo de cada leitor, de cada texto, de cada autor e de cada contexto (Street, 1984).

Da mesma maneira, letramento, conceituado por Street (1984, 2003) como práticas sociais, também não é um produto, uma tecnologia que se adquire em uma única vez, mas sim um processo que se desenvolve em várias práticas sociais, como na prática da leitura, por exemplo.

1.6.4 – Eventos e práticas de letramento

Antes de abordar o conceito de evento e de prática de letramento, considero importante apontar o conceito de letramento adotado neste trabalho, o letramento ideológico. Este último tem sido muito pesquisado recentemente por autores como Street (1984-1993); Shirley Heath (1984), David Barton, Mary Hamilton e Roz Ivanic (1994).

Esses pesquisadores defendem a ideia de um modelo ideológico de letramento em oposição ao modelo autônomo. Para Street (1993), o letramento autônomo entende tanto a leitura quanto a escrita como autônomas e desvinculadas das práticas sociais e, por isso, produtos ou mesmo tecnologias a serem adquiridas, e não processos.

O modelo autônomo de letramento é considerado por Street como algo singular, único, universal e homogêneo. Isso implica dizer que, nessa vertente, não existem

letramentos, mas sim letramento “com um grande L e um grande O” (tradução minha)³. Dessa maneira, dentro do modelo autônomo, todas as práticas sócio-culturais são desconsideradas no processo de aquisição da escrita e da leitura.

Para o autor, muitas das práticas educacionais e muitos dos documentos de políticas públicas sobre o tema estão embasados nesse modelo autônomo do letramento. Porém, tal aceção de letramento tem sido muito criticada recentemente por não reconhecer as influências contextuais e sociais nas práticas educacionais, considerando a leitura e a escrita meros resultados de habilidades cognitivas.

Por essa razão, em oposição ao modelo autônomo, o modelo ideológico de letramento destaca-se, pois, a partir dele, reconhece-se que as práticas sociais de letramento estão arraigadas a um contexto cultural e social. Sob esse aspecto, o processo de leitura está intimamente relacionado ao contexto sociocultural no qual se insere o leitor. O modelo ideológico de letramento entende que toda prática de letramento, ou seja, a prática da leitura ou da escrita, é uma prática social e por isso não pode ser descrita como neutra ou isolada como faz o letramento autônomo (Street, 1984).

Assim, no modelo ideológico existem os eventos e as práticas de letramento. Heath (*apud* Street, 1993) conceitua eventos de letramento como atividades particulares nas quais a leitura e a escrita têm uma função. Para ela, em um evento de letramento, sempre há um texto ou vários textos em que a atividade central é a discussão sobre eles. Portanto, o texto é a parte crucial de um evento de letramento.

Para Street (1993) os eventos de letramento são constituídos por práticas de letramento. O autor aponta que essas práticas são modelos ideológicos e culturais sob os quais as pessoas utilizam a leitura e a escrita dentro de um evento de letramento. Por isso, novas práticas podem ser desenvolvidas dentro de um evento de letramento que também é dependente de um determinado contexto.

Há, portanto, na atividade de leitura e escrita um evento de letramento, mas as práticas de letramento que se desenvolvem dentro de cada evento são variáveis. Como aponta Street,

nós trazemos para o evento de letramento conceitos e modelos sociais considerando a natureza do evento, dando a ele um significado. Desse modo, as práticas de letramento referem-se ao conceito cultural mais amplo com relação a maneiras particulares de pensar sobre a leitura e a escrita, bem como

³ “I have referred to as the ‘autonomous’ model of literacy ... as a single thing, with a big L and a big Y”. (Street, 1993:82)

a maneira de realizá-las em contextos culturais. (Street, 2003: 79) (tradução minha).⁴

Desse modo, entender a prática de leitura como uma prática de letramento, significa, também, atentar particularmente para as diferenças culturais, que são decisivas no modelo ideológico de letramento. Tal modelo nos permite analisar as questões locais de um evento de letramento bem como as práticas nele envolvidas.

O Pensar Alto em Grupo é considerado tanto um evento de letramento como uma prática de letramento que vem sendo pesquisada pelo grupo de pesquisa GEIM nos últimos anos, sob coordenação da Profa. Dra. Mara Sophia Zanotto.

1.6.5 – Pensar Alto em Grupo: construindo uma prática de letramento

O Pensar Alto em Grupo é uma prática com respaldo teórico na leitura como prática social e também uma prática pedagógica que está sendo construída pelo grupo de pesquisa GEIM. Os integrantes do grupo, ao utilizarem o Pensar Alto em Grupo, estão construindo uma nova prática de leitura em sala de aula, uma prática que visa repensar a atuação tanto dos alunos como do professor diante do texto, bem como refletir sobre o papel social no processo da leitura.

O Pensar Alto em Grupo é uma vivência pedagógica e também um instrumento de geração de dados, por isso, ele será explicado detalhadamente no capítulo de metodologia. O Pensar Alto deixou de ser utilizado individualmente e passou a ser utilizado em grupo por Zanotto, coordenadora do grupo de pesquisa, pois segundo ela, um dos maiores interesses de se trabalhar com múltiplas leituras é dar voz aos leitores, assim eles podem estabelecer um diálogo livre com o texto e as diferentes leituras podem ser construídas espontaneamente (Zanotto, s/d: 02)⁵.

Então, os pesquisadores como Ferling (2005), Lemos (2005), Lima (2007), Pozzetti (2007), têm descoberto no Pensar Alto em Grupo, ao longo dos anos, uma prática pedagógica com grande potencial. Afinal, como observa Zanotto (s/d), com a prática do Pensar Alto em Grupo o professor, ao dar voz ao aluno, passa a falar menos e a ouvir mais, respeitando, assim, as múltiplas leituras dos alunos. A autora considera

⁴ We bring to literacy event concepts and social models regarding what the nature of the event is and makes it work, and give it meaning. Literacy practices, then, refer to the broader cultural conception of particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural contexts. (Street, 2003: 79)

⁵ “Since I have been working for several years with multiple readings of metaphor, I have been, from the beginning, concerned with giving voice to students, so that they could establish an uncommitted dialog with the text and then different readings could be constructed spontaneously.” (Zanotto, s/d: 02)

esta prática pedagógica um evento democrático de letramento no qual todos os participantes têm o direito e também espaço para expor suas ideias, o que é coerente com o paradigma pós-moderno no qual a LA se ampara.

Dentro dessa atividade do Pensar alto em Grupo, os leitores leem e discutem um texto expondo suas opiniões e se posicionando com relação a elas. Por isso, considero tal atividade um evento social de leitura, pois, ler, segundo Bloome (1993), é uma maneira de estabelecer, manter ou mudar as relações e as identidades sociais.

Segundo Pontecorvo, o pensamento, o conhecimento e o raciocínio são atividades sociais baseadas em processos interativos. A autora afirma ainda que “o individual e o social são constituídos em um único meio, dado pela cultura humana.” (2005: 66).

A interação social, como define a autora, “pode comportar processos linguísticos e cognitivos relevantes para adquirir conhecimentos mais complexos”. A autora postula, também, que a “construção de conhecimento se dá, muitas vezes pela contribuição de vários interlocutores, ou seja, por meio de um pensar em conjunto” (2005: 71).

Portanto, o Pensar Alto em Grupo é um evento de letramento, uma vez que os participantes estão envolvidos em um processo de leitura, no qual são desenvolvidas práticas de letramento, pois cada participante tem um modelo ideológico e cultural diante da atividade da leitura.

Considerar a leitura uma prática social é, antes de tudo, considerar a relação que se estabelece entre os leitores envolvidos em um evento social de leitura (Bloome, 1993; Zanotto, 1997), sendo estes socialmente constituídos. Além disso, devem ser consideradas as influências dessas relações no processo de ler.

Bloome (1983) se refere ao evento de leitura como algo que propicia uma interação face-a-face entre os participantes, entre os leitores, que busca o pensar crítico de cada um deles. Segundo Macedo (1990: 102), é mediante “os múltiplos discursos que os alunos geram o significado de seus contextos sociais do dia-a-dia”. Além disso, Marcuschi (2007a) afirma que a interação face-a-face é o meio pelo qual os sentidos são constituídos.

Para Bloome, a construção do sentido se dá “por meio do processo de interação social; o sentido em um evento de leitura é construído por meio da interação social; e o sentido em um evento de leitura é, ao mesmo tempo, específico da situação e geral” (1983: 166)

Dessa forma, o Pensar Alto em Grupo, como evento social de leitura, é aquele em que, segundo Bloome (1983), os participantes se orientam, expressam suas ideias e emoções, se controlam e controlam os outros e adquirem determinadas posições sociais. Para Colomer,

a discussão coletiva ou em pequenos grupos enriquece a compreensão ao permitir a partilha das interpretações produzidas por todos... também contribui para melhorar a compreensão em profundidade e o pensamento crítico quando os alunos se veem obrigados a argumentar sobre as opiniões emitidas e têm de eliminar as incoerências e contradições lógicas do seu próprio pensamento face ao texto. (2003: 175).

No grupo GEIM, além de entendermos a discussão como a possibilidade de partilha das interpretações, a consideramos como a oportunidade de co-construção das interpretações. A prática pedagógica da discussão em grupo dentro do Pensar Alto pode ser desenvolvida com todos os tipos de texto com a finalidade da construção colaborativa das interpretações, como apontam as pesquisas desenvolvidas pelo GEIM, citadas anteriormente.

No entanto, nesta pesquisa, atendo-me na discussão do texto literário, uma vez que a literatura necessita de uma atenção maior dentro da sala de aula. A leitura de textos literários tem implicações sociais como qualquer outra leitura. Entretanto, de acordo com alguns autores como Colomer (2003, 2008), Cosson (2007), Lajolo (2008) e Todorov (2009), esse aspecto não tem recebido muita atenção dentro das práticas educacionais. Por essa razão, considero essencial para a formação do aluno e do futuro docente, o contato com a leitura literária dentro dos parâmetros de leitura adotados nesta pesquisa, a leitura como um processo social e não como decodificação de códigos.

1.7 - A literatura e a escola

A literatura, até os anos 70, foi ensinada sob os pressupostos do estruturalismo em que a compreensão do sentido das obras e poemas não era prioridade, mas, sim, os aspectos que atendiam aos estudos puramente linguísticos, como também a pura identificação de figuras da linguagem, sem atentar para o seu papel na construção de sentido (Todorov, 2009: 35).

Assim, o sentido do texto literário era considerado com muita suspeita, pois esse estudo, dependente da subjetividade, era criticado por não ser científico o bastante,

sendo então relegado a outros comentadores, como escritores ou críticos de jornais (Todorov, 2009).

No entanto, mesmo com a decadência do positivismo na educação, o estudo da literatura na escola ainda parece atender aos princípios desse paradigma. Afinal, segundo Colomer (2003), a aprendizagem formal e histórica da literatura contrapõe-se ao acesso ao texto, ao prazer da leitura em sala de aula.

A compreensão da linguagem literária, a partir dos anos setenta, deixa de ser uma aprendizagem formal e histórica da literatura e passa a se ter acesso ao texto, ao prazer da leitura, prezando pelo sentido imediato para o leitor, mas, nem sempre, isso acontece na escola (Colomer, 2003). A autora afirma também que “os professores estão mais preocupados com o ensinar a resumir um texto do que com a promoção de um raciocínio crítico ou inferencial” (2003:168). Por essa razão, considero necessário, uma vez trabalhando com professores e futuros professores da área de Letras, levantar essa questão acerca da literatura na educação.

Partilhando a mesma ideia de Colomer, Cosson (2007) afirma que na escola brasileira tal tradição é vigente, pois, no ensino fundamental, a literatura infanto-juvenil é responsável pela formação do leitor, enquanto que no ensino médio, a literatura tem a função de inserir o leitor na cultura brasileira. Vale ressaltar que o ensino da literatura, no ensino médio, muitas vezes, se aproxima de uma aula de história devido ao fato de a aula se restringir a

uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica pra lá de tradicional.

(Cosson, 2007: 21)

Percebemos, na citação acima, que o ensino da literatura, ao ser reduzida à apreensão de datas e marcos históricos, distancia-se das práticas educacionais propostas pelo ensino atual.

Outro fator determinante no distanciamento entre literatura e prática escolar, ou, entre literatura e aluno, é a afirmação de que a linguagem poética, ou a poesia, “é uma expressão tão absoluta que devemos apenas contemplá-la, mudos e extasiados.” (Cosson, 2007: 28).

Essa adoração da poesia a torna distante dos leitores, destruindo, assim, a riqueza da leitura literária. A leitura poética, nesses moldes, torna-se impenetrável, quando na verdade não o é. Ao contrário, a literatura é o reflexo de nós mesmos, é

“plena de saberes sobre o homem e sobre o mundo” (Cosson, 2007: 17) e por isso deve ser penetrada e desvendada pelos leitores.

Afinal, de acordo com Lajolo (2008), é por meio da literatura que a sociedade expressa seus imaginários, suas crenças e valores. Portanto, o texto literário implica uma subjetividade que é imprescindível a sua interpretação. Essa subjetividade está presente nos dois lados, tanto no momento de interpretação do texto, por parte do leitor, como no momento da escrita do texto, por parte do autor.

Assim, a construção do sentido do texto literário será o resultado do encontro dessas subjetividades. Como observa Cosson (2007), é por meio da literatura que podemos nos encontrar com o outro, “romper os limites do tempo e espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.” (p. 17).

Por essa razão, Todorov (2009: 11) reivindica que a literatura volte a ocupar o centro e não a periferia do processo educacional, principalmente nas aulas de literatura e também que as obras devem ser lidas e discutidas antes de serem classificadas ou periodizadas.

1.7.1 – A leitura literária

A literatura sempre teve o seu lugar dentro da educação, mas o que nos compete questionar, neste trabalho, é a maneira como ela, de certa forma, vem sendo trabalhada em sala de aula. Utilizar a literatura com o intuito de ensinar língua e identificar figuras é, ao mesmo tempo, negar o seu poder de transformar as pessoas e também negar o prazer que ela proporciona aos leitores.

Para Todorov (2009: 33), atualmente, o ensino literário tem dado as costas a esse horizonte da leitura sem imposições, arriscando-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura.

Desse modo, a compreensão do texto literário não se restringe aos aspectos linguísticos, pois a natureza desse texto é emocional e, por isso mesmo, subjetiva. Como afirma Tapia (2003),

um dos aspectos importantes na compreensão do texto poético é a captação das conotações emocionais que os adjetivos, imagens e metáforas do texto pretendem evocar. Nesse sentido, para averiguar se o aluno chega a esse nível de compreensão é necessário perguntar que sentimentos e emoções experimentaram quando leram determinado texto. (pp. 184-185).

Assim, a leitura literária dentro do Pensar Alto em Grupo vai ao encontro desses pressupostos abordados acima por Tapia. É por meio da discussão sobre o texto que este tem os seus sentidos construídos pelos próprios leitores. De acordo com Colomer (2003: 172), a interpretação do texto literário por meio da discussão, “conduz à constatação da diversidade e multiplicidade de respostas pessoais aos textos”. Com relação a esse aspecto, a escola, segundo a autora, além de não dar atenção, ainda não aceita as múltiplas leituras.

Entretanto, a escola precisa atentar para essa questão, pois, como aponta Colomer (2008: 23), nem todos entendem uma obra da mesma maneira, dependendo do nível em que se aprofunda na leitura, do número de vezes que se leia ou da etapa da vida em que se situe a leitura.

Diante disso, não podemos mais tratar a interpretação da leitura literária como homogênea, pois não o é. Nem podemos tratar o sentido como algo estabelecido no e pelo texto, mas sim que ele é construído pelos leitores, diante das múltiplas vozes.

O sentido só pode ser construído se partirmos do princípio de que ele não é determinado pelo texto ou pelo autor e nem ao menos está no texto de maneira definida. Desse modo, nesse trabalho, a construção dos seus sentidos se dá a partir de discussões entre leitores de um mesmo texto.

Segundo Zanotto (2010)⁶, o texto literário, principalmente a poesia, é muito lacunar, fato que aumenta a possibilidade de inferências feitas pelo leitor. Dessa forma, a leitura literária passa a ser um desafio tanto para o professor quanto para o aluno devido à complexidade do trabalho com as múltiplas possibilidades de sua interpretação.

Como observam Zanotto & Palma (2008: 11), a escola ainda se posiciona dentro do paradigma positivista mantendo o professor como “autoridade interpretativa do texto, enquanto a voz, ou a leitura, dos alunos é silenciada.” Entretanto, as autoras afirmam que o sentido do texto não reside no próprio texto, mas sim na interação entre texto e leitor, considerando o seu conhecimento prévio e o contexto da leitura.

Diante da leitura como prática social em que o sujeito é considerado, diferentemente do positivismo, as múltiplas leituras passam a ser consideradas. Isto implica dizer que “as vozes silenciadas pelo positivismo passam a ser ouvidas” (Zanotto, 2009).

⁶ Anotações de aula. “Linguística Aplicada II: letramento crítico e leitura inferencial”

Radden et alli (2007) afirmam ser o sentido textual o resultado de uma construção que não se restringe à língua, haja vista a sua dependência do leitor e seu contexto. Para os autores, “toda transformação de um estímulo sensorial em uma representação mental é um exemplo de construção de sentido, o qual é dependente da interação do ser humano com seu ambiente” (Radden et alli, 2007: 01).

Eles definem construção do sentido como “um processo on-line no qual o valor comunicativo de cada enunciado é determinado e redefinido a cada turno e a cada contribuição”.⁷ (Radden et alli, 2007: 04). Sendo assim, como observam Zanotto & Moura, a interpretação do significado é “sempre um processo de ‘falar junto’, envolvendo a retomada pelo diálogo dos participantes das interpretações presumidas e pressuposições disponíveis na interação” (2002: 11).

A construção do sentido é um processo inferencial (Radden et alli, 2007).Desse modo , a metáfora conceptual, por exemplo, é um caminho que permite a construção do sentido por meio de inferências pautadas tanto na experiência quanto no conhecimento de mundo dos leitores envolvidos no evento da leitura.

Por isso, proponho, no próximo capítulo, abordar os caminhos percorridos pelos estudos metafóricos, bem como abordar as características da teoria da metáfora conceptual que serve de base para os leitores construírem o sentido do texto literário em uma situação de leitura como evento social.

⁷ Meaning construction is an online process in which the communicative value of each utterance is determined and redefined with each turn and contribution. (Radden et alli, 2007: 04)

CAPÍTULO 2 - A METÁFORA

Este capítulo tem o objetivo de discutir o papel dos conceitos metafóricos no processo de compreensão na leitura literária e, também, busco discutir, à luz das novas teorias, seu caráter necessário às novas práticas de ensino.

Porém, antes de abordar as correntes nas quais minha pesquisa se apóia, torna-se necessário abordar as teorias tradicionais da metáfora. Essa figura tem sido objeto de pesquisa há mais de dois milênios, isso mostra sua importância dentro dos estudos da linguagem. Por isso, considero importante entender como Aristóteles, um dos pais dos estudos metafóricos, conceituou a metáfora.

Em seguida, baseada nos pesquisadores contemporâneos, apresento os conceitos metafóricos que estarão presentes na análise de dados desta pesquisa.

2.1 - As tradições dos estudos metafóricos

Aristóteles foi um dos primeiros pensadores ocidentais a estudar a metáfora ainda no século IV a.C. (Sardinha, 2009). Ele a considerou como a arte de persuadir e arte de ornamentar. Dessa maneira, na sua visão, a metáfora pertence tanto ao domínio da retórica, arte da persuasão, quanto ao domínio da poética, o campo das imaginações. Para Aristóteles, as figuras

deixam de ser meras figuras ornamentais e passam a ser usadas como figuras argumentativas, sempre que integradas numa retórica concebida como arte de persuadir e convencer. Caso contrário, elas transformam-se em meros ornamentos que apenas respeitam a forma do discurso, perdendo com isso a sua função dinâmica. (2006/1998: 33)

De acordo com a citação acima, a metáfora, para Aristóteles, fazia-se presente somente na linguagem utilizada pelos oradores, uma linguagem bem articulada, com o objetivo de persuadir, isto é, na retórica, e na linguagem poética, com o objetivo de ornamentar o discurso. Desse modo, entendo que o uso da metáfora na linguagem cotidiana era algo inexistente, pois essa linguagem não era usada com o objetivo de persuadir e nem de ornamentar.

Segundo Ricoeur (2005), a metáfora, na concepção aristotélica, não poderia ser ensinada, visto que era um “dom de gênio”, isto implica dizer um dom do poeta ou do orador e não do falante, aquele que faz uso da linguagem para se comunicar diariamente. Entretanto, Ricoeur se opõe a essa visão afirmando que a “metáfora diz

respeito às próprias profundidades da interação verbal” e, portanto, faz parte da linguagem cotidiana e não somente da linguagem poética (2005: 128).

De acordo com Zanotto et al., a visão tradicional da metáfora está estruturada em um paradigma filosófico objetivista ou positivista, no qual a razão se opõe à emoção. Para os autores, essa visão aborda a ideia da verdade absoluta e afirmava ser possível o “acesso ao conhecimento verdadeiro das coisas por meio da razão ou por meio da percepção sensorial” (2002: 12).

Para o objetivismo, a metáfora, bem como outros tipos de linguagem poética deveriam ser evitadas pela falta de clareza de seus significados e por não corresponderem, dessa maneira, à realidade (Lakoff & Johnson, 2002: 296). Em oposição ao objetivismo, há o subjetivismo e, dessa forma, estabelece-se uma dicotomia entre esses dois postulados.

Segundo os autores, a dicotomia entre a subjetividade e a objetividade permeia a cultura ocidental desde a antiguidade grega sendo a razão o único acesso à verdade enquanto a arte – a poesia e o teatro – é o caminho da ilusão e da obscuridade. Como observam os autores, no objetivismo, o medo da metáfora é o medo do subjetivismo. Para os objetivistas as palavras têm sentidos próprios e usar a metáfora é usar as palavras com sentidos impróprios. (2002: 301)

Marcuschi observa que durante o predomínio das correntes linguísticas e filosóficas de cunho objetivista a metáfora era simplesmente descartada. (2007b). Segundo Lakoff & Turner (1989), nesse período, a metáfora foi excluída do domínio da ciência e passou, então, a ser considerada parte da imaginação.

Assim, os estudos sempre focaram a metáfora na literatura, haja vista sua natureza ornamental e imaginária. Como aponta Marcuschi (2007b), nos estudos metafóricos predominavam as investigações literárias no campo da poética, mas, mesmo na Teoria Literária, a metáfora era entendida como uma licença poética e destituída de explicações.

O autor aponta ainda que para os pesquisadores que seguiam as leis positivistas, e até mesmo os neopositivistas e modernos, a metáfora era uma “categoria da poética e da estética” e, por ser fundamentalmente subjetiva, era considerada como algo que desnorteava a ciência, pois “as expressões metafóricas podem ser facilmente mal-entendidas” (2007b: 125).

No entanto, como observa Sardinha (2009), com o fim do modelo lógico-positivista e, conseqüentemente, com o sujeito e sua subjetividade tornando-se o foco de

interesses dos pesquisadores, um novo paradigma começa a surgir no século XX. Esse paradigma vem em oposição ao modelo lógico-positivista e a visão dicotômica — razão / emoção — objetividade / subjetividade — começa a perder sua força. Nesse momento, um novo panorama é esboçado sobre a metáfora como também sobre o objetivismo, a compreensão, a verdade e o sentido.

O conhecimento passa a ser consequência de um processo no qual a linguagem, o sujeito e o contexto são considerados, por isso, a metodologia qualitativa, na qual se insere este trabalho, é coerente com essa virada paradigmática. Assim, o objetivo da linguagem figurada, ou poética, deixa de ser somente a ornamentação.

A linguagem poética deixa de ser um obstáculo para o acesso ao conhecimento e à verdade única, para ser algo com valor cognitivo reconhecido que, por sua vez, também é o caminho para a verdade, não a verdade única, mas a subjetiva, que considera o sujeito, bem como o que o constitui: o contexto cultural, a sociedade e as experiências. Assim, a metáfora não envolve somente na subjetividade, mas envolve também a imaginação e a razão, como apontam Lakoff & Johnson:

A razão de focalizarmos tanto nossa atenção sobre a metáfora é que ela une razão e imaginação. A razão, no mínimo, envolve a categorização, a implicação, a inferência. A imaginação, em um dos seus muitos aspectos, implica ver um tipo de coisa em termos de um outro tipo de coisa o que denominamos pensamento metafórico. A metáfora é, pois, uma *racionalidade imaginativa*. (Lakoff & Johnson, 2002: 302)

A partir do momento em que consideramos a metáfora um meio pelo qual compreendemos o mundo e as coisas que dele fazem parte, estamos admitindo, também, seu valor cognitivo. Assim, segundo os autores, a metáfora como parte da cognição terá implicações, por exemplo, na interpretação textual. Dessa maneira, considero importante para a compreensão das novas correntes dos estudos metafóricos, entendermos como a linguagem metafórica é vista dentro da linguística cognitiva.

2.2 - A metáfora e a Linguística Cognitiva

A linguística cognitiva vem em oposição ao gerativismo, uma corrente linguística que se desenvolveu a partir das idéias de Noam Chomsky, o qual postula que a linguagem é um “sistema formal interpretado no sentido lógico, sem nenhuma ligação com o ambiente ou com o contexto”. Segundo Martelotta et al. (2008: 177), os

gerativistas privilegiavam os aspectos linguísticos universais e excluía as questões sociais e interativas que são características do uso concreto da língua em situações reais de comunicação.

Assim, como observam os autores (2008), muitos pesquisadores se posicionaram contra o gerativismo em busca de uma nova abordagem de análise linguística que levasse em conta a relação sistemática entre linguagem, pensamento e experiência. Dessa maneira, a linguagem para essa corrente linguística é “um instrumento cognitivo que tem como função organizar e fixar a experiência humana” (2008: 184).

No cognitivismo, a linguagem está em segundo lugar enquanto o pensamento está em primeiro lugar. Isso não significa que a linguagem torna-se excluída, ao contrário, estabelece-se uma relação de interdependência entre linguagem e pensamento. Um dos linguistas que se opôs ao gerativismo e que, também, trouxe à tona os novos estudos sobre a metáfora na vertente cognitiva, foi George Lakoff que, junto a Mark Johnson, publicam a obra *Metaphors We Live By*.

Nesse livro, os autores postulam a idéia de que o pensamento é estruturado metaforicamente e, por isso mesmo, não há verdade absoluta. Para eles, “a verdade é sempre relativa a um sistema conceptual e este é, em grande parte, metafórico por natureza (2002: 293). Surge, então, a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC), teoria que servirá de apoio teórico para o desenvolvimento da análise desta pesquisa.

Como apontam Zanotto et al. (2002: 13), a metáfora, dentro dessa vertente, é considerada uma “operação cognitiva fundamental, constitutiva da linguagem e do pensamento” e não um fenômeno que ocorre somente nas palavras.

Com o declínio do positivismo, a indeterminação das palavras começa a ser reconhecida e pesquisada e a metáfora, um caso de indeterminação, ganha seu espaço dentro do campo das ciências. Como observa Zanotto,

essa nova visão da metáfora, conectada como está à crise do paradigma objetivista, traz implicações interessantes e instigantes para a pesquisa e o ensino de leitura, por abandonar a visão objetivista do significado como algo claro, preciso e determinado, e apresentando como característica essencial a indeterminação do significado. (1998: 14)

De acordo com a citação acima, a autora nos mostra que a metáfora passou por transformações consideráveis a partir do fim do paradigma objetivista. Afinal, enquanto os estudos linguísticos se desenvolviam sob os parâmetros objetivistas, a metáfora era

vista como um desvio da linguagem literal e, por isso mesmo, descartada pelas práticas de leitura e interpretação (Marcuschi, 2007b).

Entretanto, com a virada paradigmática, a metáfora, bem como a linguagem poética, tem, não só os seus valores resgatados, como também passam a ser considerados indispensáveis para as pesquisas linguísticas, principalmente no que diz respeito às práticas de leitura em sala de aula.

Assim, entendo que a metáfora, dentro da abordagem cognitivista, pode trazer muitos benefícios para a prática de leitura em sala de aula, considerando a interpretação, não só de textos literários como também de outros tipos de texto, dependente dos conceitos metafóricos dos leitores.

Vale ressaltar que o cognitivismo, segundo Marcuschi (2007b: 78), envolve tanto o “componente individual como o social”, pois a percepção do mundo é uma “construção cognitiva socialmente construída”. O autor afirma ainda que é difícil estabelecer dicotomias entre “social – individual, cognitivo – biológico, objetivo – subjetivo, fato – valor”, por ser a existência de cada um desses fenômenos dependente da interatividade entre eles.

