JOSALBA RAMALHO VIEIRA

Metáforas e conflitos: a leitura de poesia e a discussão em grupo na sala de aula de inglês como literatura estrangeira

Tese apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de 2ª Língua e Língua Estrangeira

Orientadora: Profa. Dra. MARILDA DO COUTO CAVALCANTI

Campinas
UNICAMP
1999

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE BC
N.º CHAMADA:
T/UNICAMP
V673m
V. Ex.
TOMBO BC/ 39745
PROC 229/99
C [ ] D [x]
PREÇO R$ 11,00
DATA 17-12-99
Nº CPD

CM-00130647-0

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

V673m

Vieira, Josalba Ramalho
Metáforas e conflitos: a leitura de poesia e a discussão em grupo em sala de aula de inglês como literatura estrangeira / Josalba Ramalho Vieira -- Campinas, SP: [s.n.], 1999.

Orientador: Marilda do Couto Cavalcanti
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Leitura. 2 Poesia inglesa. 3. Análise de interação em educação. 4. Literatura inglesa - estudo e ensino. I. Cavalcanti, Marilda do Couto. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti
(Orientadora)

Profa. Dra. Denise Bértoli Braga

Prof. Dr. Pedro de Moraes Garcez

Profa. Dra. Mara Sophia Zanotto

Profa. Dra. Matilde Vírginia Ricardi Scaramucci

Este exemplar é a redação final da tese defendida por Josalba Fasiaben Vieira

e aprovada pela Comissão Julgadora em 22 / 02 / 1995.

Dra. MARILDA DO COUTO CAVALCANTI

Para Heronides

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Vieira e Alba, que sempre me estimularam a conhecer e que presenciaram meus primeiros passos nesta viagem;

À Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti, que traçou conjuntamente os rumos de navegação desta pesquisa, que confiou em mim na condução e, muitas vezes, antecipou sugestões para problemas de percurso, pela companhia constante e orientação sempre eficiente nesta viagem acadêmica;

Ao Prof. Dr. Rémy Porquier, pela orientação dedicada e paciente, sobretudo na reflexão sobre a didática do ensino de línguas estrangeiras, que me revelou novas dimensões do 'comunicar-se na língua do outro' e pela acolhida em Nanterre, um porto-seguro na viagem de além-mar;

À Profa. Dra. Mara Sophia Zanotto, pela acolhida no Grupo de Pesquisa dos Estudos sobre a Metáfora (GEM), pelas valiosas sugestões feitas a versões parciais e anteriores desta pesquisa, e pela certeza de boa companhia na viagem;

Aos professores doutores Matilde R. Scaramucci, Maria José F. Coracini e Pedro M. Garcez, que checaram meu curso de navegação oferecendo minuciosas leituras e sugestões nos exames de qualificação;

À Profa. Leila Caldas, pelas viagens literárias e pela companhia e estímulo constantes durante a coleta de dados e;

À Luiza Araújo e Talia Bugel, que sempre souberam fazer com que me sentisse em casa em Campinas ou em São Paulo, pela amizade constante e pelos percursos partilhados;

À Edwiges Morato pela acolhida e pela afinada parceria;

Aos colegas do Colégio de Aplicação e do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina que acompanharam meu percurso e me estimularam nos momentos difíceis;

Aos colegas de curso, que na interação em sala de aula, ou fora dela, contribuíram com suas reflexões e alargaram minha visão de mundo e de pesquisa;

Às integrantes do GEM, que partilharam descobertas durante a navegação, pela solidariedade e bom-humor;

Aos aprendizes-participantes, pela cooperação durante o longo período de coleta de dados;

Ao CNPq, pela bolsa 'sanduíche' na Université de Paris X – Nanterre, à CAPES e ao PICD pelas bolsas no país;

SUMÁRIO

Convenções para transcrição da interação e para marcar o fluxo da conversa		viii
Siglas e abreviaturas		ix
Resumo		x
CAPÍTULO I -- INTRODUÇÃO		
1.1	Motivação e Justificativa	1
1.2	O problema de pesquisa	9
1.3	O contexto de pesquisa	11
1.4	As perguntas e os objetivos de pesquisa	12
1.5	Estrutura da tese	15
CAPÍTULO II -- INDETERMINAÇÃO, INTERSUBJETIVIDADE, CO-CONSTRUÇÃO E LEITURA		
2.1	Discussão e relação de conceitos	16
2.2	Leitura nas pesquisas em Lingüística Aplicada	26
2.3	Leitura nas pesquisas em Literatura	29
2.4	A leitura na escola	35
CAPÍTULO III -- METÁFORA E LEITURA		
3.1	A metáfora e a leitura: alguns modelos teóricos	42
3.2	A teoria clássica da comparação	47
3.3	A teoria da interação	50
3.3.1	A visão semântica de Black	50
3.3.2.	A visão pragmática de Searle	51
3.3.2.	Metáfora e implicatura	54
3.3.4	A visão de Ricouer	56
3.4	A teoria de Lakoff e colaboradores	58
3.5	Críticas à teoria de Lakoff	69
CAPÍTULO IV – A INTERAÇÃO EM FOCO		
4.1	A Sociolingüística Interacional	79
4.2	Etnografia escolar	93
4.3	A leitura como evento social	99
CAPÍTULO V -- METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA		
5.1	A pesquisa em sala de aula em LA no contexto brasileiro	104
5.2	Reflexividade no ensino e na pesquisa em LA	108
5.3	Paradigmas e conflitos	115
5.4	Cenário do contexto de pesquisa	118
5.4.1.	Os sujeitos	118
5.4.2	A realidade escolar envolvida	123
5.5	A intervenção no cenário de pesquisa	123
5.6	Introspecção como instrumento de pesquisa e como recurso pedagógico	126
5.7	Protocolos verbais e os protocolos verbais em grupo	129
5.8	Instrumentos de pesquisa	132
5.8.1	Gravações	133
5.8.2	Depoimentos	134
5.8.3	Manutenção de diário	135

5.8.4 Questionário de apoio para levantamento de informações pessoais 135
5.8.5 Avaliação de fim de curso 135
5.9 Registros disponíveis 135
5.10 Procedimentos de análise 136
CAPÍTULO VI – SALA DE AULA DE LITERATURA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
6.1 Estruturas de participação social 139
6.2 A estrutura de tarefa acadêmica 152
CAPÍTULO VII – O EVENTO SOCIAL DE LEITURA: ANÁLISE E DISCUSSÃO
7.1 O evento de leitura 8 (EL8) 158
7.2 O texto do EL8 161
7.3 Análise dos procedimentos de leitura do EL8 163
7.3.1 As perguntas de investigação de hipótese interpretativa no EL8 163
7.3.2 A analogia 168
7.3.3 A imagética 170
7.3.4 A fusão metafórica no EL8 174
7.4 Metáforas conceituais no EL1 193
CAPÍTULO VIII -- MICROANÁLISE DA INTERAÇÃO: METÁFORAS E CONFLITOS 202
8.1 A preparação do conflito 205
8.2 A explicitação do conflito 221
CAPÍTULO IX - CONSIDERAÇÕES FINAIS 231
SUMMARY 255
RESUME 256
ANEXO I
1.1 Quadro de registros orais 257
1.2 Quadro de registros escritos 259
ANEXO II
2.1 Resumo dos procedimentos observados durante leitura em grupo do texto poético no EL8 260
2.1.1 Quadro de resumo dos procedimentos utilizados na co-construção do poema 261
2.2 Quadro de metáforas conceituais analisadas no EL1 261
2.3 Recorte da interação do Evento de Leitura 8 do grupo 1 (EL8G1): a segunda intervenção da especialista 263
ANEXO III
3.1 Textos utilizados na tarefa acadêmica focalizada na pesquisa 265
3.1.1 Textos do Evento 1 265
3.1.2 Texto dos Eventos 2, 3 e 4 267
3.1.3 Texto dos Eventos 5 e 6 272
3.1.4 Texto do Evento 7 273
ANEXO IV
4.1 Questionário de apoio para a pesquisa 274
4 .2 Avaliação de final de curso 275
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 276

Convenções para Transcrições

Para a transcrição dos dados utilizou-se as seguintes convenções baseadas e adaptadas de Levinson (1983) e Marcuschi (1986):

//	ponto no qual a frase é traspassada pela transcrita abaixo dela
(0.0)	pausas longas em segundos
+	micropausas
/	pausas médias; intenção de continuar com o turno
Sub	sublinhado: amplitude alta, ênfase
?	entonação de pergunta
(( ))	fenômeno ou ação não verbal; explicações contextuais
(inc.)	trechos incompreensíveis
"itálico"	trechos falados em inglês, geralmente leitura do poema
[	falas sobrepostas
=	palavras ligadas sem pausa
(h)	aspiração
a :	alongamento do fonema
negrito	chama atenção para o trecho do fenômeno em discussão

