Modelos culturais e indeterminação metafórica¹

Mara Sophia Zanotto*

Resumo: Although Black (1979, 1993) considered indeterminacy as part of the essence of metaphor, this aspect has not been investigated theoretically nor empirically by metaphor scholars. Not even theoreticians who deal with indeterminacy in the field of Semantics and Pragmatics have focused on the specific case of metaphor. For this reason, I believe that empirically mapping the types of metaphor indeterminacy in use and trying to describe their specificity can be a contribution for the design of theories that might explain the complexity of this phenomenon. This research is therefore organized within this general objective of empirically mapping the types of metaphoric indeterminacy. Having this aim in mind, I have carried out an empirical investigation with qualitative methodology, by having students thinking aloud in group about a poem. The poem has love as theme and as such, has activated many folk beliefs (KÖVECSES, 1988), that reflect different cultural models for love and that has generated multiple readings.

Palavras-chave: *metáfora conceptual; múltiplas leituras; indeterminação; modelos culturais.*

1. Introdução

Embora Black (1979/1993) tenha considerado a indeterminação como inerente à natureza do sentido metafórico, esse aspecto não tem sido investigado pelos estudiosos da metáfora. Nem mesmo os teóricos da indeterminação, no campo

¹ Este trabalho faz parte do projeto que estou desenvolvendo com o apoio do CNPq, intitulado 'A Multiplicidade de Leituras em Sala de Aula: Mapeando a Indeterminação Metafórica'. Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada no Experimental expert workshop, em Leeds, UK, 2006, como fruto da minha participação no projeto coordenado por Lynne Cameron: MetNet: Metaphor Analysis: <http://www.education.leeds.ac.uk/metaphor/>

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Programa de Pós-Graduação em Linguística

da semântica e da pragmática, têm dedicado maior atenção ao caso específico da metáfora. Por essa razão, acredito que uma investigação empírica com o objetivo de mapear os tipos de indeterminação da metáfora em uso, descrevendo sua especificidade, pode contribuir para a elaboração de teorias que possam explicar esse fenômeno.

A indeterminação *ocorre quando a uma forma lingüística mais de uma representação pode ser atribuída, isto é, quando o mapeamento entre forma e sentido não é unívoco* (MOURA, 1998:107). Assim, a indeterminação abrange os casos nos quais o sentido não está claramente determinado, tais como a polissemia, ambigüidade, vagueza, generalização e metáfora (ZANOTTO e MOURA, 2002), sendo que a metáfora é considerada o caso mais complexo.

No entanto, nas pesquisas empíricas que tenho realizado sobre as múltiplas leituras da metáfora, tenho percebido que pode haver metáfora polissêmica (ZANOTTO e PALMA, no prelo), ou ambígua (ZANOTTO e PALMA, 2007), ou vaga (ZANOTTO, 2006). Essa constatação me levou a levantar a hipótese de que a metáfora não é um tipo a mais de indeterminação ao lado da polissemia, da vagueza e da ambigüidade, mas apresenta esses tipos assim como a linguagem literal.

Tendo essa hipótese em mente, tenho desenvolvido investigações empíricas com vários grupos de leitores lendo um mesmo texto, no qual focalizo a compreensão de uma determinada metáfora. O objetivo é verificar que tipo de indeterminação caracteriza o produto de sua interpretação constituído por suas múltiplas leituras.

Pelo fato de trabalhar com dados gerados (Cf. MASON, 1996) por vários grupos de leitores, essas investigações se caracterizam como estudos de caso coletivos (STAKE, 1998), com metodologia interpretativista (DENZIN e LINCOLN, 1998). O primeiro estudo de caso coletivo concluído (com seis grupos de leitores) está relatado em Zanotto e Palma (no prelo). O presente trabalho apresenta a análise da leitura de uma metáfora pelo segundo grupo de leitores de um estudo de caso em construção.²

Ao desenvolver uma pesquisa empírica dessa natureza, investigando como seres humanos reais compreendem o fenômeno altamente indeterminado que é a metáfora, surgem dados de uma complexidade tal que nos levam a confrontar com alguns dos desafios para os pesquisadores da metáfora apontados por Gibbs, na plenária de abertura do RaAM 6,³ em Leeds, em 2006:

² O primeiro grupo foi analisado em Zanotto e Palma (2007).

³ O RaAM, ou Conference on Researching and Applying Metaphor foi criado por Lynne Cameron e Graham Low em 1996, e a primeira publicação saiu em 1999 e consistiu na coletânea organizada pelos dois com o título do congresso (Cf. Cameron & Low, 1999). Foi o primeiro livro que trouxe trabalhos focalizando a metáfora na Lingüística Aplicada. Em 2006, Lynne Cameron, no aniversário de 10 anos do evento, voltou a organizá-lo, em Leeds.

- O que a metáfora significa realmente?
- Como contar ou individuar as leituras de uma metáfora?

Além dessas questões, procurarei responder as seguintes, mais específicas deste trabalho:

- Qual o papel dos modelos culturais na construção das múltiplas leituras de uma metáfora?
- Que tipo de indeterminação – polissemia, ambigüidade ou vagueza – caracteriza o produto da interpretação, ou seja, as múltiplas leituras da metáfora focalizadas nesta pesquisa?

Passo, em seguida, a apresentar como tem sido focalizada a indeterminação da metáfora pelos teóricos da indeterminação e pelos estudiosos da metáfora. Apresentarei depois a metodologia da pesquisa, a análise de dados e as considerações finais.

2. A indeterminação da metáfora

Na Semântica Objetivista, o postulado da determinação do sentido era central. A indeterminação do sentido, quando era tratada nessa tradição, o era de forma subsidiária em relação ao postulado da determinação, conforme aponta Moura (1999):

a indeterminação intrínseca da linguagem encontrou pela frente as seguintes alternativas: (a) a indeterminação foi considerada uma deficiência das línguas naturais, em oposição às linguagens lógicas (essa é a posição fregeana); (b) ainda que a indeterminação não seja considerada negativa, ela deve ser controlada e eliminada sempre que necessário (essa é a posição de Quine (1960), e (c) a indeterminação é controlada no contexto, de modo que não é um real problema. (p. 2)

Essa concepção objetivista do sentido como determinado tem sido sustentada desde os pré-socráticos até os dias de hoje, tendo dominado a filosofia ocidental e constituído o programa de pesquisa dominante (juntamente com as noções de objetividade e racionalidade que caracterizam a concepção objetivista) em várias disciplinas (JOHNSON, 1987).

No entanto, Johnson localiza na década de 70 o surgimento de uma crise, quando essa visão objetivista foi seriamente questionada, tanto teoricamente, no campo da lógica, por Hilary Putnam (1981), como também por numerosas

pesquisas empíricas em diferentes disciplinas, mas que partilhavam uma preocupação comum: elas focalizavam fenômenos em que a compreensão humana era requerida para dar conta do significado e da razão. Entre os mais importantes fenômenos que desafiaram as assunções objetivistas estão: a categorização, enquadramento de conceitos, a metáfora, a polissemia, as mudanças semânticas do ponto de vista histórico, etc.