Dentro desse panorama, a interpretação metafórica é encarada como o resultado de processos sociocognitivos, visto que pesquisar a metáfora sob o prisma da cognição é, também, pesquisar suas influências sociais e afetivas. Esse é o caminho pretendido pela Teoria da Metáfora Conceptual que procura, sob um viés cognitivo, entender os aspectos sócio-culturais e experienciais envolvidos em um conceito metafórico.

2.3 - A metáfora e a Linguística Aplicada: uma relação possível?

É necessário definir a abordagem da Linguística Aplicada para metáfora. A LA se preocupa com os problemas de uso da linguagem (Zanotto et al., 2008: 02), assim, minha pesquisa, no âmbito da linguística aplicada, busca focar uso da linguagem e, principalmente, da linguagem metafórica em contextos particulares, no meu caso, a sala de aula.

Segundo Zanotto et al. (2008: 02), a “LA não procura uma teoria linguística da metáfora para ser aplicada, mas sim buscam aspectos teóricos e metodológicos que

norteiem os problemas de pesquisa”⁸(tradução minha). Desse modo, busco entender, a partir dos dados, como os leitores, em um momento de interação, constroem as leituras dentro de um contexto real, a sala de aula.

Assim sendo, meu arcabouço teórico passa a ser um apoio *a posteriori*, não *a priori*. Isto implica dizer que, como linguista aplicada, não procuro dados para provar uma teoria, mas sim, busco uma teoria que seja capaz de explicar os dados gerados num contexto de uso real da linguagem.

Pautada na teoria da metáfora conceptual, definida por Lakoff e Johnson (1980), que postulam ser a metáfora um recurso não só da linguagem, mas também do pensamento, minha pesquisa se desenvolve na linha sócio-cognitivista. De acordo com Medrado (2009), a Linguística Aplicada é hoje um “campo muito mais amplo” que investiga não só as questões da linguagem como também questões ligadas ao social e à cognição. “Investigar a linguagem é hoje, indubitavelmente, investigar aspectos cognitivos, afetivos e sociais” (2009: 96).

A metáfora é uma figura que admite várias interpretações, isto implica dizer que o “sentido do texto é algo (*in*)determinado, o que resulta nas múltiplas leituras” (Zanotto & Palma, 2008; Zanotto, 1995), alvo de minha pesquisa. Percebo, a partir de então, que as possibilidades de leitura que um texto apresenta estão acopladas aos conceitos metafóricos dos leitores, daí a necessidade do trabalho com as práticas de leitura em sala de aula.

Entendo que as pesquisas sobre metáfora, na área da Linguística Aplicada, tornam-se um apoio tanto ao professor quanto aos alunos no que concerne ao processo de ler.

2.4 – Conceito e significado

Meu trabalho se opõe ao objetivismo e à maneira como essa corrente entende o significado das palavras. Essa vertente simboliza as ideias positivistas na linguística e desconsidera o sujeito, bem como suas operações cognitivas e suas relações socioculturais. Para os positivistas, o significado reside nas palavras, assim, a função do leitor, ao entender um texto, é de pegar esse significado contido nos códigos

⁸ “Applied linguistics approaches to metaphor do not seek a linguistic theory of metaphor to apply; rather they draw together aspects of theory and methodology that serve to address research problems.” (Zanotto et al. 2008:02)

linguísticos. Para Zanotto & Palma (2005), a Metáfora do Canal (The Conduit Metaphor), proposta por Reddy em 1979, é condizente com o paradigma positivista com relação ao significado, de acordo com essa metáfora, o significado reside nas palavras. Para a Metáfora do Canal:

- A MENTE É UM RECIPIENTE (DE IDEIAS).
- AS IDEIAS (OU SENTIDOS) SÃO OBJETOS.
- AS EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS SÃO RECIPIENTES PARA IDEIAS-OBJETOS.
- COMUNICAR É ENVIAR.
- COMPREENDER É PEGAR.

(Zanotto & Palma, 2005)

Para entender esse conceito baseio-me em Lakoff & Turner. Para eles, o “significado não está nas palavras, mas sim no conceito que cada uma delas expressa” (1989: 109). Desse modo, ao lermos uma palavra, entendemos o conceito expresso por ela e, na maioria das vezes, esses conceitos são metafóricos. Os autores postulam que se a metáfora residisse somente no plano linguístico, as expressões não teriam nada em comum, como mostro a seguir, e não se relacionariam a um conceito metafórico.

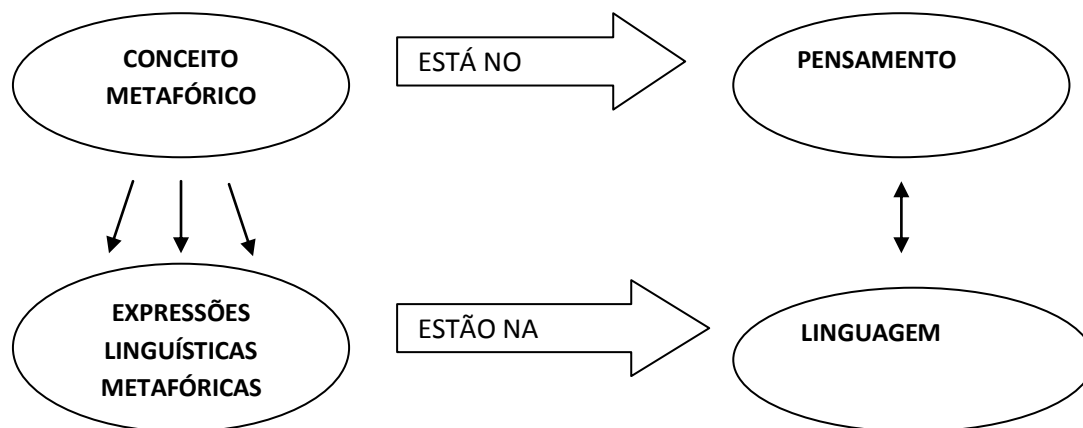
Lakoff & Johnson observam que a metáfora permeia a vida cotidiana, não somente por meio das palavras, mas por meio do pensamento e ações. Os autores afirmam que o “sistema conceptual humano é metaforicamente estruturado e definido” e, por isso, “as expressões linguísticas metafóricas só existem porque há, no pensamento humano, um conceito metafórico” (1980: 06).

É perceptível que esses pesquisadores não só marcaram os estudos metafóricos por descobrirem o aspecto cognitivo da metáfora, mas também por evidenciar a presença da metáfora na linguagem cotidiana. Para eles, a metáfora une razão e imaginação, resultando numa “racionalidade imaginativa que faz parte tanto da ciência como da literatura” (Zanotto et al. 2002: 22).

Segundo Gibbs & Steen (1997: 01), as pesquisas acerca da metáfora no cognitivismo baseiam-se “nas metáforas linguísticas para confirmar a existência das

metáforas conceptuais”. Os autores afirmam ainda que isso “vem reforçar o movimento da linguagem para o pensamento”. (tradução minha) ⁹

Como podemos observar no esquema abaixo, temos, no pensamento, conceitos metafóricos que tornarão possíveis o uso de expressões linguísticas referentes a esses conceitos que estruturam o nosso pensamento:



Esse esquema é a base dos estudos da Metáfora Conceptual, iniciados por Lakoff e Johnson em 1980, com a obra *Metaphors We Live By*, na qual eles investigam os conceitos metafóricos. Essas investigações darão origem à Teoria da Metáfora Conceptual (TMC), que será explicada detalhadamente a seguir.

2.5 - A Teoria da Metáfora Conceptual (TMC)

Na Teoria Conceptual da Metáfora, pela qual são responsáveis Lakoff e Johnson, a metáfora consiste em “experienciar uma coisa em termos de outra” (1980: 04), ou seja, um domínio em termos de outro. Isso implica dizer que vivenciamos, por exemplo, o amor em termos de uma viagem.

Para exemplificar, utilizo a metáfora conceptual AMOR É UMA VIAGEM, na qual as expressões metafóricas, ou expressões linguísticas do domínio de viagem são usadas para falar do amor.

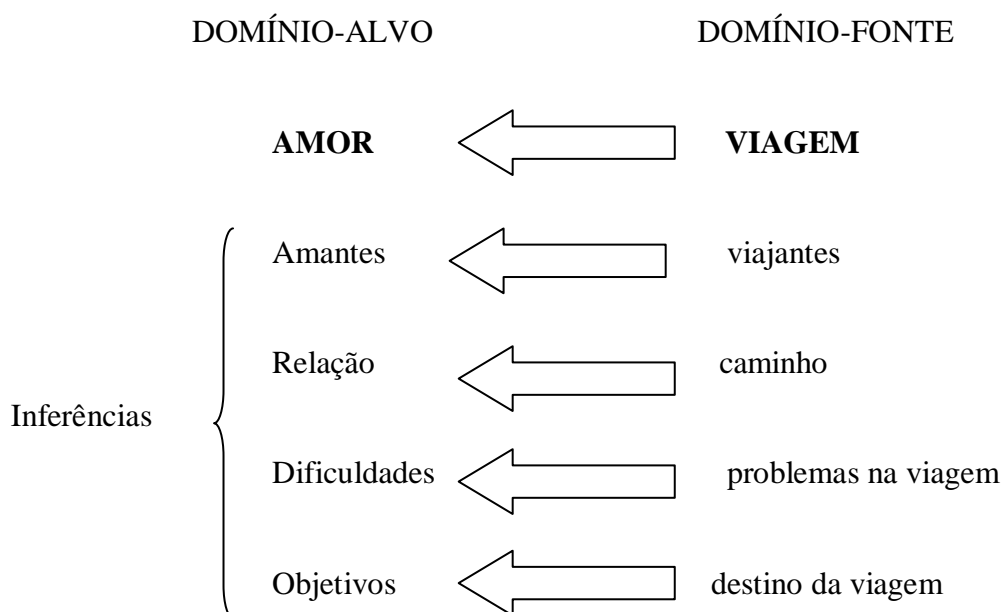
⁹ “... cognitive linguists have used the abundant and systematic presence of metaphors in language as a basis for postulating the existence of conceptual metaphors, which illustrates the move from language to thought.” Steen & Gibbs (1997: 1)

Expressões Linguísticas:

- *Veja a que ponto nós chegamos.*
- *Agora não podemos voltar atrás.*
- *Nós estamos numa encruzilhada.*
- *Nossa relação não vai chegar a lugar nenhum.*

(Zanotto et al., 2002: 24)

Todas essas expressões linguísticas acima destacadas se referem a um único conceito metafórico, ou a uma única metáfora conceptual: “AMOR É UMA VIAGEM”. Há, na metáfora conceptual, um mapeamento de aspectos inferenciais do domínio-fonte para o domínio-alvo. Essa metáfora é resultado do seguinte mapeamento:



Esse é um exemplo de como os seres humanos vivem a experiência de uma coisa em termos de outra. É, também, um exemplo de como os conceitos metafóricos, ou as metáforas conceptuais, fazem parte da linguagem cotidiana.

Com o intuito de aprofundar a questão dos conceitos metafóricos, considero necessário entender o que são e como acontecem os mapeamentos metafóricos. Os mapeamentos metafóricos ou conceptuais constituem o que Lakoff & Johnson (1980) chamam de ‘metáfora’ para a Teoria da Metáfora Conceptual.

Para Lakoff & Turner (1989), os mapeamentos são os responsáveis pelo fenômeno da metáfora conceptual ao nos permitir entender um conceito em termos de outro. Eles dependem dos nossos modelos cognitivos e do nosso conhecimento cotidiano, ou de mundo. De acordo com Lakoff & Turner,

os esquemas conceptuais organizam nosso conhecimento. Eles constituem modelos cognitivos dos aspectos do mundo, modelos estes que usamos para compreender nossas experiências e para raciocinar sobre elas. Esses modelos cognitivos pelos quais entendemos o mundo, bem como nossas experiências, são inconscientes, são usados automaticamente e sem nenhum esforço... esses modelos cognitivos possibilitam os mapeamentos metafóricos.”
(1989: 65-66) (tradução minha)¹⁰

Segundo os autores, os modelos cognitivos possibilitam a construção de inferências. Só podemos fazer um mapeamento metafórico se conseguirmos inferir aspectos de um domínio para outro. Essas inferências são o que Lakoff (1993) chama de *entailments*.

Na metáfora conceptual, segundo Lakoff & Turner (1989: 131), a relação estabelecida entre o domínio fonte e o domínio alvo não é bidirecional. Há, em uma metáfora, “um único mapeamento que vai do domínio fonte para o domínio alvo”. Desse modo, há somente uma conexão entre os domínios, proporcionada por uma estrutura inferencial.

No exemplo citado acima, AMOR É UMA VIAGEM, nós estruturamos amor em termos de viagem e mapeamos para o domínio AMOR uma estrutura inferencial do domínio VIAGEM. De acordo com Kovecses (2005: 06), os domínios da metáfora conceptual não são similares, são diferentes e estão relacionados por meio do mapeamento, ou correspondência conceptual, que nos possibilita encontrar pontos semelhantes entre esses domínios.

Dessa maneira, para que a correspondência entre um domínio e outro seja ativada, ou seja, para que o mapeamento entre dois domínios seja possível, é necessário que haja uma estruturação e sistematicidade permitidas pelos nossos modelos cognitivos.

¹⁰ “Conceptual schemas organize our knowledge. They constitute cognitive models of some aspect of the world, models that we use in comprehending our experience and in reasoning about it. Cognitive models are not conscious models; they are unconscious and used automatically and effortlessly... of course, we can consciously consider and try to get at what our unconscious models might be, as we have done ... in the case of metaphorical mappings.” (1989: 65-66)

Por isso, Lakoff (1986: 216-217), afirma ser a “linguagem o reflexo do mapeamento”, pois se assim não fosse, não teríamos as expressões linguísticas correspondentes ao conceito metafórico, como abordadas acima em AMOR É UMA VIAGEM.

Essa estruturação e sistematicidade, das quais depende o mapeamento e que estão refletidas na linguagem, são o resultado das experiências, tanto individuais quanto sociais, e do conhecimento de mundo de cada usuário da língua. São sobre essas relações que discutirei a seguir.

2.6 - A compreensão metafórica e as inferências

A compreensão do conceito metafórico não está fundamentada somente na recorrência direta à experiência, mas também ao conhecimento comum (Lakoff & Turner, 1989). Os autores afirmam que algumas metáforas são entendidas pela experiência individual, mas isso não impede uma pessoa, que não passou pela mesma experiência, de entender a mesma metáfora por meio do conhecimento comum, ou de mundo.

Segundo esses pesquisadores (1989: 58), “a *metaforicidade* está relacionada aos aspectos da estrutura conceitual”. Parte desses conceitos pode ser entendida metaforicamente, usando, como vimos, a estrutura conceitual de outro domínio. Entretanto, parte desses conceitos pode ser entendida diretamente, sem o processo de mapeamento de um domínio para o outro, ou seja, é entendida sem o processo da metáfora.

Diante disso, no entanto, vamos nos deter na parte conceitual entendida metaforicamente e, a partir de então, vamos considerar o conceito metafórico “convencionalizado na linguagem e fundamentado nas nossas formas de vida, nos nossos hábitos, nas nossas rotinas e experiências corporais e sociais” (Lakoff & Turner, 1989: 59).

Para eles, o entendimento de uma metáfora requer conhecimento. A metáfora convencional, por exemplo, sempre depende do conhecimento convencional. Para entendermos um domínio alvo em termos de um domínio fonte, é necessário que haja um conhecimento apropriado do domínio fonte.

Segundo Marcuschi (2007b: 80), desde as discussões entre sentido literal e sentido não literal, as inferências têm uma função significativa, pois os casos clássicos

de sentido não literal como a metáfora, a metonímia, a ironia e outros eram assim considerados “por terem uma origem de caráter inferencial, sendo esta característica da subjetividade.”

O nosso conhecimento de um domínio nos permite extrair inferências para entendermos o outro domínio. Quando um domínio serve de fonte para um mapeamento metafórico, modelos inferenciais desse domínio fonte são mapeados para o domínio alvo. Essas “inferências permitidas pelo mapeamento não existiriam sem a metáfora”, pois a metáfora é essencialmente inferencial (Lakoff & Turner, 1989: 120). Assim, o mapeamento, nada mais é do que a capacidade de inferência metafórica, ou seja, a capacidade de usar uma estrutura inferencial para entender um domínio em termos de outro.

Se a metáfora é dependente do mapeamento e o mapeamento é dependente da estrutura inferencial, do domínio fonte para o domínio alvo, de quem ou de que depende a inferência? Essa pergunta parece já ter sido respondida, afinal, as inferências de um domínio para o outro só acontecem se o indivíduo ou, no caso da leitura, o leitor, tiver conhecimento ou uma base experiencial que lhe possibilite fazer inferências.

A seguir, abordo algumas características da leitura literária, focando o papel do mapeamento metafórico e das inferências, ambos dependentes do conhecimento e da experiência.

2.7 - A compreensão da metáfora literária

De acordo com Lakoff & Turner (1989), assim como entender uma metáfora requer conhecimento, entender um poema também requer conhecimento. Como já disse aqui, a metáfora conceptual é tão viva no nosso pensamento, que nós a usamos constantemente, inconscientemente e automaticamente e por isso mesmo os conceitos metafóricos são imperceptíveis.

Por essa razão, as metáforas nos dão o poder de conceptualizar as coisas e raciocinar sobre elas. Sendo assim, nós validamos esses conceitos e os temos como parâmetros, assim, “quando outra pessoa os usa nós somos predispostos a aceitá-los como válidos”. (1989: 63).

Sendo os conceitos metafóricos inerentes ao nosso pensamento e à linguagem, nós não só aceitamos usamos esses conceitos na linguagem cotidiana, como também,

aceitamos e entendemos quando são usados fora da linguagem cotidiana, no caso do poema.

Gibbs (1994) afirma que a visão conceptual da metáfora explica porque as pessoas encontram beleza e poder na linguagem poética. Esta, afirma o autor, é ornamentada pelos versos que apresentam a nossa maneira de entender o mundo e nossas experiências. Segundo ele, o conhecimento comum é metafórico e esse conhecimento tem uma função importante na maneira como as pessoas interpretam as metáforas literárias.

Sendo assim, a linguagem poética usa o mesmo pensamento cotidiano, convencionalizado no conceito metafórico, mas o usa de maneira mais elaborada, mais sofisticada. Isso mostra que a metáfora não faz parte somente da linguagem poética, como se pensava na visão aristotélica: um dom de gênio, ao contrário, se ela está na linguagem poética e nós somos capazes de entendê-la é devido ao fato de nossos conceitos serem metaforicamente estruturados.

Como observam Lakoff & Turner (1989), se esses conceitos metafóricos não existissem no nosso sistema conceptual, então não poderíamos entender a linguagem poética, uma linguagem não convencional. Assim, “o sentido encontra-se na mente das pessoas e não nas palavras de uma página” (1989: 109), por isso mesmo há, no texto poético, uma gama de possibilidades para as interpretações.

No caso da metáfora, muitos sentidos são convencionais, baseados na experiência, e compartilhados, baseados no conhecimento comum, o que, de certa forma, direciona o que um texto poético possa significar para uma pessoa. Em função dessa dependência dos conceitos metafóricos, o sentido do texto poético não se limita a uma única leitura, ao contrário, se abre a possibilidades de interpretação.

De acordo com Lakoff & Turner (1989: 109), “toda leitura envolve construção.” Os poemas, em especial, são abertos a várias construções. Eles têm o poder de “evocar nossas construções”, que são baseadas em nossos valores. Sendo assim, a leitura do leitor pode ou não coincidir com a do autor. Embora isso não tire o mérito do autor como mais um que construiu seu texto com base em seus conceitos e valores.

2.8- A coerência entre os conceitos metafóricos

Como observam Lakoff & Turner (1989), as metáforas conceptuais se relacionam entre si porque elas apresentam uma base de fundamentação nas nossas

experiências cotidianas e/ou no nosso conhecimento comum. Para os autores (1989: 89), “é a correlação que faz as metáforas coerentes entre si e que explica a relação que nós sentimos entre elas.”¹¹ (tradução minha).

A coerência entre as metáforas é a maior fonte de poder dos poetas, pois eles fazem uso dessas relações entre os conceitos metafóricos em seus poemas ao abordarem conceitos abstratos, como é o caso do poema discutido neste trabalho.

Guimarães Rosa, autor do texto discutido neste trabalho, se utiliza da relação entre os conceitos metafóricos de tempo, de morte e de vida e essa coerência foi amplamente discutida pelos leitores nos dois grupos participantes de minha pesquisa.

Isso mostra que a coerência entre os conceitos metafóricos constitui-se como algo intrínseco a uma cultura e aos usuários da língua. Sendo assim, quando as experiências e os conhecimentos são coerentes, as metáforas se fazem coerentes e mais naturais aos leitores, no caso da leitura de poemas.

Lakoff & Johnson (1980: 94) afirmam que a coerência entre as metáforas existe em função da sobreposição dos mapeamentos metafóricos. Partimos do pressuposto de que uma palavra apresenta mais de um sentido, ou mais de um conceito. Assim, os autores observam que cada metáfora conceptual focaliza um conceito de cada domínio e, justamente pelo fato de uma metáfora focalizar um conceito, são necessários mais mapeamentos, o que implica em mais metáforas, para que outros aspectos desse mesmo conceito sejam destacados.

Por isso podemos encontrar, em um poema, por exemplo, várias metáforas conceptuais que são coerentes entre si com seus mapeamentos sobrepostos a fim de focalizar vários aspectos de um mesmo conceito. Isso acontece nos meus dados com os conceitos de tempo, vida e morte. Esses conceitos são coerentes entre si e, na maioria das vezes, são personificados para serem compreendidos.

2.9 - A personificação de tempo, vida e morte

Nos dados da minha pesquisa a personificação de conceitos abstratos foi um fenômeno muito presente e tal fenômeno não se distancia da metáfora, ao contrário, a personificação é o resultado de conceitos metafóricos básicos, ou das metáforas básicas, explicadas detalhadamente no próximo item.

¹¹“ It is the correlation that makes the metaphors coherent with one another and accounts for the relationship we sense between them” (Lakoff & Turner, 1989: 89)

A personificação é um dos maiores exemplos de metáfora ontológica, em que algo não-humano adquire características humanas o que nos permite a compreensão ou a apreensão dos conceitos.

As metáforas ontológicas constituem uma das bases das metáforas conceptuais e nos permitem “conceber eventos, atividades, emoções, idéias como entidades e substâncias.” (Lakoff e Johnson, 2002: 76). Isso significa que atribuímos características humanas e físicas às coisas abstratas, aos “fenômenos do mundo”, a fim de facilitar a compreensão dos conceitos abstratos, quantificando, classificando e agrupando esses fenômenos.

De acordo com Lakoff e Turner (1989: 38), a personificação é uma metáfora. E como metáfora ela apresenta um domínio-fonte e um domínio-alvo. Assim como na metáfora, aspectos do domínio-fonte são mapeados para o domínio-alvo produzindo, então, uma nova compreensão do domínio-alvo.

A personificação, entendida como um resultado de metáforas complexas, servirá de suporte para a análise dos dados, uma vez que os conceitos de vida, de morte e de tempo estão presentes nas discussões do poema *Impaciência*.

“As metáforas complexas são como composições” (Lakoff & Turner, 1989: 72). As metáforas podem ser formadas por composições extremamente complexas devido às relações que podem ser estabelecidas entre elas, ou seja, essa relação existente entre uma metáfora e outra é uma relação responsável por nossa compreensão metafórica baseada na experiência e no conhecimento comum.

A metáfora conceptual EVENTOS SÃO AÇÕES terá implicações em vários outros conceitos metafóricos e será sempre a responsável pelo fenômeno da personificação. Essa metáfora conceptual está acoplada a outras metáforas conceptuais, que também se relacionam entre si:

- EVENTOS SÃO AÇÕES (EVENTS ARE ACTIONS)
- TEMPO É TRANSFORMADOR (TIME IS TRANSFORMER)
- A VIDA É UM BEM PRECIOSO (LIFE IS A PRECIOUS POSSESSION)
- PESSOAS SÃO PLANTAS (PEOPLE ARE PLANTS)

(Lakoff & Turner, 1989: 74)

As relações existentes entre elas resultam em várias maneiras de interpretações personificadas de tempo, de morte e de vida. Interpretações essas que só se dão em cadeia, pois, para entendermos uma, dependemos da compreensão, ou do conceito metafórico, da outra.

Para compreender o processo de personificação de tempo, vida e morte com base na metáfora conceptual, *EVENTOS SÃO AÇÕES*, entendemos que todo evento é o resultado de uma ação e, dessa forma, toda ação pressupõe um agente.

O agente, dentro dessa metáfora, vai variar de acordo com o conceito metafórico em questão. No entanto, de acordo com os dados da análise desse trabalho, vou determe no conceito de tempo. Dessa forma, o agente dessa metáfora complexa seria o tempo, pois a sua passagem tem o poder de transformar as pessoas e, conseqüentemente, a vida, ou seja, *TEMPO É TRANSFORMADOR*.

Dessa maneira, com base na metáfora *A VIDA É UM BEM PRECIOSO*, o tempo é um ladrão desse bem. A metáfora *MORTE É CEIFEIRA* é dependente da metáfora *PESSOAS SÃO PLANTAS*. As plantas nascem, crescem e morrem, assim como as pessoas. A morte, então, corta a vida das pessoas.

EVENTOS SÃO AÇÕES, além de possibilitar a personificação de um agente, ainda molda a personificação desse agente, pois entendemos eventos em termos de ações porque mapeamos para o domínio-alvo (*EVENTOS*) aspectos desse domínio-fonte (*AÇÕES*). Dessa maneira, “os nossos sentimentos com relação ao evento deve corresponder aos sentimentos com relação à ação” (*idem*, 1989: 79). Sob esse aspecto, as ações variam, podem ser boas ou ruins e os agentes, então, serão bons ou ruins. Isso implica dizer que a morte pode ser vista como algo negativo ou como algo positivo, assim como o tempo e a vida. É o que pretendo mostrar a seguir.

2.9.1 - Os conceitos metafóricos do tempo, vida e morte

Lakoff e Turner (1989: 52) afirmam que as metáforas não fazem parte de uma linguagem usada somente por poetas, ao contrário, “elas estão e fazem parte da linguagem cotidiana, constituindo um meio fundamental pelo qual entendemos conceitos abstratos”, como é o caso de vida, morte e tempo. Mas, nenhum conceito é engessado, ou seja, não há apenas uma maneira de conceituar o tempo, a vida ou a morte metaforicamente, há diferentes conceitos que vão estar de acordo com o contexto, por exemplo.

Os nossos conceitos, assim como os de tempo, vida e morte, são metaforicamente entendidos a partir de diferentes domínios, entretanto só somos capazes de entender esses diferentes domínios porque existem algumas metáforas básicas para esses conceitos que fazem parte da nossa cultura.

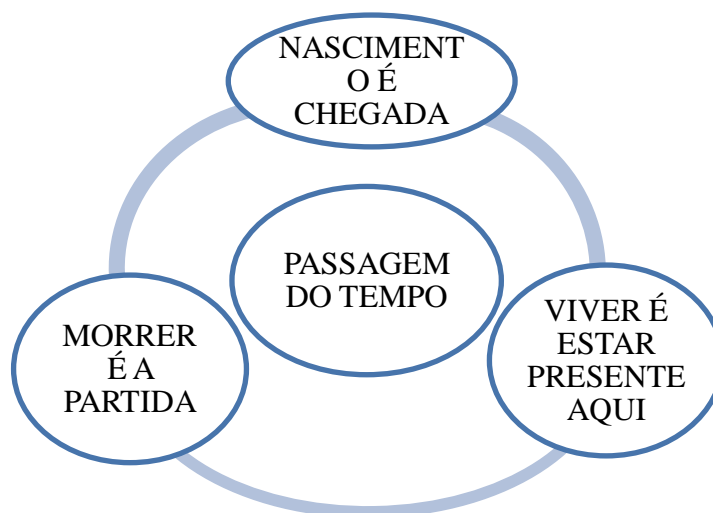
Assim, de acordo com Lakoff & Turner, as metáforas básicas são comuns, automáticas e inconscientes e elas “são parte do conhecimento cultural que permite a comunicação entre nós por meio da linguagem cotidiana ou por meio da linguagem poética” (1989: 15).

Para os autores, as metáforas básicas são parte de recursos conceptuais, elas são parte da maneira como os “membros de nossa cultura compreendem o mundo”. Segundo Lakoff & Turner, “os poetas compõem ou elaboram esses conceitos básicos de uma nova forma” (1989: 89), mas eles continuam sendo os mesmos conceitos ou as mesmas metáforas básicas disponíveis no nosso pensamento. Essas metáforas nos fazem conceptualizar os fenômenos abstratos ou não abstratos de maneira automática e inconsciente.