Grupo 1, foco primário desta tese, é formado por três leitores/aprendizes: Sílvia = Aluna 1; Maria = Aluna 3 e Pedro = Aluno 4; também interagem Clara = Professora assistente/pesquisadora, e Lúcia = Professora responsável:

Convenções para marcar o fluxo e direção da conversa:

Convenções baseadas, adaptadas e ampliadas a partir de Abrahão (1996) e Gesser (1999)



falante primário

ouvinte primário



falante/ouvinte secundário

escritores (sem direito à voz)

○ **falante**

SIGLAS E ABREVIATURAS

EL	Evento de leitura
ESP	Estrutura de participação social
ETA	Estrutura de tarefa acadêmica
LA	Lingüística Aplicada
LE	Língua estrangeira
LM	Língua materna
LitLE	Literatura em língua estrangeira
SI	Sociolingüística Interacional

RESUMO

Esta tese objetiva investigar como ocorre a co-construção dos sentidos de enunciados metafóricos durante a interação leitores-texto, leitor-leitor, e leitores(alunos)-leitor (especialista). O foco desta pesquisa foi definido a partir da minha experiência de ensino, na qual constatei um alto índice de silêncio e constrangimento por parte de alunos e professores de Letras em relação a textos poéticos.

A primeira etapa nesta investigação envolveu a criação de um cenário de pesquisa através de uma proposta de intervenção, em uma sala de aula de literatura em língua estrangeira de um curso de Letras, visando prioritariamente oferecer momentos de leitura de textos poéticos seguidos de discussão em pequenos grupos mediada pela professora e/ou pela professora assistente.

A análise de dados descreve os recursos discursivos, cognitivos e sociais utilizados pelos aprendizes durante a co-construção de sentidos dos enunciados metafóricos. Os leitores investigados se utilizam de recursos discursivos envolvidos na resolução de problemas tais como perguntas-teste que se encaminham para o levantamento de investigação de hipóteses interpretativas. Um dos resultados da análise aponta para o fato de que os recursos cognitivos variam de acordo com o tipo de metáfora encontrada. A análise mostrou ainda que o alto nível de indeterminação dos sentidos de termos metafóricos em conjunto com a não-consolidação da tarefa acadêmica analisada forneceram pistas acerca do grau de instabilidade dos papéis durante esses eventos sociais. Além disso, a modificação do cenário de pesquisa, que contou com a minha participação efetiva enquanto professora assistente nas estruturas das tarefas acadêmicas, apontou para conflitos decorrentes de mudanças paradigmáticas tanto no papel da especialista quanto nos papéis dos aprendizes. A mudança paradigmática em relação às visões de leitura se traduziram na negociação do sentido e na socialização das leituras. A partir desses resultados, a tese propõe reflexões acerca do ensino de línguas e literaturas estrangeiras.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Poesia; Metáforas; Interação em sala de aula de inglês como literatura estrangeira

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade (1930/1987:15)

Capítulo I - INTRODUÇÃO

1.1. Motivação e Justificativa

No antigo Egito, a escrita era considerada como um presente do deus Tot à humanidade. Considerada uma invenção, assim como outros artefatos humanos, a escrita era um diferencial que afastava os homens dos animais e que os aproximava da divindade. Esse artefato, no entanto, podia ser usado como remédio ou como veneno. Era fundamental saber quem administrava e qual a dose prescrita (Cf. Ribeiro 1993). Esse antigo mito egípcio serve para ilustrar a motivação que me levou a realizar esta tese no Brasil no final do século vinte. O que me moveu foi a percepção de que a leitura (uma das faces da escrita), sobretudo a leitura de textos literários, apesar de poder ser prescrita como remédio tanto para o(a) futuro(a) professor(a) de Língua estrangeira (LE, doravante) como para o de Língua materna (LM doravante), vinha sendo usada como veneno. Poderia atuar como remédio se possibilitasse a percepção da responsabilidade pela construção da língua com a qual o futuro professor pretende trabalhar. Porém, atua como veneno na medida em que é usada para sacralizar convenções ou para proteger o texto como se este fosse um objeto sagrado de acesso limitado aos iniciados. A literatura prescrita como remédio pode ajudar o professor a perceber a língua não só como convenção, mas também como invenção. Ou, como pensava o escritor argentino Jorge Luis Borges, pode-se perceber que o livro não é espelho, mas é algo acrescentado ao mundo. Inventado, portanto. Consequentemente, o ato de ler ou de escrever é marcado pela insegurança e pela aventura.

O ensino de literatura como veneno pode ser detectado desde a formação básica do futuro professor. Dentre as doses mais elevadas de veneno, encontra-se a poesia. Alguns indícios desse envenenamento foram objeto de uma pesquisa anterior (cf. Vieira & Veras 1994/1996). Descrevia-se aí uma relação altamente intoxicada entre

mais de nove mil leitores e uma poesia. Como foi essa pesquisa que possibilitou o amadurecimento da idéia desenvolvida nesta tese, ela será detalhada a seguir.

A pesquisa mencionada acima discutiu uma questão de leitura que dizia respeito a um poema que constava na prova de inglês do vestibular da UNICAMP/93.[1] O problema que se observou era que tanto a banca examinadora quanto os professores de colégios pré-vestibulares (cursinhos) esperavam um alto índice de acertos para uma questão, na qual havia uma pergunta sobre um pequeno poema da escritora americana Emily Dickinson. Porém, contrariando as expectativas, aquela foi a questão com o maior índice de respostas em branco de toda a prova de inglês. Os professores dos "cursinhos" publicaram suas críticas à prova. Referiam-se ao poema como sendo, além de muito fácil, 'super batido no 2° grau'. A partir da leitura desse comentário, foi solicitado à Coordenação Acadêmica da Comissão Permanente para os Vestibulares da UNICAMP (CONVEST) acesso aos dados referentes a esta questão. A expectativa da Banca Examinadora em relação ao poema era de 70% de acertos. De um lado um texto considerado conhecido, do outro uma expectativa bastante otimista dos examinadores. Porém, dentro de um total de mais de nove mil candidatos, o resultado percentual geral, apresentado na figura 2 abaixo, relativo à questão 25 foi :

Notas	Percentagem
Nota 5 (máxima)	34,5%
Notas de 1 a 4	22,5%
Notas zero	25%
Respostas em branco	18%

Figura 1

Essa questão apresentou, além de o mais alto índice de respostas em branco, um dos mais altos de notas zero em toda a prova de inglês do vestibular 93. Ou seja, dos quase nove mil alunos, um total de 42% deixaram a questão em branco ou obtiveram

---

[1] A questão era : " Esse poema de Emily Dickinson (1830-1886) apresenta duas maneiras de se encarar as palavras. Explicite-as indicando qual é a da autora." O poema era: " A word is dead/ when it is said ,/some say./ I say it just/ Begins to live/That day."

[2] Cf Parmigiani (1997) sobre ausência/presnça de poesia na escola no ocntexto brasileiro

zero em suas respostas. Esta discrepância entre a expectativa dos que ensinam/avaliam e a performance dos que aprendem/são avaliados estimulou a reflexão sobre o significado do espaço em branco que se impunha entre o leitor e o texto poético. No caso do poema em questão, o problema não parecia estar em uma simples questão de desconhecimento de língua inglesa, pois a relativa facilidade da questão chamou a atenção dos professores de "cursinhos" que declararam nos jornais ser o poema "um fator de desequilíbrio" na prova, referindo-se ao fato do seu vocabulário ser reduzido e simples, quando comparado aos outros textos mais longos e de vocabulário mais técnico. Onde estava o problema, então?