Essa crise leva a uma mudança paradigmática, na qual a indeterminação passa a ser vista como característica inerente da linguagem ordinária, como observa Rommetveit (1985:183): *Vagueza, ambigüidade e incompletude – mas também versatilidade, flexibilidade e negociabilidade – devem por esta razão serem tratadas como características inerentes e teoricamente essenciais da linguagem ordinária.*

A indeterminação da metáfora, embora reconhecida por alguns estudiosos como inerente a ela, não tem sido foco central de atenção dos pesquisadores. Os próprios estudiosos da indeterminação, como Pinkal (1995), Poesio (1995), entre outros, embora reconhecendo sua existência, não dedicam maior atenção a esse aspecto. Uma exceção é o trabalho de Martin (1992), no qual o autor se detém um pouco mais no que ele chama *semantisme flou* das metáforas, e discute a questão dos *entailments* como um campo aberto de fronteiras vagas. Pinkal também apresenta algumas considerações sobre a metáfora e afirma que *é uma opinião comum que a pressuposição e as metáforas são “exceções”, fenômenos limítrofes, raros e exóticos da linguagem natural* (PINKAL, 1995:24), que requerem uma análise especial.

Entre os estudiosos da metáfora, nós temos uma situação semelhante. Embora Black (1979, 1993) tenha considerado a indeterminação como parte da essência da metáfora, Gibbs (comunicação pessoal)⁴ observou que muitos lingüistas cognitivos parecem ignorar esse aspecto e continuam trabalhando com a metáfora como se ela tivesse um único e determinado sentido. Essa observação de Gibbs serve para mostrar que a indeterminação da metáfora precisa receber mais atenção e ser estudada mais profundamente tanto em termos teóricos como empíricos.

Por outro lado os teóricos em geral se preocupam com a “precisificação”, ou seja, com a especificação do sentido ou resolução da indeterminação. Mesmo Gibbs (1987) quando trata das múltiplas leituras da metáfora, tenta trabalhar com a especificação de um sentido, a partir do cálculo da intenção do autor. Ou seja, Gibbs, assim como os semanticistas, pretendem resolver a indeterminação,

⁴ “Although older metaphor scholars, such as Black, have always talked of the indeterminacy of metaphor, too many cognitive linguists, in particular, seem to ignore this, and just spell out the assumed mappings for any metaphor as if they are revealing a single, determinate meaning for any metaphorical expression.” (Gibbs, e-mail de 06/12/03)

no entanto, no caso da metáfora, essa indeterminação não se especifica ou não se resolve no contexto, nem com o conhecimento da intenção do autor. Aliás, arrisco dizer que é exatamente isso que torna a metáfora algo especial. O que é em geral considerado um problema que os estudiosos querem resolver é justamente uma característica inerente da metáfora, que a torna um fenômeno apaixonante para muitos estudiosos.⁵

Por isso acredito que pesquisar empiricamente como leitores reais interpretam a metáfora poderá contribuir para a elucidação desse fenômeno complexo que é o seu sentido indeterminado. A técnica utilizada será o pensar alto em grupo, que permitirá dar espaço para a voz dos leitores e de suas subjetividades, possibilitando assim a construção das múltiplas leituras.

Daí surgiu a idéia de mapear empiricamente os tipos de indeterminação da metáfora em uso, o que poderá ser uma importante contribuição para a elaboração de teorias que dêem conta da complexidade desse fenômeno. A idéia do mapeamento está baseada na expectativa de encontrar diferentes tipos de indeterminação (polissemia, ambigüidade ou vagueza) na leitura de diferentes metáforas, o que talvez venha a contribuir para uma tipologia semântica da indeterminação metafórica.

3. Metodologia

A metodologia adotada nesta pesquisa é a qualitativa, de orientação interpretativista (cf. ERICKSON, 1986; DENZIN e LINCOLN, 1998). O instrumento principal para a geração dos dados (cf. MASON, 1996) é o pensar alto em grupo, que é uma reinterpretação sócio-interacionista do protocolo verbal tradicional (ERICSSON e SIMON, 1984). Essa reinterpretação do protocolo verbal foi fruto da metapesquisa realizada por Cavalcanti e Zanotto (1994).

O protocolo verbal individual foi usado pelos pesquisadores do grupo GEIM – Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora, com resultados positivos (cf. ZANOTTO, 1992, 1995, 1998; NARDI, 1999, VIEIRA, 1999 etc). Entretanto, este método, quando usado numa perspectiva objetivista, especialmente no sentido de buscar uma distância entre o pesquisador e o pesquisado, apresentou limitações devido ao fato de não levar em conta que a situação na qual o protocolo verbal tem lugar é ela própria um encontro social, a despeito das tentativas do pesquisador tentar evitar interagir com o participante da pesquisa

⁵ Haskell (1987), por ex., fala na introdução do volume (do qual faz parte o texto de Gibbs comentado acima) da sua fascinação pela metáfora: “This volume has come about as a consequence of a longstanding fascination with what is called metaphor.” (p.1)

(cf. CAVALCANTI e ZANOTTO, 1994). Por essa razão, inspirando-me em Brown e Lytle (1988), decidi usar o pensar alto em grupo (ZANOTTO, 1995, 1998), no qual podemos ver um pensar alto colaborativo em grupo na construção dos sentidos de um texto.

O protocolo verbal em grupo é de fato uma prática social de leitura, “na qual os leitores, numa interação face a face, partilham, negociam, constroem e avaliam os diferentes sentidos.” (ZANOTTO, 1997:3) Em outras palavras, eles socializam os diferentes sentidos. Este método é, na verdade, um evento social de leitura que permite evidenciar momentos de autêntico pensar alto *on-line* e momentos de retrospectação imediata.

O grupo de leitores era composto por seis alunos,⁶ de idades entre 21 e 40 anos, e a professora, de 60 anos. Dos seis, cinco alunos eram pós-graduandos e seus nomes fictícios eram Carlos, Regina, Sandra, Juliana e Cláudia. A sexta aluna era da graduação e estava desenvolvendo pesquisa de iniciação científica, sob orientação da professora. Seu nome fictício é Natália. A vivência do pensar alto em grupo foi gravada e, posteriormente, transcrita.

O texto lido pelos alunos na atividade de pensar alto foi o poema de Carlos Drummond de Andrade, intitulado “Amor e seu Tempo” (apresentado a seguir).

A metáfora cuja compreensão foi focalizada foi a metáfora verbal *arquivar*,⁷ que é uma metáfora implícita, de acordo com Steen (1999), porque só o veículo está explícito, pois o tópico fica por conta da interpretação do leitor. Esse tipo de metáfora é chamado também de metáfora *in absentia* na retórica clássica, e é um tipo que foge ao que é mais comumente usado pelos estudiosos, que é o tipo de metáfora *in praesentia*, em que o tópico (B) e o veículo (A) estão presentes, ou seja, ela é do tipo A é B.

Cameron (1999:12) observa que é muito importante escapar da *tendência de reduzir todas as metáforas à forma A é B*, tendência essa observada na maioria dos estudiosos da metáfora. Por essa razão escolhi essa metáfora implícita por ser um tipo que tem recebido menos atenção.