Segundo os autores, é por meio das metáforas básicas que conceptualizamos vida, morte e tempo. Cada uma dessas metáforas básicas “aborda diferentes aspectos, destacando alguns e encobrendo outros, permitindo, dessa forma, o surgimento de várias inferências” (1989: 18). Por isso, um mesmo conceito está sujeito a várias inferências metafóricas, dependendo do contexto, da experiência e do conhecimento que cada leitor possui.

Os conceitos de tempo, vida e morte, evidenciados na minha pesquisa, são entendidos por meio de metáforas básicas e, como os conceitos são relacionados entre si, as metáforas básicas também são coerentes entre si, como abordado acima com as metáforas: **EVENTOS SÃO AÇÕES – TEMPO É TRANSFORMADOR – VIDA É UM BEM PRECIOSO – PESSOAS SÃO PLANTAS.**

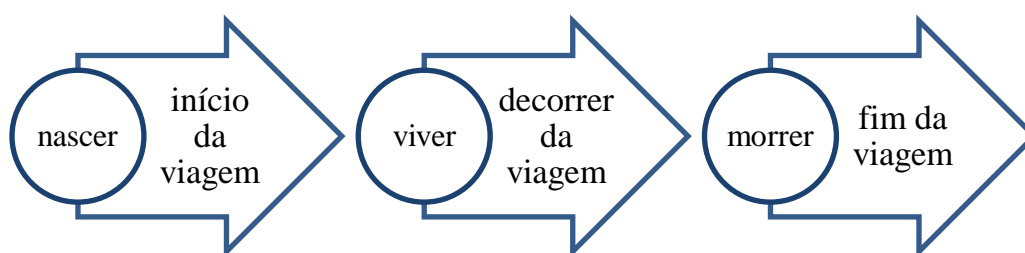
Como observam Lakoff & Turner (1989), os conceitos de vida e de morte estão muito amarrados ao conceito que temos de tempo. A morte é entendida como um evento inevitável do ciclo da vida. Segundo os autores (1989: 01), conceituamos a vida como um ciclo e a morte como o fechamento desse ciclo, no qual o tempo tem uma função crucial. A passagem do tempo é conceptualizada como a que traz acontecimentos ou eventos inevitáveis:



De acordo com o ciclo acima, entendemos o início do ciclo com o nascimento, o viver é o desenvolvimento desse ciclo enquanto a morte é término desse ciclo. Esse ciclo será discutido no decorrer da vivência¹² sobre o conceito de vida, morte e tempo.

2.9.2 – Metáforas conceituais de vida e de morte

O ciclo exposto acima também poderia ser representado de outra maneira, como um caminho, por exemplo, em que conceituamos vida como viagem.



- A VIDA É UMA VIAGEM (LIFE IS A JOURNEY)

(1989: 03)

Nessa metáfora conceitual, entendemos o nascimento como o início de uma viagem. Viver é o desenrolar da viagem e a morte é o fim dessa viagem. As dificuldades encontradas no caminho dessa viagem são entendidas como as dificuldades da vida. Isso nos leva a outras metáforas conceituais que também são metáforas básicas:

¹² Vivência é a maneira como me refiro às discussões do texto: as vivências do Pensar Alto em Grupo.

- VIVER É UMA LUTA (STAYING ALIVE IS A CONTEST)
- MORRER É PERDER UMA LUTA CONTRA UM ADVERSÁRIO
(DYING IS LOOSING A CONTEST AGAINST AN ADVERSARY)

(1989: 16)

Nessas metáforas conceptuais, tanto a morte quanto o tempo são personificados, pois a luta pode ser contra a morte ou contra o tempo. Sob esse prisma, a morte é personificada ao ser conceptualizada como um adversário, pois o homem luta contra a morte. Já na luta contra o tempo, ele também é personificado como adversário, pois o passar do tempo leva ao evento da morte.

Ao entendermos a morte como um evento, estamos nos baseando na metáfora EVENTOS SÃO AÇÕES. Se, como abordado anteriormente, todo evento é uma ação que, por sua vez, pressupõe um agente, a morte é personificada na metáfora A MORTE É CEIFEIRA, conceptualizando as pessoas como plantas. Também há a personificação do tempo que leva a pessoa até o evento da morte: O TEMPO É CEIFEIRO (1989: 41)

Os conceitos metafóricos de vida e de morte, conceitos evidenciados na análise de dados, são conceitos opostos, porém dependentes. Esses conceitos estão relacionados devido ao conhecimento comum que nos possibilita fazer a ligação entre os domínios-fonte e os domínios – alvo. No exemplo a seguir, morte e vida se opõem, mas é com base nessa oposição que entendemos um e outro:

- MORTE É FRIO ↔ VIDA É CALOR
(DEATH IS COLD ↔ LIFE IS HEAT)

(1989: 87)

Entendemos tais metáforas porque fazem parte do conhecimento comum. As pessoas ficam com os corpos frios, imóveis e deitadas quando morrem, ao contrário das pessoas vivas que têm calor, que se locomovem e estão sempre de pé.

- MORTE É SONO ↔ VIDA É ESTAR ACORDADO
(DEATH IS SLEEP ↔ LIFE IS STAY AWAKE)

(1989: 18)

O sono também se relaciona à morte por meio de uma base física, pois a posição de dormir é sempre a posição horizontal, coerente com o estado de uma pessoa morta. Segundo Lakoff e Turner (1989: 18), “nessa metáfora, o cadáver corresponde ao corpo de quem dorme”, pois a condição física de estar deitado torna os conceitos coerentes e dependentes: quem está morto está deitado, quem está dormindo está deitado.

Como abordado anteriormente, as metáforas conceptuais destacam alguns aspectos, escondendo outros, por isso há a necessidade de outras metáforas para um mesmo domínio-alvo a fim de abordar aspectos diferentes dos destacados em uma metáfora.

Até o momento, os conceitos de morte apresentados aqui são conceitos negativos, uma vez que ela se personifica como adversário e assim, quem vive estabelece com ela uma luta. Entretanto há outros aspectos de morte, que também foram evidenciados nos meus dados, nos quais ela não é vista como um evento negativo, ao contrário, positivo:

- VIDA É ESCRAVIDÃO (LIFE IS BONDAGE)
- MORTE É LIBERTAÇÃO (DEATH IS DELIVERANCE)

(1989: 23)

Segundo Lakoff & Turner, a vida pode ser entendida como a escravidão do corpo. O corpo, sob esse aspecto, é entendido como a cadeia e as partes vitais como as veias por onde o sangue corre são as correntes que prendem a alma. Assim, o evento da morte é metaforicamente entendido como o evento de libertação do prisioneiro que é a alma.

As relações que se estabelecem entre as metáforas conceptuais constroem uma composição metafórica complexa, resultado de uma dependência e coerência existente entre os conceitos.

Na análise de dados, vários são os momentos em que as interpretações se pautam, ao mesmo tempo, em mais de um conceito metafórico devido à coerência existente entre os conceitos que estruturam nossa mente.

2.9.3 - Metáforas Conceptuais de Tempo

Lakoff e Johnson (1999) afirmam que muito pouco do nosso conceito de tempo é puramente temporal, ao contrário, a maneira como entendemos o tempo é quase sempre metafórica e vários conceitos são ativados no momento da compreensão com base em nossas experiências.

Trago novamente a representação da metáfora VIDA É UMA VIAGEM, porque considero que, a partir dela, o tempo pode ser conceptualizado como espaço, também considerado um conceito básico.



Se a vida é uma viagem em que o início é o nascimento e o fim é a morte, o caminho percorrido pela pessoa nessa viagem é o tempo. Nos dados, sempre o tempo foi conceptualizado como o caminho, como o espaço.

Lakoff & Johnson (1999) apresentam uma metáfora do tempo como espaço, entretanto, nesta metáfora não há a questão do movimento, assim, duas outras metáforas derivam da primeira e essas duas envolvem o movimento. Em uma o tempo está em movimento e o observador está parado, enquanto na outra, o tempo está parado e o observador está em movimento:

A METÁFORA ORIENTACIONAL DO TEMPO (THE TIME ORIENTATION METAPHOR):

- A METÁFORA DO TEMPO EM MOVIMENTO (THE MOVING TIME METAPHOR)
- A METÁFORA DO OBSERVADOR EM MOVIMENTO (THE MOVING OBSERVER METAPHOR)

A METÁFORA ORIENTACIONAL DO TEMPO diz respeito à orientação espacial do observador dentro do tempo. Assim sendo, o local do observador é o tempo presente, o local atrás do observador é o tempo passado e o local à frente do observador é o tempo futuro. Não há aqui a questão do movimento.

Dessa orientação espacial do tempo surgem as outras duas metáforas do TEMPO EM MOVIMENTO e do OBSERVADOR EM MOVIMENTO.

Na primeira, o observador está estático, o local do observador é sempre o presente, e o tempo é que se move frente a ele. Nessa metáfora, o mapeamento usa informações do esquema espacial do tempo para nos dar a compreensão do tempo em movimento:

- Objetos → tempos
- A passagem dos objetos pelo observador → a passagem do tempo pelo observador

Na segunda metáfora, o observador está em movimento e o tempo está estático. Aqui, o tempo é conceptualizado como o caminho pelo qual o observador se move. Dessa forma, cada local do caminho do observador é um tempo.

Lakoff & Johnson (1999: 152) apresentam um resumo dessas três concepções metafóricas com relação ao tempo. Para eles, nas metáforas

- O TEMPO É ORIENTAÇÃO (TIME ORIENTATION)
 - O futuro está em nossa frente.
 - O presente é onde nós estamos.
 - O passado está atrás de nós.
- O TEMPO EM MOVIMENTO (TIME MOVING)
 - O futuro está se movendo em nossa direção.
 - O presente é o que passa por nós.
 - O passado é o que passou para trás de nós.
- O OBSERVADOR EM MOVIMENTO (MOVING OBSERVER)
 - O futuro é a direção para qual estamos indo.
 - O presente é o caminho pelo qual estamos passando.
 - O passado é o caminho pelo qual já passamos.

Como observam Lakoff & Johnson (1999), o tempo também é entendido como substância e esse conceito está atrelado ao conceito de tempo como espaço, de tempo como caminho. Para eles, o tempo é entendido como substância que se move.

- TEMPO É SUBSTÂNCIA

Os autores afirmam que “se podemos mensurar uma substância, também podemos mensurar o tempo ao dizer *pouco tempo* e *muito tempo*” (1999: 145). A relação que se estabelece com o caminho é: se há pouco tempo significa que o tempo é curto e se há muito tempo, o tempo é longo. Assim,

- Longo tempo (a long time) → longo caminho
- Curto tempo (a short time) → curto caminho

(1999: 146)

Outra metáfora conceptual do tempo é TEMPO É UM RECURSO. Segundo Lakoff & Johnson (1999: 161), na cultura ocidental, “o tempo é conceptualizado como recurso e particularmente como dinheiro”. Desse modo, nessa metáfora há um mapeamento do conceito de recurso para o conceito de tempo. Assim, inferências que possibilitam o mapeamento entre os conceitos são:

- TEMPO É UM RECURSO (TIME IS A RESOURCE)

(1999: 162)

RECURSO → TEMPO

O usuário do recurso → o agente (o usuário do tempo)

As finalidades que requerem tal recurso → as finalidades que requerem o tempo

O valor do recurso → o valor do tempo

Vale lembrar que as inferências que possibilitam os mapeamentos entre os conceitos só são possibilitadas pelas experiências cotidianas, pelo conhecimento prévio e cultural dos indivíduos. Como é o caso dessa última metáfora abordada. Segundo Lakoff & Johnson (1999), em uma cultura diferente da ocidental em que o dinheiro não tem o mesmo valor que no ocidente, tais inferências não seriam possíveis.

Várias são as maneiras de conceptualizar o tempo, assim como várias são as maneiras de conceptualizar a vida e a morte. Entretanto, detive-me aqui somente nas

metáforas conceptuais evidenciadas nos meus dados por uma questão de estabelecer sintonia entre os fundamentos teóricos e a análise de dados deste trabalho.

Segundo Faraco (2008), há maneiras de conceptualizar o tempo que não são “teoricamente informadas”, mas essas visões do tempo são conceitos informados pelo senso comum. Lakoff & Johnson (1999) afirmam que os conceitos metafóricos que provém do senso comum são pautados em nossas experiências.

Alguns desses conceitos provindos do senso comum apresentados por Faraco em seu trabalho, também aparecem nos meus dados como é o caso de

- TEMPO COMO INIMIGO.
- TEMPO COMO ALIADO.

Nos dados da minha pesquisa também há outro conceito de tempo que vou considerar proveniente do senso comum:

- O HOMEM É ESCRAVO DO TEMPO.

Para mim, essa é mais uma prova de que os conceitos que estruturam nosso pensamento são metafóricos e esses conceitos são expressos na linguagem cotidiana com muita naturalidade e automaticidade.

Entretanto, não utilizamos somente metáforas para a compreensão de conceitos, usamos também o processo metonímico, fenômeno esse que exponho a seguir.

2.10 - Metáfora e Metonímia: suas relações

Os conceitos de tempo, de vida e de morte nem sempre são entendidos somente por meio de metáforas, o tempo, por exemplo, foi um dos conceitos mais compreendidos por processos metonímicos nos dados desta pesquisa. Por isso, considero importante expor o que diferencia e o que une esses dois processos: o metafórico e o metonímico.

Segundo Lakoff e Johnson (1980), a metáfora conceptual consiste em compreender um domínio em termos de outro, já a metonímia tem uma função referencial que nos permite usar um termo no lugar de outro. Entretanto, ainda segundo os autores, o processo metonímico não se restringe à referenciação, esse processo

também tem a função de promover a compreensão. Em PARTE PELO TODO quando usamos “precisamos de boas cabeças nesse projeto”, significa que “boas cabeças” são “pessoas inteligentes” (1980: 36).

Desse modo, quando nos referimos a uma parte de um todo, implicitamente, determinamos o aspecto desse todo que queremos ressaltar. Isso implica dizer que, assim como a metáfora ocorre por meio de um processo inferencial, também a metonímia ocorre por meio do mesmo processo. A metonímia é sempre uma referência, como vimos no exemplo de Lakoff & Johnson, cada referência promove um tipo de inferência e assim, esta última, de acordo com Barcelona (2007), faz parte tanto do processo metafórico como do metonímico.

Assim como a metáfora, a metonímia também não está relegada somente ao plano poético e retórico, pois, “os conceitos metonímicos fazem parte da nossa maneira cotidiana de pensar, de agir e de falar” (1980: 37). A diferença é que, segundo Zanotto (2010)¹³, na metáfora, a inferência se dá por analogia, enquanto na metonímia a inferência se dá por contiguidade.

De acordo com Lakoff & Turner (1989: 103), a inferência na metáfora possibilita o mapeamento entre domínios diferentes, já o mapeamento metonímico ocorre dentro de um mesmo domínio. Para Barcelona (2007), no mapeamento metonímico, há entidades de um mesmo domínio. Na metonímia a fonte, por exemplo, a parte, propicia o acesso mental ao alvo, no caso, o todo, de um mesmo domínio.

No entanto, a metonímia e a metáfora apresentam características em comum como, por exemplo, os dois processos são de natureza conceptual e são conceitos convencionalizados, por isso mesmo, são usados de maneira automática e natural.

Como observam Lakoff & Turner (1989), a metáfora e a metonímia não só apresentam coisas em comum como também, muitas vezes, se confundem. Elas podem interagir entre si de maneiras complexas que darão origem a composições que são, ao mesmo tempo, metafóricas e metonímicas.

Os dois processos ocorrem devido à capacidade inferencial existente entre os domínios, no caso da metáfora, e dentro de um único domínio, no caso da metonímia. Segundo Lakoff (1993: 206), há um princípio básico que permite essa estrutura inferencial entre os domínios, o sistema conceptual. Esse sistema é o que permite entendermos um domínio em termos de outro, na metáfora, como também, permite

¹³ Anotações de aula: “Linguística Aplicada II: pesquisa qualitativa em LA”.

entendermos um domínio por meio de suas partes, no caso da metonímia. É o que o autor chama de cenário, para ele, o nosso sistema conceptual é constituído de cenários que são o fundo contextual para as inferências metafóricas e metonímicas.

Segundo Radden et al. (2007), a metonímia é um processo inferencial por natureza. Isso significa que a metonímia, seja ela parte pelo todo - todo pela parte - causa pelo efeito - ação pelo agente, nos dá a capacidade de inferir sobre o que os autores chamam de cenário. Segundo os autores, nós “experienciamos o mundo em termos de cenários e as unidades lingüísticas são metonimicamente parte do todo de um cenário” (Radden et al. 2007: 09).

Busco mostrar, na análise de dados, como esses conceitos metafóricos e metonímicos fazem parte da linguagem cotidiana e não somente da linguagem poética, como proposto pelo objetivismo. As pesquisas sociocognitivas da metáfora e da metonímia mostram que é necessária uma nova abordagem metodológica, diferente da positivista, uma vez que esses fenômenos, de acordo com os teóricos abordados neste capítulo, não fazem parte somente da linguagem poética, mas sim da linguagem cotidiana.

Desse modo, no próximo capítulo, apresento a metodologia adotada neste trabalho que está em consonância com as novas teorias da metáfora e da metonímia e, por consequência, com as propostas contemporâneas de prática de leitura que a vêem como uma prática social. A leitura, principalmente, a literária, sob os parâmetros objetivistas, é entendida como perigosa por ser permeada por metáforas e outros fenômenos da linguagem que fogem à clareza e à verdade.

No entanto, vimos que esses conceitos metafóricos e metonímicos vão além da linguagem estruturando o nosso modo de compreender o mundo, o nosso sistema conceptual. Por isso, não podemos mais analisar a leitura sob um viés objetivista que entende “os sentidos e expressões lingüísticas como objetos com existência independente” (Lakoff & Johnson, 2002: 317). É preciso uma metodologia qualitativa que reconheça o sentido como dependente de uma língua, de um contexto, de um sujeito envolvido por suas experiências e valores.

CAPÍTULO 3- METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Apresento, no capítulo de metodologia, o paradigma qualitativo de pesquisa no qual se insere meu trabalho. Essa corrente de pesquisa surge em oposição ao paradigma quantitativo de pesquisa e, por isso, apresento as diferenças entre os dois paradigmas.

Como meu trabalho se insere na área da Linguística Aplicada, busco situá-lo dentro desse campo, considerado uma ciência social e humana pelos linguistas aplicados contemporâneos (Moita Lopes, 2006). Uma vez estabelecida a área na qual desenvolvo meu trabalho, apresento o instrumento de geração de dados utilizado por mim nesse trabalho, o Pensar Alto em Grupo, bem como os participantes, o material e o contexto no qual os dados dessa pesquisa foram gerados.

3.1 - Contextualizando a pesquisa

Neste momento, considero importante retomar minhas perguntas de pesquisa, assim como os meus objetivos, a fim de justificar a escolha dos participantes, do material e do contexto de minha pesquisa.

Neste trabalho, faço uso do Pensar Alto em Grupo com o intuito de analisar dois aspectos interdependentes:

O primeiro aspecto a ser analisado é a importância do Pensar Alto em Grupo no processo de leitura. Ao usá-lo em sala de aula, estou investigando uma nova prática de leitura que se afina com o paradigma qualitativo de pesquisa. Desse modo, tal prática visa dar voz ao sujeito e, mais do que dar voz, escutar essa voz. Isso significa que, na interação, o aluno se torna responsável pela construção do sentido do texto, além de ser respeitado e aprender a respeitar o outro. Uma vez consideradas as diferentes opiniões e pontos de vista, abandona-se a leitura única, admitindo-se as múltiplas leituras.

O segundo aspecto é entender como as múltiplas leituras são construídas durante a interação entre os leitores e como os leitores recorrem aos conceitos metafóricos para construir as leituras. Desse modo, entendo ser a metáfora conceptual uma atividade inferencial da qual o leitor depende para interpretar um texto literário, material utilizado em minha pesquisa.

Os meus objetivos ao desenvolver este trabalho são:

- Investigar o papel da metáfora conceptual na interpretação de metáforas no texto literário.

- Investigar uma nova prática de leitura em sala de aula, abandonando a hegemonia da leitura única e privilegiando a interação no processo da construção da construção das leituras, considerando o leitor um participante e co-construtor na ação de ler.

Para atingir esses objetivos, busco responder às seguintes questões:

- Como a metáfora conceptual influencia a interpretação da leitura literária?
- Como as múltiplas leituras são construídas colaborativamente no evento social de leitura do Pensar alto em Grupo?

3.2 – Paradigma Qualitativo: um novo olhar para as pesquisas sociais e humanas

Denzin & Lincoln (2006) afirmam que a pesquisa positivista, a das ciências naturais, é vista como “a grande façanha da civilização ocidental” com a ideia de que “a verdade possa transcender a opinião e a tendenciosidade pessoal”. Ao passo que a pesquisa qualitativa, das ciências sociais, oposta à tradição quantitativa, percorre o mundo da experiência vivida, pois é nele que “a crença individual, a ação e a cultura entrecruzam-se” (2006: 22).

Entretanto, a pesquisa social não se iniciou com a percepção de que as leis naturais não se adequavam ao seu objeto de pesquisa. Os pesquisadores sociais se beneficiaram por muito tempo da corrente positivista. Somente a partir do século XX, o conflito em relação à maneira de se pesquisar os fenômenos sociais é estabelecido.

A partir do momento que é reconhecida a necessidade de se pesquisar de outra maneira o fenômeno social, o paradigma qualitativo de pesquisa começa a ganhar espaço entre os pesquisadores sociais e humanos. De acordo com Denzin & Lincoln, os humanistas se unem aos pesquisadores sociais, “em busca de uma nova teoria social, de novos métodos para estudar a cultura popular e seus contextos etnográficos e locais” (2006: 17).

A partir da década de 70, os pesquisadores das ciências sociais e das ciências humanas buscam uma fusão transdisciplinar. Isso acontece porque, segundo Chizzotti (2006), esses pesquisadores procuram ampliar a legitimidade dos trabalhos com conhecimentos de diferentes disciplinas, visando à inovação e à criação.

A pesquisa qualitativa transforma-se, então, em uma grande corrente da ciência ao lado da tradicional pesquisa quantitativa, como observa Bortoni (2008: 10). Esta última tem como base os princípios do positivismo, já a qualitativa, os princípios

interpretativistas. Vou me ocupar da corrente interpretativista, uma vez que ela serve de base para a minha pesquisa.

3.2.1 – A Pesquisa Interpretativista

A mudança de paradigma nas ciências sociais e humanas ocorre com o surgimento da pesquisa qualitativa, no início do século XX, na forma interpretativa. Tal fato acontece quando um grupo de pensadores, como Theodor Adorno, Jürgen Habermas, reunidos na Escola de Frankfurt (cf. Bortoni, 2008: 31), faz críticas sistemáticas ao positivismo. A partir desse momento, surge um novo paradigma de ciência, o interpretativista (Bortoni, 2008; Denzin & Lincoln, 2006).

O paradigma interpretativista busca a interpretação dos fenômenos sociais, bem como de seus significados. Os pesquisadores alegam que observar o mundo independente de suas práticas sociais e de seus significados, como propunha o positivismo, era inviável (Bortoni, 2008). Para esses pesquisadores, os processos e os significados sociais não podem ser “examinados ou medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência” (Denzin & Lincoln, 2006: 23). Segundo Chizzotti,

a hegemonia das pesquisas positivistas foi questionada pelas pesquisas que se empenharam em mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais. (1991: 78)

De acordo com a citação acima, podemos entender que os fenômenos sociais não podem e não devem ser generalizados, uma vez que são distintos em função dos sujeitos e do contexto que os compõem. Prova disso é que “as grandes narrativas estão sendo substituídas por teorias mais locais, que se ajustem a problemas específicos e a situações particulares.” (Denzin & Lincoln, 2006: 32).

A partir do paradigma interpretativo, o cenário das pesquisas e quem dele fazem parte, como o pesquisador, o contexto de pesquisa e os pesquisados são enxergados de outra maneira. Os sujeitos envolvidos na pesquisa qualitativa, tanto o pesquisador como os pesquisados, tornam-se participantes e colaboradores no processo de investigação (2006: 44).

Em oposição ao positivismo, o interpretativismo busca a interpretação no lugar da mensuração, isso porque os pesquisadores qualitativos se interessam em

compreender o processo ao invés do produto. Essa corrente assume que fatos e valores estão intimamente ligados (cf. André, 1995: 17).

De acordo com Denzin & Lincoln (2006), a pesquisa social não pode ser realizada sob a perspectiva da neutralidade, fato que nem é possível, pois, há, na pesquisa qualitativa, uma interação entre o pesquisador e os participantes. Uma vez estabelecida a interação entre os sujeitos, torna-se nítida a influência de seus valores, de suas ideologias e de suas crenças no desenvolvimento da pesquisa.

Como apontam os autores (2006: 20), há na pesquisa qualitativa um processo interativo influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela raça e pela etnicidade do pesquisador e dos participantes.

Como evidência da participação do pesquisador na construção do conhecimento está o relato em primeira pessoa. Ele é muito utilizado pelos pesquisadores qualitativos em seus textos acadêmicos, o que também se opõe ao positivismo. O relato em terceira pessoa, utilizado no positivismo, indica a impessoalidade e a neutralidade buscada pelos positivistas.

Os pressupostos do interpretativismo abordados acima estruturam o pensamento pós-moderno de pesquisa. Por isso, um dos princípios da pesquisa qualitativa é a dinamicidade, o que a torna coerente com as mudanças sociais. Uma vez que o pesquisador qualitativo busca entender o mundo social e suas relações, é necessário que ele esteja apto a se defrontar com novos contextos e novas perspectivas sociais.

Em consonância com essas mudanças sociais e com a responsabilidade de atender às necessidades da vida cotidiana, procurando investigar problemas socialmente relevantes ligados ao uso da linguagem, a pesquisa em Linguística Aplicada tem se voltado para novas práticas de pesquisa. Por essa razão, julgo necessário situar minha pesquisa dentro da LA, atualmente considerada pelos pesquisadores contemporâneos como Celani (2006), Moita Lopes (2006), Pennycook (2006) e outros, uma área transdisciplinar.

3.3 - A Pesquisa Qualitativa e a Linguística Aplicada

A Linguística Aplicada, considerada uma ciência social e humana, segue os pressupostos da pesquisa qualitativa contemporânea, corrente comprometida com a construção solidária da vida social (cf. Chizzotti, 2006). Esse paradigma busca criar

espaços para que o outro, o pesquisado, fale. O pesquisador, dessa forma, transforma-se no canal pelo qual essas vozes podem ser escutadas (Denzin & Lincoln, 2006).

Moita Lopes (1994), ao fazer uma retrospectiva epistemológica, ontológica e metodológica da LA no Brasil, afirma que ela se constitui uma ciência social e humana. Isso devido ao fato de os linguistas aplicados estarem ampliando seu campo de pesquisa da linguagem como prática social. O autor afirma que

a investigação nas ciências sociais tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade. (1994: 331)

A afirmação acima vem ao encontro da prática do Pensar Alto em Grupo, utilizada em minha pesquisa, uma vez que o objetivo de tal prática é justamente ouvir as vozes, considerando as subjetividades envolvidas, bem como o contexto.

Dentro da LA, uma das tradições de pesquisa interpretativista é a introspectiva. Tal abordagem fornece instrumentos para a minha pesquisa, como é o caso do Pensar Alto em Grupo, um instrumento que surgiu a partir da pesquisa introspectiva, por essa razão, busco situá-la dentro do campo da Linguística Aplicada.

3.3.1 - A introspecção na LA

Os métodos introspectivos começaram a ser utilizados na LA quando ela ainda se restringia à pesquisa com ensino de línguas. De acordo com Nunan (1992), enquanto a pesquisa com línguas era dominada pela psicologia behaviorista, corrente que representa o positivismo, o único interesse dos pesquisadores era entender o comportamento humano, separado do contexto sociocultural.

Entretanto, ainda segundo o autor, “se quisermos saber o que as pessoas fazem é necessário saber o que pensam” (1992: 115). É neste momento que as pesquisas em Linguística Aplicada passam a ser desenvolvidas sob o paradigma cognitivista.

O cognitivismo surge em oposição ao behaviorismo, no qual a “introspecção era tida como um tabu”, pois, para os behavioristas, ter acesso à mente humana era uma coisa impossível. No behaviorismo, a preocupação era com o produto da mente humana, com o resultado do comportamento. Já no cognitivismo, a preocupação é com o processo mental e não somente com o produto ou resultado (Faerch & Kasper, 1987; Nunan, 1992).