A pesquisa apontava para a natureza do texto poético, pois para preencher o espaço em branco daquela questão, na prova do vestibular, o candidato necessitava colocar-se no lugar da incerteza da poesia, que exige que o leitor assuma sua subjetividade, e os alunos, em geral, não são ensinados a fazer isso na escola. Além disso, a pesquisa (op. cit.:16) salientava que *mesmo entre os candidatos que obtiveram a nota máxima, não houve espaço para questões de metalinguagem ou de metáfora*. O que nos interessava, porém, era o enorme índice de respostas em branco, por isso concluímos o artigo da seguinte forma:

> *Há um espaço em branco na questão 25. Para preenchê-lo o aluno teria que se colocar no lugar da incerteza da poesia, mas a ordem estabelecida não deixa espaço para o incerto, para o indecidível. Este espaço em branco entre o literal e o metafórico pode significar um espaço em branco dentro da própria possibilidade de significação.* (op. cit.: 16)

Os resultados da pesquisa acima podem ser melhor entendidos quando observados à luz de trabalhos como o de Averbuck (1993: 64) que trata, em especial, da leitura de poesia em LM na escola no contexto brasileiro e corrobora a constatação da situação crítica da poesia em sala de aula: *quer por sua dificuldade quer pela incompreensão da maioria dos professores -- a poesia entra na escola marginalmente e os contatos que as crianças estabelecem com textos poéticos são (...) raros*. A autora acredita

que, em se tratando da exclusão da Arte de roteiros programáticos, a escola espelha a atitude da sociedade em geral que é utilitarista. Afirmando que ler um poema é buscar, necessariamente, um (dos) sentido(s), Averbuck (op.cit.: 69) define o papel da poesia na escola da seguinte maneira: *neste estatuto de ampliação do psíquico, individual e de cognição do universo, o social, realizado pela linguagem, coloca a importância do espaço a ser concedido à poesia na escola e sua verdadeira necessidade numa ação formadora.* Para a autora (op. cit.: 70), a poesia tem uma natureza discursiva que revela o trabalho da linguagem sobre si mesma, e o papel do professor seria o de um iluminador de caminhos para que a aventura da leitura aconteça .[2]

Pensando na carga de criatividade e de invenção da linguagem escrita, quer seja ela poética ou não, é fundamental que haja momentos de percepção da natureza essencialmente inventiva do texto durante a formação do professor de LE (e também de LM). Nos cursos de Licenciatura em Letras, o ensino de literatura é obrigatório tanto em LM como em LE. Ou seja, mesmo que a maioria dos aprendizes de Letras (Inglês) optem por tornarem-se professores de língua estrangeira, terão que se deparar com textos literários. No contexto de ensino de LE, existem até mesmo propostas (cf. Brumfit e Carter, 1986) que advogam que o ensino de literatura deva ser inserido no contexto de ensino de inglês como LE. [3]

Vários autores, que tratam da questão do ensino de literatura, concordam com o fator de risco, sobretudo na leitura de textos poéticos, e buscam alternativas para atenuar a sensação de insegurança que pode acompanhá-lo (chegando até mesmo a transformar-se em pânico). Chiappini e Marques (1993) indicam a atividade em grupo como forma de evitar o isolamento e aumentar a motivação. Lajolo (1993) defende um intricamento de vozes e textos. McNeil (1988) sugere o ato de

---

[3] Alguns dos motivos mais ressaltados para se aliar literatura ao ensino de línguas são 1) literatura proporciona leitura de texto autêntico; 2) sensibiliza o aprendiz para os esquemas convencionais da língua comum e ajuda a encorajar nos aprendizes a habilidade de inferir sentidos através da interação com o texto; 3) oportuniza momento genuíno de trabalho em grupo assim como exploração aberta de caráter individual; 4) proporciona percepção das funções da linguagem. Cf.

experienciar o texto, ou seja, fazer o texto mudo falar dialogicamente com os aprendizes, através dos diários dialogados. Brumfit e Carter (1986) sugerem que os professores apenas criem as condições para uma leitura bem sucedida, pois há um número incontável de respostas adequadas, apesar de o poder do professor estar sempre presente na decisão e na escolha dos textos. Sobre este ponto, Long (1986) alerta para o fato de os leitores, mesmo os adultos, não estarem habituados a fazer sentido do texto, já que são freqüentemente guiados pelo professor durante a leitura.

Ler por conta própria é como jogar: um arriscar-se permanente no qual o jogador está sempre ativo e alerta. No jogo da leitura, é preciso que o leitor forme conjecturas para preencher os brancos do texto, ele deve aceitar modificá-los, e colocá-los em questão no decorrer da leitura. É nesse momento que o leitor se implica no texto, pois preenchendo os brancos ele traz para o texto suas próprias representações. Porém, na medida em que o texto as invalida o leitor também se distancia dessas representações. Dessa forma, ele pode se ver lendo: *Esta aptidão de se perceber dentro do processo no qual se participa é um momento central da experiência estética*, afirma Iser (1985: 242)[4].

Também para o futuro professor é essencial desenvolver tal aptidão, que pode ser relevante para a prática de um ensino reflexivo (Ver Capítulo V, Seção 5.2 para discussão sobre o conceito de reflexividade no ensino e na pesquisa). A leitura de literatura pode se tornar uma aliada na formação de melhores professores. Egan (1988: 64), por exemplo, reflete sobre o fazer sentido do texto literário e conclui que isto envolve não apenas o aprender, mas também a atividade construtiva do indivíduo, pois nos leva a observar *aqueles elementos proeminentes em nossa construção de sentido, tais como, narrativa, metáfora, analogia. (...) Alguma sensibilidade para a linguagem, então, deve acompanhar-nos em qualquer tópico escolhido.* Diante do poético, por exemplo, o professor precisaria se expor a

---

Brumfit e Carter, op. cit. (Ver também a esse respeito Adam, 1991:7 e Besse, 1989).

[4] Todas as citações de textos cujos os títulos se encontrem no original inglês, francês ou espanhol foram traduzidos para o português pela própria pesquisadora, salvo quando explicitado outramente.

reconhecer, de uma forma acentuada, que ele pode não saber "a resposta", pois não há uma só alternativa de leitura. A leitura de literatura pode fornecer *a intuição da quase infinita interpretabilidade da linguagem de que os textos são constituídos* (Lajolo, 1993.:51). Além disso, o professor precisa se expor, e expor seus alunos, à pluralidade das respostas possíveis e ao risco inerente a essa multiplicidade. Para escapar desse risco ele pode se submeter a um *script de autoria alheia, para cuja compreensão ele não foi chamado* (Lajolo, op. cit.:15). Há sempre um roteiro fornecido pelos críticos de plantão, encontrado facilmente nos livros didáticos.

No entanto, é sabido que não se pode exigir do leitor comum que domine termos técnicos, por isso entendo, assim como Lajolo (op. cit.: 50), que

> *o reconhecimento e a nomeação dos processos formais agenciados por um texto não são fundamentais para que o dito texto seja fruído pelo leitor. Familiaridade com processos formais é da competência, se não do especialista, ao menos do professor de literatura do segundo grau. Se assim não fosse, a fruição de poesia estaria proscrita a todos aqueles que nunca passaram por um curso de Letras.*

Assumindo o fato de que mesmo aqueles que passaram, ou passam, por um curso de Letras podem não ter a competência que Lajolo advoga para os especialistas, então torna-se necessário, hoje, buscar subsídios de como essa competência se instaura durante a formação desses futuros especialistas, no momento mesmo em que se dá a leitura poética.

A literatura conhecida nos cursos é, em geral, a narrativa. A poesia precisa vencer mais barreiras que a ficção para entrar nos currículos. Há um temor generalizado a seu respeito. Uma prova contundente desse quadro se encontra na observação feita por Zanotto (1992: 244) em relação ao desempenho de participantes, professores de LM, em uma pesquisa sobre leitura em LM. Ao solicitar que lessem tipos diferentes de texto autora conclui que, em geral, houve uma insegurança na leitura do texto poético:

> *Pela entrevista retrospectiva com os que fizeram protocolo, com exceção do [participante] No. 6, todos os outros revelaram não ter*

> *hábito de ler textos poéticos e apresentaram inclusive certa* ***resistência*** *para a leitura desse tipo de texto. (sem grifo no original)*

Em outra pesquisa, confirma-se essa primeira evidência. Dessa vez, consolida-se a resistência ao texto poético por parte de sujeitos, também professores, no momento da opção entre fábula e poesia (Cavalcanti & Zanotto, 1994:151): eles preferem claramente a fábula, deixando uma lacuna na área da poesia, o que leva as pesquisadoras a redesenharem a pesquisa. Por isso, concordo com Zanotto que os futuros professores precisam ter a competência metafórica[5] (ver discussão sobre o conceito no Capítulo III, Seção 3.1) desenvolvida para que possam desenvolvê-la junto aos seus futuros aprendizes, evitando assim a resistência ao poético.

A leitura como decodificação (ver Capítulo II, seção 2.5), a concepção majoritária encontrada na escola, parece embasar dois motivos mais aparentes para a escassez de leitores de poesia entre professores e aprendizes de Letras. O primeiro envolve a natureza da poesia que apresenta, por excelência, uma linguagem plural que exige do leitor um maior poder de decisão diante das possibilidades de leitura, das polissemias e das ambigüidades; ou seja, o caráter extremo da pluralidade poética encontra considerável resistência por parte de professores que têm visões unívocas e decodificadoras dos sentidos. O segundo envolve o ensino de leitura de poesia na escola e na universidade, pois não é comum dar ao aprendiz a chance de co-construir sentidos, nem a opção de decidir os possíveis significados do poema. Para o professor, que também foi ensinado a não decidir, é preferível que todos façam a mesma leitura que, freqüentemente, é aquela que o livro didático oferece como resposta (Zanotto, 1990: 118). Na escola, *anula-se a ambigüidade, o meio-tom, a conotação -- sutis demais para uma pedagogia do texto que consome técnicas de interpretação como se consomem pipocas e refrigerantes* (Lajolo, op. cit.: 16).