⁶ Agradeço imensamente aos alunos pela participação e colaboração nesta pesquisa e por expressarem suas subjetividades, contribuindo para o processo de intersubjetividade e alteridade.

⁷ “Tópico” e “veículo” são termos propostos por Richards, no seu livro *The Philosophy of Rhetoric*, para designar os dois domínios envolvidos na metáfora (Cf. RICOEUR, 1975, 1977). Embora Lakoff (1993) tenha proposto a denominação de “domínio fonte” e “domínio alvo” (que correspondem a veículo e tópico), há muitos autores que desenvolvem pesquisa no quadro teórico da metáfora conceptual e, mesmo assim, adotam a terminologia de Richards (por exemplo, LYNNE CAMERON, 1999, 2003)

O poema

Amor e seu Tempo

Carlos Drummond de Andrade

Amor é privilégio de maduros
estendidos na mais estreita cama
que se torna a mais larga e mais relvosa,
roçando, em cada poro, o céu do corpo.

É isto, amor: o ganho não previsto,
O prêmio subterrâneo e coruscante,
Leitura de relâmpago cifrado,
Que, decifrado, nada mais existe

Valendo a pena e o preço do terrestre,
Salvo o minuto de ouro no relógio
Minúsculo, vibrando no crepúsculo.

Amor é o que se aprende no limite,
Depois de se arquivar toda a ciência
Herdada, ouvida. Amor começa tarde.

4. Análise dos dados

A análise focalizou os recortes relativos ao processo de compreensão do veículo metafórico *arquivar* e está dividida de acordo com as hipóteses de leitura construídas pelos leitores.

4.1. Primeira hipótese de leitura

Logo que se inicia a conversa sobre o texto, Natália, a mais nova do grupo, pede para começar a falar e já focaliza⁸ o verbo *arquivar*, apresentando a primeira possibilidade de interpretação:

⁸ Não foi dada nenhuma direção prévia à discussão, pois os alunos foram orientados a conversarem livremente sobre o texto. Assim a aluna focalizou a metáfora *arquivar* espontaneamente

Recorte 1

- 1 Natália Posso começar? (Risos)
 Professora Pode... lógico que pode...
 Natália Eu fiquei mais presa no último, né! No último parágrafo, quando ele fala assim... "O amor é o que se aprende no limite". Aí pra mim ficou assim...
 5 Você tem a ciência, você tem a experiência... e nesse limite entre a ciência e a experiência é que você vai descobrir o amor. Só que por isso demora um certo tempo. Ele fala... "O amor é privilégio de maduros". Então a pessoa passou por toda a ciência durante a vida, aí quando ele fala..." depois de arquivar toda a ciência" é como se deixasse de lado essa ciência. É uma teoria... não sei... pra entrar na prática. E é a partir disso que daí você descobre o amor. Não sei, foi o que eu pensei... assim...

A primeira questão que surge quando começamos este tipo de análise está relacionada à identificação ou individuação da leitura nos dados, conforme observou Gibbs (2006). Na sua fala ele afirmou que esse é um dos desafios que o pesquisador enfrenta. Então tento aqui refletir sobre o processo de identificação, explicitando os passos que segui. Ao ler o recorte e realizar uma análise intuitiva, identifiquei a seguinte frase (linha 9) como núcleo da interpretação:

... "depois de arquivar toda a ciência" é como se deixasse de lado essa ciência.
 V E T

Nessa frase, que considere ser o núcleo da primeira hipótese de interpretação, a primeira parte contém as palavras do autor e, portanto, o veículo da metáfora focalizada: "depois de arquivar toda a ciência." Por essa razão representei por V, abreviação de veículo. Esta parte é seguida por "é como se", que representa a similaridade e que seria equivalente ao "É" da metáfora *in praesentia* (A É B), portanto a paráfrase da metáfora *in absentia* a transforma numa *in praesentia*, ao recuperar o tópico. No entanto, essa similaridade é representada por "como se", salientando o aspecto ficcional ou hipotético da metáfora.

Em seguida, vem a paráfrase interpretativa "(é como se a pessoa) deixasse de lado essa ciência", que representa o tópico – T – na construção dessa leitura. Aqui está sendo ativada a metáfora conceptual ARQUIVAR É PÔR/DEIXAR DE LADO, que faz parte de uma composição de metáforas que contém a metáfora básica: A MENTE É UM ARQUIVO MORTO. (Lakoff e Turner, 1989).

Nas linhas 10 e 11, Natália expande sua interpretação de "arquivar toda a ciência" como "deixar de lado essa ciência" (que para ela seria a teoria) para entrar

⁹ A metáfora do limite está sendo interpretada como limite entre a ciência e a experiência, ou seja, entre a teoria e a vida real. É interessante observar que Drummond deixa um vazio, uma lacuna, ao não especificar o limite: limite de quê? E nós poderemos ver depois que os participantes desse grupo vão preencher de diferentes maneiras essa lacuna.

na prática e descobrir o amor. Ou seja, há uma crença de que a ciência (ou teoria) e o amor (prática) não combinam, e sim se excluem. Há também uma crença de que a teoria, ou a ciência, não têm adequação à realidade, ou à vida real.

Em suma, sua interpretação se resume em: *arquivar é deixar a ciência ou teoria de lado (para poder descobrir o amor)*.

Podemos observar que Natália fala em "descobrir" o amor ao interpretar "Amor é o que se aprende no limite". Em outras palavras, ela de certa forma não prestou atenção ao fato de que o autor usou o verbo *aprender*, que pressupõe um sujeito ativo "aprendendo o amor na maturidade" e substituiu o verbo por *descobrir* na sua paráfrase interpretativa. Consideramos que o verbo *descobrir* evidencia que ela ativou a metáfora conceptual AMOR É UM OBJETO ESCONDIDO (Cf. KOVECSSES, 1988) num processamento *top-down*, pois ela não prestou atenção ao verbo usado pelo poeta. A concepção de amor como algo a ser descoberto pressupõe que ele já está pronto e só precisa ser descoberto e não aprendido.

Depois de dez turnos, nos quais os alunos discutem várias metáforas, Regina, volta à metáfora *arquivar* argumentando a favor da interpretação como *pôr de lado*. Vejamos o recorte 2, em que Regina expõe sua interpretação, sendo seguida por Carlos e Sandra:

Recorte 2

- 1 Regina Eu... já me chamou a atenção os dois últimos versos... "Depois de se arquivar toda ciência herdada, ouvida". Então deu a impressão assim.. de que tudo aquilo que você aprende não se aplica ao amor maduro, né? Ao amor.. esse amor que começa tarde, né? Então tudo aquilo que você herda e ouve não.. não.. não vale no amor, né? Porque como ele é rápido, efêmero... não tem regras, né?
- 5 Professora É...
 Carlos Justamente pelo fato de arquivar
 Regina exatamente
 Carlos Essa idéia de arquivar é o que você não usa mais... né? deixa de lado
- 10 Regina Aquilo, né?
 Carlos Você não usa mais toda aquela... né?
 Sandra Me chamou a atenção..é que minha primeira leitura fosse idêntica à da Natália e do Carlos. Eu relatei essa coisa do maduro com o 'começa tarde'....???.. O maduro porque aí vem minha experiência de vida que eu acho que utilizei pra entender isso. Porque... é... quando a gente se prende muito nas regras da vida, em coisas pequenas, você não consegue atingir esse estágio sublime de amar, onde você deixa as bobagens de lado e ??? que o amor está muito além de toda a ciência. Está muito acima de tudo isso, dessa coisa criada pelo homem, né?... de regras, de valores. O amor é algo maior que tudo isso. Mas durante as falas de vocês eu fui ampliando meu olhar sobre o poema. Então a primeira coisa que me ficou foi essa coisa de maduro...que eu concordo. Porque eu vejo muitos... muitas histórias.. né?... de amor que acabam e que... destrói porque ficam presas a coisas pequenas, né?... a bobagens. E eu vejo que as histórias de amor que dão certo é porque elas estão acima disso tudo.
- 15
 20