Com a mudança de paradigma, os pesquisadores cognitivistas passam a considerar os relatos introspectivos como um instrumento empírico para descobrir os processos do pensamento dos informantes (Faerch & Kasper, 1987). Nunan define introspecção como

o processo de observar o pensamento, o sentimento e os estados mentais a fim de entender como tais processos determinam o comportamento humano durante a realização de uma tarefa. (1992: 115)

Desse modo, os métodos introspectivos passam a ser utilizados pelos linguistas aplicados com a finalidade de compreender o processo de aprendizagem de uma língua, bem como os processos de leitura e de escrita. Dessa forma, esses métodos já eram bastante utilizados nas pesquisas cognitivistas como apontam Cohen (1998), Nunan (1992) e Faerch & Kasper, (1987).

No Brasil, segundo Moita Lopes (1994), tais métodos despertaram o interesse de linguistas aplicados e, conseqüentemente, têm passado por mudanças consideráveis, como é o caso do protocolo verbal, um dos maiores exemplos de métodos introspectivos. Como observa o autor, Cavalcanti e Zanotto foram precursoras do desenvolvimento do protocolo verbal nas pesquisas em LA no Brasil e, até os dias atuais, esse método vem passando por transformações consideráveis dentro das pesquisas por elas desenvolvidas.

Pretendo expor essas transformações nas linhas a seguir, uma vez que minha pesquisa, ao se inserir no GEIM, grupo coordenado por Zanotto, faz uso do protocolo verbal em grupo, no paradigma interpretativista.

3.4 - Do Protocolo Verbal ao Pensar Alto em Grupo

O protocolo verbal é um método introspectivo que tem sua origem na psicologia cognitiva em 1890 (Cavalcanti & Zanotto, 1994). Dentre os métodos introspectivos, esse foi o método prototípico por ser reconhecido como a maior fonte de dados para a pesquisa cognitiva. Devido ao crescente uso do protocolo na psicologia, ele se tornou importante e muito utilizado também nas pesquisas sobre aquisição ou aprendizagem de segunda língua (Cavalcanti & Zanotto, 1994).

Segundo Cohen (1987, 1989, 1998), o protocolo verbal começa a ser usado no momento em que as pesquisas de natureza qualitativa passam a ser desenvolvidas na

Linguística Aplicada. Essa nova corrente traz consigo novos focos de pesquisa, como “não apenas o professor, mas principalmente os alunos em sala de aula” (1989: 01).

O Protocolo Verbal ou o Pensar Alto, segundo McKay (2009: 222), são registros orais do processo de pensamento de um indivíduo no momento ou imediatamente após a realização de uma tarefa na aprendizagem de uma língua.

O protocolo foi utilizado por Ericsson & Simon (1984) e também por Steen (1994 *apud* Zanotto & Palma, 2008) para “verificar o processo de compreensão de metáforas literárias numa situação *on line*”. Da mesma forma, no Brasil, o Pensar Alto começou a ser usado de maneira individual no momento da leitura e da interpretação metafórica pelo grupo de pesquisa, GEIM, como nas pesquisas de Palma (1998) e Nardi (1999).

Apesar de esse método ter contribuído muito para as pesquisas em LA no nosso país, foi no GEIM que ele passou por transformações consideráveis sob um olhar sociocognitivo, o qual se afina com a pesquisa qualitativa. No paradigma sociocognitivista, a Linguística Aplicada é considerada um “campo muito mais amplo” (Medrado, 2009: 96) que investiga não só as questões da linguagem como também questões ligadas ao social e à cognição.

Para Zanotto & Palma, “o instrumento do Pensar Alto em Grupo é uma re- interpretação sócio-cognitiva do Pensar Alto tradicional, ou individual, utilizado por Ericsson & Simon” (2008: 16).

Zanotto (1995) aponta que diante das dificuldades de interpretação com a utilização do Pensar alto individual em suas pesquisas, passou a usar o Pensar Alto em Grupo com a finalidade de obter maior riqueza no sentido da leitura metafórica com a interação entre os participantes. Para a pesquisadora,

o protocolo em grupo, na verdade, é um evento social de leitura, no qual os leitores, numa interação face-a-face, partilham, negociam, constroem e avaliam as diferentes leituras, e é uma prática de leitura aparentemente muito simples, mas que pode ter implicações muito complexas e relevantes. (Zanotto, 1997: 03)

Dessa forma, o Pensar Alto em Grupo possibilita ao leitor construir os sentidos por si mesmo e também construir sua identidade na relação com o outro, este outro aqui entendido não só como o outro leitor, o outro participante, mas também o autor como outro. Por isso mesmo, o leitor aprende a respeitar a opinião alheia, seja ela de um colega ou do autor do texto. Isso implica dizer que esse instrumento possibilita trazer

para a sala de aula, questões sociais imprescindíveis à formação de um cidadão. (Zanotto, 2009).¹⁴

No decorrer dos últimos anos, as pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa GEIM, em um contexto real, com leitores reais, têm permitido o refinamento do método do Pensar Alto em Grupo que passa, então, a ser considerado, pelos pesquisadores dessa área, um instrumento de geração de dados, ou seja, uma técnica de pesquisa, e também uma prática pedagógica (Zanotto, 2009).

- O Pensar Alto em Grupo como técnica de pesquisa:

Partimos da ideia de que, ao discutir um texto em busca de interpretações, não esperamos que elas estejam prontas no pensamento de cada leitor. Assim, pressupomos que a interpretação é fruto de uma rede de construção de leituras entre os participantes e que tais interpretações estão sempre sujeitas a mudanças devido ao contexto, às posições tomadas por cada participante e também devido à própria interação. Por isso, considero que os dados de um Pensar Alto em Grupo não podem ser coletados como se já estivessem prontos, mas sim que eles são gerados durante o desenvolver da prática do Pensar Alto em Grupo.

- O Pensar Alto em Grupo como prática pedagógica:

Por meio da prática de leitura desenvolvida pelo Pensar Alto em Grupo, o professor passa a ouvir mais os alunos em sala de aula, distanciando-se dos parâmetros positivistas, nos quais o professor tem autoridade máxima dentro da sala e, por isso mesmo, é a única voz a ser ouvida.

Já na prática do Pensar Alto em Grupo, o aluno torna-se mais seguro em sala de aula e mais respeitado também, enquanto o professor admite e aprende a desenvolver o seu papel de educador ao ouvir e também ao respeitar a posição alheia. Assim, entendo ser o Pensar Alto em Grupo um evento de letramento (Bloome, 1993; Street, 1993) com implicações muito relevantes no que concerne ao processo de construção da leitura e ao papel da metáfora dentro da leitura poética.

A partir da prática do Pensar Alto torna-se possível perceber como a metáfora, ou o conceito metafórico, está presente na interpretação e também como é responsável pela interpretação de cada leitor. Isso não seria possível se os leitores não vivenciassem a prática do Pensar Alto em Grupo, em uma interação face-a-face.

¹⁴ Anotações de aula: “Linguística Aplicada II: Pesquisa Qualitativa em LA”

Ao utilizar o Pensar Alto em Grupo, estou, ao mesmo tempo, utilizando-o como uma técnica de geração de dados (Mason, 1996) e também como uma prática pedagógica. Como técnica, o Pensar Alto em Grupo possibilita a geração de dados, em um evento de letramento. Como prática pedagógica, o Pensar Alto proporciona a mim, como professora-pesquisadora, e também aos participantes desta pesquisa, a oportunidade de repensar nossa prática docente e de posicionarmos dentro dos parâmetros do paradigma qualitativo de pesquisa.

3.5 - O contexto e os participantes

Para gerar os dados desta pesquisa apresentei à Pró-Reitoria Acadêmica do centro universitário em que me graduei, que será descrito a seguir, um projeto que propunha um curso de extensão para os alunos do 7º período do curso de Letras e alguns encontros para os professores do mesmo curso.

Optei por trabalhar com professores e futuro professores por acreditar que tanto os alunos de Letras, futuros docentes, quanto os professores universitários poderiam se beneficiar profissionalmente ao ter conhecimento do Pensar Alto em Grupo. Entendo ser esta uma prática que viesse a auxiliá-los a posicionarem-se dentro do paradigma sociocognitivo, abandonando, assim, os parâmetros positivistas em sala de aula.

Os alunos do curso de Letras, em um curso de extensão ministrado por mim, receberam informações teóricas sobre essa prática e também puderam vivenciar o Pensar Alto em Grupo compreendendo, assim, seus benefícios no processo da leitura literária, tendo implicações para suas práticas futuras.

Os professores universitários foram convidados a fazer parte da pesquisa em um ambiente mais informal do que o dos alunos, em domicílio, em reuniões promovidas com o intuito de pesquisa. Além de os professores participarem do Pensar Alto em Grupo, discutindo poemas, eles tiveram discussões muito úteis com relação à importância do Pensar Alto em Grupo para suas práticas docentes.

A pesquisa foi desenvolvida com dois grupos. O grupo 1, composto por professores universitários, e o grupo 2, composto por professores em formação do curso de Letras. Os participantes dos dois grupos serão designados por pseudônimos, assim suas identidades serão preservadas durante todo o trabalho. Nos dois grupos eu me considero, além de professora-pesquisadora, uma integrante e participante, uma vez que colaboro para a construção das leituras realizadas.

Como minha pesquisa prestigia a interação, considero válido traçar os objetivos de se trabalhar com grupo focal dentro da pesquisa qualitativa. Para tal, baseio-me em Gatti:

A pesquisa com grupo focal tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários. (2005: 09)

As características do grupo focal vinculam-se às características do Pensar Alto em Grupo, uma vez que os dois prezam pela interação e dão valor aos seus resultados. Dessa maneira, torna-se extremamente importante analisar a sequência das falas, bem como a sequência inferencial das leituras. Entendo, assim, que uma leitura, uma opinião, um ponto de vista, são sempre baseados no que foi dito antes e serão sempre uma mediação para as leituras posteriores.

Segundo Gatti (2005), se cairmos no reducionismo do indivíduo, a formação de um grupo não faria sentido. Entretanto, um grupo exerce, sim, influência sobre o participante e vice e versa. Ou seja, de nada adianta reunir um grupo de pessoas da mesma área, gerar dados com esse grupo e analisar esses dados separadamente, como se fossem destituídos das influências dos outros integrantes.

Na compreensão de um texto poético em um grupo focal, as consequências da interação revelam-se essenciais. O participante tem voz, se posiciona diante de uma questão, aprende a ouvir, a respeitar o outro e isso significa perceber a alteridade. O que implica dizer que o leitor deixa de ver o outro como uma extensão de si mesmo. Esse outro pode ser tanto o professor, o livro didático, o autor ou o próprio colega, e passa a se reconhecer como sujeito (Zanotto, 2009).

Os encontros com os dois grupos foram realizados entre maio e junho de 2009. De acordo com Gatti (2005: 24), “o local dos encontros deve favorecer a interação entre os participantes”, e foi exatamente isso que propus, uma vez que os encontros aconteceram em um ambiente informal, em círculo, em volta de uma mesa. Essa disposição fez com que os participantes se encontrassem face a face para que a “interlocução fosse direta”. A seguir descrevo o contexto e os participantes do primeiro grupo.

Participaram do grupo 1, um professor universitário, biólogo e nutricionista, (HADES), uma professora de Literatura Brasileira e Portuguesa (PERSÉFONE), uma professora de Morfossintaxe (LUÍSA), um professor de Linguística (MANUEL) e uma

administradora e professora de língua inglesa (BUNNY) e eu, Gislaïne, professora-pesquisadora¹⁵.

Esse grupo participou de três encontros que ocorreram em casa, numa situação bastante informal, na qual os integrantes se reuniram para discutir os textos de maneira livre, uma proposta do Pensar Alto em Grupo. Os encontros duraram por volta de 1 hora, no sábado à noite, o horário mais apropriado para os participantes.

Do grupo 2 participaram 10 alunos do curso de Letras: Amanda, Andrea, Andrea Caetano (Andrea C), Andreza, Bruna, Danilo, Enilene, Jes, Mayara, Tati e eu, Gislaïne. Os alunos do curso não optaram pelo uso de pseudônimos, ao contrário dos professores, utilizando, assim, seus próprios nomes, com exceção de uma aluna que opta pelo pseudônimo de Tati.

Há uma diferença na quantidade de participantes entre os dois grupos. No grupo dos professores, houve seis participantes contando com a minha participação, uma vez que eu também partilhei dos processos de construção de leitura. Já no grupo dos alunos houve dez participantes, mais a minha participação como professora-pesquisadora.

Os encontros tiveram uma duração de 30 a 40 minutos, uma vez que o ambiente era a sala de aula, com horários pré-estabelecidos. Os encontros faziam parte de um curso de extensão ministrado por mim no curso de Letras. Esse curso, intitulado “Novos Paradigmas da Prática de Leitura: permeando a metáfora”, foi proposto por mim com o objetivo de geração de dados para a pesquisa. O curso teve a duração de 24 horas e ocorreu no período de 27 de março de 2009 a 05 de junho de 2009.

A proposta do curso de extensão foi promover um ambiente para a geração de dados desta pesquisa e também contribuir para a futura prática docente dos alunos do curso. Isso porque o Pensar Alto em Grupo, além de ser um instrumento de geração de dados, é, também, uma prática pedagógica da qual os alunos puderam ter conhecimento ao participarem de vivências durante o curso.

Por meio desse curso de extensão, tive a oportunidade de apresentar aos alunos a teoria que baseia minha pesquisa, ou seja, uma abordagem de leitura afinada ao paradigma qualitativo de pesquisa. No decorrer do curso, os alunos tiveram acesso à

¹⁵ Os professores que compõem o corpo docente do curso de Letras são mestres e doutores e foram todos meus professores na graduação. Assim, sinto-me honrada em tê-los como participantes de minha pesquisa e considero suas participações como mais um apoio ao meu crescimento acadêmico. Hades, professor da área da saúde, casado com Perséfone, interessou-se pela pesquisa por estar sempre participando dos eventos do curso de Letras.

teoria da metáfora conceptual, reconhecendo, assim, o valor sociocognitivo da metáfora, bem como sua influência na compreensão de um texto poético.

Os alunos desse curso têm entre 18 e 22 anos, pertencem à classe média e, até o momento do curso de extensão, não possuíam uma experiência docente acentuada. O curso de Letras (modalidade licenciatura português-inglês e respectivas literaturas) é oferecido no período noturno, possui duração de quatro anos e apresenta um corpo docente composto por mestres e doutores. O curso pertence a um centro universitário particular do Sul de Minas Gerais, mantido por uma fundação sem fins lucrativos e fiscalizada pelo Sistema Federal de Educação (MEC).

3.6 - O material

O material escolhido para as discussões são textos poéticos, uma vez que eles são considerados o maior desafio, tanto para o professor quanto para o aluno. Pretendo investigar uma maneira diferente de se trabalhar com o texto literário em sala de aula, pois a poesia não deve ser utilizada para o estudo da língua, mas para o estudo da linguagem literária.

Com os alunos foram realizadas quatro vivências no curso de extensão com os seguintes textos: dois poemas de João Guimarães Rosa, *Impaciência e Sono das águas*, um poema de Drummond, *A Montanha Pulverizada*, e também uma fábula de Leonardo Boff, *A águia e a galinha*. Com os professores foram realizadas três vivências, todas com textos de João Guimarães Rosa: *Impaciência*, *Águas da serra* e *Sono das águas*.

Entretanto, eu abordo, neste trabalho, apenas a vivência com o poema *Impaciência*, o mesmo texto do outro grupo participante de minha pesquisa, o dos professores universitários. Optei por isso para que, ao analisar os dados, eu pudesse contrapor as leituras e identificar (ou não) as múltiplas leituras. Também, para observar o processo de construção das leituras durante as discussões de um mesmo poema.

A escolha de um poema de Guimarães Rosa se deu pelo fato de este escritor ser muito conhecido e consagrado por seus romances e não muito conhecido por seus poemas. O poema discutido neste trabalho é o poema *Impaciência* publicado no único livro de poemas do autor: *Magma*. Esse livro foi premiado pela Academia Brasileira de Letras, em 1936 e só foi publicado anos depois de sua morte. Sobre a obra, Guilherme de Almeida diz que ela é “nativa, espontânea, legítima, saída da terra com uma naturalidade vegetal em ascensão, *Magma* é poesia centrífuga, universalizadora, capaz

de dar ao resto do mundo uma síntese perfeita do que temos e somos” (Almeida, 1967/1997: 07).

Impaciência

(Duas variações do mesmo tema)

I

Eu queria dormir
longamente...
(um sono só...)
Para esperar assim
o divino momento que eu pressinto,
em que hás de ser minha...
Mas...
e se essa hora
não devesse chegar nunca?...
Se o tempo,
como as outras cousas todas,
te separa de mim?!...
Então ...
ah!, então eu gostaria
que o meu sono,
friíssimo e sem sonhos
(um sono só)
não tivesse mais fim...

II

Se eu pudesse correr pelo tempo afora,
vertiginosamente,
futuro adiante,
saltando tantas horas tediosas,
vazias de ti,
e voar assim até o momento de todos os momentos,
em que hás de ser minha!...
Mas ...
e se esse minuto faltar
nas areias de todas as ampulhetas? ...
E se tudo fosse inútil:
a máquina de Wells,
as botas de sete léguas do Gigante?!...
Então ...
ah!, então eu gostaria
de desviver para trás, dia por dia,
para parar só naquele instante,
e nele ficar, eternamente, prisioneiro...
(Tu sabes, aquele instante em que sorrias
e me fizeste chorar...)

(ROSA, João Guimarães (1997/1967). *Magma*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira)

3.7 - A geração de dados e a metodologia de análise

Os dados das vivências¹⁶ analisadas neste trabalho foram gerados por meio do Pensar Alto em Grupo com os dois grupos participantes de minha pesquisa, apresentados anteriormente.

Nos dois grupos optei pela discussão geral do texto, sem discutir parte por parte, até porque, penso que essa discussão das partes do poema acontece de maneira natural no decorrer de uma vivência. Isso se deve ao fato de que cada participante opta pela discussão de uma determinada parte e, como estamos em um momento de interação, sempre acabamos discutindo todas as partes do poema.

¹⁶ O nosso grupo de pesquisa, GEIM (Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora), considera a atividade do Pensar alto em Grupo uma vivência. É assim que me refiro às discussões analisadas no capítulo seguinte.

Acredito que esse é um ponto a ser destacado na leitura como prática social que utiliza o Pensar Alto em Grupo, pois, as diferentes opiniões já se estabelecem na escolha abordada por cada aluno durante a discussão. Vale lembrar que a ordem da análise também segue a ordem das falas, pois essa ordem determina o caminho percorrido na construção da leitura.

A escolha do poema, discutido pelos dois grupos, foi uma decisão que levou em consideração a subjetividade dos participantes. As discussões de vários poemas geraram dados muito ricos no que concerne à construção da leitura e à influência da metáfora conceptual nessas construções. No entanto, para este trabalho, a fim de me aprofundar na análise de dados, analiso somente as vivências do poema que mais chamou a atenção dos participantes e, por consequência, aquele que mais os agradou: *Impaciência*.

Como os grupos discutiram o mesmo poema, em alguns momentos da análise que se segue, eu estabeleço um diálogo entre as leituras dos grupos, o qual será ampliado ao final da análise, no momento da contraposição dos dados.

Foram analisados 11 recortes da primeira vivência e 12 recortes da segunda vivência. O critério para a escolha dos recortes foi privilegiar os momentos nos quais os leitores recorriam aos conceitos metafóricos para construir suas leituras por meio de um processo inferencial metafórico e metonímico, assim como busquei apontar os trechos em que houve indeterminação de sentido.

As discussões foram gravadas em áudio e, em seguida, transcritas segundo as normas de transcrição do Projeto NURC (Norma Urbana Culta):

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Truncamento	/
Entonação fática	Maiúscula
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	podendo aumentar para::
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Citações literais ou leitura de texto durante a gravação	“ ” ou <i>itálico</i>

(Prete, 2009: 17-18)

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS

4.1 - Primeira Vivência: professores participantes

Em uma situação informal, fizemos uma primeira leitura silenciosa do poema e, a seguir, Manuel o declamou para os integrantes do grupo, isso porque os participantes e eu, pesquisadora, achamos importante a declamação, entendendo esta como parte da natureza da poesia.

Impaciência

(Duas variações do mesmo tema)

I

Eu queria dormir
longamente...
(um sono só...)
Para esperar assim
o divino momento que eu pressinto,
em que hás de ser minha...
Mas...
e se essa hora
não devesse chegar nunca?...
Se o tempo,
como as outras cousas todas,
te separa de mim?!...
Então ...
ah!, então eu gostaria
que o meu sono,
friíssimo e sem sonhos
(um sono só)
não tivesse mais fim...

II

Se eu pudesse correr pelo tempo afora,
vertiginosamente,
futuro adiante,
saltando tantas horas tediosas,
vazias de ti,
e voar assim até o momento de todos os momentos,
em que hás de ser minha!...
Mas ...
e se esse minuto faltar
nas areias de todas as ampulhetas? ...
E se tudo fosse inútil:
a máquina de Wells,
as botas de sete léguas do Gigante?!...
Então ...
ah!, então eu gostaria
de desviver para trás, dia por dia,
para parar só naquele instante,
e nele ficar, eternamente, prisioneiro...
(Tu sabes, aquele instante em que sorrias
e me fizeste chorar...)

(ROSA, João Guimarães (1997/1967). *Magma*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira)

Recorte 1:

	Bunny	ele tá lou::co pra ver a mulher...
	Bunny	desesperado... hum....
	Luiza	eu ainda não consegui fazer uma conexão desse entre parênteses no início aí: duas variações do mesmo tema
10	Manuel	é porque são duas partes não sei ... às vezes tá tá ... errado
	Luiza	não, não, mas é:: porque na realidade eu vi o poema como uma continuidade
	Manuel	perfeito eu também vi

- Perséf não tem... na primeira parte ele quer dormir... é um sono... profundo/
 15 Manuel ah é::
 Perséf na segunda parte se ele pudesse fazer alguma outra coisa... que outra coisa seria essa
 Luiza ah ta:: então é essa que é a diferença

Logo após a leitura do poema, os participantes começaram uma conversa informal sobre o texto, o que é o propósito do Pensar Alto em Grupo, e eles identificaram, logo no início, um eu-lírico masculino e que este está sofrendo de amor por sua amada, fato que causa o seu desespero.

Em seguida, Luiza diz não ter entendido: (9-8) “eu ainda não consegui fazer a conexão desse entre parênteses no início do texto: *duas variações do mesmo tema*”. A partir desse comentário, os participantes percebem que há, no poema, duas partes e começam a discutir até que essa questão se esclareça para os leitores.

Manuel levanta a hipótese de algum (10) ‘erro’ e, então, Luiza diz que não há possibilidade de erro no poema e acrescenta que entende o poema (11) “como uma continuidade”, isto implica dizer que são duas partes conectadas de alguma maneira. Fato que leva Manuel a descartar a possibilidade de erro e de reiterar a posição de Luiza.

Nesse momento, Perséfone discorda do grupo e diz que não há uma continuidade, mas sim, que são duas partes distintas com relação à posição, ou à ação, do eu-lírico no poema. Ela afirma que na primeira parte o eu-lírico não age, enquanto na segunda, ele deixa a posição de inércia para a posição de atividade.

Luiza, por sua vez, acata a leitura de Perséfone e, no que concerne a *Duas variações do mesmo tema*, os participantes concordam que são duas variações devido ao fato de o eu-lírico assumir duas posições em cada uma das partes, conforme Perséfone abordou.

O tema não trouxe dificuldades na compreensão, uma vez que todos concordaram ser ele o sofrimento, já as variações desse sofrimento, ou do tema, levantaram dúvidas que foram sanadas neste início da conversa.

Recorte 2:

- Hades na verdade aqui o tempo é o vilão
 Manuel é:: o tempo é o vilão
 Hades o tempo é o vilão

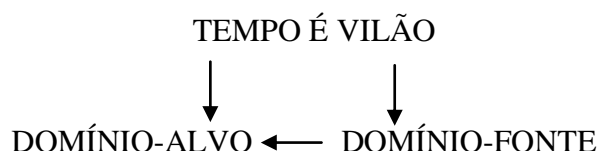
20	Hades	é o vilão.
	Gislaine	o tempo é o vilão dele?!
	Manuel	é::::: o tempo
	Hades	ou ele dorme ou ele encontra
	Luiza	ou ele encontra...
25	Manuel	o empecilho é o tempo

O recorte 2 foi um dos mais conflituosos do processo de leitura desse poema. Hades que, não havia participado da primeira discussão, afirma ser o tempo o vilão da história.

De acordo com Lakoff e Johnson (1999: 139), quando buscamos conceituar o tempo não demora muito a aparecer uma metáfora conceptual, pois, segundo os autores, é praticamente impossível conceptualizarmos o tempo sem o uso da metáfora. E isso fica bem claro na leitura que Hades faz a seguir.

Nesse trecho, há duas leituras metafóricas: o tempo é vilão, e o tempo é empecilho. Os conceitos de vilão e de empecilho, domínios-fonte, são mapeados para o tempo, domínio-alvo. Os leitores estabelecem um mapeamento entre os domínios, o que traz a compreensão ou o que revela o conceito metafórico ativado para tal compreensão.

Na primeira leitura feita por Hades, (17) *na verdade aqui o tempo é o vilão*, há um processo de personificação, o qual apresenta a mesma estrutura da metáfora conceptual, pois para Lakoff & Johnson (2002) a personificação é uma metáfora:



A leitura de Hades parece ser o resultado da construção do sentido por meio da interação¹⁷. Para os leitores, o eu-lírico sofre em função de uma separação. A partir dessa leitura construída (o sofrimento e a separação), Hades conceptualiza o tempo em termos de vilão. Há, aqui, um processo de personificação e essa interpretação metafórica de Hades é uma extensão das interpretações que a antecedem.

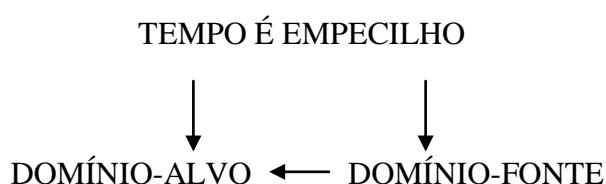
A personificação é resultado da metáfora conceptual EVENTOS SÃO AÇÕES (EVENTS ARE ACTIONS). De acordo com esse conceito metafórico, todo evento é

¹⁷ “A interpretação é sempre um processo de falar junto envolvendo a retomada pelo diálogo dos participantes das interpretações presumidas e pressuposições disponíveis na interação” (Zanotto & Moura, 2002: 11).

proveniente de uma ação que, por sua vez, depende de um agente. No caso da interpretação de Hades, o evento da separação é causado por um agente, o tempo. Aqui, o tempo assume um papel causal para a ocorrência desse evento.

Hades, ao usar a conjunção alternativa *ou* em sua fala (23) “**ou** ele dorme **ou** ele encontra”, estabelece uma alternância, uma condição de escolha e não a possibilidade de ter as duas coisas. O que promove esse impedimento de ter as duas coisas é justamente o tempo no seu papel de vilão.

Na segunda leitura metafórica, ativada por Manuel, (25) “o empecilho é o tempo”, aspectos do domínio-fonte fonte (EMPECILHO) foram mapeados para o domínio-alvo (TEMPO).



Como abordei anteriormente, uma metáfora, um mapeamento de um domínio para outro só é possível se o leitor for capaz de estabelecer um processo inferencial entre os domínios. No caso do TEMPO É EMPECILHO, parece ter ocorrido processo inferencial que, nesse caso, é metafórico. Os participantes, ao concordarem com a leitura de Hades, estavam também fazendo mapeamento do domínio *empecilho* para o domínio *tempo*, o que requer uma capacidade inferencial, que deve estar pautada no conhecimento prévio dos participantes com relação ao conceito de *empecilho* e com relação ao conceito de tempo como *empecilho*.

Recorte 3:

	Hades	o tempo é o vilão
	Manuel	na segunda ele quer <i>saltar as horas tediosas</i> porque porque a ho/ a hora.. todas as horas sem/
	Luiza	ele quer o momento
45	Manuel	/a pessoa/ vai ser tediosa

No recorte 3, antes de entendermos a metáfora conceptual que rege a compreensão dos leitores, é necessário ressaltar o processo metonímico existente nessa trecho do poema, da parte pelo todo: horas pelo tempo.

Processo metonímico:

SALTAR AS HORAS → SALTAR O TEMPO

Neste recorte, o conceito de TEMPO É ESPAÇO é explicitamente utilizado na compreensão do tempo. Em (42) “*na segunda ele quer saltar as horas*”, o tempo é entendido como o espaço físico no qual uma pessoa pode entrar e sair ou correr e saltar. Temos a pessoa em movimento com relação ao tempo, enquanto este permanece estático. Na verdade, neste trecho Manuel parafraseia uma parte do poema. Temos, então, um mesmo conceito metafórico ativado tanto na poesia quanto na construção da interpretação.