---

[5] Zanotto também se refere à competência metafórica como raciocínio metafórico. Ver discussão do conceito no Capítulo 3, Seção 3.1

Uma reclamação que se faz constante por parte de adolescentes, mesmo quando lêem poesia em língua materna na escola, é a falta de certeza sobre as respostas válidas - as suas respostas normalmente não correspondem às do professor.[6] Também aprendizes universitários de inglês instrumental, com os quais tive contato, não se sentem à vontade quando se trata de ler poesia; em depoimentos informais eles alegam que não sabem fazer isso nem em português e que apenas precisam aprender a ler textos técnicos. Mas até mesmo os graduandos de Letras fazem esse tipo de reclamação. Pode-se entender que o público de adolescentes em escolas secundárias e os alunos de inglês instrumental (normalmente graduandos de áreas técnicas) considere dispensável a leitura de poesia. No entanto, que ocorra esta mesma indisposição, e até mesmo constrangimento, em relação ao poético, por parte de professores de LE em formação inicial (Graduação em Letras), é um fato no mínimo intrigante.

É indubitável que existe um embaraço em relação à poesia por parte de professores e aprendizes de LE nos cursos de Letras. Não são poucos os depoimentos de colegas que declaram não se sentirem à vontade para propor um poema como texto a ser discutido em aula. Mesmo entre os professores de literatura, a poesia é, em geral, evitada quando possível pelo seu caráter desconcertante.

Ora, considerando que os alunos do curso de Letras serão futuros professores de língua e/ou literatura, então essa resistência se torna preocupante, e deveria se tornar objeto de estudo por parte dos pesquisadores na LA. É exatamente esta a justificativa desta pesquisa. Foi esta 'pedra' no meu caminho como professora de inglês como literatura estrangeira[7] (LitLE, doravante), que também incomodava meu caminho como professora de inglês como LE, que motivou esta pesquisa.

Em resumo, o contexto de ensino no qual estava inserida levou-me a optar por uma investigação sobre como os professores de LE em formação inicial (alunos de

---

[6] Numa última perspectiva, lembra Lajolo, "o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece ser um mero sintoma de um desencontro maior, que nós - professores - também vivemos. Os alunos não lêem, nem nós (...) Mas, ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada (op. cit.: 16).

um curso de Letras) lêem textos poéticos e como eles reagem ao caráter eminentemente criativo e arriscado que se revela mais fortemente neste tipo de escrita. Acredito que a leitura de um texto poético seja um momento privilegiado para observar como a percepção dos graus de risco e de invenção da leitura se concretizam, sobretudo, na construção dos enunciados metafóricos, por parte dos aprendizes.

1.2 O problema de pesquisa

Tentando combater a resistência à leitura de poesia, procurei princípios norteadores para a minha prática pedagógica que apontaram para a utilização de procedimentos didáticos que concebessem o professor como facilitador de tarefas de leitura (cf. Vieira, 1993c). Essa opção, já muito reiterada no ensino de LE, ainda não encontra eco no âmbito do ensino de literatura e, portanto, tornou-se um item desafiador na prática didática. Os resultados desses procedimentos se mostraram efetivos em sala de aula de LE, por isso optou-se por investigar uma intervenção crítica no contexto de LitLE que implementasse a leitura como um processo não centrado no professor. Assim, tomando como ponto de partida o problema acima identificado, esta pesquisa originou-se da necessidade de investigar como ocorria a interação entre leitores durante a leitura de textos poéticos quando havia a intermediação de um(a) professor(a) durante tarefas especialmente desenhadas.

Poucos são os trabalhos que, além de fazer uma ponte entre língua e literatura, discutem o papel do ensino de literatura na formação do professor de LE. Na verdade, existem mais indicações de como usar textos literários na sala de língua estrangeira do que como usar textos literários na própria sala de aula de LitLE sob uma perspectiva mais centrada na interação. Essa realidade pode ser confirmada por pesquisas tais como as de Zyngier (1994), numa perspectiva dos estudos de literatura no Brasil e as de Brumfit & Carter (1986), numa perspectiva dos estudos de língua no exterior. As pesquisas atuais não tratam do problema específico abordado nesta tese,

---

[7] Adoto a denominação usada por Zyngier (1994) a partir de Birell (1989).

apesar de serem excelentes contribuições para diminuir o abismo existente entre ensino de língua e literatura. Pesquisas como a de Brumfit e Zyngier, apesar de introduzirem questões relevantes acerca do ensino de literatura dentro do âmbito da sala de LE, não focalizam a interação na sala de aula de LE, nem na sala de LitLE.

Pesquisas na área da Nova Retórica e da Estilística (Carter & Short, 1989) se aproximam da proposta desta tese, uma vez que se preocupam com o processo de construção de significado de textos poéticos por parte de leitores reais. Porém, não contemplam o aprendiz/leitor/professor em formação inicial, mas sim leitores já especialistas (no caso, os pesquisadores). Mais perto do escopo desta tese estão os Estudos Empíricos de Literatura (Steen, 1994), que privilegiam leitores/aprendizes reais de LE lendo textos literários e focalizam a leitura de metáforas. O trabalho de Steen, no entanto, não se concentra na leitura de textos poéticos, mas opta sobretudo pela prosa. No contexto brasileiro, a pesquisa de Zanotto (1992,1995b,1997a, 1997b, 1998), que se ocupa com leitores reais e enfatiza a leitura de metáforas em textos poéticos em língua materna, traz importantes subsídios para esta tese. No cenário internacional, a pesquisa de Lakoff e colaboradores se coaduna com a proposta desta tese, ao trazer mudanças paradigmáticas para o estudo da metáfora, apesar de não se ocupar com leitores reais nem com leitura em LE. Esta tese está, portanto, ancorada em 1) uma teoria interativa da leitura (Cavalcanti, 1989); 2) nos estudos empíricos de literatura (Steen, op. cit.e Zanotto, op. cit.); e 3) nos estudos sobre metáforas conceituais (Lakoff e colaboradores, 1980, 1989, 1993). Dessa forma, esta tese pretende estabelecer ligações entre as pesquisas feitas com leitores reais processando textos em geral e os trabalhos desenvolvidos nessa linha investigando pessoas lendo textos literários, focalizando a leitura de metáforas. Além disso, 4) esta tese não investiga leitores reais isoladamente, pois não traria à tona questões envolvidas diretamente com o ensino de literatura. Portanto, esta tese aborda a leitura como um problema da relação entre a linguagem e outros funcionamentos cognitivos de uma perspectiva da interação (Gumperz, 1982), que de acordo com Kleiman (1998:65) é um dos aspectos que ainda deixam a desejar nas pesquisas em leitura em LA na

década de 90. Em resumo, esta tese pretende realizar uma análise interacional da leitura de literatura em sala de aula de LitLE, seguindo a proposta de Bloome e colaboradores (1993) de pesquisar o "evento social de leitrua" como um todo.

Portanto, levando em conta a não existência de pesquisas que aliem investigações tanto acerca da leitura feita por **leitores reais**, quanto acerca dos leitores reais **lendo poesia,** como acerca dos **leitores/professores** reais **em formação inicial** lendo poesia em **sala de aula de literatura em LE**, foi elaborado e investigado um projeto de intervenção crítica em sala de aula baseando-se em algumas concepções atuais sobre os tópicos apresentados acima.

1.3 O contexto de pesquisa

Propor uma intervenção crítica em uma sala de aula de LitLE, e não em uma de LE, poderia implicar maiores impedimentos para a concretização da pesquisa. Os professores de LitLE, em geral, são bastante fechados à pesquisa colaborativa, talvez devido à falta de conhecimento acerca das pesquisas atuais em LA que cada vez mais indicam a sala de aula como campo essencial para entender o contexto de ensino-aprendizagem (Cf. Cavalcanti e Moita Lopes, 1991). As chances de encontrar um(a) professor(a) ministrando aulas de LitLE que imediatamente aceitasse a proposta do trabalho de pesquisa pareciam pequenas. Porém, felizmente, essa dificuldade inicial não se comprovou.

A primeira professora procurada aceitou, no primeiro contato, a minha entrada como pesquisadora em sua sala. A facilidade em aceitar a realização da pesquisa pode ser explicada pelo fato de essa profissional, além de responsável por um curso de literatura em LE, ser também professora de LE em uma escola de 1° e 2° graus, e ser, sobretudo, mestranda em um curso de LA. Após o acerto inicial, foi negociada a intervenção e decidida a inclusão de alguns procedimentos para a leitura de poesia (o que não implicava a total modificação do seu programa de ensino, já que a negociação da pesquisa se deu quando o ano letivo a ser observado já havia começado). O objetivo principal dessas intervenções era construir uma interação

leitor/texto/professora de forma a: 1) redistribuir os papéis atribuindo ao leitor mais autonomia, à professora menos poder e ao texto mais chances de pluralidade; e 2) proporcionar uma situação rotineira que servisse de base para a análise interacional do evento de leitura que incluísse leitores/texto/professora.