Regina concorda com a leitura de Natália e apresenta o argumento a favor dessa leitura de que *tudo aquilo que você aprende não se aplica ao amor maduro* (linhas 2-3). E ela justifica sua interpretação nas linhas 3-5. Regina e Natália parecem estar pensando no paradigma objetivista que contrapõe dicotomicamente razão e emoção, em outras palavras, para viver a emoção do amor é necessário descartar a razão. Esta é a crença que fundamenta a leitura delas e que será reforçada em seguida por Carlos e Sandra.

Enquanto a fala de Regina evidencia as crenças que funcionam como argumentos a favor da leitura de *arquivar* como *pôr de lado, abandonar*, a fala de Carlos (linha 9) retoma essa leitura enunciada no formato V É T, já identificado no recorte 1:

Essa idéia de <i>arquivar</i>	é	o que você não usa mais...né? deixa de lado
V	É	T

Parece que o que Lakoff e Johnson consideram como a subcategorização LOVE IS AN EMOTION, que estrutura o núcleo do conceito de AMOR, assume um caráter absoluto na definição do amor, isto é, o amor é *só e apenas uma emoção*, não deixando lugar para aspectos racionais, como regras, valores, etc. Assim, eles pressupõem um sujeito dividido entre razão e emoção, o qual, para viver o amor, deve deixar a razão de lado.

Eles parecem estar interpretando o poema tendo como referência a concepção de amor romântico, que Kövecses (1988) denomina “modelo ideal”, o qual, segundo esse autor, se caracteriza por metáforas como AMOR COMO FORÇA NATURAL, AMOR COMO FORÇA FÍSICA, AMOR COMO MÁGICA, AMOR COMO INSANIDADE, ou AMOR COMO ÊXTASE, etc. Ou seja, todas essas metáforas dão idéia da intensidade do amor e de seu caráter mágico, misterioso, incontrolável e inexplicável. Os alunos não explicitaram essas metáforas, a não ser Natália que explicitou a metáfora AMOR É UM OBJETO ESCONDIDO, que Kövecses (1988:60) considera fazer parte do “modelo típico” de amor, que é um modelo mais realista e mais próximo ao nosso cotidiano. Essa metáfora do “modelo típico” pressupõe um sujeito mais ativo na busca do amor, como podemos ver na afirmação de Kövecses (1988), quando esse autor faz a comparação entre o modelo ideal e o modelo típico de amor:

De acordo com nosso modelo de amor ideal, o verdadeiro amor chega e nós passivamente caímos num estado de amor. O modelo típico não reflete o mito de passividade no mesmo grau do modelo ideal. (...) A principal mensagem da metáfora do objeto-escondido é que o amor não é algo que vem, mas é algo que nós devemos ir procurar. (pp.60-61)

No entanto, fica aberta uma questão em relação a essa leitura: o autor fala do amor como algo que “se aprende no limite”, e nós podemos nos perguntar se é possível *aprender* o amor só com a emoção, pondo a razão de lado.¹⁰ Além disso,

aprender foge um pouco do modelo ideal de amor, porque apresenta um aspecto de atividade. No entanto, os alunos não estão considerando a palavra ‘aprender’ um item lexical relevante (Cf. CAVALCANTI, 1989) na construção dessa leitura.

Mas Carlos continua na direção apontada por Regina e Sandra, concordando com a interpretação de *arquivar* como sendo “o que você não usa mais”, o que você deixa de lado (linha 9). E Sandra também concorda com Regina, dizendo que quando você atinge “o estágio sublime de amar, você deixa as bobagens de lado” e vê que “o amor está muito além de toda a ciência. Está muito acima de tudo isso, dessa coisa criada pelo homem, né?...de regras, de valores” (linhas 17-19).

Sintetizando, as interpretações neste recorte se baseiam nas crenças:

“tudo aquilo que você aprende não se aplica ao amor maduro”
 “tudo aquilo (= toda ciência) que você herda e ouve não vale no amor”
 “o amor está muito além de toda a ciência”
 “o amor é algo mais que regras, valores”

Essas crenças revelam que os leitores estão funcionando no paradigma objetivista, que contrapõe dicotomicamente razão e emoção, e entram na construção da interpretação da metáfora *arquivar* como *deixar de lado*.

4.2. Segunda hipótese de leitura

Após a leitura de *arquivar* como *deixar de lado* ter sido afirmada e reafirmada por Natália, Regina, Sandra, Carlos e Cláudia várias vezes, a professora, depois de 53 turnos, nos quais conversaram sobre outros aspectos do texto, resolve lançar outra possibilidade de leitura para o grupo pensar:

Recorte 3:

1 Professora	Agora, outra coisa eu quero dizer: você sabe que eu não li o arquivar como deixar de lado, arquivar.
Natália	??? não pode ser o arquivar deixar de lado ou... <i>você agregar, né! alguma coisa que você arquiva. Toma aquilo como conhecimento...</i> e, né...
5 Carlos	E a idéia do arquivar... também... é aquele assim... você coloca ali...
Natália	E esquece?
Carlos	Não! Mas assim... se você precisar... tá ali. Entendeu? Você não joga fora, você arquiva....

¹⁰ Esta reflexão é importante porque permite identificar o modelo cultural que está embasando as leituras.