Poema:

“Se eu pudesse correr pelo tempo afora,
vertiginosamente,
futuro adiante,
saltando tantas horas tediosas,
vazias de ti...”

Fala de Manuel:

“Na segunda parte ele quer saltar as horas tediosas porque todas as horas sem a pessoa (amada) serão tediosas.”

Nesta paráfrase, Manuel conserva o mesmo conceito metafórico das palavras poéticas de Guimarães Rosa sem alteração do sentido do trecho. Isso prova que, de acordo com Lakoff e Johnson (1999: 54), “as metáforas conceptuais não são criações de poetas”, eles simplesmente as utilizam de maneira poética, com uma construção diferente. Tais conceitos metafóricos fazem parte do pensamento e são expressos na linguagem cotidiana por qualquer falante de qualquer língua. Se assim não fosse, os leitores não entenderiam os conceitos metafóricos constituintes de um poema e muito menos conseguiriam parafraseá-los na linguagem cotidiana assim como fez Manuel.

Recorte 4:

50	Bunny	um sono só seria até a morte?
	Hades	é:::
	Gislaine	eu penso em morte...
	Manuel	é:: morte..

- Bunny eu não pensei em morte quando eu li.
- 55 Gislaine eu pensei em morte.
- Bunny é:: quando você está apaixonado, quando você está ansioso por alguma coisa, você dorme, acorda... dorme, acorda.... dorme, acorda e... às vezes fosse isso... ele queria dormir um sono tranquilo que o tempo passa rápido quando você dorme uma vez só.. agora .../
- 60 Luiza quando ele acordasse já tava lá.
- Perséfone eu acho que é o NÃO ACONtecer, no primeiro... e o acontecer... no segundo... então no primeiro.... esse sono essa coisa... assim... ele/ ele vai viver inerte
- Luiza eu acho que o título também dá pista pra não pensar em morte... essa questão
- 65 da impaciência, você pensa que você sabe que vai acontecer... só que você não está aguentando esperar
- Perséfone e aí o primeiro é a inércia e o segundo é a ação... a inércia do sentido eu vou esperar... eu vou esperar... eu vou esperar... mas eu vou esperar ... sem viver que é esse sono...
- 70 Manuel claro... e sem sonhar né... e sem sonhar.
- Perséfone é... eu vou esperar... a minha vida vai entrar no branco e preto até você chegar pra ela voltar a ser colorida... aí no segundo... eu vou fazer uma série de coisas... mas é tudo um/ ...

No recorte 4, os leitores retomam a discussão sobre a primeira parte do texto. E Bunny levanta a hipótese, seguida de afirmações por outros leitores, de que um sono só seria a morte, (50) “*um sono só seria até a morte?*”.

A morte é conceituada por nós de várias maneiras e uma das maneiras de conceituarmos morte é A MORTE É UM SONO (DEATH IS SLEEP). No entanto, Bunny não entende esse sono do poema como morte. Ela entende o advérbio *só* da expressão “*um sono só*” de maneira diferente. Para ela, esse advérbio expressa um sono contínuo, sem interrupções, sem implicações de morte. Temos então uma palavra que admite mais de um sentido, o que chamamos de indeterminação¹⁸.

Diante das afirmações dos outros leitores, Hades, eu (Gislaine) e Manuel, nas linhas 51-52-53, de que um sono só seria, sim, a morte, Bunny reafirma sua leitura. Ela afirma não pensar em morte ao ler o poema, mas sim que o eu-lírico queria um sono tranquilo.

¹⁸ “The concept of indeterminacy covers a large range of semantic phenomena such as homonymy, polysemy, vagueness, generality, metaphor, and so on.” (Zanotto & Moura, 2002: 01)
A indeterminação de sentido reside nos casos de homonímia, polissemia, metáfora e em outros fenômenos linguísticos em que mais de uma representação semântica é atribuída a uma única forma linguística. (Tradução minha)

Em seguida, Perséfone volta à discussão das duas partes dizendo que na primeira ele (62-63) “vai viver inerte”, diz que é o (61) NÃO ACONTECER. A leitora diz não ser a morte, mas sim uma maneira de viver, contrariando, assim, as características do que vem a ser viver dentro do conceito ou modelo cognitivo comum, pois, dentro desse parâmetro, viver se opõe à inércia e ao não acontecer, viver é estar em atividade plena, o que pressupõe acontecimentos.

Com base em sua leitura, Luiza (64-66), apoiando-se no título, afirma não ser a morte em função do título: *Impaciência*, o que vem ao encontro da leitura de Bunny, de que a impaciência tira a tranquilidade do sono.

A impaciência existe em função de um acontecimento e acontecimentos fazem parte da vida e não da morte. Dessa forma, percebo que os leitores, por meio da interação, compreendem que a primeira parte do poema não está relacionada à morte.

No entanto, a partir da linha 67, Perséfone reafirma ser a primeira parte a inércia e a segunda parte do poema, a ação. Novamente o conceito de morte aparece em suas palavras nos linhas 68-69: “eu vou esperar... eu vou esperar... mas eu vou esperar... **sem viver** que é **esse sono...**”. Apesar de os leitores não concordarem com a ideia de morte na primeira parte do poema, eles também não concordam que há aspectos da vida.

Nesse momento, Perséfone, nas linhas 70-71-73, parece definir como seria esse paradoxo na primeira parte de vida sem aspectos vitais, utilizando a metáfora das cores. De acordo com a leitora, o poema apresenta duas fases da vida do eu-lírico.

Na primeira é uma vida sem cor (71) “a minha vida vai entrar no branco e preto até você chegar”, na segunda parte o eu-lírico passa a ter uma vida colorida (72) “pra ela voltar a ser colorida”. Com base nas palavras de Perséfone, posso inferir que há um conceito de que a tristeza é sem cor, enquanto a alegria é colorida.

Segundo Lakoff e Johnson (1980: 22), os valores de uma cultura são coerentes ou fundamentam os nossos conceitos metafóricos. O conceito que temos de cor também é cultural, pois na cultura ocidental o conceito de luto e de tristeza são simbolizados pela cor preta e a alegria é simbolizada pelo colorido. Numa cultura em que os conceitos de cor são diferentes da nossa cultura, a compreensão da leitora não faria sentido.

Recorte 5:

Luiza mas aí... é porque lá no primeiro ele fala assim que vai esperar “*o divino momento*” então não é bem uma ideia de morte... mas é a ideia de que AQUELE MOMENTO é tão bom... tão bom que vai ser divino... então é coisa

- 80 quase que... do/do/do... eterno mesmo, do outro mundo, né?! então num é:: é ...
pode até associar com morte sim, mas não a mo::rte... morte por si só... mas...
- Gislaine é a questão da morte... da perpetuação... é isso que você quer dizer?
- Luiza não aquela ideia assim de que essa morte não é a morte física.
- Manuel é metafísico aqui... é metafísico... é metafísico.
- 85 Luiza é metafísico... é uma morte assim::... é:: pras outras coisas do mundo.. porque
aquele momento é tão supremo... é tão supremo, tão... que é divino... então...
ele associa aquele momento com a eternidade e qualquer outra coisa diferente
daquilo é:: seria mundano... então... não a ideia da morte física, mas a morte
metafísica

No recorte 5, Luiza retoma a discussão sobre a primeira parte e, dessa vez, o grupo parece decifrar o enigma da presença ou da ausência de morte deste trecho do poema. Luiza persiste na ideia de que não é a morte. No entanto, recorre às características de morte para explicar o sentimento predominante na primeira parte do poema, abordando as palavras *divino*, *eterno*, *outro mundo*: (79-80) “AQUELE MOMENTO é tão bom, tão bom que vai ser **divino**... então é coisa quase que... do/do/do... **eterno** mesmo, **do outro mundo**, né?! então não é:: é ...”.

Eu, como participante, faço uma pergunta com o intuito de ajudar na construção da leitura, (82) “é a questão da morte ... da perpetuação.. é isso que você quer dizer?”. Nesse momento, ela diz que não é uma morte física. O que vai servir de base para a construção da leitura de Manuel que diz ser uma morte metafísica, (84) “é metafísico aqui... é metafísico... é metafísico”.

Segundo Lakoff e Johnson (1999), a metafísica é usada pelos filósofos para dar sentido a conceitos que são inconscientes. No entanto, na linguagem filosófica o que os filósofos chamam de metafísico é, na verdade, metafórico. Assim, pautada na ideia dos autores, posso dizer que houve uma interpretação metafórica da morte por parte dos participantes que aceitam a possibilidade não da morte física, mas de uma morte metafórica.

A construção dessa leitura evidencia uma recorrência à metáfora conceptual VIDA É ESCRAVIDÃO; MORTE É LIBERTAÇÃO (LIFE IS BONDAGE; DEATH IS DELIVERANCE), na qual o corpo é entendido como algo que prende a alma. O corpo é entendido metaforicamente como uma corrente que prende a alma e a morte, por seu turno, é metaforicamente entendida como a quebra dessas correntes pelas quais a alma está presa (Lakoff e Turner, 1989:23).

Dando continuação à construção da leitura, no próximo recorte, os leitores passam a discutir a segunda parte do poema.

Recorte 6:

- 90 Manuel é:: agora.. o lindo é essa segunda parte né... de que se o *TEMPO FALHAR*... o tempo futuro falhar... oh... essa... *nas areias de todas as ampulhetas*... isso é maravilhoso né... ou seja:: se *TODAS* as areias de *TODAS* as ampulhetas falharem... eu quero... *desviver* né... que é viver para trás né...
- Hades ele... mostra que ele fica... eu vejo bem claro... assim... ESCRAVO do tempo... ou eu vivo esse momento ou eu volto... mas é... aqui tem a presença clara...
- 110 Manuel e a questão da... /
- Hades eu sou leigo no assunto... mas pra mim...
- Manuel não... sim... mas é::
- Hades a escravidão no tempo...
- Manuel perfeito... e a questão/ é::: o tempo é fundamental/
- Luiza é porque:: a impaciência ela tá diretamente relacionada a tempo

Depois da leitura do poema, Manuel volta à discussão do tempo. Depois, da leitura do trecho que lhe chama a atenção, Hades, novamente, personifica o tempo. Parece haver uma relação de oposição entre as posições ocupadas pelo tempo e pelo ser humano. Nessa relação, o homem é o escravo do tempo (107) “escravo do tempo...” / (112) “a escravidão no tempo...”.

Nesse processo de personificação, o tempo mantém total controle sobre o homem, o qual é desprovido de vontade própria e de liberdade, tornando-se uma propriedade do tempo. Isso me leva a entender que, nesse caso, há uma inversão de posições em que o tempo é personificado enquanto o homem é vitimizado ao ser entendido como algo de posse do tempo.

Diante dessa leitura, Luisa, em sua fala na linha 114: “é porque:: a impaciência ela tá diretamente relacionada a tempo”, estabelece a relação entre tempo e impaciência, o que parece estar em consonância com a leitura do homem ser escravo do tempo. Os leitores ativam a metáfora conceptual TEMPO É DOMINADOR. A impaciência, aqui, parece ser a consequência desse domínio.

Também, como abordei no capítulo teórico, o tempo é, muitas vezes, entendido no senso comum como o que escraviza o homem. Essas maneiras de conceptualizar o tempo se baseiam nas experiências. Segundo Lakoff e Johnson (1999), o sistema conceptual inconsciente molda o nosso raciocínio do senso comum.

Recorte 7:

- 125 Hades tem uma outra versão aqui que é/ aí quando você coloca isso aí de:: ele chamar o outro... se ele num vive no presente... ele vive no passado... ele vive no futuro ou ele vive no passado... a questão da mente... ele tá dominando... ele/ ele ele pega o tempo e fala o tempo é meu... o tempo é meu
- 130 Manuel perfeito... a visão do cientista... né... do/ do/ do biólogo... né?
 Gislaine ele comanda o tempo?
 Hades é::... eu faço no tempo a coisa que eu quiser...
 Luiza é... ele fala ()... *eu gostaria de desviver para trás*
 Hades se você não entrar na minha conversa... se você não quiser viver esse momento
- 135 Perséfone comigo... eu vou construir na minha mente... eu vou viver.
 Hades é/ é interessante a visão de uma outra pessoa né... porque pra gente isso é normal: pra frente pra trás... pra frente prá trás...
 Hades veja agora... independente da sua vontade... eu vou viver esse momento seja ele no futuro seja ele no passado
- 140 Gislaine eu vou pra onde... ou quando... eu quiser...
 Hades eu quiser... eu domino o meu pensamento... eu so/ eu comando esse meu sonho
 Perséfone esse meu/ esse meu desejo de ter a mulher
 Hades se ela não quiser... não tem problema... eu vivo do mesmo jeito
- 145 Manuel legal
 Gislaine independente dela...
 Hades independente dela...

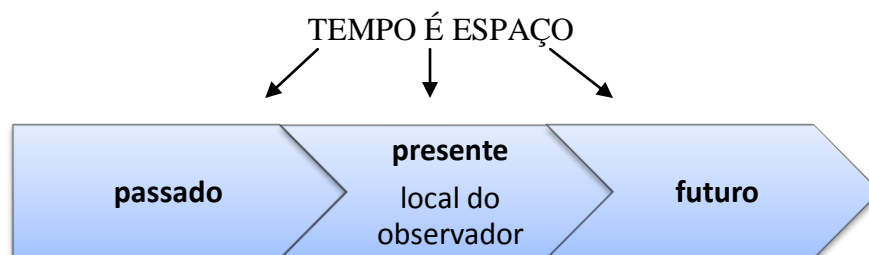
Logo no início do recorte 7, Hades parte para uma leitura inversa na qual o homem passa a ter o domínio sobre o tempo. Ele deixa claro que há (125) “uma outra versão”, a qual eu chamo de outra leitura.

Hades se apoia no próprio texto para fundamentar sua leitura a qual será desconsiderada adiante pelo grupo. Nessa leitura, Hades afirma ser o homem quem domina o tempo, pois ele pode ir tanto para o passado quanto para o futuro quando quiser.

Assim, o tempo não o impediria de viver as coisas que ele gostaria de viver novamente: (126 – 127- 128) “ele vive no futuro ou ele vive no passado... a questão da mente... ele tá dominando... ele/ ele ele pega o tempo e fala o tempo é meu... o tempo é meu”. Diante dessa afirmação, eu, com o intuito de reiterar sua ideia, pergunto se o eu-lírico comanda o tempo e ele a reitera: (131) “é::... eu faço no tempo a coisa que eu quiser...”.

Luisa, para reafirmar a leitura de Hades, em um processo ascendente, também se apoia em um verso do poema no qual há um neologismo *desviver*: (132) “é... ele fala ()... *eu gostaria de desviver para trás*” reafirmando o poder que o homem teria de voltar no tempo.

Os leitores, ao construírem a leitura, ativam a metáfora conceptual TEMPO É ESPAÇO, como também uma metáfora que é dependente e coerente com esta última: O OBSERVADOR EM MOVIMENTO.



Entretanto, o observador está sempre em movimento para o futuro. Há o espaço atrás do observador que é passado, mas o observador só pode ir em direção ao futuro. A medida que o observador vive, ele se locomove para frente, para o futuro, por isso indiquei a seta para frente. O poema contradiz tal regra, pois o observador faz um movimento contrário, para o passado.

Dessa forma, não é necessário esforço para compreender o OBSERVADOR EM MOVIMENTO, em que “o observador ao invés de se manter parado em um lugar, está em movimento e cada lugar do caminho do observador é um tempo.” (Lakoff & Johnson, 1999: 145).

Essa metáfora conceptual guiou os pensamentos dos leitores na construção da leitura, pois Perséfone, após ouvir as discussões, afirma, na linha 135, que: “é/é interessante a visão de outra pessoa né... porque pra gente é normal: pra frente pra trás... pra frente pra trás”.

No entanto, a leitura de que o homem tem o domínio do tempo podendo andar por ele tanto para o futuro quanto para o passado foi descartada pelo grupo na discussão a seguir. Esse fato de leituras construídas e desconstruídas é algo comum na interação e essa mudança de posição do leitor, ou dos leitores, é que vai gerar múltiplas leituras.

Essas diferentes interpretações nem sempre se dão entre diferentes leitores. Elas podem ocorrer com um único leitor, como acontece a seguir, um mesmo leitor constrói diferentes leituras. O que prova que o sentido é dinâmico e continuamente construído e reconstruído na interação. (Bloome, 1993).

Recorte 8:

230	Hades	ele mostra que/ fica claro que ele tem domínio do tempo... ele domina o tempo dele...
	Luiza	eu não sei se ele tem tanto domínio assim...
	Manuel	eu também não sei não... eu acho que.../
	Gislaine	Hades você falou que o tempo é o vilão... quando eu li a primeira vez.. pra mim o tempo também foi o vilão que era o tempo que separa ele dela/
235	Hades	mas ele consegue fazer oh.....
	Bunny	ele QUER ele não consegue
	Hades	não/... conse::gue... () eu volto...
240	Manuel	ele gostaria... ele gostaria...
	Luiza	olha os tempos verbais: se eu <i>pudesse... gostaria...</i>
	Gislaine	<i>queria...</i>
	Luiza	então ele não tem tanto domínio assim não...

No recorte 8, Luisa propõe outra leitura, descartando a leitura construída por Hades de TEMPO DOMINADO – HOMEM DOMINADOR. Hades prossegue em sua leitura de que o homem tem o domínio do tempo, quando Luisa, na linha 232, coloca uma questão: “eu não sei se ele tem tanto domínio assim...” e Manuel segue o seu raciocínio na linha 233.

Nesse momento, eu (Gislaine) passo a questionar a leitura de Hades (TEMPO DOMINADO PELO HOMEM) e retomo a leitura que o próprio Hades fez no início da discussão de que o tempo era o vilão. Dessa forma, o tempo sendo o vilão do homem, como poderia ser este quem domina aquele? Entretanto Hades, na linha 236, por um processo ascendente, afirma: “mas ele consegue fazer oh... *DESVIVER...*”.

O leitor se apoia no prefixo DES do neologismo criado por Guimarães que pressupõe o não viver, no entanto, como é *DESViver para trás*, o neologismo pressupõe o voltar ao passado e não o morrer. Pelo menos parece ser esta a inferência feita por Hades a partir desse neologismo, uma vez que o eu-lírico quer voltar ao passado.

Agora, eu retomo a leitura construída por Bunny, que não havia participado da discussão, mas desenrola a questão dizendo, na linha 237, que o eu-lírico quer voltar ao passado, quer *desviver*, porém não consegue. Luisa, em seguida, reafirma a leitura de Bunny recorrendo aos tempos verbais na linha 240: “olha os tempos verbais: *se eu pudesse... gostaria*”

O verbo gostar está no futuro do pretérito o que indica “a modalidade condicional” e o verbo poder está no pretérito imperfeito do modo subjuntivo que faz “referência a fatos incertos” (Bechara, 2009: 280).

Assim, Bunny e Luisa recorrem a aspectos gramaticais, aos tempos verbais, para fundamentar a leitura de que o tempo não é dominado pelo homem. As participantes construíram a leitura por meio do processo ascendente no qual as pistas textuais permitem certas inferências.

Entre os recortes 8 e 9, há uma discussão, da linha 243 a 259, sobre a relação do eu-lírico com a mulher amada. Eles chegam à conclusão de que é uma mulher, novamente por meio do processo ascendente: pistas textuais que remetam à mulher, como as palavras *minha*, no 6º verso do poema, e *prisioneiro*, no 35º verso do poema, referindo-se ao eu-lírico.

Nesse ínterim, os participantes discutem a relação entre os dois – eu-lírico e a amada – e também discutem quem tem domínio sobre quem.¹⁹ Depois disso, os leitores voltam a discutir o tempo, como abordado a seguir, no recorte 9.

Recorte 9:

- | | | |
|-----|-----------|--|
| 260 | Manuel | interessante é:: que quando ele:: na/na segunda parte ele pensa em viver o futuro né... ele vai pulando partes... partes... partes... né... ele quer/ ele quer viver o momento pulando todo o tempo né... e depois ele quer pular o tempo passado também pra chegar né... ele quer buscar novamente/ |
| 265 | Bunny | ele quer tá com ela de algum jeito... né... |
| | Manuel | independentemente se esse momento tá no futuro ou no passado... a impaciência aqui não é de se encontrar... a impaciência aqui é de vencer o tempo... é mais/ de derrotar o/ |
| | Perséfone | de chegar/ de chegar o momento né... |
| 270 | Gislaine | ele briga com o tempo então? |
| | Manuel | eu acho que briga... |
| | Luiza | é:: é uma briga... |
| | Bunny | eu não sei... eu acho que isso seria se ele tivesse a certeza de que ele ia ter ela de novo... |
| 275 | Hades | é o vilão... |
| | Manuel | mas ele tem essa certeza... sabe por quê? porque se caso futuramente ele não vai/ não/ não possa encontrar... no passado ele tem...
ele volta |

¹⁹ Não me atenho à análise dessa parte, mas busco expor o que acontece entre os recortes a fim de manter a coerência para o leitor deste trabalho.

	Perséfone	o passado é certo... () pode ser que ele nunca tenha ela no futuro mas no/
280	Luiza	passado ele já teve.... ()
	Perséfone	ele vai desviver para trás dia por dia

O recorte 9 se inicia com a fala de Manuel manifestando, novamente, dois conceitos metafóricos. As metáforas conceptuais TEMPO É ESPAÇO e OBSERVADOR ESTÁ EM MOVIMENTO, ambas interdependentes e coerentes entre si, são evidenciadas nas linhas 260 a 262: “interessante é::: que quando ele:: na/na segunda parte ele pensa em viver o futuro né... ele vai pulando partes.... partes .. partes... né... ele quer/ ele quer viver o momento pulando todo o tempo né... e depois ele quer pular o tempo”.

Já na linha 265, Manuel focaliza outra questão entre o tempo e o homem, estabelecendo uma disputa entre eles – tempo e homem. O leitor retoma a leitura de Luisa, construída no recorte 6, de que se institui uma relação entre o tempo e a impaciência: “a impaciência aqui não é de se encontrar.... a impaciência aqui é de vencer o tempo... é mais/ de derrotar o/ .”

Nesse momento, na linha 269, eu pergunto se há uma briga com o tempo e os leitores afirmam que sim, que há uma disputa entre o tempo e o homem. Isso não significa dizer que a relação de domínio entre tempo e homem tenha sido descartada por Manuel, mas sim que esse domínio que o tempo exerce sobre o homem causa a impaciência.

O homem, por sua vez, como é de sua natureza, vai à luta, não fica parado, briga com o tempo. Essa é uma inferência minha, por isso eu fiz a pergunta com relação à briga. Eu queria saber se minha ideia tinha fundamento e se os participantes estariam de acordo com minha posição: “Ele briga com o tempo então?”²⁰

A leitura de que o homem briga com o tempo é resultado, também, do que foi discutido no quarto recorte em que os participantes versam sobre a necessidade de luta para que o homem mantenha-se vivo. No recorte 4, a discussão foi em torno da possibilidade de morte, descartada pelos leitores. Agora, no recorte 9, os aspectos de vida ressaltados pela disputa entre homem e tempo parecem eliminar a presença da morte no poema.

²⁰ Apesar de posicionar-me como uma participante do grupo, nesse caso, percebo que minha posição foi de pesquisadora, pois minha pergunta foi investigativa, com o objetivo de instigar a construção da leitura sem me impor.

Essas discussões, tanto do recorte 4 quanto do recorte 9, fundamentam-se nas metáforas conceptuais que são interdependentes:

- A VIDA É UMA LUTA (STAYING ALIVE IS A CONTEST)
- MORRER É PERDER A LUTA CONTRA O ADVERSÁRIO (DYING IS LOOSING A CONTEST AGAINST NA ADVERSARY).
- TEMPO É ADVERSÁRIO

Manuel: “independentemente se esse momento tá no futuro ou no passado... a impaciência aqui não é de se encontrar... a impaciência aqui é **de vencer o tempo... é mais/ de derrotar o**”.

Gislaine: “**ele briga com o tempo** então?”

Manuel: “eu acho que **briga...**”

Luiza: “**é: é uma briga**”

A partir desses dados posso inferir que se o homem luta, ele está vivo, pois viver é uma luta. Se ele quer vencer a luta contra o tempo, quer derrotar o tempo, ele não quer morrer, mas sim viver e, por consequência, o tempo é o adversário do homem. Ao discutir o poema, os leitores recorrem aos mesmos conceitos metafóricos aos quais recorre o autor do texto, porém, com outras expressões linguísticas.

Manuel, ao focalizar outra metáfora conceptual, e não mais a de TEMPO É ESPAÇO, constrói sua leitura por um processo de personificação do tempo, pois o tempo deixa de ser conceptualizado como espaço no qual o homem pode transitar e passa a ser conceptualizado como pessoa. Assim, ele retoma a discussão inicial do recorte 1 de tempo como vilão.

Hades, Manuel, Perséfone e Luisa, entre as linhas 275 e 280, já conceptualizam o tempo como espaço novamente, uma leitura clara que se concretiza na fala de Perséfone na linha 280: “ele vai *desviver para trás* dia por dia”.

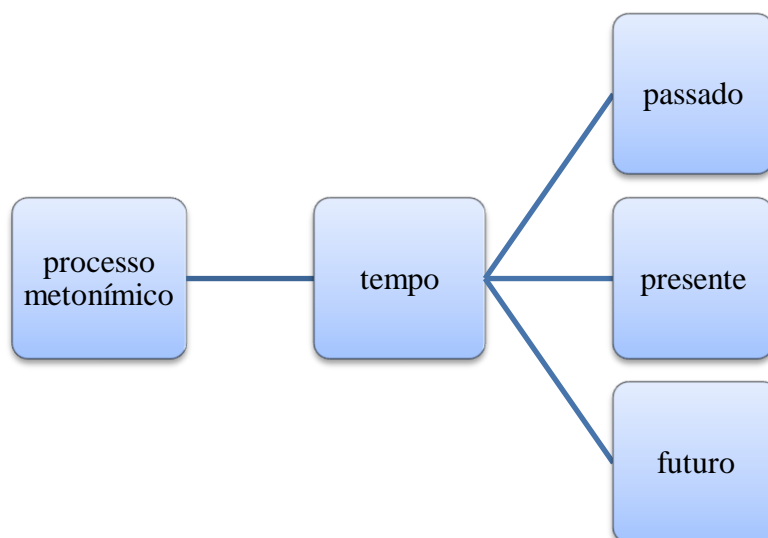
Recorte 10:

Luiza	ele não tem presente... ele não tem presente... ou ele tem passado ou ele tem futuro... presente ele não tem...
Gislaine	o presente atormenta... o presente pra ele/ o presente pra ele é brigar com o tempo.
Hades	é o tempo é o vilão.

- Manuel o tempo é o vilão... o tempo/ o tempo é o / é o muro
- Gislaine o tempo é o muro que o separa da amada.
- todos ()
- 290 Hades ele é o presente.
- Gislaine verda::de Hades!
- Manuel ele é o presente... ele tá no meio... oh... eu tenho o passado eu tenho o futuro... eu tô aqui no meio... pra onde que eu vou? eu sou o presente...
- Gislaine ah eu quero ir pra algum lugar onde ela esteja...
- 295 Manuel é:: uma boa leitura.....
- Hades o presente é ele... o presente é ele...
- Luiza o presente é a impaciência...
- Manuel o presente é a impaciência... o presente é a impaciência...
- 320 Hades a impaciência que ele tá vivendo.
- Manuel eu quero fugir... a evasão... ou no futuro ou no passado... poderia ser em outro lugar... né... a morte... né...
- Hades () é o que ele pede que esse tempo que eu estou vivendo acabe logo... passe::
- 325 () ou vou pro futuro ou tomo rumo contrário...
- Gislaine como o futuro pode ser incerto... () o futuro é incerto e causa medo

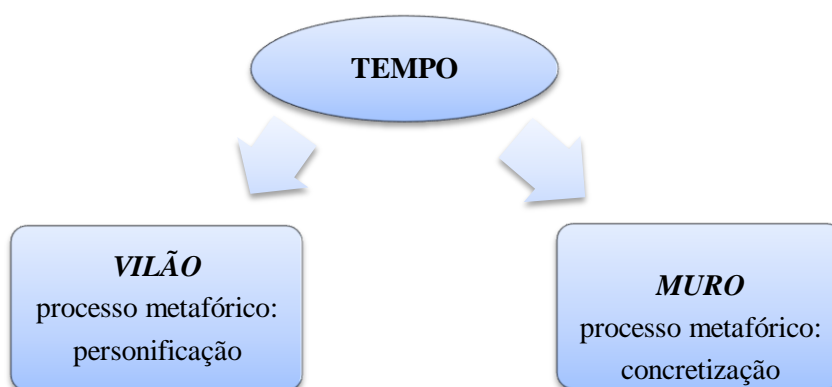
No recorte 10, o tempo recebe características tanto humanas quanto físicas, pelo processo da personificação.