Como era de se esperar, a perspectiva de trazer a poesia para a sala de aula deixou a professora contactada pouco à vontade a princípio.[8] Contudo, mostrou-se disponível para trabalhar com textos poéticos desde que a pesquisa se configurasse como pesquisa-ação. Graças ao espírito de pesquisadora da professora responsável, foi possível negociar a inclusão de várias e diversificadas sessões de leitura em grupo durante o ano de observação (1995). Assim, as tarefas se constituíram em atividades rotineiras. Durante o ano de 1995, de acordo com as principais características da pesquisa-ação resumidas por Cavalcanti (1996:180) e baseadas em Cohen e Manion (1980), houve *avaliação contínua, que levou a incorporação imediata de resultados parciais, e houve também flexibilidade, que levou a constante revisão de práticas de ensino/aprendizagem e dos objetivos e desenho de programas educacionais* .

Durante as aulas, participei como professora assistente, atuando como instigadora da fala dos leitores, e monitorando as tarefas. A minha participação efetiva enquanto professora assistente em sala de aula, sobretudo durante as tarefas de leitura, tornou-se um novo elemento e, consequentemente, também entrou na análise da interação que ampliou o foco para incluir leitores/texto/professora e professora assistente (pesquisadora). As sessões de observação e de coleta de dados foram feitas em uma Instituição (mais informações sobre o contexto de pesquisa no Capítulo V, Seção 5.4) que oferece, dentro do Curso de Letras, duas disciplinas de LitLE. Dessas, apenas uma disciplina, oferecida no último ano, foi observada.

---

[8] A professora explicita essa dificuldade em entrevista retrospectiva no final da coleta de dados.

1.4 As perguntas e os objetivos de pesquisa

Como foi dito anteriormente, o ponto de partida para esta pesquisa foi a constatação do silêncio e do constrangimento dos alunos e professores de Letras diante do poético. Decidiu-se, então, investigar uma intervenção crítica que apresentasse uma metodologia de ensino de literatura que proporcionasse a observação de interaçõ foace-a-face entre leitores em momentos de leitura de textos poéticos na sala de aula.

As perguntas de pesquisa surgiram do acompanhamento das aulas durante as quais foi possível fazer análises exploratórias da primeira intervenção que tinha uma estrutura de tarefa acadêmica chamada de leitura de poesia e discussão em pequeno grupo (ver Capítulo VI, Seção 6.2). As primeiras análises pareciam indicar que se tornava fundamental investigar em detalhes a interação entre os leitores para tentar descrever essa intervenção como um evento social de leitura (Bloome & Egan-Robertson, 1993; ver Capítulo II, Seção 2.4). Por isso, tomou-se a seguinte questão como direcionadora desta investigação:

1) Como são construídos os significados dos enunciados metafóricos da leitura de poesia durante discussão em pequeno grupo em um contexto institucional de sala de aula de inglês como Literatura Estrangeira na interação leitor-texto, na interação leitor-leitor e na interação leitores (aprendizes) e leitora (professora assistente) ? [9]

O objeto de pesquisa desta tese tanto é a investigação da interpretação do texto literário feita pelos leitores, quanto da interação em sala de aula durante este evento de leitura; seus objetivos são tanto a descrição da mediação da especialista durante a leitura, como a descrição da intervenção crítica proposta para esse tipo de evento de leitura. Um estudo com este escopo pode trazer implicações para a pesquisa em

leitura na LA, assim como para as pesquisas sobre ensino e leitura de Literatura, e talvez também possa iluminar o debate acerca dos estudos sobre a Metáfora. O objetivo da investigação encaminhou-a para uma pesquisa de natureza etnográfica, por isso fez-se necessário lançar mão, além de teorias sobre a leitura (Cavalcanti, 1989; Cap. II) e sobre a metáfora (Lakoff, op. cit.; Steen, op. cit.; ver cap. III), do embasamento teórico da pesquisa sobre Etnografia Escolar (Erickson, 1996 - cujas características básicas são apresentadas no Capítulo IV), para proceder à análise dos dados que estão detalhados nos Capítulos VI, VII e VIII

O que se pretende nesta tese é investigar como se constrói a leitura de textos poéticos em língua inglesa, ou melhor, como professores em formação inicial, alunos de um curso de Letras, constroem sua relação com a leitura de linguagem figurada – especificamente a metáfora – em textos poéticos em língua inglesa. Isso nos levou à discussão do conceito de competência metafórica (Zanotto, op. cit.), pois entende-se que a questão da leitura literária está ligada diretamente à leitura de metáforas: *no caso da leitura literária (...) é preciso não só ter um leitor funcionalmente hábil, mas (...) ter um leitor também suficientemente apto para entender, metaforicamente.* (Lajolo, 1987:114). No contexto brasileiro, ainda são poucas as pesquisas que estudam a dificuldade de entender sentidos metaforicamente em língua materna (Cf. Lobato, 1997) ou em LE (cf. Nardi, 1993). Investigar-se-á como leitores, que supostamente têm problemas de leitura quando defrontados com textos poéticos, procedem para realizar tarefas de leitura com esse tipo de texto.

Em outras palavras, esta pesquisa estuda as práticas específicas do uso da linguagem em um contexto específico, inserindo-se assim no âmbito atual da pesquisa em LA que tente relacionar questões específicas a uma noção mais ampla de construção social. Além disso, a tese estabelece uma ponte entre leitura de metáforas e a formação de professores, esperando que os pesquisadores na área de metáfora e aqueles na área de formação de professores vislumbrem as correspondências

---

[9] A ausência da professora responsável desta pergunta de pesquisa deve-se ao fato de que, no evento de leitura em grupo focalizado, ter sido impossível ouvir os registros da sua voz. Volto a essa questão na introdução do Capítulo VIII.

possíveis entre esses dois domínios a fim que os alunos e futuros professores possam experimentar novas metáforas na sala de aula.

1.5 Estrutura da tese

O primeiro capítulo apresentou a justificativa, o problema e as perguntas de pesquisa. O segundo capítulo faz, inicialmente, uma análise dos conceitos de indeterminação, intersubjetividade, co-construção e leitura e ainda traz um histórico da pesquisa em leitura no que diz respeito à leitura em geral e à leitura de textos literários em particular. No terceiro capítulo, passa-se a detalhar os conceitos envolvidos na leitura de metáforas, e em especial a leitura de metáforas em textos poéticos. O quarto capítulo apresenta o referencial teórico sobre interação que permitiu a análise e coleta de dados, qual seja, a Sociolingüística Interacional e as contribuições da Etnografia Escolar a esse respeito. O Capítulo V, além de trazer reflexões epistemológicas acerca da pesquisa em LA no contexto brasileiro, traz o desenho de pesquisa que permitiu a investigação e observação dos eventos de leitura, realçando as opções metodológicas e os passos seguidos durante a coleta de dados. O sexto, sétimo e oitavo capítulos da tese são constituídos pela análise e discussão dos dados, tratando, inicialmente, das estruturas de participação social e da estrutura da tarefa acadêmica focalizada, em seguida, enfatizando os procedimentos de leitura de metáforas e realizando, por último, a microanálise de um recorte da interação durante tarefa de leitura. O último e nono capítulo traz as considerações finais, limitações e implicações teóricas e metodológicas desta tese. Os anexos incluem quadros de registros, as transcrições da discussão em grupo durante o evento de leitura analisado, o material usado nas tarefas de leitura em grupo, os questionários de apoio para a pesquisa e de avaliação de fim de curso e quadro de resumo de resultados da análise.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. (...) Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros.

Paulo Freire (1981)

CAPÍTULO II – INDETERMINAÇÃO, INTERSUBJETIVIDADE, CO-CONSTRUÇÃO E LEITURA

Neste segundo capítulo, apresenta-se uma discussão inicial sobre os conceitos de indeterminação, intersubjetividade e co-construção em relação à leitura na tentativa de estabelecer relações entre eles, pois estes conceitos, entrelaçados, formarão o fio condutor deste capítulo. Em seguida será introduzida uma discussão das pesquisas em leitura na área da LA e na área da Literatura, e depois serão estabelecidas relações entre as duas áreas. Pelo fato de a sala de aula de literatura e de os aprendizes de Letras constituírem-se no contexto de pesquisa desta tese, e para entender o papel da literatura na formação do professor, será introduzida uma discussão sobre como as concepções de leitura influenciam os modelos de ensino.