- 108 Professora Porque eu penso assim... *Se você tá na maturidade... eu acho que você aprendeu muita coisa, com o estudo, com a experiência... e você... ah... eu acho que você não tem que deixar de lado o que você aprendeu... Eu acho que com o que você aprendeu, você pode viver melhor o amor.*
- Sandra Nossa, interessante, eu não tinha visto assim... mas eu tenho que concordar. *Não dá pra você deixar de lado tudo que você viveu e sabe. O amor tá acima disso, então você se vale disso... de todo esse conhecimento... pra ter essa compreensão que tem hoje.*
- 15 Professora É! Por exemplo... Eu acho que com o que... tudo o que você aprendeu... você não vai ficar apegado a essas pequenas coisinhas que você falou... que às vezes você acaba uma relação por causa de besteira, de bobagem do cotidiano... de se sentir ameaçado... se sentir desvalorizado por causa de bobagem... Eu acho que você está acima dessas coisas.
- 20 Carlos Deixa eu voltar só mais uma questão do arquivar que eu acho interessante... Não sei se... Eu... eu ainda vejo o arquivar... mas... é... não é deixar de... porque que... *toda a ciência herdada e ouvida, que você falou... e aí... dá essa idéia do outro... e não a sua, né? Então parece que estar agora no amor mais maduro você deixa aquela, toda aquela ciência... tudo que você aprendeu .. tudo que você herdou .. tudo que você ouviu .. que não era seu ... não é? E agora você está disposto... a... ouvir o que é seu, né! E a ciência tá ali just in case, né! Só ali... se você precisar de todas aquelas coisas que você ouviu... aí você vai lá no arquivo e abre e você usa...*
- 30 Sandra *Mas eu não consigo ler assim porque nós somos um conjunto de vozes... Você nunca é você sozinho! Aí já me remeta a Bakhtin que eu venho estudando muito... e eu concordo... Você não é você... você é um monte de gente em você. Alguns que você concorda, outros não, outros que você transformou... Mas sabe aquela coisa... nada se cria, tudo se transforma?... Se a gente pudesse se descrever... você ia enxergar... nessa descrição... centenas de vozes..*
- 35 Regina É, mas eu acho que... eu concordo com o Lourival... que o que você aprende no limite é o seu... o meu... é uma coisa pessoal... mas eu acho que você tem de individual... seu.
- Sandra *Porque tudo que lhe vem é algo construído socialmente, não é só seu.*

Assim, a professora afirma que não interpretou *arquivar* como deixar de lado. E Natália completa o pensamento da professora dizendo que também pode ter o sentido de *agregar, considerar o que você arquiva como conhecimento* (linhas 3-4). Carlos vai pelo mesmo caminho, dizendo que *não é jogar fora, mas arquivar e, se você precisar, você usa* (linhas 5 e 7), ou seja, ele enuncia a sua leitura na forma V Ê T novamente, assim como Natália:

Natália *arquivar é agregar, considerar o que você arquiva como conhecimento*
V Ê T
Carlos *arquivar é guardar (e, se você precisar, você usa.)*
V Ê T

Depois de Natália e Carlos começarem a pensar nessa direção, a professora volta a pensar alto sobre essa possibilidade de leitura, justificando, nas linhas 8 a 11, sua interpretação. A fala da professora serve de mediação para Sandra, que faz uma revisão de sua posição, dizendo que concorda com a professora, pois “não dá pra você deixar de lado tudo que você viveu e sabe”. Ela reafirma que o amor está acima de tudo isso, mas agora diz que “então você se vale disso... de todo esse conhecimento... pra ter essa compreensão que tem hoje.” (linhas 12-14). A professora revozeia¹¹ a fala de Sandra de que o amor está acima das pequenas coisas, para argumentar que com a experiência é que você fica acima dessas coisas (linhas 15-18).

Carlos então dá a sua visão de *arquivar*, dizendo que no amor você deixa aquela ciência que você herdou e ouviu, que não era sua, para poder ouvir “o que é seu”. E a ciência fica à disposição para o caso de você precisar dela, e, mais adiante, ele justifica que nós ouvimos muito os outros e pouco a nós mesmos. Assim, Carlos constrói sua leitura da metáfora *arquivar*, dizendo que você arquiva toda a ciência herdada e ouvida – que não é sua, mas sim do outro, mas, se você precisar dela, você pode usar (linhas 19-26).

Houve, portanto, aqui, uma alteração da leitura inicial de Carlos, de que *arquivar é deixar de lado*, pois agora é deixar de lado, mas à disposição. E, para Carlos, *é deixar de lado tudo que não é seu*, mas ficando à disposição, o que dá uma nuance pessoal à sua leitura. E, para Sandra, o que você arquiva não é só seu.

Essa afirmação de Carlos vai constituir uma mediação para novas reflexões, nas quais algumas pessoas do grupo concordam com ele e Sandra não, pois, baseando-se em Bakhtin, ela afirma que somos uma porção de vozes (linhas 27-29), porque tudo o que recebemos é construído socialmente (linha 36).

5. Transição para uma terceira hipótese de leitura

Embora seja possível perceber variações nas construções das leituras, estou considerando a leitura *deixar de lado* como uma leitura e a de *guardar, conservar* como uma segunda. No entanto, a questão proposta por Gibbs (2006) de como contar ou individualizar as leituras precisa ser resolvida, para ser possível identificar o tipo de indeterminação constituído pelas múltiplas leituras. Voltarei a essa questão na discussão final.

No recorte 4, o grupo volta a pensar alto na *arquivar*, instigado pela professora que diz que está em dúvida, mas não consegue completar seu pensamento:

¹¹ O'Connor e Michaels (1996:71) entendem por revozeamento um tipo especial de re-elaboração expressiva (oral ou escrita) da contribuição do aluno realizada por outro participante da discussão.

Recorte 4

- 1 Professora Sandra Carlos
 5
 Professora Todos Carlos
 10 Sandra Carlos
 15 Sandra Carlos Professora
 20 Carlos Professora
 25
 30
 35 Regina Sandra Professora
 40
 45
 Juliana Cláudia
 50 Carlos Sandra
- Agora esse arquivar, eu ainda fico na dúvida... eu fico na dúvida. Eu passei a concordar com a sua idéia, ela ampliou o meu olhar. É interessante mas eu fico imaginando assim... quando você tem um arquivo sabe? Então você coloca umas coisas que você não vai usar ...Mas esse... ah! Eu to precisando daquela... anotação... você vai lá no arquivo e pega... Ele não está descartado... ele tá ali... ele tá guardado... Então não é o arquivo morto? Não!!!
 E aí... Pra mim ficou clara essa questão do herdado e o ouvido que é exatamente... tá lá o que é dos outros [é] E agora eu vou usar o que é meu. Se eu precisar eu vou lá e pego...
 Ai, eu não consigo ver essa separação, porque só lembro que aquilo lá é herdado e ouvido porque já tá em mim. Eu não consigo ver essa questão. Mas tantas coisas a gente vê que é preciso desaprender quando chega na maturidade. Tem tantas coisas... Ah! Eu aprendi isso, mas tá hora de desaprender determinadas coisas. Tá na hora de... não ouvir mais aquelas coisas.
 Mas até isso não é só seu. Isso foi uma construção, milhões de influências... Mas aí eu acho que também você pode ter essa idéia e eu ter outra. Mas dessas milhões também constrói a sua.
 E afinal de contas...
 Ah Carlos! Por exemplo... essa idéia, né... esse redimensionar o tempo, por exemplo. Você pode chegar na maturidade... você... abandona uma visão que você tem do tempo como se ele fosse inesgotável... se você fosse imortal, entendeu? Você fica pensando: bom eu to com 60... e quanto tempo vou viver?... quanto tempo eu vou ter pela frente? O que eu vou fazer com esse meu tempo? Certo? Ah!... você passa a ter uma outra visão do tempo, né! E eu, quando ouvi aquela frase de uma outra pessoa, eu era muito jovem, eu tava no início da carreira. (...) Eu era muito jovem. Mas aquilo me chamou muito a atenção, me gravou... eu gravei muito aquilo, sabe? É... eu percebi que ela tinha uma outra dimensão do tempo. E aquilo ficou gravado.(...) Mas ela falou nos preciosos minutos, porque ela contava o tempo em minutos, pois o tempo tinha outra dimensão para ela.
 Então veja... só quando chegar lá, né!
 É nesta dimensão, a gente até entende isso, mas... talvez não sinta profundamente.
 Não, é!! Eu acho que você fica com uma outra dimensão, sabe? De querer aproveitar mais o tempo... minuto passa a ser de ouro, mesmo sem estar vivendo um amor. Sabe, você fala: Eu tenho que aproveitar todos os momentos da minha vida...saber... ah... usar sua sabedoria. Entendeu? Então...eu acho que você redimensiona, você refaz realmente muitas idéias que você tem... não dá mesmo. Mas eu tava falando isso porque essa voz dela... ficou gravado... como algo muito importante... De uma maneira muito forte, marcada muito forte. É uma voz dela... Na hora que eu tô fazendo meu redimensionamento... eu estou pensando no que foi ouvido... Eu não descarto.
 No campo consciente!... imagina no inconsciente!!
 Parecia tão simples. (risos)
 Não é... eu acho tipo... é... ficou tão rico, né! Você começa a entender uma série de outras coisas... né! Que na primeira leitura ficou né... Legal! Vê que em tão pouco tempo a gente... muda tanto o jeito de ver uma coisa... Pelo olhar do outro a gente amplia o nosso olhar.