Na minha fala, nas linhas 285 – 286, “o presente atormenta... o presente pra ele/ o presente pra ele é brigar com o tempo.”, recorro ao processo metonímico “parte pelo todo” – PRESENTE POR TEMPO. Isso se considerarmos o tempo um todo constituído por presente, passado e futuro, partes discutidas pelos leitores.



O tempo é personificado, uma vez que o ato de atormentar é conceptualizado como característica do vilão, metáfora ativada novamente por Hades, na linha 287: “é o tempo é o vilão”. Manuel faz uso de duas conceptualizações do tempo: personificação e, ao mesmo tempo, concretização do tempo na linha 288: “o tempo é o vilão... o tempo/ o tempo é o/ é o muro”. E sua função é a de separar como eu propus na linha 289: “o tempo é o muro que o separa da amada”.

Ao compreender o tempo como muro, não houve um processo de personificação. No entanto, entendo que houve uma recorrência à metáfora conceptual **EVENTOS SÃO AÇÕES**, pois como abordei anteriormente, todo evento é o resultado de uma ação. Nesse caso, o evento é a separação entre o eu-lírico e a amada, provocada por um agente, o tempo, conceptualizado como um objeto, o muro.



É interessante perceber que, no caso dessa análise, o tempo sempre foi o agente, entretanto nem sempre sustentou a mesma posição: ora personificado, ora concretizado, mas a ação foi a mesma.

Depois de entendermos o processo metonímico de tempo por passado, presente e futuro, podemos perceber, nesse trecho, a recorrência a dois conceitos metafóricos de tempo:

- **TEMPO É UM RECURSO:** Luiza (282-283): “ele não tem presente... **ele não tem** presente... ou **ele tem** passado ou **ele tem** futuro... presente **ele não tem**”
- **TEMPO ESTÁ EM MOVIMENTO:** Hades (323 – 324): “é o que ele pede que esse tempo que eu estou vivendo acabe logo... **passe:’**”

Entre os recortes 10 e 11, os participantes discutiram sobre a certeza e a incerteza de o eu-lírico encontrar sua amada no futuro e também sobre o que o separa dela além do tempo. E ficou claro que os leitores sempre fizeram inferências, mas com base no texto, prevalecendo, assim, o processo ascendente de leitura. Para validar minha análise baseio-me na fala de Perséfone nos linhas 345- 347 e 348:

- | | | |
|-----|-----------|--|
| | Manuel | existem outras coisas... |
| 345 | Gislaine | o que mais que separa... né... será? que outras coisas que separa ele dela? |
| | Perséfone | aqui no texto não dá pra/... |
| | | |
| | Perséfone | não tem marca específica... a gente pode fazer algumas inferências... por exemplo... é uma separação física... né... por exemplo... uma viagem... uma distância... mas... não dá ... |

Também há o processo de leitura descendente, mas os leitores sempre se voltam para o texto a fim de validar suas leituras, por meio do processo ascendente. O que significa atentar para o uso das duas estratégias de leitura: ascendente (bottom up) e descendente (top down), o que faz dos participantes leitores maduros.

Recorte 11:

- | | | |
|-----|-----------|--|
| 360 | Bunny | no começo ele fala se o tempo como <i>outras cousas todas</i> ... então deve ter mais coisa além do tempo... |
| | Gislaine | será que é a morte? |
| | Manuel | pode ser... |
| | Luiza | eu não vejo assim as coisas de morte não... |
| 365 | Manuel | não/ não /não é... todas as outras coisa que podem nos separar no futuro... na primeira parte... pode ser morte... pode ser... viagem pode ser... lugar... pode ser outro relacionamento... num sei... é muito a/aberto... né... |
| | Perséfone | eu acho que não é a morte não porque ele fala assim: <i>mas e se essa hora não devesse chegar nunca???</i> |
| | Gislaine | a morte chega né.... |
| 370 | Perséfone | a morte chega! |

No recorte 11, Bunny, baseada nas palavras do autor, afirma que deve ter mais coisas além do tempo que o separam da amada (359): “no começo ele fala se o tempo como *outras cousas todas*... então deve ter mais coisa além do tempo...”. Então, eu volto a aventar a possibilidade de ser a morte que o separa da amada, leitura refutada pelo grupo e por todas as leituras construídas durante a discussão com relação à morte.

Manuel, por um processo descendente, sugere outras possibilidades além do tempo, apoiando-se sempre na questão da obra literária ser muito lacunar, ou como ele próprio diz nas linhas 364-365-366, aberta a várias interpretações: “não/ não /não é.. todas as outras coisa que podem no separar no futuro.... na primeira parte.. pode ser morte... pode ser viagem... pode ser... lugar... pode ser outro relacionamento... não sei... é muito a/aberto... né....”.

Nesse momento, por um processo ascendente, Perséfone discorda da possibilidade de ser a morte baseando-se no texto: “eu acho que não é a morte não porque ele fala assim: *mas e se essa hora não devesse chegar nunca?*”.

E, para concluir, eu e Perséfone afirmamos que a morte chega e por isso essa hora esperada pelo eu-lírico não é a morte, pois, com base no texto, Perséfone mostra que talvez essa hora tão esperada não chegue. Assim, por inferência minha, considero que o grupo nega a leitura de morte no poema. Na verdade, com base na análise que fiz dos recortes anteriores, posso inferir que a hora esperada é o encontro com a mulher amada.

Essa leitura construída pelo grupo, por meio do processo ascendente, está de acordo com a metáfora AVIDA É UMA VIAGEM. Como abordei na teoria, a vida é um ciclo que se inicia com o nascimento e se fecha com o evento da morte, que é trazida pelo passar do tempo. Assim, nosso conceito de morte se identifica com esse conceito metafórico de que a morte é o ponto final e que ela é um evento inevitavelmente trazido pelo tempo.

4.2 - Segunda Vivência: alunos participantes

Antes de iniciar a vivência, os alunos já tinham conhecimento do Pensar Alto em Grupo, por isso já sabiam que a intenção era estabelecer uma conversa livre sobre o texto, abordando o que lhes tivesse chamado a atenção na leitura do poema.

Impaciência

(Duas variações do mesmo tema)

I

Eu queria dormir
longamente...
(um sono só...)
Para esperar assim
o divino momento que eu pressinto,
em que hás de ser minha...
Mas...
e se essa hora
não devesse chegar nunca?...
Se o tempo,
como as outras cousas todas,
te separa de mim?!...
Então ...
ah!, então eu gostaria
que o meu sono,
friíssimo e sem sonhos
(um sono só)
não tivesse mais fim...

II

Se eu pudesse correr pelo tempo afora,
vertiginosamente,
futuro adiante,
saltando tantas horas tediosas,
vazias de ti,
e voar assim até o momento de todos os momentos,
em que hás de ser minha!...
Mas ...
e se esse minuto faltar
nas areias de todas as ampulhetas? ...
E se tudo fosse inútil:
a máquina de Wells,
as botas de sete léguas do Gigante?!...
Então ...
ah!, então eu gostaria
de desviver para trás, dia por dia,
para parar só naquele instante,
e nele ficar, eternamente, prisioneiro...
(Tu sabes, aquele instante em que sorrias
e me fizeste chorar...)

(ROSA, João Guimarães (1997/1967). *Magma*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira)

Pedi aos alunos que lessem o poema silenciosamente e, logo depois, pedi a um dos alunos que lesse o poema em voz alta. Durante a leitura do poema em voz alta, uma das alunas, Andreza, se emocionou e, ao fim da leitura, perguntei a ela o que havia acontecido ao ouvir o poema. Andreza, por sua vez, disse que o poema a tocou bastante, pois se identificou com o poema. A partir de então, comecei a falar sobre a influência da literatura na nossa vida. Em seguida, pergunto o que os alunos entenderam do poema:

Recorte 1:

- 01 Gislaine bom... esse poema é lindo... né... Guimarães Rosa é um... desbunde... de.../ vocês vão conhecer... vocês vão adorAR saber sobre Guimarães Rosa... e esse poema *Impaciência* já come::ça... né... e:: aí a gente percebe que ele/ ele leva a gente pro mundo NOSSO mesmo... né...
- 05 Andreza hahan sim (chorando)
- Gislaine queria saber qual é o mundo que você foi... quando você leu... você ouviu esse poema...?
- Andreza (choro)
- Gislaine () por que você chorou:: quando você ouviu esse poema?
- 10 Andreza não:: porque:: eu tô:: lembrando aqui de umas coisas que:: assim... que aconteceram sabe?! então:: bateu... bastante / porque:: do mesmo jeito ali que ele espera::va... que:: ela fosse dele... então... eu também/ assim... bateu com a minha vida.
- Gislaine bateu com a sua vi::da?
- Andreza é :: (choro)
- 15 Gislaine e a literatura serve pra isso mesmo... né... gente..?! pra bater com a vida da gente... senão não teria sentido/ o que que vocês entenderam do poema? o que vocês queriam FALAR sobre esse poema?
- Amanda acho que ele/ele fo::ca na pessoa que ele gosta... né... então ele espera/ na primeira parte ele espera por ela num futuro... que ele sonha... e na segunda parte... ele... pensa no futuro... aí ele pensa... raciocina... se:: não acontecer ele quer voltar... pra esse instante em que ela sorria...
- 20 Gislaine então... existem duas partes?
- Amanda duas partes....
- Andrea C a que ele vai:: a que ele tá esperando e a outra que ele quer fugir ... né... ele quer pula...
- 25 Amanda não eu acho que nas duas ele tá/ ele tá esperando... ele a/ o que divide aqui é o tempo/

Amanda, a primeira aluna a se pronunciar, nas linhas 18 a 21, faz um resumo de sua leitura do poema. Ela reconhece a relação amorosa entre o eu-lírico ²¹ e a pessoa amada e já estabelece a existência de duas partes no poema, nas quais o eu-lírico age de maneira diferente.

Dessa forma, como eu já havia participado da vivência desse poema com os professores, eu já tinha algumas leituras construídas, como o caso da existência das duas partes no poema. Sendo assim, procurei não ser incisiva ao impor minha leitura da

²¹ Os alunos do curso de extensão não se referem ao personagem masculino do poema como eu-lírico, mas sim como “ele”. No entanto, para evitar alguns equívocos com os pronomes no decorrer da análise, optei por utilizar a expressão eu – lírico, mesmo os alunos não utilizando tal expressão para se referirem ao personagem do poema.

vivência anterior, conduzindo a discussão por meio de perguntas, dando-lhes a oportunidade de construir suas próprias leituras, como acontece nas linhas 22 e 23: Gislaine: “então... existem duas partes? Amanda: “duas partes...”.

Depois de Amanda confirmar a existência das duas partes no poema, Andrea C afirma que o eu-lírico atua de forma diferente nessas partes, em uma parte ele espera, já na outra, ele quer fugir: “a que ele vai:: a que ele tá esperando... e a outra que ele quer fugir... né... ele quer pular” (24 – 25).

Aqui, Andrea C ativa duas metáforas conceptuais do tempo que serão discutidas detalhadamente no recorte 2. Segundo a leitura de Andrea C, na primeira parte, O TEMPO ESTÁ EM MOVIMENTO (OBSERVADOR ESTÁTICO) e, na segunda parte, O TEMPO É ESPAÇO (OBSERVADOR EM MOVIMENTO).

- TEMPO ESTÁ EM MOVIMENTO (OBSERVADOR ESTÁTICO)

Nesse exemplo, Andrea C se refere à parte do poema em que ele, o eu-lírico, espera pelo tempo futuro: “a que ele tá esperando” (24).

- O TEMPO É ESPAÇO (OBSERVADOR EM MOVIMENTO).

Já nesse outro exemplo, a leitora se refere à parte do poema na qual o eu-lírico quer fugir do tempo, quer pular esse tempo: “e a outra que ele quer fugir... né... ele quer pular...” (24 – 25).

Nesse momento, Amanda, na linha 26, desfaz sua própria leitura de que na primeira parte ele espera e na segunda não, construída das linhas 18 a 21, atestando que a espera existe não só na primeira parte como também na segunda e que o divisor é o tempo.

A partir de então, Amanda muda seu pensamento com relação a sua primeira interpretação. Isso implica dizer que as leituras são construídas e desconstruídas por meio da interação e esse é o fator que traz riqueza ao processo de leitura

A leitura de Amanda com relação ao tempo é interrompida por Danilo, mas essa questão do tempo, apesar de ficar em aberto nesse momento, vai ser abordada mais à frente por outros participantes e, assim, Amanda terá a oportunidade de expor sua leitura.

Recorte 2:

Danilo não... o que deu pra perceber é que... ele coNHEce a pessoa... né... ele já teve um passado com Essa pessoa... né... e tá esperando esse momento... como esse momento

- talvez... não chegue
- 30 AndreaC tá demorando demais esse momento... aí ele quer PULAR as horas...
- Danilo se não for possível ele pular... ele quer/
- Amanda ele quer voltar
- Danilo pra AQUELE momento...
- Andrea o tempo que era bom...() risos
- 35 Gislaine o tempo que era bom ficar com essa pessoa?
- Danilo é::
- Andrea é porque... a impressão que dá é como se ele/ tivesse perdi::do... e tá tentando recuperar... entendeu?! aí:: ele começa a falar do sonho... que ele tá sonhando... aí daqui a pouco fala assim... ah:: se eu perdesse/ *se eu pudesse correr pelo tempo*
- 40 *afo::ra... então... ao mesmo tempo em que ele tá:: ai... não sei.../*

No recorte 2, Danilo inicia sua fala com uma negativa que, a primeira vista, parece discordar da ideia de tempo proposta por Amanda, entretanto, sua interpretação recai sobre o tempo. Sua oposição, na verdade, é com relação à leitura da espera existente nas duas partes. Segundo ele, o eu-lírico não espera nas duas partes, não há uma posição de inércia durante todo o poema, mas sim na primeira parte, como proposto também pelo grupo 1 (professores).

Para Danilo, o eu-lírico quer viver novamente o momento que viveu com a pessoa amada (28 - 29): “tá esperando esse momento... como esse momento talvez... não chegue?”. Ele está esperando esse momento, entretanto, essa espera pode ser cessada se o momento não chegar.

Então, segundo Andrea C, na linha 30, o eu-lírico abandonará a posição de inércia pulando o tempo (30) “tá demorando demais esse momento... aí ele quer PULAR as horas”, passando a ser um OBSERVADOR EM MOVIMENTO.

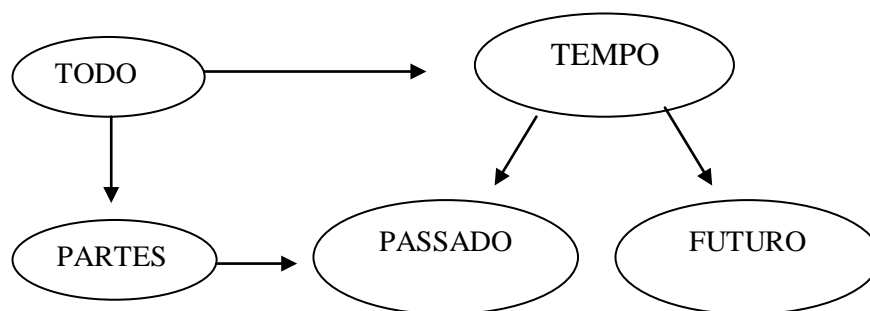
Danilo e Amanda, nas linhas 31 e 32, afirmam que se não lhe for possível pular as horas, ele quer voltar ao momento que, de acordo com Andrea, na linha 34, era bom: “o tempo que era bom”. Essa leitura da volta ao passado foi construída por meio da interação entre os participantes Danilo, Andrea C, Amanda e Andrea.

É importante destacar como os alunos se utilizaram dos processos metafóricos e metonímicos de tempo na compreensão do texto, como mostro a seguir.

A leitura metafórica se baseia nos conceitos de TEMPO EM MOVIMENTO e o OBSERVADOR ESTÁTICO, como também, O TEMPO ESTÁTICO, se conceptualizando como espaço, e o OBSERVADOR EM MOVIMENTO.

- TEMPO EM MOVIMENTO E OBSERVADOR ESTÁTICO: “... ele tá esperando esse momento... como esse momento talvez... não chegue.” (28-29). “tá demorando demais esse momento” (30).
- TEMPO É ESPAÇO E OBSERVADOR EM MOVIMENTO: “... aí ele quer PULAR as horas” (30). “se não for possível ele pular...” (31). “ele quer voltar” (32).

No entanto, só podemos compreender o processamento metafórico se, antes, compreendermos o processamento metonímico de tempo. Nesse processo, temos as *horas* como parte do *tempo* e, depois, *momento* também como parte do tempo. Lembrando que, na leitura dos alunos, há um *momento futuro*, pelo qual o eu-lírico espera, e um *momento passado*, que, de acordo com os leitores, é para onde o eu-lírico quer voltar.



Dessa maneira, os alunos discutiram e entenderam o tempo metonimicamente, por isso, afirmo acima que a leitura de tempo proposta por Amanda, na linha 26, não foi abandonada ou interrompida por Danilo, uma vez que ele e outros colegas traçaram uma boa discussão metonímica e metafórica sobre o tempo.

Há, nesse recorte, outra leitura metafórica construída por Danilo e Andrea que considero importante ressaltar. Percebo que, nas últimas linhas do recorte, a fala de Andrea parece vaga, uma vez que ela termina sua fala, na linha 40, com a expressão “não sei...”. Às vezes, a leitura não se fecha ou não se constrói imediatamente para o leitor, por ainda não estar clara para ele.

Porém, não considero essa leitura não construída, mas sim uma leitura em construção²². Esse não é um ponto negativo, mas sim como um ponto positivo, comum

²² Tradução minha: “a construção do significado é um processo contínuo/ /no qual o valor comunicativo de cada elocução é determinado e redefinido a cada turno e contribuição.”

na interação, pois é por meio das dúvidas que buscamos respostas para preencher as lacunas.

Dessa forma, considero não haver compreensões prontas, mas sim que estas são o resultado de um processo de busca por parte do leitor, ou dos leitores, no caso da interação. Se o leitor não tiver a oportunidade de buscar a compreensão, de construí-la por meio da interação, a leitura, então, estará a serviço do estruturalismo, consolidando-se em uma leitura pronta e intocável. A leitura de Andrea se constrói mais adiante e, com certeza, essa construção é fruto da sua participação nessa interação.

As falas destacadas abaixo estão relacionadas ao tempo de duas maneiras: metonímica e metaforicamente. Na leitura metonímica, os leitores se referem ao momento passado do eu-lírico: (27-28) “... ele já **teve** um passado...”.

Leitura metonímica: PASSADO POR TEMPO

Na leitura metafórica, os alunos se referem ao tempo como algo que foi perdido e que pode ser recuperado: (37) “... a impressão que dá é como se ele/ **tivesse perdido** e tá **tentado recuperar...**”. A metáfora conceptual a qual os alunos recorrem é TEMPO É UM BEM VALIOSO/UM RECURSO em que tempo é conceptualizado como um recurso, por isso alguém pode perdê-lo e recuperá-lo:

Leitura metafórica: TEMPO É UM RECURSO

A discussão dos recortes 3 e 4 parece partir da leitura de que realmente há um momento no passado que prende a atenção do eu-lírico, leitura construída nos recortes anteriores.

Recorte 3:

- Amanda e:: nessa parte que ele fala aqui/
 Andrea C ele queria ficar só naquele momento... eternamente...
 Andrea é... nos momentos felizes... ele não queria passar por tudo isso que ele tá passando ago::ra... sei lá...
 45 Andrea C ele esperava o momento feliz... mas se não chegasse ele/ queria ficar só naquele/

- naquele... instante... né... () “*naquele instante ficar ETERNAMENTE prisioneiro*”
- Amanda mas o MOMENTO feliz que ele espera é com e::la...?!
- Mayara ah... eu acho que ele não teve/
- Andrea C então... mas... se não chegar... ele quer ficar só naquele que ele já teve...
- 50 Amanda é isso mesmo

No recorte 3, os leitores constroem a leitura de que esse momento esperado pelo eu-lírico é um momento feliz. Para isso, eles utilizam as estratégias descendente e ascendente de leitura, ambos os processos proporcionam a inferência.

A leitura de Andrea, nas linhas 43-44, é uma leitura inferencial por meio do processo descendente, que vem afirmar a leitura de que o eu-lírico queria ficar preso naquele momento feliz e não viver o momento presente. Assim, segundo a aluna, por um processo inferencial²³, o presente traz dificuldades: “é... nos momentos felizes... ele não queria passar por tudo isso que ele tá passando ago::ra... sei lá...”. Com base nas palavras de Andrea, posso inferir que se ele quer o momento feliz e não quer ficar no momento em que está é porque esse momento presente é infeliz.

Já Andrea C, nas linhas 45 e 46, por um processo ascendente, ou seja, baseada no texto, afirma que se, como discutido anteriormente, o momento feliz não chegasse ele queria ficar preso naquele instante: “ele esperava o momento feliz... mas se não chegasse ele/ queria ficar só naquele/ naquele... instante... né... () “*naquele instante ficar ETERNAMENTE prisioneiro*”.

Amanda e Mayara, também por inferências, levantam dúvidas que serão discutidas no próximo recorte: Mayara: “ah... eu acho que ele não teve/”

Recorte 4:

- Gislaine MAYARA por que você acha que ele nunca te::ve... ela?
- Mayara eu acho que... antes de TER... ele perdeu... por isso que ele fala tanto de/... quando ela VAI SER minha/
- Amanda HÁS DE SER minha.../
- 55 Mayara e depois no final... ele fala que quan::do... ela tava rindo... ele tava chorando... acho que ele/ ele teve um qua::se aqui com ela... mas... não chegou a ser um....
- Todos risos ()
- Mayara um quase... não teve os “finalmentes”... ()

²³ Afirimo que a leitura de Andrea é inferencial pelo fato de a leitora se pautar no raciocínio lógico de que o eu – lírico não quer o presente e quer ser feliz, portanto, o presente não é feliz. Tal inferência foi feita por mim, professora-pesquisadora, com base nas palavras de Andrea.

- Gislaine é:: mas é uma possibilidade... pode ser que ele nun::ca esteve com/
 60 Mayara porque se ela/ se ela tivesse sido dele de verdade... ele falava “*quando háS de ser minha novamente*” / ele não falou isso/ ele falou “*quando HÁS de ser minha*”
 Andrea por isso (???) é impaciente.... desesperado por ela.... quer tanto... mas não tem...

O recorte 4, em uma relação de dependência com o recorte 3, se inicia com uma pergunta feita por mim, que visa retomar a ideia de Mayara esboçada no recorte anterior de que o instante em que o eu-lírico queria se prender não foi o instante com a amada.

Novamente as alunas partem de um processo ascendente para validar suas leituras.

(60-61): “porque se ela/ se ela tivesse sido dele de verdade... ele falava “*quando háS de ser minha novamente*” / ele não falou isso/ ele falou “*quando HÁS de ser minha*”

A partir dessa leitura de Mayara, comprovada por pistas textuais, Andrea parece construir a leitura de que o fato de ele não ter estado com a amada causa a impaciência. Nesse momento, ela parece encontrar uma justificativa para o título do poema. Então, novamente, Amanda suscita outra indagação: a morte. Esse tópico será alvo de uma grande discussão entre os leitores pelos recortes 5, 6 e 7.

Recorte 5:

- Amanda oh professora... quando ele fala assim... é:: eu não/ é:: isso pode ser uma metáfora da morte? quando ele fala assim é:: *em meu sono fríssimo e sem sonho... um sono só... não tivesse mais fim?*
- Gislaine ()o que vocês acharam... há uma metáfora de morte aqui???
- Amanda eu acho que sim...
- Bruna eu acho que no começo também tem... *eu queria dormir LONGAMENTE um sono só” um sono só...*
- 70 Gislaine é a morte????
- Tati é:: eu também acho...
- Amanda pra esperar o DIVINO momento...
- Mayara ah:: então... ela já morreu...
- Gislaine pode ser que ela esteja morta?
- 75 Tati não... porque eu acho/ eu acho que é uma coisa:: IMpossível... então pra ele não ficar sofrendo ele vai esperar... mor/ assim... vai morrer e esperar...
- Amanda eu acho que ela morreu...
- Gislaine você acha que ela morreu?
- Tati eu acho que não...

- 80 Andrea eu acho que ele queria morrer pra não passa:::: por esse sofrimento
- Bruna oh... “*eu queria dormir longamente um sono só para esperar assim o divino momento em que eu PRESSINTO em que há de ser minha*” ele queria ela... mas.../
- Amanda eu acho que na primeira parte esse *um sono só* não é da morte... mas aqui é/ que ele fala... que se:: eu não tiver... aí sim... ele quer morrer...

Na pergunta de Amanda, das linhas 63 a 65, ela já se baseia no texto, ou seja, ela quer saber se esse *sono frio e sem sonhos* é a morte, mas pelo tom da pergunta, eu consigo inferir que ela concorda que esse sono é a morte.

Interessante abordar que esse conceito de morte, no qual o pensamento da leitora se estrutura e que está baseado no pensamento do eu-lírico do texto, está pautado na metáfora conceptual MORTE É SONO. Esse conceito é enfatizado ainda pela base física da horizontalidade, da frieza, característica da morte, ou seja, da ausência de calor e da inatividade representada aqui pela expressão *sem sonhos*.

Como minha leitura desse trecho não era a de morte, uma vez que no grupo 1, construímos a leitura de que não era a morte física, mas a morte metafísica, faço a pergunta a seguir, pois achei pertinente promover a mesma discussão da morte neste grupo dos alunos: “o que vocês acharam... há uma metáfora de morte aqui?” (66).

Amanda confirma sua ideia e, logo em seguida, Bruna, também, pelo processo ascendente, se pauta na palavra *longamente* para expressão da morte. Um sono longo e único, para Bruna, seria a morte: (68 – 69): “eu acho que no começo também tem... *eu queria dormir LONGAMENTE um sono só*”.

A partir de mais uma justificativa de Amanda para a leitura de morte, Mayara, com base na discussão, constrói a leitura de que a amada está morta. Nesse momento, Tati que, na linha 71, concorda com a leitura da morte, após uma pergunta feita por mim, na linha 75, se reposiciona, discordando da ideia de que ela esteja morta. Tati afirma que ele quer morrer e justifica sua leitura: “não... porque eu acho / eu acho que é uma coisa:: IMpossível... então pra ele não ficar sofrendo ele vai esperar... mor/ assim... vai morrer e esperar...”.

A partir da leitura de Tati, as alunas descartam a leitura da morte para a amada, menos Amanda. A aluna retoma a possibilidade de ela, a amada, estar morta e, por isso, ele também quer morrer. Amanda passa, então a cogitar a morte, ou o desejo de morte, por parte dele. É o que mostra a discussão do próximo recorte. Por enquanto, temos duas leituras:

Bruna e Tati: ela não está morta, ele quer morrer.

Mayara e Amanda: ela está morta.

Vale ressaltar a recorrência aos conceitos metafóricos de VIDA É ESCRAVIDÃO; MORTE É LIBERTAÇÃO (LIFE IS BONDAGE; DEATH IS DELIVERANCE), que também aconteceu com o primeiro grupo. Ao ativar esses conceitos o corpo é entendido como algo que prende a alma. O corpo é uma corrente que prende a alma e a morte, por sua vez, é metaforicamente vivenciada como a quebra dessas correntes pelas quais a alma está presa, libertando-a do sofrimento da vida (Lakoff e Turner, 1989:23): Andrea (80): “eu acho que ele queria morrer pra não passar por esse sofrimento”

Recorte 6:

- 85 Gislaine quem concorda que ele/ que ele tá querendo a morte? quem acha que ele esTÁ morto?
 Enilene quando ele fala aqui *divino momento* é divino de/ de... maravilhoso?
 Gislaine boa pergunta... quando ele fala *divino momento* a gente tem... duas...
 Enilene ou é de Deus?
- 90 Gislaine dois sentidos pra DIVINO...
 Andrea () pode ser... divino... de Deus po/ pode ser divino... momento muito bom...
 Amanda gente... ELA pode ta morta...
 Gislaine eu consigo no texto... pis::tas pra eu resolver essa/ esse problema do “divino”? eu consigo NO texto... PELO texto será que dá pra saber::?
- 95 Todos o que? ()
 Gislaine se esse “divino” é de ótimo... de momento de/ de êx::tase (???) ou é um divino da eternidade por exemplo? o divino com Deus? o que vocês acham? ela tá morta ou ele tá morto?
 Mayara eu acho que é o do êxtase
- 100 Gislaine por que você acha que é o do êxtase?
 Mayara porque ele fala *para esperar assim o divino momento em que eu PRESSINTO em que HÁS de ser minha/ vai ser o momento em que/ que ela vai ser dele que vai ser o momento divino...*

No recorte 6, considero a pergunta de Enilene, na linha 87, que até então não havia se pronunciado, um ótimo ponto de partida para a resolução das questões levantadas pelos que estavam participando da discussão até o momento. Isso porque, a

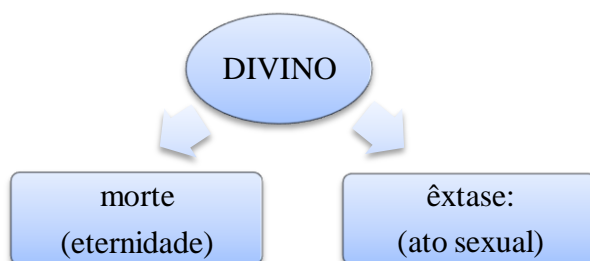
partir de então, nós discutimos a questão da indeterminação do sentido²⁴ da palavra divino.