2. 1. Discussão e relação dos conceitos

Observe-se a etimologia da palavra leitura. As acepções dominantes da palavra leitura, como atividade de 'recepção', não correspondem nem à origem da atividade nem ao sentido etimológico da palavra. *Leitura tem a mesma origem de eleger, e originalmente, significa o ato de escolher um ponto sobre o qual dissertar ou uma história para narrar* (Leme Brito e Abreu, 1995: 8). Ao eleger ou escolher algo, o leitor atua sobre o texto, atualizando o ato de leitura[1]. Além disso, a palavra texto se aproxima, etimologicamente, de "textura, tecer", pois em latim, *textus* significava 'tecido'. Então, como conclui Machado (1995: 142), *a idéia de teia, de entrelaçamento de palavras na composição de um texto está presente, portanto,*

[1] Mandel observa que a palavra leitura em inglês ("reading") deriva do inglês antigo "raedan" que significava aconselhar, quer dizer, atribuir, e não extrair, sentido" (1987: 108).

desde a origem (...). Ter essas acepções em mente pode ajudar a entender melhor (e a criticar) acepções atuais sobre o ato de ler textos.

A preocupação com a forma pela qual se lê deveria estar acompanhada por teorias sobre a natureza da comunicação humana como um todo (cf. Zanotto, 1997b; Moura, 1997). Destacam-se duas visões da comunicação humana, que são diametralmente opostas e que foram estruturadas Reddy (1979/1993) através de metáforas. Este autor apresenta sua visão da comunicação humana, argumentando contra a lógica de um esquema que ele denomina "**metáfora do canal**" (também traduzido por metáfora do conduto), em favor de um outro que ele denomina de "**a metáfora dos construtores de ferramentas**" (também traduzido por metáfora dos construtores de instrumentos).

Reddy parte do pressuposto de que *aliviar as dificuldades sociais e culturais requer uma comunicação melhor,* e chega à formulação do seguinte problema geral: como nós podemos melhorar a comunicação? Antes de lançar-se em busca da resposta, Reddy acha imprescindível investigar como o problema se apresenta. Ele chama atenção para o fato de a apresentação, e não a resolução do problema, ser a parte crucial no processo investigativo. O que ele quer provar é que quando as pessoas, neste caso falantes de inglês, falam sobre seus atos de comunicação, as suas narrativas são determinadas por estruturas semânticas da própria linguagem. Isto leva Reddy a supor que a língua tem uma estrutura para conceitualizar a comunicação humana que influencia o processamento do pensamento. Essa idéia estabelece um conflito de molduras para o qual ele adverte o leitor: *se eu estiver certo sobre o que acredito a respeito das molduras, então vai ser difícil convencê-lo, porque as molduras das quais eu estou falando existem em você e irão resistir às mudanças* (op. cit.: 166). Em outras palavras, Reddy alerta o leitor de que uma mudança de paradigma requer alteração de receptividade e de consciência.

Neste artigo seminal, a maior contribuição de Reddy para os estudos da linguagem foi observar, fornecendo um corpus extenso de exemplos, que nossa forma de falar sobre a linguagem é estruturada por uma metáfora. De acordo com

Reddy (op. cit.: 170), neste paradigma -- a metáfora do canal -- a comunicação humana é corporificada por expressões chaves que implicam que:

> *(1) a linguagem funciona como um conduto, transferindo pensamentos concretamente de pessoa a pessoa; (2) na escrita ou na fala, as pessoas inserem seus pensamentos ou sentimentos nas palavras; (3) palavras realizam a transferência por conter os pensamentos e sentimentos e transmiti-los às pessoas; e (4) ao ouvir e ao ler as pessoas extraem os pensamentos e sentimentos mais uma vez das palavras.*

Frases como *Tente passar seus pensamentos melhor ("Try to get your thoughts across better")*, ou *Ponha essas idéias em algum outro lugar no parágrafo ("Insert those ideas elesewhere in the paragraph")* são parte de uma lista valiosa de exemplos apresentados por Reddy para mostrar como essa metáfora é constituída na língua inglesa (e, como é possível perceber, também na língua portuguesa). Investigando as implicações profundas da metáfora do canal, Reddy apresenta uma metáfora alternativa para conceber a comunicação humana. Ele propõe uma analogia na qual as pessoas, falando umas com as outras, são:

> *como pessoas isoladas em ambientes levemente diferentes num [condomínio] em forma de roda de carroça. Cada uma das porções em forma de torta se constitui em um setor, cujos aros de madeira e uma parte da circunferência da roda formam o muro (...). Morando em cada setor está uma pessoa que tem de sobreviver no seu próprio ambiente típico. O eixo da roda tem um maquinário que pode distribuir folhas de papel de um ambiente para o outro – [que contenham] instruções de como fazer coisas úteis para a sobrevivência, como ferramentas (...). As pessoas só podem trocar esses rascunhos (...) e nada mais. (p. 171-2)*

Reddy chama a impossibilidade de as pessoas desse condomínio terem qualquer outro tipo de contato, exceto através do papel no eixo da roda, de "subjetividade radical", e nomeia os conteúdos de cada ambiente especial de "repertório da pessoa", o qual não pode ser transmitido a ninguém de nenhuma maneira, e, por fim, considera que as marcas no papel correspondem à comunicação humana. Continuando a sua analogia, Reddy imagina uma situação na qual uma

pessoa **A** desenvolve um instrumento (um ancinho, porque há muitas árvores no meio ambiente de **A**) e faz três cópias de instruções de como as pessoas **B**, **C** e **D** podem fazê-lo por si mesmos. **B**, que lida mais com pedras, segue as instruções de **A** para fazer um ancinho, mas o que ele constrói é uma ferramenta bem diferente (que se parece mais com uma picareta e que serve bem à necessidade de **B** que precisa lidar com pedras no seu setor) e põe três cópias de sua picareta no eixo da roda. **A** pensa que **B** não entendeu nada das suas instruções. **A** e **B** gastam algum tempo trocando instruções e compreendem que essas instruções não entram em acordo. **B** tem que abandonar algumas hipóteses anteriores sobre **A**, e **A** tem que pensar como enviar instruções mais detalhadas para **B**. **A** utiliza então alguns símbolos icónicos para pedra e árvore, e depois disso as instruções anteriores passam a fazer sentido para **A** e **B**. Nesse momento do processo, essas pessoas se elevaram a um novo patamar de inferência sobre eles mesmos e sobre seus ambientes. Essa analogia pretendeu demostrar que *a comunicação humana irá sempre por água abaixo se não houver um gasto de energia real* (op. cit.: 174). Nesse exemplo, Reddy apresenta a comunicação humana como uma **metáfora dos construtores de ferramentas**. Uma visão que, necessariamente, aceita a indeterminação da linguagem e suas conseqüências como inerentes.[2]

Exatamente o oposto é esperado quando a comunicação humana é baseada na metáfora do canal. Nessa perspectiva, quando há necessidade de explicação isso significa que houve falha na comunicação. Reddy (op.cit.:75) afirma que *desentendimento parcial, ou divergência de leituras a partir de um único texto, não são aberrações. Elas são tendências inerentes ao sistema que só podem ter uma contrapartida se houver um esforço contínuo e grandes quantidades de interação verbal.* Ele, finalmente, conclui sua analogia afirmando que as palavras não são depósitos de idéias e, por isso, não é possível capturar idéias, nem enviá-las através de um canal para as pessoas. A noção de "subjetividade radical", na qual cada pessoa tem seu ambiente especial e do qual não pode jamais sair, implica o fato de que só

---

[2] Cf. Moura, op. cit., sobre indeterminação e vagueza na linguagem; e Cf. Zanotto, 1998, para metáforas em Reddy.

através da interação, ou da comunicação, as pessoas podem tornar claro ou mais determinado quais são os ambientes a partir dos quais se comunicam.

Mais recentemente essa idéia foi corroborada por Mey (1987, 1998)[3] para quem a comunicação não é apenas uma forma de falar e de entender. Entender é exatamente o problema. Por isso, Mey se interessa por investigar as condições de entendimento. Para este autor a conversa nunca é (verdadeira) comunicação, pois *a comunicação é uma questão social na qual o entendimento uns com os outros envolve o todo da práxis humana, (...), pessoas e suas atividades só podem ser entendidas em um contexto social* (cf. também Mey, 1985:233). Sendo a linguagem uma instituição social, seus usos subjazem aos mecanismos que criam e mantêm a sociedade e que são, de acordo com Mey, a expressão concreta do ser humano social em um dado tempo e lugar. Nesse sentido, Mey acredita que a cooperação lingüística, diferente daquela estudada nos termos de Grice, *pressupõe igualdade social: contudo, longe de ser uma pré-condição, esse estado de coisas é um programa, um objetivo para as nossas atividades* (1987:228). Ou seja, Mey (assim como Reddy) não concebe a comunicação como um ato que deva ser intrinsicamente cooperativo, como propõe Grice (através das máximas), mas que pode levar à cooperação e ao entendimento desde que haja esforço, como defende Reddy, ou desde que haja um programa, como aponta Mey. A cooperação é algo muito mais próximo, como sugere Mey, de uma 'solidariedade social e lingüística': é preciso se dispor e se comprometer para que haja comunicação.