Nas linhas 2 a 6, Sandra e Carlos afirmam que mudaram a visão sobre *arquivar* e que haviam concordado com a leitura da professora de que não era deixar de lado. A professora pergunta se eles então não pensam mais em arquivo morto, ao que o grupo responde em coro dizendo que não. Todos concordam que é um arquivo vivo e que vamos recorrer a ele quando precisarmos. Parece ser, portanto, uma leitura intermediária entre os dois pólos de sentido: *deixar de lado* e *guardar, conservar*.

Mas Carlos, nas linhas 14 a 16, traz uma idéia nova ao grupo dizendo que na maturidade também precisamos desaprender muita coisa. E Sandra diz que até essa idéia não é só dele e sim uma construção com milhões de influências (linhas 17-19). A professora, nas linhas 21 a 31, inspirada pela fala de Carlos, passa a pensar em idéias que são abandonadas ou redimensionadas na maturidade, como, por exemplo, a questão do tempo, que é redimensionado na maturidade com base numa voz ouvida na juventude, mas não bem compreendida então.

Regina, ouvindo a reflexão da professora, diz que provavelmente só vai entender mesmo quando chegar na maturidade (linha 32). E Sandra diz que entende isso, mas não sente profundamente. Para elas, a reflexão da professora parece distante da realidade, ou seja, parece que fica teórico, sem verdade empírica.

Nas linhas 34 a 42, a professora diz que a voz ouvida não foi descartada, mas ela foi considerada para o redimensionamento que ocorreu em relação ao tempo. Após essa reflexão, Cláudia observa que de início a leitura parecia tão simples, mas, na verdade, não é. E Carlos observa que o pensar alto foi muito rico. Esse recorte mostra uma reflexão relevante sobre as crenças que levaram a optar por uma ou outra leitura.

A idéia lançada por Carlos de que na maturidade também revemos muitas idéias e as reformulamos, ou seja, de certa forma abandonamos algumas idéias, vai servir de mediação para a construção da próxima leitura.

5.1. Terceira hipótese de leitura

A professora volta de novo a pensar alto no *arquivar*, dizendo que acha que a visão de Carlos também é válida, que para viver um amor é preciso abandonar um pouco tudo que se aprendeu. Ela argumenta então sobre a possibilidade de fazer uma síntese das duas leituras, superando a oposição entre elas e a ambigüidade:

Recorte 5

- 1 Professora
- É uma troca de experiências. Por outro lado... eu também fico pensando... né! Ahn... que a visão de vocês é válida. De repente pra viver um amor eu preciso abandonar um pouco tudo que eu aprendi. Eu acho que... na medida em que a gente tava discutindo eu falei: Por que que a gente tem

5

que ficar com essa dicotomia, né? Ou abandona tudo ou... fica com tudo? Porque que eu não posso... de repente pensar numa síntese das duas leituras. Eu tenho a tese e a antítese e eu vou fazer uma síntese que pega um pouco de cada uma, né! (...) Mas eu também posso rever algumas coisas que eu aprendi e abandonar... Entende? Não significa aceitar tudo ou rejeitar tudo. Mas eu posso aceitar grande parte e rejeitar uma parte. De repente pode ser isso?

10

Carlos

Porque também eu acho que isso é uma ciência herdada e ouvida, porque a gente sempre... é... definiu... não é?... a gente já viu nesse discurso entre ciência e arte... dicotomia. O maniqueísmo. Então um lado... outro lado... das coisas... E parece que a gente fica nesse conflito o tempo todo, né?... Ou eu vou refutar isso pra viver isso... né? Parece que a gente não chega a esse denominador comum, né?

15

Professora

Interessante lembrar isso, porque no paradigma positivista você tem a dicotomia, razão de um lado a emoção de outro, né? O Lakoff fala muito isso. O objetivismo ele lida com a dicotomia, a razão de um lado a emoção de outro, literal de um lado, metáfora de outro, é tudo oposto, dicotômico. E novo paradigma você vê a metáfora, por exemplo, como uma racionalidade imaginativa. Quer dizer, você tem a razão e

25

imaginação juntas. (...)

Mas os alunos não reagiram concordando ou discordando dessa idéia, e Carlos faz uma afirmação alguns turnos depois, explicando de certa forma o que aconteceu:

Recorte 6

1 Carlos

A gente quer entender que... quer entender uma coisa... ficou mais rico pra gente aquele negócio do arquivar. A gente vê essas coisas... É uma possibilidade interessante. Embora que... ainda... tenhamos o nosso arquivar interno, né!... Mas aí a gente começa a ouvir do outro, né! Que existe um outro arquivar além do seu.

Essa afirmação explica muito bem o que aconteceu no pensar alto em grupo sobre a interpretação da metáfora *arquivar*, pois as diferentes leituras foram construídas com base nos conhecimentos e crenças dos leitores e eles puderam ouvir as diferentes possibilidades de interpretação de cada um, mas, conforme diz Carlos, cada um ficou com seu "arquivar interno", embora tenha percebido que "existe um outro arquivar além do seu".

6. Discussão final

Os dados constituem uma evidência muito forte de que nossa compreensão é relativa aos nossos conhecimentos e crenças, ou seja, ao nosso sistema conceitual. Assim, a indeterminação ocorreu pelas diferenças de crenças dos participantes,

que revelam adesão a diferentes modelos culturais. E a indeterminação só poderia ser resolvida *se todos nós pudéssemos pensar igual*.