Pela fala de Amanda, na linha 92, percebo que ela se mantém na leitura da morte da pessoa amada: “gente... ELA tá morta”. Entretanto, como minha leitura não era a de morte, fiz uma pergunta que os direcionava para o processo ascendente e Mayara, pautada no texto, justificou que o divino não implicava morte, mas sim êxtase, emoção:

Gislaine (93 – 94): “eu consigo no texto... pis::tas pra eu resolver essa/ esse problema do “divino”? eu consigo NO texto... PELO texto será que dá pra saber::?”

Mayara (101 – 102 – 103): “porque ele fala *para esperar assim o divino momento em que eu PRESSINTO em que HÁS de ser minha/ vai ser o momento em que/ que ela vai ser dele que vai ser o momento divino...*”

Nesse momento, a turma toda resolve se pronunciar ao mesmo tempo.²⁵ A expressão *divino momento* dividiu as opiniões entre o momento de amor, de ato sexual e por isso seria divino, e o momento da morte em que eles se encontrariam novamente. Tal discussão se deu em função da indeterminação do sentido da expressão *divino momento*. Há duas leituras proporcionadas pela indeterminação da palavra *divino*:



Recorte 7:

Amanda mas... é que ele fala assim... que o sono dele é *frio e sem sonhos/* aí implica morte...

Bruna pode ser a morte... no sono/... e... o acordado seria a vida... então acordado/ coisa que

²⁴ A indeterminação de sentido reside nos casos de homonímia, polissemia, metáfora e em outros fenômenos linguísticos em que mais de uma representação semântica é atribuída a uma única forma linguística. (Tradução minha)

“The concept of indeterminacy covers a large range of semantic phenomena such as homonymy, polysemy, vagueness, generality, metaphor, and so on.” (Zanotto & Moura, 2002: 01)

²⁵ Mesmo com as orientações iniciais de que eles procurassem falar um de cada vez, não foi possível. Nessa hora, a discussão tomou uma proporção de clímax e eu não consegui transcrever essa parte, mas posso contar com minhas palavras o caminho da discussão.

120 acordado ele não consegue... então a mor/ aliás na vida ele não conse/ na realidade ele não conseguiu... então no SONO ele consegue... na MORTE ele consegue... aquela coisa de morrer:: pela pessoa ama::da... essas coisas

Abordo duas falas como recorte 7, porque, ao meu ver, tais linhas constroem a leitura da morte. Fica clara, neste pequeno recorte, a leitura da morte de Amanda pelo processo ascendente. Já a leitura de Bruna, pelo processo descendente, também implica morte por uma leitura metafórica MORTE É SONO.

Há, na fala de Amanda e de Bruna, um mapeamento de sono para morte. Isto implica dizer que os alunos concordam com a existência da morte no poema.

MORTE ← SONO (mapeamento metafórico)

Posição horizontal	}	INFERÊNCIAS (ENTAILMENTS)
Inércia/ frieza		
Ausência de sonhos		

Recorte 8:

125 Bruna ele fala também *se o TEMPO como as outras coisas todas te separa de mim...* então como que o TEMPO pode separar duas pessoas...?

Gislaine então... eu queria que vocês discutissem a ques/ o que vocês entenderam sobre a questão do tempo no poema? o que ficou pra vocês?

130 Bruna e depois no outro/ na outra parte ele retoma... *se eu pudesse correr pelo tempo afora...*

Gislaine então quer dizer... o tempo separa os dois mesmo...

Gislaine o tempo é uma coisa que separa?

Andreza não só isso... mas... (incompreensível)

Depois dessa discussão sobre a morte, Bruna passa a questionar o tempo como o motivo da separação, aquele que causa a separação entre os amantes.

125 Bruna ele fala também *se o TEMPO como as outras coisas todas te separa de mim...* então como que o TEMPO pode separar duas pessoas...?

Bruna e depois no outro/ na outra parte ele retoma... *se eu pudesse correr pelo tempo afora...*

130 então quer dizer... o tempo separa os dois mesmo...

Por meio do processo ascendente de leitura, o chamado *bottom up*, Bruna faz inferências a partir das pistas deixadas pelo autor no texto. Quando, na linha 131, eu faço uma pergunta em busca de mais adeptos à leitura de Bruna, muitos participantes começam a elencar uma lista de coisas que o tempo faz. Novamente, por todos falarem ao mesmo tempo, torna-se impossível a transcrição. Tanto que eu retomo a pergunta na linha que inicia o próximo recorte.

Recorte 9:

- Gislaine mas... vocês concordam que o tempo é uma coisa que separa?
 Andrea separa... porque com o tempo você esquece... tanto das dores quanto dos amores
 135 Todos (risos)
 Andrea mas é verdade... às vezes... é:: as pessoas vivem falando pra você assim... ah você tá triste... não sei que... ah mas com o tempo pa::ssa... mas passa mesmo... sabe por quê? porque aí você vai preenchendo a sua vida com outras co::isas... entendeu... aí... vai substituindo.... não é que/ ah sei lá se substitui... eu não/ não sei se é a palavra certa...
 140 mas eu acho que:: é:: você vai/ é como assim se fosse um ciclo... sa::be?
 Gislaine o tempo ajuda?
 Andrea ajuda! sabe... por exemplo... você tá sofrendo muito... por alguém... ou por/ sei lá por outra coisa/ aí vai/ vai passando/ parece que cada dia que passa vai:: diminuindo um pouco... aí vai chegando uma hora... você vê que não é:: que não é TÃO assim sabe?
 145 que você consegue superar... que têm outras coisas mais importantes... que você po::de vivenciar outras coisas/ e que aquilo () serviu de experiência/ não to falando só no caso de amor... pode ser qualquer outra coisa... da vida...
 Gislaine cla::ro... uma perda...
 Andrea é:: qualquer perda... e que aí você vai::/ sei lá/ você vai:: é... a experiência faz com que
 150 você fique uma pessoa melhor ou pior... sei lá...
 Gislaine bom... é:: aqui... vocês veem o tempo como algo que ajuda a/ (???) risos
 Andréia C protesto professora...
 Gislaine por quê?
 Andrea C porque eu acho que não esquece...
 155 Andrea não/ não é que não esqueça Andrea... vo/ diminui... você consegue superar...
 Andrea C esquecer... a gente não esquece.... (incompreensível)
 Gislaine calma gente... vocês veem o tempo como algo bom... ou como algo ruim?
 Tati depende da situação! cada uma tem uma situação... não adianta

No recorte 9, houve uma discussão muito interessante com relação ao tempo, porque a concepção de tempo das alunas se fundamenta em suas experiências. Essa também é uma característica do Pensar Alto em Grupo, porque, dentro dessa atividade,

o aluno tem a oportunidade de se ver, de se reconhecer e de se revelar no texto. É a literatura em função da vida e esse aspecto do texto literário de tocar as pessoas não pode e não deve ser sucumbido no momento da leitura.

Interessante perceber que quando, na linha 133, eu retomo a pergunta para que a discussão se amenizasse, a aluna Andrea, na linha 134, responde que sim, que o tempo separa, concordando então com a leitura de Bruna:

(133) Gislaïne: mas... vocês concordam que o tempo é uma coisa que separa?

(134) Andrea: separa... porque com o tempo você esquece... tanto das dores quanto dos amores

Entretanto, em seguida, na mesma linha, ela continua: “porque com o tempo você esquece tanto das dores quanto dos amores”. Nesse momento, os alunos falam que, sob esse aspecto abordado por Andrea, o tempo seria uma coisa boa e não ruim como no poema, aquele que causa a separação. Depois da justificativa de Andrea para sua opinião, eu pergunto, na linha 141, se o tempo ajuda e ela afirma que sim e explica sua resposta. Então, na linha 151, eu compartilho da opinião de Andrea de que o tempo ajuda. Já, na linha 152, Andrea C é incisiva ao discordar dessa opinião: “protesto professora”.

Posso dizer, com base em sua fala que, para Andrea o TEMPO É UM ALIADO enquanto que para Andrea C o TEMPO É INIMIGO. Essas duas concepções metafóricas de tempo estão pautadas nas experiências individuais e, como tal, fazem parte do senso comum²⁶.

A partir desse momento, a discussão, novamente, toma proporção de clímax e eu peço a eles que se acalmem e, a partir das opiniões divergentes, eu pergunto se o tempo é algo bom ou ruim. Tati, por sua vez, responde que depende da situação e afirma que cada uma das colegas, que esboçaram opiniões diferentes com relação ao tempo, tem uma situação.²⁷

Considero essa discussão muito valiosa, pois é uma maneira de entender o outro, de aceitar a opinião do outro e, até mesmo, de reconhecer as razões alheias para cada

²⁶ “O senso comum é um tipo de saber prático, segundo Hryniewicz (1996), e surge da vivência individual ou coletiva. Ele surge da tentativa de resolver de forma imediata os problemas que o homem encontra no seu cotidiano. Daí resulta um saber espontâneo e superficial que, ao contrário do saber científico, não atinge as causas dos fenômenos aos quais se refere, mas toca o lado imediato, pragmático e aparente das coisas” (Faraco, 2008: 76)

²⁷ As duas alunas, Andrea e Andrea C, passaram por situações diferentes nas quais o tempo teve funções diferentes, daí as duas o terem experienciado de diferentes maneiras.

interpretação. Em seguida, peço aos alunos que voltem para o texto, que voltem a discutir questões relacionadas ao texto.

Recorte 10:

- Gislaine pensem na situação do poema... aqui o tempo é uma coisa boa ou uma coisa ruim?
- 160 Andrea ruim... porque foi capaz de separar
- Andrea C é:: ele quer até pular o tempo...
- Tati aqui o tempo é o proble/ é/ o/ o tempo aqui foi o motivo do sofrimento
- Gislaine o tempo foi o motivo do sofrimento?
- Andrea é:: o que causa a separação... né...
- 165 Gislaine causa a separação?
- Andrea é:: por isso que chama *impaciência*

Eu peço a eles que pensem na situação do poema e, então, Andrea, adepta à ideia de tempo como algo bom, afirma ser, no poema, o tempo uma coisa ruim (160): “ruim... porque foi capaz de separar”. Considero, então, que Andrea esboçou dois conceitos opostos com relação ao tempo nessa vivência:

TEMPO É BOM: com base experiencial (leitura descendente)

TEMPO É RUIM: com base no texto (leitura ascendente)

Esses conceitos abordados acima são considerados personificações, pois os adjetivos *bom* e *ruim* são para seres animados. Dessa maneira, entendo o tempo como um ser animado, personificado, capaz de ser bom ou ruim. Essa personificação do tempo servirá de base para entendermos como os alunos recorrem ao conceito metafórico EVENTOS SÃO AÇÕES.

Andrea C concorda que o tempo é ruim, retomando a leitura que fez no início da discussão de que “ele (eu-lírico) quer até pular o tempo...”. Tati, por sua vez, conclui a leitura do tempo dentro do poema: “aqui o tempo é o proble/ é/ o/ o tempo aqui foi o motivo do sofrimento”.

A leitura de Tati evidencia o conceito metafórico EVENTOS SÃO AÇÕES, na qual todo evento é o resultado de uma ação, como também ocorreu na leitura do grupo 1. Aqui, apesar de não haver, na fala de Tati, um processo de personificação explícito, há claramente a ideia de que o tempo é o agente desse sofrimento, causado pela separação.

A partir do momento que o tempo é personificado ele pode causar o bem ou o mal, a partir de então, ele pode, nesse caso, ser o agente, aquele que causa o sofrimento dentro desse poema. A separação é outra evidência do processo metafórico na fala de Andrea, na linha 164: “é:: o que causa a separação.”

- Tempo (personificado/agente) causa sofrimento: “o tempo aqui foi o motivo do sofrimento”
- Tempo (personificado/agente) causa separação: “é:: o que causa a separação”

Entretanto, esses dois conceitos metafóricos de tempo estão relacionados e interdependentes pela coerência estabelecida entre o conceito de separação e o sofrimento. Nesse caso, interpretando a leitura das alunas, posso dizer que a separação é a causa do sofrimento, enquanto o sofrimento é consequência da separação e o tempo é o pilar desse processo.

- EVENTOS SÃO AÇÕES

EVENTO → sofrimento

AÇÃO → separar

AGENTE → tempo

No fim do recorte 10, pela segunda vez, a aluna Andrea retoma a questão do título e por isso considere importante incentivar a discussão sobre ele.

Recorte 11:

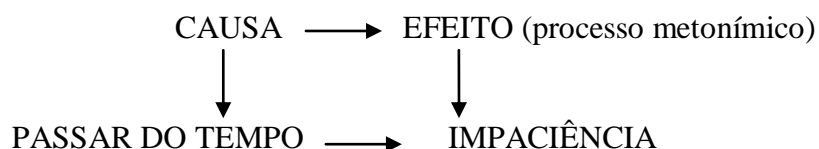
- | | | |
|-----|----------|---|
| | Gislaine | é verdade gente... a questão do título é muito importante... e... a gente não comentou ainda/ () quando se fala em impaciência... o que vem à cabeça de vocês? |
| | Amanda | ah eu penso logo em contando os minutos... olhando no relógio... |
| 170 | Gislaine | olhando no relógio... né?... contando o tempo... a impaciência e o tempo aqui nesse poema... é:: são coisas muito bem relacionadas... toda vez que você pensa... é:: não existe impaciência sem o tempo... gente! |
| | Bruna | olha... têm várias palavras aqui que recorrem ao tempo... é:: bom... <i>HORA... LONGAMENTE... TEMPO... CHEGAR... FUTURO ADIANTE... MINU::TO... HORAS TEDIOSAS... AMPULHETAS... ADIANTE...</i> |
| 175 | | |

- Andrea C DIA:: *DESviver para trás...*
 Gislaine e esse *desviver para trás...* é:: lindo:: o que é o *desviver*?
 Tati voltar?
 Enilene viver para trás é:: dá pra.... mas, *DESviver para trás...*?
 180 Gislaine alguém explica esse *DESviver para trás*?
 Andréa C eu acho que ele quer apaGAR... o que ele viveu e viver de novo...
 Tati é:: eu também entendi isso
 Andrea mesmo voltando pra trás...
 Amanda acho que ele quer apagar esse tempo que ele tá esperando

Como na discussão com o grupo 1, também no grupo 2, a impaciência, título do poema discutido, revela uma relação metafórica e metonímica com o tempo.

Relação metafórica porque, como abordei acima, a metáfora conceptual **EVENTOS SÃO AÇÕES** parte do princípio de que todo evento é resultado de uma ação que, por sua vez, pressupõe um agente. Dessa forma, assim como o tempo foi o responsável pela separação e pelo sofrimento, ele também causa a impaciência.

Relação metonímica porque a impaciência faz parte do tempo. Isso implica que, como eu mesma disse, nas linhas 171 e 172, “não existe impaciência sem o tempo”. Também, há a relação metonímica de “causa pelo efeito”, na qual a impaciência é o efeito da existência ou do passar do tempo.

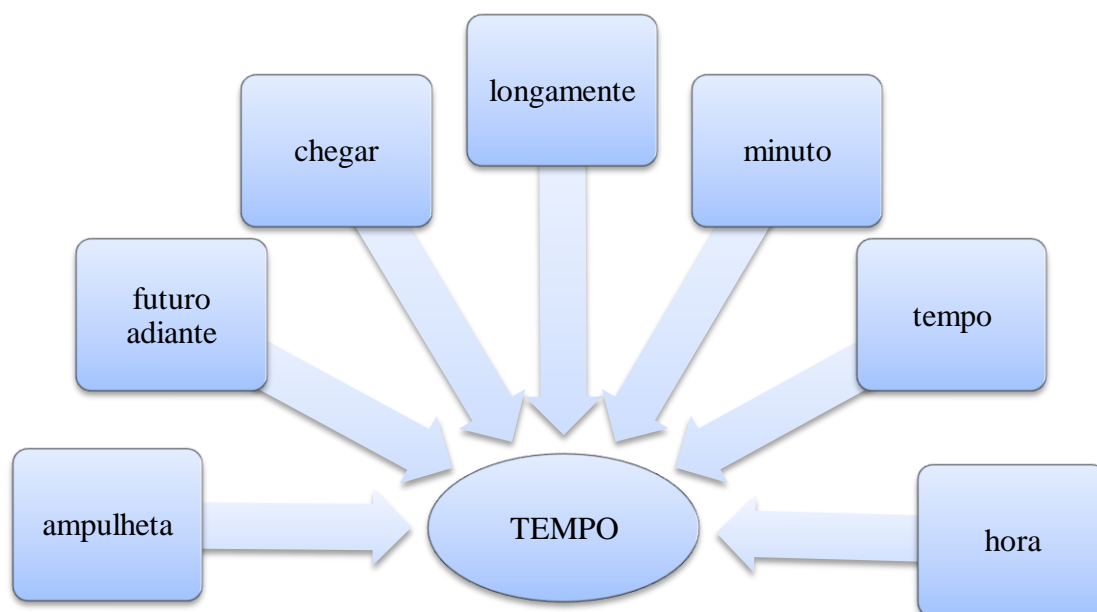


Na fala de Amanda, na linha 169, há uma metonímia de tempo em “minutos por tempo” (**PARTE PELO TODO**) e, a partir de então, de conceituar metonimicamente o tempo, ela o conceitua metaforicamente em “contando os minutos”. A fala da aluna evidencia a metáfora **TEMPO É SUBSTÂNCIA** e, por isso, capaz de ser mensurado ou contado: contar os minutos é o mesmo que contar o tempo, as partes do tempo.

Logo em seguida, a aluna Bruna, nas linhas 173-174 175, a fim de enfatizar a importância do tempo no poema que se intitula *impaciência* e, talvez, também para ressaltar a relação entre tempo e impaciência, faz um levantamento de palavras do texto referentes a tempo por um processo ascendente:

Bruna: “olha... têm várias palavras aqui que recorrem ao tempo... é:: bom... *HORA... LONGAMENTE... TEMPO... CHEGAR... FUTURO ADIANTE... MINU::TO... HORAS TEDIOSAS... AMPULHETAS... ADIANTE...*”

Essas palavras, que se relacionam com tempo metafórica e metonimicamente, fazem com que o leitor realize inferências com relação ao conceito de tempo. Podemos inferir que horas, minutos, futuro e tempo fazem parte do tempo por um processo metonímico. A partir de então, de conceituarmos minutos, horas e outras palavras como sendo parte do tempo, podemos inferir metaforicamente que o tempo chega, ativando a metáfora conceptual TEMPO EM MOVIMENTO. Por isso, para reconhecer ou para provar a existência do cenário do tempo²⁸ no texto, Bruna recorre a palavras que se relacionam metonimicamente com o tempo, ou seja, que fazem parte do tempo.



Esse processo ascendente utilizado pela aluna para identificar a presença do tempo no poema, parte do princípio de reconhecer o campo ou universo semântico de uma palavra. Nesse caso, as palavras se relacionam ao tempo ou constituem o seu campo semântico por uma relação metonímica.

²⁸ Segundo Radden et al. (2007), a metonímia é um processo inferencial por natureza. Isso significa que a metonímia, seja ela parte pelo todo - todo pela parte - causa pelo efeito - ação pelo agente, nos dá a capacidade de inferir sobre o que os autores chamam de cenário. Segundo os autores, nós “experienciamos o mundo em termos de cenários e as unidades lingüísticas são metonimicamente parte do todo de um cenário” (Radden et al. 2007: 09).

Como estávamos discutindo a questão do tempo, considerei importante chamar a atenção dos alunos para o neologismo do poema *desviver* e eles, em conjunto, chegaram à conclusão de que *desviver para trás* significa que o eu-lírico quer apagar o tempo de espera.

Andréa C	eu acho que ele quer apaGAR ... o que ele viveu e viver de novo...
Tati	é:: eu também entendi isso
Andrea	mesmo voltando pra trás ...
Amanda	acho que ele quer apagar esse tempo que ele tá esperando

Posso dizer que há, aqui, uma recorrência à metáfora TEMPO É ESPAÇO e OBSERVADOR EM MOVIMENTO, entretanto, a ideia expressa pelos alunos de *voltar para trás* não é condizente com a naturalidade do ciclo da vida. Nesse ciclo, o qual é regido pelo passar do tempo, segue uma única direção rumo ao futuro, no entanto, o eu-lírico, segundo os alunos, não quer ir em direção ao futuro, mas sim em direção ao passado, ao que ele viveu. Fato que transgride a normalidade da existência humana.

Entre as linhas 185 e 212, há uma discussão sobre o porquê do eu-lírico chorar e a mulher sorrir na parte em que está entre parênteses no fim do poema: (*tu sabes aquele instante em que sorrias e me fizeste chorar*).

A discussão parte para a questão da traição e da sensibilidade feminina o que, mais uma vez, causa uma polêmica pautada nas experiências pessoais. Assim, todos falaram ao mesmo tempo, por isso inicio o próximo recorte com uma pergunta que os faz pensar e, talvez, agir como professores.²⁹

Recorte 12:

	Gislaine	se vocês fossem trabalhar esse poema com alunos de vocês... o que mais vocês abordariam?
215	Bruna	eu acho que a/ é... bota de sete lé::guas/ máquina de Wells... eu levaria esse conhecimento de fora.... porque... às vezes o aluno não/ pra poder explica/ fazer sentido pro aluno...
	Gislaine	é... ele usa a máquina de Wells... a bota do gigante/
	Todos	() a ampulheta
220	Gislaine	vocês sentiram dificuldades pra entender essas expressões? elas estão aqui como símbolos do tempo...

²⁹ Não considero essa mudança de tópico como um corte na leitura dos alunos, eu apenas, depois de ouvi-los, retomei a discussão do poema. É importante deixar claro que a discussão sobre assuntos pessoais é normal na prática do Pensar Alto em Grupo e esse é o momento de considerar o sujeito fazendo com que ele seja ouvido e também fazendo com que ele escute a si mesmo e os outros.

- Bruna eu não... eu acho que nós não porque a gente tá:: envolvido na literatura... mas se eu fosse trabalhar no ensino médio... por exemplo... com/ com o texto eu/ eu levaria essa informação de FOra pra eles... porque eu acho que eles não sabem...
- 225 Gislaine bom... a ampulheta que se usa pra contar o tempo... né... a máquina de Wells é a que leva o personagem pro futu::ro... a outra aqui/ as botas do gigante... eram... mágicas que andavam sete léguas em um só/ são maneiras de simbolizar o tempo...
- Bruna é por isso que esses símbolos podem levá-lo::/ até a sua amada... pode ser....
- 230 Gislaine sim... ele quer usar todas essas coisas pra ser levado pro futuro onde tá a amada dele... mas se isso falhar... aí ele quer voltar... é:: é o tempo... e aí eu pergunto pra vocês/ o tempo é bom ou ruim? que ajuda ou atrapalha?
- Amanda aqui atrapalha... e o empecilho, né....

A partir da minha pergunta, Bruna é a primeira a se pronunciar dizendo que levaria conhecimento de mundo para os alunos de ensino médio, se fosse trabalhar com esse texto. Então, eu perguntei se eles haviam encontrado dificuldades com relação às expressões usadas no poema como a *máquina de Wells*, *a bota do gigante* e *a ampulheta*.

Bruna disse que eles, por estarem envolvidos com os estudos literários, sabiam, mas que os alunos do ensino médio, por exemplo, não sabem. Nesse momento, considero minha prática autoritária, pois imediatamente, antes de ouvir outro aluno ou pedir a alguém que explicasse a presença de tais expressões no poema, eu disse que as expressões estão no poema como símbolos do tempo.

Antes de construir sozinha e impor minha leitura à sala, fui interrompida por Bruna que, com base nas minhas palavras, disse: “é por isso que esses símbolos podem levá-lo/ até a sua amada... pode ser...” (228).

A partir de então, eu fiz uma pergunta que, na verdade, aspirava a uma conclusão com relação ao tempo. Então, Amanda conclui construindo a mesma leitura que o grupo 2:

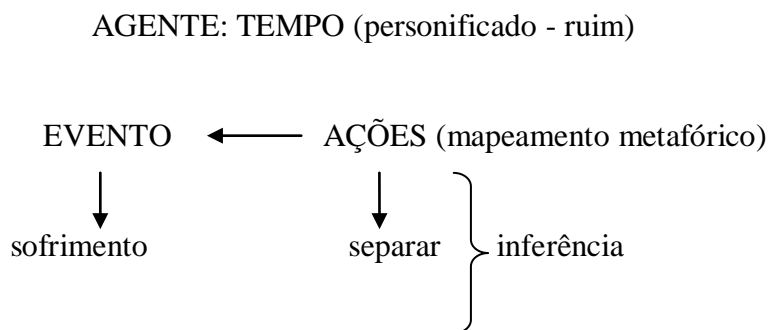
Gislaine: sim... ele quer usar todas essas coisas pra ser levado pro futuro onde tá a amada dele, mas se isso falhar... aí ele quer voltar... é:: é o tempo... e aí eu pergunto pra vocês/ o tempo é bom ou ruim? ajuda ou atrapalha?

Amanda: “aqui atrapalha... é o empecilho... né”

Na metáfora EVENTOS SÃO AÇÕES, na qual me baseei em grande parte da análise, há um mapeamento do domínio-fonte, AÇÕES, para o domínio-alvo,

EVENTOS. Assim, os aspectos mapeados para eventos não serão sempre os mesmos porque as ações não serão sempre as mesmas.

Nesse caso, O TEMPO É EMPECILHO, entendendo o tempo como agente, aquele que atrapalha, impede um acontecimento, no caso do poema, o encontro amoroso. Sendo assim, os aspectos da ação de separar são mapeados para o evento, que é a separação, no qual o agente é o tempo.



4.3 – Contrapondo as vivências

A construção dos sentidos do texto aconteceu de maneira entrelaçada, isso significa que os leitores sempre voltaram a discussões anteriores guiados por novas perspectivas de interpretação que surgiram no decorrer da discussão. Como já foi abordado neste trabalho, essa é uma característica da construção das leituras na interação. Nesse processo, ao ser contestado, o leitor pode, se sua leitura tem fundamento, defender-se, muitas vezes recorrendo ao texto, ou reavaliar sua opinião quando não encontra argumentos convincentes para validar sua leitura.

Durante a discussão, os dois grupos fizeram uso dos dois processos cognitivos de leitura, o ascendente (*bottom up*) e o descendente (*top down*), ambos estratégias inferenciais utilizadas pelo leitor. O uso dessas estratégias mostra um leitor ativo frente ao texto, capaz de tecer suas próprias leituras em diálogo com o texto.

Para interpretar o poema, os leitores recorrem, por meio de processos inferenciais, aos mesmos conceitos metafóricos utilizados pelo autor do texto, ora com outras expressões linguísticas, ora com as mesmas utilizadas pelo autor no poema.

Isso implica dizer que, tanto na linguagem poética quanto na linguagem cotidiana, os conceitos são metaforicamente estruturados e, por isso mesmo, os conceitos que estão no poema puderam ser facilmente compreendidos pelos leitores.

As leituras dos dois grupos são coerentes entre si, pois não houve uma discrepância entre as leituras construídas, nem em relação aos seus processos de construção. Esse é um resultado, claro, do fato de ser a discussão de um mesmo texto, mas também, mostra que nossas conceptualizações são sistemáticas. É o que Lakoff e Johnson (1980) chamam de sistematicidade metafórica, os conceitos metafóricos são sistemáticos em função de vários fatores como cultura, valores, crenças, senso comum, conhecimento prévio e experiências.

Com relação ao conceito de tempo, as leituras não apresentaram diferenças. O tempo, com relação ao poema³⁰, foi conceptualizado da mesma maneira. O tempo foi compreendido como ruim ou, como diz Faraco (2008), como inimigo. Para isso, os dois grupos recorreram aos mesmos processos metafóricos e metonímicos. Vale ressaltar que esses dois processos acontecem, muitas vezes, de maneira sobreposta, ou seja, ao mesmo tempo, os leitores recorrem a conceitos metafóricos e metonímicos o que estabelece a dependência entre eles.