Voltando ao exemplo de Reddy, poder-se-ia conceber as instruções passadas da pessoa **A** para a **B** como **texto**. Sendo assim, é possível aproximar a visão de Reddy sobre comunicação humana da visão de Cavalcanti (1992) sobre texto. Referindo-se ao estado da arte sobre leitura, a autora afirma que diferentes tendências teóricas concordam que um texto permita diversas e variadas leituras para leitores diferentes, mas também leituras distintas para o mesmo leitor em momentos diferentes. Assim

---

[3] As citações de Mey (1998) foram feitas a partir do manuscrito sem número de páginas, por isso serão inseridas seções e não as páginas das citações. Até o momento da defesa não foi possível o acesso ao livro publicado.

como as pessoas **A** e **B** tiveram problemas para estabelecer um novo "plateau de inferências", assim também acontecerá com os leitores. É no processo intersubjetivo que se dá a comunicação ou a leitura. O problema que essa visão de leitura traz se revela, nitidamente, no ambiente escolar quando os professores precisam aceitar ou rejeitar certas leituras de um mesmo texto na sala de aula. Porém, esse é um problema a ser enfrentado. Cavalcanti (op. cit.:224) demonstra que a pluralidade não implica a negação de um núcleo de interpretação convergente, contudo essa convergência não deve ser mais estabelecida por uma só pessoa, posto que *aqui a convergência precisa ser redefinida como o fruto de um processo de intersubjetividade (Leech, 1983) de diferentes leitores (...).* Além disso, é preciso lembrar que pesquisas recentes mostram que é durante a interação com outros leitores que o leitor em formação compreende o texto, sobretudo durante a conversa sobre os aspectos relevantes do texto (Kleiman, 1989: 24). O texto, portanto, é uma espécie de ferramenta construída na interação.

O conceito de **intersubjetividade**, encontrado em Cavalcanti (op. cit), deve muito à teoria dialógica de Bakhtin (1981), na qual textos são produtos de diálogos, em vários níveis temporais (passado, presente, futuros e, mesmo, hipotéticos), com outros textos. Falando de literatura, mas abrangendo a comunicação humana como um todo, Bakhtin (op. cit.: 180) afirma que:

> *a atividade do herói face a si mesmo é inseparável da atitude do outro em relação a ele. A consciência de si mesmo fá-lo sentir-se constantemente no fundo da consciência que o outro tem dele, o 'eu para si' no fundo do 'eu para o outro'. Por isso o discurso do herói sobre si mesmo se constrói sob a influência direta do discurso do outro sobre ele.*

Esta citação, de certo modo, resume a importância que a dialogia[4] tem na teoria deste pensador. Para melhor entender este conceito, faz-se necessário relacionar o pensamento bakhtiniano com algumas tradições filosóficas.

---

[4] Cf. Souza (1995) para mais detalhes sobre dialogia.

Holquist (1990:17) aponta a tentativa feita por vários neo-kantianos de superar o abismo entre matéria e espírito como antecedente imediato da dialogia. De acordo com Holquist, Bakhtin, no início, teria concordado com o argumento de Kant de que há uma separação entre mundo e mente, mas discordado do pressuposto de que as coisas, que estão fora da mente, 'sejam-em-si'. Para Bakhtin, nada é em si, mas tudo é em relação com o outro.

Nesse sentido, a própria capacidade de pensar está, dialogicamente, baseada na alteridade. Ou melhor, pode-se dizer que a consciência é alteridade, posto que o eu é uma perpétua relação, um diálogo com o outro. Assim também acontece com o sentido, que é visto como sendo relativo (à maneira de Einstein), porque o sentido só surge como resultado da relação entre dois centros perceptuais que ocupam um lugar simultâneo, mas distinto. Daí a importância da posição do observador para a dialogia. Bakhtin acredita que em um romance, assim como no mundo de Einstein, não existe espaço para um observador privilegiado (Bakhtin, 1981:56).

Na visão dialógica de mundo, o eu pode ser descrito como um fenômeno múltiplo formado por três elementos essenciais – um centro, um não-centro e uma relação entre eles. A dialogia tenta revelar a multiplicidade da percepção humana, demonstrando que o eu é apenas, mas precisa criar a si mesmo incessantemente. Este eu-criador é, pois, dominado por um impulso para o sentido, sendo sentido entendido aqui como algo em processo de criação, em direção ao futuro, e em oposição ao que já está pronto e acabado. Resumindo a ligação entre a dialogia e a questão do sujeito, Souza (1995:22) afirma que:

> *A visão bakhtiniana da linguagem como fenômeno social tem uma relação direta com a construção do sujeito; para Bakhtin, o sujeito se constitui ouvindo e assimilando as palavras e os discursos do outro (sua mãe, seu pai, seus colegas, sua comunidade, etc.), fazendo com que essas palavras e discursos sejam processados de forma que se tornem, em parte, as palavras do sujeito e, em parte, as palavras do outro. Todo discurso, segundo Bakhtin, se constitui na fronteira entre aquilo que é seu e aquilo que é do outro.*

A relação entre o eu e o outro na criação da subjetividade adquire, na teoria bakhtiniana, uma acepção de relato, de narrativa que, por sua vez, pode ser inserida na estética. Na medida em que esta relação possibilita estabelecer como as partes estão construídas umas em relação às outras, ela se constitui como uma estética. Para Bakhtin (1988: 88), o discurso, em todos os caminhos que faz, se encontra com o caminho do outro e assim é impossível não manter com ele uma *interação viva e tensa*. Em outras palavras, aquele que fala penetra no território daquele que ouve e constrói sua fala sobre o fundo da percepção do outro. Logo, como resume Todorov (1992: 15), *o outro é constitutivo do ser e fundamentalmente assimétrico em relação a ele: a pluralidade dos homens encontra seu sentido não em uma multiplicação quantitativa, mas naquilo em que cada um é o complemento necessário do outro.*

Não se pode esquecer, no entanto, o caráter sociológico dessa relação para Bakhtin (1988: 106), já que o outro será sempre percebido através de valores sociais e históricos. A dialogia vê nos valores sociais a forma pela qual a divisão essencial entre o eu e o outro se articula em situações específicas. Ou como traduz Todorov (op. cit.: 15), para Bakhtin *a linguagem e o pensamento, constitutivos do homem, são necessariamente intersubjetivos.*

Além disso, para que uma frase seja possível é preciso que haja, como denomina Mey (1998), 'uma voz falante'. Ou, como diria Bahktin, *não existe palavras sem voz que não pertencem a ninguém.* O problema se coloca, segundo Mey, *quando não ouvimos a voz que esperamos, ou quando há várias vozes competindo por privilégios de fala. No pior dos casos, as vozes se intrometem umas nas outras,(...) se mancham* (Seção 4.3.2, Speakability, subject and voice, s/p). Aí ocorre o fenômeno do **embate de vozes** ("voice clash"), uma expressão que Mey tomou emprestada de Toolan (1994:129).

O conceito de Mey de vocalização consiste em um processo dialético, ou seja, *as vozes não são apenas criadas do nada, pelo desejo do autor ou narrador, mas surgem em um contexto narrativo específico, que tanto dá forma às vozes como é afetado por elas. Vozes nascem e vivem em contextos discursivos específicos* (Seção 4.3.2, Speakability, subject and voice, s/p). Na narrativa literária, esse embate ocorre

quando as vozes não combinam, ou porque o personagem e sua voz estão fora de sincronia, ou porque outras vozes dentro da narrativa estão em desarmonia. O embate das vozes (entre narrador e personagem, ou entre diferentes personagens) ocorre devido a fatores internos (quando o personagem fala fora da ordem textual) e externos (quando o narrador fala fora do turno, configurando intromissão autoral). O autor se intromete para dar uma mão ao personagem de forma a ajudá-lo com a palavra adequada que o último, muitas vezes inocente e inexperiente, não conhece. Quando isso ocorre na narrativa, Mey acredita que há uma espécie de 'cambalhota' no texto, pois *o narrador que é um ator na cena narrativa está sendo manobrado pelo autor (...).* Isso configura uma manipulação autoral da voz do narrador. Pensando na leitura, Mey (1998) afirma que é preciso

> *considerar o texto por trás do texto, ou as palavras que a sociedade, aquela 'parceira invisível em todas as conversações' (Mey 1985) está murmurando nas nossas costas, enquanto nós estamos aparentemente não-observados e não-monitorados, falando como agentes lingüisticamente livres*" (Seção 1.2, The context as a problem, s/p).