Assim, os dados constituem evidência empírica das afirmações de Lakoff e Johnson, quando eles discutem o que o experiencialismo preserva das motivações do subjetivismo:

O que legitimamente motiva o subjetivismo é a consciência de que o sentido é sempre o sentido *para* uma pessoa. O que é significativo para mim é uma questão do que tem significação para mim. E o que é significativo para mim não dependerá do meu conhecimento racional apenas, mas das minhas experiências passadas, valores, sentimentos e *insights* intuitivos. O sentido não é pré-determinado; é uma questão de imaginação e de coerência construtiva. A *ênfase objetivista em atingir um ponto de vista universalmente válido deixa escapar o que é importante, revelador e coerente para o indivíduo*. O mito experiencialista admite que a compreensão envolve todos esses elementos. Sua ênfase na interação e nas propriedades interacionais demonstra que o sentido é sempre sentido *para* uma pessoa, e sua ênfase na construção da coerência, via *gestalts* experienciais fornece uma explicação do que significa uma coisa ser significativa para um indivíduo. (Lakoff & Johnson, 1980/2002:345)

Se o sentido, para Lakoff e Johnson, *é sempre o sentido para uma pessoa*, há uma coincidência com a definição de sentido de Vygotsky, que o considera como compreensão individual e diferente do significado, que é uma construção coletiva. Assim, essa distinção me parece bastante pertinente para explicar o que ocorreu nos dados, pois os alunos, ao expressarem suas subjetividades, construíram seus sentidos individuais. Se, na tentativa de realizar uma análise objetivista, eu eliminasse o que é individual e subjetivo nas leituras para chegar ao significado, eu estaria cancelando as subjetividades a favor de uma análise objetivista.

Sendo assim, vou pensar na questão de como contar ou individuar as leituras, levando em conta os dois níveis: o do significado e o do sentido, não deixando escapar o que é individual.

Começando pela primeira hipótese de leitura, que foi construída pelos alunos Natália, Regina, Carlos e Sandra (recortes 1 e 2), pode-se considerar que ela está próxima do significado figurado dicionarizado: *não levar em conta, esquecer* (FERREIRA, 1999). Digo que está próxima, porque eles expressaram metaforicamente essa idéia como *deixar/pôr de lado*. Nessa leitura, eles estão apresentando uma visão de amor romântico de acordo com o modelo ideal, pois dão um peso quase absoluto à emoção em detrimento da razão.

A segunda hipótese de leitura está relacionada ao significado dicionarizado *conservar, guardar, reter na memória, memorizar* (FERREIRA, 1999), mas apresenta variações no nível do sentido. As marcas individuais aqui são mais fortes e são

também influenciadas pelo contexto do poema, ou seja, não é apenas guardar ou memorizar, mas também usar o conhecimento guardado para viver o amor, conforme se pode ver na fala de Natália: *Toma aquilo como conhecimento*; ou na de Sandra: *então você se vale disso...de todo esse conhecimento...para ter essa compreensão que tem hoje*. Pode-se dizer que a fala deles tem o pressuposto de que o conhecimento está guardado para poder ser usado. Esta segunda hipótese está mais afinada com o modelo típico de amor, segundo o qual o indivíduo é mais ativo e mais realista ao viver o amor.

Carlos, por sua vez, constrói uma leitura intermediária entre o *deixar de lado* e o *guardar/usar o conhecimento*. Ele, na verdade, começa a desconstruir a oposição e sua leitura serve de mediação para a professora construir a terceira hipótese.

Finalmente a terceira hipótese construída pela professora representa uma síntese entre as duas primeiras, estabelecendo uma ponte ou gradação entre elas. Esta terceira hipótese talvez esteja mais de acordo com o que Kövecses chama de modelo alternativo, para o qual ele dá como exemplo a metáfora criada por Lakoff e Johnson: AMOR COMO OBRA DE ARTE COLABORATIVA.

Assim, considerando as duas primeiras hipóteses, que estão mais próximas dos significados dicionarizados, seria possível dizer que *arquivar* é uma metáfora que possibilita uma leitura ambígua. Dessa forma, pensando no nível do significado, os significados dicionarizados que foram ativados no contexto do poema constituíram duas leituras excludentes: *deixar/pôr de lado* e *guardar, conservar*. Nesse caso, a indeterminação do verbo *arquivar* poderia ser considerada um caso de ambigüidade contrastiva (MOURA, comunicação pessoal).

No entanto, no nível dos sentidos construídos, o que ocorre é a construção de leituras intermediárias entre os dois pólos por Carlos e a professora, que desconstruem a oposição, transformando o conjunto das leituras em um caso de vagueza. O fato de considerar agora o conjunto das leituras como um caso de vagueza é que há leituras intermediárias entre os dois pólos, constituindo um *continuum* com limites não claramente definidos. Outra característica da vagueza é que “as acepções de palavras vagas estão associadas ao contexto e ao conhecimento enciclopédico e, como tal, não devem ser arroladas como pertencentes ao léxico” (MOURA, 2001:115), o que significa que não estão dicionarizadas. Assim, enquanto no nível do significado, haveria um caso de leitura ambígua, com dois significados dicionarizados opostos; no nível do sentido, considerando o *continuum* das leituras carregadas de subjetividades, haveria um caso de vagueza.

Qual a importância desta reflexão? Por que considerar esses dois níveis de significação? A meu ver isso pode ter importantes implicações para o estudo da significação da metáfora em uso, tanto do ponto de vista teórico, como do ponto de vista aplicado. Os teóricos, de um modo geral, trabalham com exemplos criados, fora de contexto de uso, e com base na própria interpretação, sem considerar as diferentes possibilidades de significação no contexto de uso para usuários reais da língua. Assim seria importante que as reflexões teóricas dessem

conta da significação da metáfora em uso. Do ponto de vista aplicado, a grande relevância do estudo da significação da metáfora em uso diz respeito ao trabalho em sala de aula com as múltiplas leituras, levando em conta os significados e os sentidos das metáforas, de forma a não cancelar as subjetividades dos leitores.

Finalmente, este estudo reforça a hipótese de que a metáfora não é um tipo a mais de indeterminação, mas a leitura de uma metáfora se encaixa nos tipos arrolados na literatura de múltiplos sentidos (indeterminação). Assim, a interpretação da metáfora funciona com uma estrutura de fato similar à chamada linguagem literal.

Bibliografia

- ANDRADE, C. D. In: *As Impurezas do Branco*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978/1973, 4a ed., p.36
- BLACK, M. More about Metaphor. In A. Ortony (Ed.) *Metaphor and Thought* (2nd and revised edition), p.19-41). New York: Cambridge University Press, 1979/1993.
- BLOOME, D. Reading as a Social Process. *Advance in Reading / Language Research*, 2, 165-195, 1983.
- BLOOME, D. (1993). Necessary Indeterminacy and the Microethnographic Study of Reading as a Social Process. *Journal of Research in Reading*, 16(2), 98-111, 1993.
- BROWN, C. S.; Lytle S. L. Merging Assessment and Instruction: Protocols in the Classroom. In: GLASER, S. M.; SEARFOSS L. W.; GENTILE, L. M. (Eds.). *Reexamining Reading Diagnosis: New Trends and Procedures* p. 94-102. Newark: International Reading Association, 1988.
- CAMERON, L.; LOW, G. (Eds.). *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- CAMERON, L. *Metaphor in Educational Discourse*. London: Continuum, 2003.
- CAVALCANTI, M. C. *Interação Leitor-Texto – Aspectos de Interpretação Pragmática* [Reader-Text Interaction – Aspects of Pragmatic Interpretation] Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.
- CAVALCANTI, M. C.; ZANOTTO, M. S. Introspection in Applied Linguistics: Meta-Research on Verbal Protocols. In: BARBARA, L.; SCOTT, M. (Eds.). *Reflections on Language Learning*, p.148-156. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1994.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *The Landscape of Qualitative Research*. London: Sage, 1998.
- ERICSSON, K. A.; SIMON, H. A. *Protocol Analysis*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1984.
- ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In Wittrock M. C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, p.119-161. New York: MacMillan, 1986.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio – O Dicionário de Língua Portuguesa*. [New Aurélio – The Dictionary of Portuguese Language] Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