No quadro exibido a seguir são apresentadas as metáforas conceptuais e as metonímias ativadas pelos leitores durante a construção do sentido do texto. Os conceitos metafóricos e metonímicos estão no pensamento e são expressos pela língua, por isso, abordo as expressões linguísticas correspondentes aos conceitos metafóricos e metonímicos.

Processos metafóricos			
Conceitos metafóricos	Vivência	Recorte	Expressões linguísticas
TEMPO É VILÃO (personificação)	Professores	2 – 10	“o tempo é o vilão”
TEMPO É EMPECILHO	Professores	2	“o tempo é o empecilho”
	Alunos	12	“aqui atrapalha... é o empecilho...”
TEMPO É ESPAÇO	Professores	3 – 7 – 9 – 10	“ele quer saltar as horas” – “eu gostaria de desviver para trás” – “ele vai pulando partes, partes, partes.” – “ou vou pro futuro ou tomo rumo contrário”
	Alunos	1 – 2 – 11	“ele quer pular (o tempo)” – “ele quer pular as horas... ele quer voltar (no tempo)” – “desviver para trás”
TEMPO É DOMINADOR (personificação)	Professores	6 – 8	“ele fica escravo do tempo”
TEMPO É ADVERSÁRIO (personificação)	Professores	9	“ele briga com o tempo então? é uma briga”

³⁰ Digo com relação ao poema, porque quando a discussão se volta para as questões pessoais, como acontece no grupo dois, as conceptualizações de tempo são diferentes em função das experiências pessoais.

TEMPO É O MURO	Professores	10	“o tempo é o muro que o separa da amada”
TEMPO É MOVIMENTO	Alunos	1– 2	“ele está esperando (o tempo)” – “como esse momento talvez não chegue”
	Professores	10	“que esse tempo que eu to vivendo acabe logo... passe”
TEMPO É RECURSO	Alunos	2	“é como se ele tivesse perdido e ta tentando recuperar (o tempo)” “ele já teve um passado”
	Professores	10	“ele não tem presente... ou ele tem passado ou ele tem futuro”
TEMPO É ALIADO (personificação)	Alunos	9	“o tempo ajuda”
TEMPO É INIMIGO (personificação)	Professores	2 – 6 – 9	“o tempo é o vilão” – “ele fica escravo do tempo” é de vencer o tempo... de derrotar o tempo”
	Alunos	9 – 10 – 12	“(o tempo) é ruim porque foi capaz de separar”
TEMPO É SUBSTÂNCIA	Alunos	11	“contando os minutos”

Processos metonímicos			
Conceitos metonímicos	Vivência	Recorte	Expressões linguísticas
PRESENTE POR TEMPO (parte pelo todo)	Professores	10	“o presente atormenta”
PASSADO POR TEMPO (parte pelo todo)	Professores	07 – 09	“ele vive no passado” “e depois ele quer pular o tempo passado”
	Alunos	2	“ele já teve um passado”
FUTURO POR TEMPO (parte pelo todo)	Professores	07	“ou ele vive no futuro”
IMPACIÊNCIA POR EFEITO DO PASSAR DO TEMPO (causa pelo efeito)	Professores	07 – 10	“a impaciência aqui é de vencer o tempo” “o presente é a impaciência”
	Alunos	10	“o tempo é o motivo do sofrimento... é por isso que chama <i>Impaciência</i> ”

A leitura que diverge é a de morte. A possibilidade de morte foi aventada no primeiro grupo, mas depois de muita discussão chegaram à conclusão de que não havia possibilidade de morte, uma vez que o eu-lírico queria viver novamente o momento vivido com a amada. No segundo grupo, por um processo ascendente, o grupo chega à conclusão da morte, para isso os participantes se pautaram, principalmente, no seguinte trecho: “eu queria dormir longamente, um sono só, friíssimo e sem sonhos”.

É importante perceber que, no momento da construção das leituras de morte, os conceitos de vida estão sempre presentes em uma relação de oposição àquele. Por isso, na análise, apresentei alguns conceitos de vida que estão conectados ao conceito de morte discutido pelos grupos.

Processos metafóricos			
Conceitos metafóricos	Vivência	Recorte	Expressões linguísticas
MORTE É SONO	Alunos	5- 7	“eu queria dormir longamente um sono só”- “então no sono ele consegue... na morte ele consegue”
MORTE É FRIA (VIDA É CALOR)	Alunos	5	“um sono frio e sem sonhos”
MORTE É DIVINA	Alunos	5	“ele quer morrer pra esperar o <i>DIVINO</i> momento”
	Professores	5	“aquele momento é tão bom que vai ser divino... então é a coisa quase que... do/do/do/ eterno mesmo, do outro mundo”
MORTE É LIBERTAÇÃO (VIDA É ESCRAVIDÃO)	Alunos	5	“eu acho que ele queria morrer pra não passar por esse sofrimento”
	Professores	5	“aquele momento é tão bom que vai ser divino... então é a coisa quase que... do/do/do/ eterno mesmo, do outro mundo”
EVENTOS SÃO AÇÕES (morte é evento) (passar do tempo é ação)	Professores	11	“a morte chega”

É interessante perceber que uma mesma expressão linguística pode estar relacionada a mais de um conceito metafórico, como no caso de MORTE É DIVINA e MORTE É LIBERTAÇÃO, abordadas no quadro acima. Isso mostra a coerência e as relações que se estabelecem entre os conceitos metafóricos.

O quadro a seguir mostra, com apenas uma expressão linguística, que os conceitos metafóricos e metonímicos se relacionam entre si e, por isso mesmo, não devem ser pesquisados separadamente, nem concebidos como fenômenos díspares.

Processo metonímico e metafórico			
Conceito metonímico	Vivência	Recorte	Expressões linguísticas
Passar do Tempo por Morte (causa – efeito)	Professores	11	“a morte chega”
EVENTOS SÃO AÇÕES (morte – passar do tempo)	Professores	11	“a morte chega”

Os leitores recorreram aos conceitos metafóricos e metonímicos para interpretar o poema. Isso mostra que esses conceitos estruturam o nosso sistema conceitual e, por isso, foram ativados no momento da construção da leitura. Apesar de os grupos serem constituídos por pessoas com idades, posições sociais e posições acadêmicas diferentes,

professores universitários e alunos universitários, as leituras construídas revelaram-se estáveis.

No grupo 2, em função da indeterminação do sentido da palavra ‘divino’, no recorte 6, houve duas leituras. Para alguns não havia possibilidade de morte e “divino” se referia ao momento de amor dos amantes. Já, para outros, a palavra “divino” evocava a eternidade e, por essa razão, havia a presença da morte. A construção das duas leituras ocorreu por meio do processo ascendente (*bottom up*).

No grupo 1, o conceito de morte também gerou conflitos. Apesar de os leitores, também por processo ascendente, descartarem a ideia de morte, é interessante perceber que houve, no recorte 5, uma leitura divergente, pois Luisa, ao recorrer ao conceito metafórico de MORTE É LIBERTAÇÃO, ela está postulando que há, no texto, algumas características da morte, ela aborda as qualidades da morte que são, segundo ela, a eternidade e a divindade.

Abordar apenas um lado de determinado conceito é uma característica da metáfora conceptual, pois nós podemos entender a morte como algo negativo ou positivo, o que não seria possível no objetivismo no qual a leitura ou o sentido devia ser único, claro e preciso. Não há, para os objetivistas, a possibilidade de relativizar, o que é totalmente possível na Teoria Conceptual da Metáfora.

Assim, considero ter havido duas leituras de morte também no primeiro grupo, porém, o primeiro grupo aceita apenas um lado da morte, o que Luiza chama de morte metafísica. Já no grupo 2, há a morte física.

Leituras construídas nas vivências:

Leituras do primeiro grupo: (professores)	Leituras do segundo grupo: (alunos)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Há, no poema, duas partes. ➤ Há uma separação e há o sofrimento do eu-lírico. ➤ O tempo é o vilão. ➤ O presente é triste ➤ O passado foi feliz ➤ O eu-lírico não quer a morte 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Há, no poema, duas partes. ➤ Há uma separação e há o sofrimento do eu-lírico. ➤ O tempo é o empecilho. ➤ O presente é triste. ➤ O passado foi feliz. ➤ O eu-lírico quer a morte

<ul style="list-style-type: none">➤ O eu-lírico quer a morte➤ O tempo é ruim.➤ O tempo separa.➤ O causa sofrimento.	<ul style="list-style-type: none">➤ Ele não quer a morte➤ O tempo é ruim.➤ O tempo separa.➤ O tempo causa sofrimento
---	--

Posso dizer que não houve, nas vivências, leituras diferentes, mas sim várias leituras construídas na interação, pois considero cada tópico acima uma leitura construída pelos leitores. Dessa forma, vários sentidos de um texto podem ser construídos. Somente em alguns momentos houve leituras díspares, por exemplo, com relação à morte, no entanto, no decorrer da discussão, considero semelhantes as leituras construídas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as leituras foram construídas por meio da interação entre os leitores e essa construção se deu em meio a muita discussão. Todos os conceitos, tanto metafóricos quanto metonímicos, aos quais os leitores recorreram, foram ativados na interação entre os participantes. Dessa forma, acredito que a interação proporciona maior riqueza na construção de leituras, como também maior possibilidade de leituras.

Entendo ser a proposta da leitura na interação uma maneira de promover um ambiente crítico em sala de aula, no qual os alunos podem se manifestar, ouvir o outro e se posicionar diante das divergências, ou mesmo, ter a oportunidade de reafirmar suas opiniões.

Busco, agora, responder às minhas perguntas de pesquisa:

1. Como a metáfora conceptual influencia a interpretação da leitura literária?
2. Como as múltiplas leituras são construídas colaborativamente no evento social de leitura do Pensar Alto em Grupo?

Respondendo a 1ª pergunta:

Com relação à primeira pergunta, parece-me que a própria análise serve de resposta, pois todas as interpretações evidenciaram a recorrência a um conceito metafórico ou metonímico e, muitas vezes, esses conceitos se relacionam entre si. Nosso pensamento é estruturado metaforicamente e os nossos conceitos guiam sim nossas interpretações. Assim, posso dizer que as interpretações dos leitores também são metafóricas.

No caso da obra literária, por mais aberta que seja, nós sempre a lemos com os nossos óculos conceptuais. Óculos esses moldados por nossas crenças, nossos valores e experiências. Os nossos conceitos de tempo, de vida e de morte não só influenciaram como guiaram a construção das leituras acerca desses fenômenos. Portanto, o papel da metáfora conceptual na construção do sentido do texto é o de tecer, de conduzir as interpretações dos leitores.

Respondendo a 2ª pergunta:

Com relação à segunda pergunta, vale ressaltar que a interação é responsável por quase todas, se não for por todas, as leituras construídas, desconstruídas e reconstruídas.

Várias foram as vezes em que determinada leitura foi construída em conjunto. Em outras situações, um mesmo leitor construiu e desconstruiu leituras em função da discussão do grupo. Isso não implica dizer que a leitura solitária não tenha o seu valor, mas sim que a leitura em grupo é valiosa por permitir ao leitor essa construção de leituras com base na percepção do outro.

Como abordado no capítulo de metodologia, uma característica do Pensar Alto em Grupo é permitir que o sujeito se posicione diante do outro e também que aprenda a respeitar a posição do outro como outro, diferente de si. De acordo com Zanotto (2009), o Pensar Alto em Grupo permite que “as vozes silenciadas pelo positivismo sejam ouvidas” e mais do que isso: permite ao aluno aprender a ouvir o outro, uma característica importante na resolução de conflitos e na formação cidadã desse sujeito.

Aceitar as múltiplas leituras não passa pela questão de dizer sim ou não à leitura de um aluno, vai muito além, passa pela questão do questionamento, ou melhor, do autoquestionamento do leitor, esse é o papel do professor dentro da nova proposta da pesquisa qualitativa.

Implicações pedagógicas da prática do Pensar Alto em Grupo como uma prática de letramento:

A prática de letramento do Pensar Alto em Grupo é uma prática interacional na qual o professor deixa de ser autoridade máxima na validação de leitura e passa a ser também um participante desse processo. Com os professores universitários, houve uma discussão muito produtiva sobre a importância do Pensar Alto em Grupo em sala de aula.

De acordo com Ramos (2009), quando se propõe uma reflexão sobre uma ação já é uma mudança por si só, visto que toda reflexão pressupõe uma avaliação. Sendo assim, todos os professores se posicionaram positivamente diante da prática do Pensar Alto em Grupo e ainda refletiram sobre a formação tradicional da qual tanto eles quanto os alunos de Letras fizeram parte no período escolar. Assim, eles abordaram a importância do exercício das práticas docentes sob os parâmetros de um paradigma pós-moderno de pesquisa.

Com relação à prática de leitura em sala de aula, afinada ao positivismo, na qual os alunos não têm a oportunidade de se expressarem, os professores disseram ser uma prática opressora que não se ajusta à realidade atual da sala de aula. Dessa forma, eles entendem que na prática do Pensar Alto em Grupo os alunos aprendem a argumentar

como também a serem questionados, o que traz implicações relevantes à formação do cidadão. Por isso, Zanotto (2009) afirma ser o Pensar Alto em Grupo aparentemente uma prática muito simples, mas, na verdade, é muito complexa.

No que diz respeito aos alunos participantes do curso de extensão e desta pesquisa, eles foram muito abertos a essa nova proposta de leitura. Considero ter colaborado para suas futuras práticas docentes. Durante as aulas do curso de extensão, eles apresentaram muitas dúvidas com relação a essa prática de leitura e ao vivenciá-la, puderam entender o que significava e entender a sua importância.

Com relação a minha prática docente, conhecer, pesquisar e trabalhar com o Pensar Alto trouxe muitos benefícios à minha docência. Na primeira vivência com os professores, participei menos das construções das leituras por alguns motivos. Primeiro, talvez pelo fato de todos eles terem sido meus professores na graduação, eu tenha, de certa forma, me comportado como aluna. Segundo, pelo fato de que eles falaram muito durante toda a vivência, sem a necessidade de serem instigados. Já na vivência com os alunos minha posição era diferente, era de professora com a incumbência de orquestrar as opiniões, e os alunos não falaram de maneira tão autônoma quanto os professores. Desse modo, julgo minha participação mais ativa na segunda vivência.

Assim, considero ter atingido os meus objetivos, pois pude investigar empiricamente e em um contexto real o valor e a importância dos conceitos metafóricos para a construção das múltiplas leituras. Também, tive a oportunidade de conhecer e de vivenciar todos os benefícios da prática do Pensar alto em Grupo para a prática de leitura em sala de aula. Reconheci, com este trabalho, o aluno como um participante direto da construção do sentido textual. Por isso, considero ter realizado um trabalho de difusão entre professores e alunos participantes desta pesquisa com relação às novas práticas de leitura e às novas práticas docentes em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, Guilherme de (1997/1967). Apresentação do livro de poemas *Magma*. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira.
- André, Marli Elisa D.A. de (1995). *Etnografia da Prática escolar*. Campinas, SP: Papirus.
- Aristóteles, (2006/1998). *Retórica*. Tradução: Manuel Alexandre Junior, Paulo Farmhouse Alberto, Abel do Nascimento Pena. 3 ed. Imprensa Nacional – Casa da moeda, Lisboa.
- Bárbara, Luciane de Alvarenga Santa (2007). *O papel do professor como mediador e gerenciador da co-construção das múltiplas leituras*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Barcelona, Antônio (2007). The role of metonymy in meaning construction at discourse level. In: Radden, Günter; Köpcke, Klaus-Michael; Berg, Thomas; Siemund, Peter. *Aspects of meaning construction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing. 51-75
- Barton, David (1994). Literacy events and literacy practices (Prefácio). In: Mary, Hamilton et alli. *Worlds of literacy*. Library of Congress Cataloging Publication Data.
- Barton, David & Mary, Hamilton (2000). Literacy practices. In: Hamilton, Mary et alli. *Situated Literacies: reading and writing in context*. Library of Congress Cataloging Publication Data, 7-14.
- Bassey, Michael (2002). Three Paradigms of Educational Research. In: Pollard, Andrew. *Readings for Reflective Teaching*. Continuum Publishing, 37-39.
- Bechara, Evanildo (2009/1928). *Moderna Gramática Portuguesa*. Ed 37. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bloome, David. (1983). Reading as a social process. In: *Advances in Reading/ Language research*, v.2, 165-195.
- Bloome, David (1993). Necessary indeterminacy and the microethnography study of reading as a social process. *Journal of Research in Reading*, v.16, n.2, p.98-111.
- Bortoni-Ricardo, Stella Maris (2008). *O Professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo, SP: Parábola.
- Cavalcanti, Marilda; Zanotto, Mara Sophia (1994). Introspection in Applied Linguistics: meta-research on Verbal protocol. In: *Reflections on Language Learning*. Philadelphia: Multilingual Matters, 148-156.
- Celani, Antonieta Alba (1992). Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: Zanotto, Mara Sophia; Celani, Maria Antonieta Alba (Orgs.). *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 15-23.
- Celani, Antonieta Alba (1998). Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: Signorini, Inês; Cavalcanti, Marilda. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 129-142.
- Chizzotti, Antonio (1991). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo, SP: Cortez.
- Chizzotti, Antonio (2006). *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Cohen, Andrew D (1987) *Research on Cognitive Processing in Reading in Brazil*. DELTA, vol. 3, nº 2, 215 – 235.
- Cohen, Andrew D (1989). Metodologia de pesquisa em linguística aplicada: mudanças e perspectivas. *Trabalhos em linguística aplicada*, n.13, 1-13.

- Cohen, Andrew D (1998). *Verbal Report in Research on Learner Strategies*. DELTA, vol. 8, nº 1, 1-19.
- Colomer, Tereza (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In: Lomas, Carlos. *O valor das palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas*. Tradução: Rui Vieira de Castro e Lourdes Dionísio, Lisboa: ASA, 159-178.
- Colomer, Terza (2008). Andar entre livros: a leitura literária na escola. In: Machado, Ana Maria et alli. *Nos caminhos da literatura*. São Paulo: Peirópolis, 15-26.
- Coracini, Maria José R. Faria (2005). Concepções de Leitura na pós-modernidade. In: Carvalho, Regina Célia; Lima, Paschoal. (Orgs). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 15-44.
- Coracini, Maria José Rodrigues Faria (1995). Leitura: decodificação, processo discursivo? In: Coracini, Maria José Rodrigues Faria. *O jogo discursivo na aula de leitura. Língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes.
- Cosson, Rildo (2007). *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- Dell'Isola, Regina Lúcia Péret (2001). *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial.
- Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna (2006). *O Planejamento da pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed.
- Ericsson, K. Andres & Simon, H. A (1984). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge, Mass: MIT Press, 308 – 321.
- Faerch, Claus; Kasper, Gabriele (1987). From Product to Process – Introspective methods in second language. In: *Introspection in Second Language research*. Philadelphia: Multilingual Matters, 5-23.
- Faraco, Solange Pereira Diniz (2008). *Tempo amigo ou inimigo? Conceptualizações metafóricas de tempo no discurso de mulheres brasileiras*. Niterói: Universidade Federal Fluminense. Tese de Doutorado.
- Ferling, Claudia Cristina Ferreira (2005). *A Leitura de poemas em LE: metáforas como desafios cognitivos*. Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Dissertação de mestrado. Disponível em: http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html
- Freire, Paulo (2005/1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gatti, Bernadete Angelina (2005). *Grupo focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líder Livro.
- Gibbs, Raymond W (1994). *The Poetics of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, Raymond. W. & Steen, Gerard J. (1997). *Metaphor in Cognitive Linguistic*. Selected paper from the 5th International Cognitive Linguistics Conference, Amsterdam.
- Kaplan, Robert B. (1980). Toward e Redefinition of Applied Linguistics: current statements on the nature and functions of applied linguistics with particular emphasis on its context in language learning and teaching. In: Kaplan, Robert B (Org.). *On The Scope of Applied Linguistics*. USA Newbury House Publishers.
- Kato, Mary (1985). *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kleiman, Angela (1989). *Leitura, Ensino e Pesquisa*. Campinas, SP: Pontes.
- Kleiman, Angela (1999). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes.
- Kleiman, Angela (2000). *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes.
- Kleimam, Angela (2005). As metáforas conceptuais na educação lingüística do professor: índices de transformação de saberes na interação. In: Kleimam, Angela; Matencio, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). *Letramento e Formação do*

- Professor. Práticas Discursivas, representações e construção do saber.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 203-229.
- Kovecses, Zoltán (2005). *Metaphor in Culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lajolo, Marisa (2008). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. Ed 6, São Paulo: Ática.
- Lakoff, George; Johnson, Mark (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, George; Johnson, Mark (1999). *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. Nova York: Basic Books.
- Lakoff, George; Johnson, Mark (2002). *Metáforas da Vida Cotidiana*. Tradução: Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora, sob coordenação de Mara Sophia Zanotto. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo, SP: Educ.
- Lakoff, George; Turner, Mark (1989). *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lemos, Vilma (2005). *Texto publicitário em evento de leitura: a ação reflexiva e crítica do professor*. Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Tese de doutorado. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html>
- Lima, Annemarie de Moraes Heltai (2007). *Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês: Uma análise das práticas discursivas de uma aluna na aula particular*. Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html>
- Macedo, Donaldo (1990). Alfabetização e Pedagogia Crítica. In: Freire, Paulo; Macedo, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Ed 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Marcuschi, Luiz Antônio (2007a). *Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marcuschi, Luiz Antônio (2007b). *Fenômenos da Linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Artmed.
- Martelotta, Mário Eduardo et alii (2008). *Manual de Lingüística*. São Paulo: Contexto.
- Mary, Hamilton (2000). Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as a social practice. In: Hamilton, Mary et alii. *Situated Literacies: reading and writing in context*. Library of Congress Cataloging Publication, 15-32.
- Mason, Jennifer (1996). *Qualitative Research*. Londres: Sade.
- Mckay, Sandra Lee (2009). Introspective Techniques. In: Heigham, Juanita; Croker, Robert A. *Qualitative Research in Applied Linguistics: a practical introduction*. Palgrave Macmillan.
- Medrado, Betânia Passos (2009). Imagens no espelho: reflexões sobre a prática docente. In: Pereira, Regina Celi Mendes; Roca, Maria Del Pilar. (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 91-111.
- Minayo, Maria Cecília de Souza (2007). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moita Lopes, Luiz Paulo (1994). *Pesquisa Interpretativista em linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. DELTA, vol. 10, nº 2, 329 – 338.
- Moita Lopes, Luiz Paulo da. (2002/1996). *Oficina de lingüística aplicada*. 4. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Moita Lopes, Luiz Paulo da. (Org.) (2006). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola.

- Moita Lopes, Luiz Paulo da (2009). Da Aplicação da Lingüística à Lingüística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria Del Pilar. (Orgs.). *Lingüística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 11-24.
- Mortatti, Maria do Rosário (2004). *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP.
- Nardi, Maria Isabel A. (1999). *A metáfora e a prática de leitura como evento social: instrumentos do pensar a biblioteconomia do futuro*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Nunan, David (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Palma, Dieli V. (1998). *A leitura do poético e as figuras de pensamento por oposição: caminhos e descaminhos de paradigma na modernidade*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Périgo, Giseli Marçon Bastos (2002). *O processo de compreensão de expressões idiomáticas no inglês cotidiano*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Pozzetti, Renata Angélica (2007). *A formação do professor leitor: práticas de leitura em diferentes contextos*. Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html>
- Pontecorvo, Clotilde (2005). Discutir, argumentar e pensar na escola: o adulto como regulador da aprendizagem. In: Pontecorvo, Clotilde; Ajello, Anna M.; Zucchermaglio, Cristina. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 65-89.
- Pressley, Michael; Hilden, Katherine (2004). Verbal Protocols of reading. In: Duke, Nell K.; Mallette, Marla H. *Literacy Research Methodologies*. New York: The Guilford Press.
- Preti, Dino (2009) (org.). *Oralidade em textos escritos*. São Paulo: Humanitas.
- Radden, Günter; Köpcke, Klaus-Michael; Berg, Thomas; Siemund, Peter (2007). Introduction: The construction of meaning in language. In: Radden, Günter; Köpcke, Klaus-Michael; Berg, Thomas; Siemund, Peter. *Aspects of meaning construction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1-15.
- Rajagopalan, Kanavillil (2006). Repensar o Papel da Linguística Aplicada. In: Moita Lopes, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 149-166.
- Ramos, Rosinda Guerra (2009). Disciplina: “Linguística Aplicada I: Panorama Histórico da Linguística Aplicada: questões teóricas e metodológicas.” LAEL, PPUC-SP, junho.
- Ricoeur, Paul (2005/1975). *A Metáfora Viva*. Tradução: Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola.
- Rojo, Roxane Helena Rodrigues (2006). Fazer Linguística Aplicada em perspectiva Sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: Moita Lopes, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 253-274.
- Rosa, João Guimarães (1997/1967). *Magma*. Ed 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Roth, Désirée et alli (2008). Um Recorte no cenário Atual da Lingüística Aplicada no Brasil. In: Silva, Kleber Aparecido & Alvarez, Maria Luisa Ortiz. (Orgs.). *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes, 33-52.
- Sardinha, Antônio Berber (2009). *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial.

- Soares, Magda (2009/1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Street, Brian V (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, Brian V (1993). The new literacy studies, guest editorial. *Journal of Research in Reading*, v.16, n.2, 81-97.
- Street, Brian V (2003). *What's is "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. Current Issues in Comparative Education, Teachers College. Columbia University. Vol 5, n. 2, 77-91.
- Tapia, Jesus Alonso (2003). A avaliação da compreensão em leitura. In: Lomas, Carlos. *O valor das palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas*. Tradução: Rui Vieira de Castro e Lourdes Dionísio, Lisboa: ASA, 179-200.
- Todorov, Tzvetan (2009). *A literatura em perigo*. Tradução: Caio Meira. 2 ed. Rio de Janeiro: DIFEL.
- Zanotto, Mara Sophia (1995). *Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura*. In: DELTA Vol. 11, Nº 2.
- Zanotto, Mara Sophia (1997). A Leitura como Evento Social para um Enfoque Humanístico Do Ensino De Línguas. In: *XIX CONGRESSO DO FIPLV, 1997, Recife. LIVRO DE RESUMOS DO XIX CONGRESSO FIPLV. RECIFE/PE: Federation Internationale des Professeurs des Langues Vivantes, v. unico. p. 147-147.*
- Zanotto, Mara Sophia (1998). Metáfora e Indeterminação: abrindo a caixa de Pandora. In: Oliveira e Paiva, Vera Lúcia de (org.). *Metáforas do Cotidiano*. UFMG.13-38.
- Zanotto, Mara Sophia (2007). *Modelos Culturais e Indeterminação Metafórica*. São Paulo. Organon (UFRGS), v. 21, 97-118.
- Zanotto, Mara Sophia (2009). Disciplina: "Linguística Aplicada II: Pesquisa Qualitativa em LA". LAEL, PUC – SP, setembro de 2009. (Anotações de aula)
- Zanotto, Mara Sophia (2010). Disciplina: "Linguística Aplicada II: Letramento Crítico e Leitura Inferencial". LAEL, PUC – SP, março de 2010. (Anotações de aula)
- Zanotto, Mara Sophia (no prelo DELTA). *The multiple readings of 'metaphor' in classroom: co-construction of inferential chains*. (As múltiplas leituras da 'metáfora' em sala de aula: co-construção de redes inferenciais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Zanotto, Mara Sophia; Moura, Heronides Maurílio de Melo (2002). Indeterminacy and negociation of meaning. In: J. Verschueren, J-O; Blommaert & C. Bulcaen (orgs.). *The handbook of pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Zanotto, Mara Sophia, Moura; Heronides Maurílio de Melo; Nardi, Isabel Asperti; Vereza, Solange Coelho (2002). Apresentação à edição brasileira de George Lakoff & Mark Johnson, *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras.
- Zanotto, Mara Sophia; Palma, Dieli Vesaro (2005). Oficina sobre Metáfora, Interpretação e Leitura. II Conference on Metaphor in Language and Thought. Universidade Federal Fluminense. Niterói.
- Zanotto, Mara Sophia; Palma, Dieli Vesaro (2008). Opening Pandora's box. Multiple readings of 'a metaphor'. In: ZANOTTO et al (Orgs.). *Confronting Metaphor in Use: an Applied Linguistic Approach*. John Benjamins Publishing, 11-43.
- Zanotto, Mara Sophia; Cameron, Lynne; Cavalcanti, Marilda (2008). Applied linguistics approaches to metaphor. In: Zanotto, Mara Sophia et alli (Orgs.). *Confronting Metaphor in Use: an Applied Linguistic Approach*. John Benjamins Publishing, 1-8.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)