- GIBBS, R. W. What Does it Mean to Say that a Metaphor Has Been Understood? In HASKELL, R. E. (Ed.). *Cognition and Symbolic Structures: The Psychology of Metaphoric Transformation*, p.31-48. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1987.
- GIBBS, R. W.; GERRIG, R. J. How Context Makes Metaphor Comprehension Seem "Special". *Metaphor and Symbolic Activity*, 4(3), p.145-158, 1989.
- GIBBS, R. W. *The Wonderful, Chaotic, Creative, Heroic, Challenging World of Research and Applying Metaphor: A Celebration of the Past and Some Peeks into the Future*. Opening Plenary of RaAM 6, Leeds, UK, 2006.
- HASKELL, R. E. (Ed.), *Cognition and Symbolic Structures: The Psychology of Metaphoric Transformation*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- JOHNSON, M. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1987.
- KÖVECSES, Z. *The Language of Love*. Londres e Toronto: Associated University Press, 1988.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors We Live by*. Chicago: The Univ. of Chicago Press, 1980.
- LAKOFF, G.; TURNER, M. *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: The Univ. of Chicago Press, 1989.
- LAKOFF, G. The Contemporary Theory of Metaphor. In ORTONY A. (Ed.) *Metaphor and Thought* (2nd and revised edition) p. 202-251. New York: Cambridge University Press, 1993.
- MASON, J. *Qualitative Researching*. London: Sage, 1996.
- MARTIN, R. *Pour une Logique du Sens*. Paris: PUF, 1992.
- MOURA, H. M. M. Indeterminação na Língua e na Poesia [Indeterminacy in Language and in Poetry]. *Revista da ANPOLL*, 5, p.107-120, 1998.
- MOURA, H. M. M. Indeterminação e Contradição: Um Caso de Conflito de Papéis Sociais [Indeterminacy and Contradiction: a Case of Social Role Conflicts]. *Intercâmbio VIII*, p. 399-408, 1999.
- MOURA, H. M. M. A Determinação de Sentidos Lexicais no Contexto [Determination of Lexical Meanings in the Context]. *Cadernos linguísticos*, 41, p. 111-125, 2001.
- NARDI, M. I. A. *A Metáfora e a Prática de Leitura como Evento Social: Instrumentos do Pensar a Biblioteconomia do Futuro* [Metaphor and Reading Practice as a Social Event: Tools for Thinking Future Library Science] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Unpublished PhD thesis, 1999.
- O'CONNOR, M.C.; MICHAELS, S. Shifting Participant Frameworks: Orchestrating Thinking Practices in Group Discussion. In: D.Hicks (Ed.) *Discourse, Learning and Schooling*. p. 63-103. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

- PALMA, Dieli.V. *A Leitura do Poético e as Figuras de Pensamento por Oposição: Caminhos e Descaminhos de Paradigmas na Modernidade*. [Poetic Reading and Thinking Figures by Opposition: Paths Unfolding in Modern Paradigms]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Unpublished PhD thesis, 1998.
- PINKAL, M. *Logic and Lexicon: The Semantics of the Indefinite*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1995.
- POESIO, M. Semantic Ambiguity and Perceived Ambiguity. In: DEEMTER, K.; PETERS, S. (eds.) *Semantic Ambiguity and Underspecification*. Stanford: CSLI Publications, 1995.
- PUTNAM, H. *Reason, Truth and History*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- RICOEUR, P. *La Métaphore Viva*. Buenos Aires: Asociación Editorial La Aurora, 1977/1975.
- ROMMETVEIT, R. Language Acquisition as Increasing Linguistic Structuring of Experience and Symbolic Behavior Control. In: WERTSCH, J. V. (Ed.), *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*, p.183-204. Cambridge: CUP, 1985.
- STEEN, G. Metaphor and Discourse: Towards a Linguistic Checklist for Metaphor Analysis. In: CAMERON, L.; LOW, G. (Eds.), *Researching and Applying Metaphor* p. 81-104. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- VIEIRA, J. R. *Metáforas e Conflitos: A Leitura de Poesia e a Discussão em Grupo na Sala de Aula de Inglês como Literatura Estrangeira* [Metaphors and Conflicts: Poetry Reading and Group Discussion in an English as Foreign Literature Class]. UNICAMP, São Paulo, PhD thesis, 1999.
- ZANOTTO, M. S. O Processo de Compreensão da Metáfora na Formação dos Professores de Língua Materna [The Process of Understanding Metaphors in the Teacher Education for Teachers of the Mother Tongue]. In: ZANOTTO, M. S.; CELANI, M. A. A. (Eds.), *Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar* [Applied Linguistics: From Application of Linguistics to the Crossdisciplinary Linguistics] p. 233-246. São Paulo, EDUC, 1992.
- ZANOTTO, M. S. Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura [Metaphor, Cognition, and the Teaching of Reading]. *D.E.L.T.A.*, 11(2), p. 241-254, 1995.
- ZANOTTO, M. S. *A Leitura como Evento Social para um Enfoque Humanístico do Ensino de Línguas* [Reading as a Social Event for a Humanistic Approach to Language Teaching]. Paper presented at XIX Congresso Mundial da FIPLV, Recife, Brazil, 1997.
- ZANOTTO, M. S. A Construção e a Indeterminação do Significado Metafórico no Evento Social de Leitura [The Construction and Indeterminacy of Metaphorical Meaning within the Social Reading Event]. In: PAIVA, V. V. L. M. *Metáforas do Cotidiano* [Daily Metaphors] (13-38). Belo Horizonte: Edit. da UFMG, 1998.

- ZANOTTO, M. S.; MOURA, H. M. M. Indeterminacy and Negotiation of Meaning. In: VERSCHUEREN, J.; ÖSTMAN, J.-O.; BLOMMAERT, J.; BULCAEN, C. (Eds.) *The Handbook of Pragmatics*, p. 1-13. Supplement 2000. Amsterdam, John Benjamins, 2002.
- ZANOTTO, M. S.; PALMA, D. V. Opening Pandora's Box: The Multiple Readings of 'a Metaphor'. In: ZANOTTO, M. S.; CAMERON, L.; CAVALCANTI, M. *Confronting Metaphor in Use: An Applied Linguistic Approach*. Amsterdam: John Benjamins, no prelo.
- ZANOTTO, M. S. *Mapeando a Indeterminação Metafórica: Modelos Culturais e Múltiplas Leituras*. Trabalho apresentado no 16º INPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada, PUC-SP, 2007.