Por isso, Mey está preocupado com a dimensão pragmática da linguagem e como ela pode ser útil para uma compreensão mais desenvolvida do que acontece na produção do texto literário. Para Mey, o leitor/ouvinte é ativo e criativo, pois sua presença lembra ao escritor suas relações com o mundo. No seu livro mais recente, Mey (1998) tenta integrar fenômenos tais como texto, contexto, voz, ponto de vista, metáfora, diálogo, poder, etc. em uma visão pragmática da linguagem literária, pois todos esses aspectos representam atividades do usuário (leitor/ouvinte).

Infelizmente, o trabalho de Mey não incorpora pesquisas com leitores reais, por isso passo da Literatura para situações de interação social, nas quais o conceito de intersubjetividade ganha força na idéia de **co-construção**, assim como a entendem Jacoby e Ochs (1995: 171), significando *a criação conjunta de uma forma, interpretação, instância, ação, atividade, identidade, instituição, habilidade, ideologia, emoção, ou outra realidade culturalmente significativa.* Co-construção não implica apenas conformidade ou interação de apoio, pois divergência e pluralidade também são co-construídas.

O termo co-construção, como lembram as autoras, tem suas raízes tanto na teoria bakhtiniana, como nos estudos de aquisição da linguagem, na Psicologia de linha soviética, na Etnometodologia, e na Antropologia Lingüística. Foi por isso que as pesquisadoras reuniram, no número especial do **Research on Language and Social Interaction** (1995), estudos das áreas acima citadas que há muito tempo vinham sendo conduzidos em paralelo, sem se cruzarem.

Na introdução desse volume especial, Jacoby e Ochs afirmam que uma das implicações da aceitação de que tudo é co-construído via interação é reconhecer que há uma *distribuição de responsabilidade entre os interlocutores pela criação da coerência seqüencial, das identidades, do sentido, e dos eventos* (op. cit.: 177). Nesse caso, reconhecer o sentido como indeterminado, de acordo com Reddy, e entender a comunicação humana como intrinsecamente intersubjetiva, de acordo com Bakhtin, ou co-construída como a entendem Jacoby e Ochs, é também admitir que todo *momento interacional é potencialmente um espaço de oportunidade para alguns participantes redirecionarem o desenrolar do discurso*[5] *de tal forma que os entendimentos dos indivíduos, as relações humanas, e a ordem social podem ser modificados* (Jacoby e Ochs, op. cit.: 178).

No cenário atual da pesquisa em LA, a co-construção já tem o seu lugar reconhecido. Larsen-Freeman (1998: 189) chama atenção para o fato de que no Congresso da Associação Internacional de Lingüística Aplicada de 1996 *a opinião de muitos foi a de que, em vez da realidade ser objetiva, era mais provável que os pesquisadores a construíam e a interpretavam.* Nesse congresso, discutiu-se muito a noção de co-construção como sendo um construto que não é fixado de forma independente e objetiva, mas que é o produto resultante da negociação entre os participantes. Entre os principais construtos que foram apresentados como co-construídos estavam a identidade profissional, a cultura, o ensino e a aprendizagem.

Apesar do reconhecimento da co-construção no âmbito das pesquisas em LA, as noções de indeterminação, intersubjetividade, e mesmo de co-construção, não são

---

[5] Discurso é entendido aqui como *"a forma como a linguagem funciona como parte integrada de um sistema de comunicação" (Gumperz, 1982: 62).*

sempre contempladas nos paradigmas atuais sobre leitura que perpassam muitos dos aspectos da formação do professor no Brasil. É fundamental entender os paradigmas presentes nas pesquisas em LA e em Teoria Literária e, também, a dinâmica da formação do profissional para compreender mais amplamente as ações e reações em sala de aula dos sujeitos desta pesquisa.

2.2 Leitura nas pesquisas em Lingüística Aplicada

Nesta seção, apresento um breve histórico do estado da arte sobre leitura e, ao mesmo tempo, reitero a posição que os conceitos discutidos acima têm em relação às principais teorias nessa área.

A pesquisa sobre leitura já data de mais de cem anos, porém só na segunda metade deste século aparecem sistematizados alguns modelos teóricos sobre o assunto[6]. Nas últimas décadas produziu-se uma enorme quantidade de pesquisas que podem ser classificadas, de acordo com sua base ou seu foco (Cavalcanti, 1989). Se classificadas de acordo com sua base, se subdividiriam em dois tipos. Primeiramente, uma pesquisa com base no texto que engloba a Lingüística Textual e a Psicologia Cognitiva. E em segundo lugar, a pesquisa com base no conhecimento prévio que abrange a teoria de representações na memória e o modelo de compreensão com base em roteiros. Segundo Cavalcanti, o processo de leitura é universal, apesar de apresentar diferenças entre os indivíduos. Este processo comumente apresenta problemas por uma não-otimização, quer da competência lingüística quer da competência de leitura. A pesquisa classificada de acordo com seu foco vai em três direções: volta-se mais para o texto; ou mais para o leitor; ou mais para a interação entre leitor-texto. A pesquisa de Cavalcanti se dirige para a interação leitor-texto, investigando os problemas que surgem na co-construção dos sentidos durante a leitura vista como interação.

---

[6] As reflexões sobre leitura devem, no entanto, remontar a 3000 mil A .D., período no qual os Sumérios desenvolveram o primeiro sistema gráfico de escrita cuneiforme. A prática da leitura em LE também se desenvolveu nessa época. Os Acadianos conquistaram os Sumérios (no atual Iraque) e se empenharam, diferentemente de outros povos, a aprender a língua e a escrita cuneiforme dos dominados. Cf. Germain, 1993.

Uma outra forma de pensar o conjunto das pesquisas em leitura é fornecida por Scaramucci (1995:11). De acordo com a autora, os modelos teóricos de leitura podem ser alinhados em torno de dois critérios fundamentais: a direção do fluxo da informação (Rumelhart, 1977) e o grau de determinação do texto (Kleiman, 1989). Além dessa divisão, dentro da área de leitura, Scaramucci (op. cit.) distingue hoje pelo menos três visões diferentes no que concerne o texto: o modelo decodificador, o psicolingüístico e o interativo.

O primeiro modelo, também chamado de ascendente, privilegia a percepção do texto impresso, encarando o processo de leitura como mecânico e serial, que parte sempre de segmentos menores, como a letra, para maiores, como as frases. Os teóricos que criticam esse modelo apontam alguns problemas, sobretudo na concepção de leitura que o embasa. Nesse modelo, encara-se a leitura como extração do sentido que estaria estanque e completamente determinado no texto. Ao leitor caberia um papel passivo de restauração do sentido original, ou literal do texto. Como afirma Kleiman (op. cit.: 20) *o resultado final da recorrência dessa leitura é, (...), a formação de um pseudo-leitor, passivo e disposto a aceitar a contradição e a incoerência*. Além disso, Kleiman (op. cit.: 23) acredita que a atividade escolar baseada nessa concepção não passa de uma paródia de leitura, ou melhor *uma concepção autoritária da leitura, que parte do pressuposto de que há apenas* ***uma*** *maneira de abordar o texto, e* ***uma*** *interpretação a ser alcançada*. Ou seja, a idéia de extração de sentido implica uma visão de comunicação como conduto, por isso pode-se afirmar que essa abordagem se encaixa na **metáfora do canal** criticada por Reddy, pois exclui a indeterminação e nega a intersubjetividade.

O segundo modelo, também chamado descendente, vê o texto como objeto indeterminado e incompleto e dá ao leitor uma ênfase anteriormente negada. Nesse modelo, o leitor lê como quem faz um jogo de adivinhações (Goodman 1973), pois se utiliza do seu conhecimento prévio para confirmar ou rejeitar hipóteses ou inferências acerca do sentido baseando-se nas pistas textuais. O papel do leitor é fortemente assegurado neste modelo, porém as críticas apontam para uma desvalorização do papel do texto. Ignora-se quase totalmente a interpretação

semântica do texto privilegiando a interpretação puramente pragmática (Moita Lopes, 1986:70; Scaramucci, op. cit:14; Braga e Busnardo, 1993:2).

Na terceira visão, que concebe a leitura como uma co-construção de sentidos que estão previstos no texto, a partir de esquemas ou pistas (Cavalcanti, 1989), defende-se a interação leitor-texto. Esse modelo é resumido por Cavalcanti (1989), para quem a leitura é considerada como:

> *(...) um processo de comunicação complexo e altamente automático de tipo receptivo e dependente do jogo de inter-relações entre conhecimento prévio, sistema de valores e conhecimento acumulado (Candlin e Loftipour-Saedi, 1983) sob a influência de variáveis de desempenho. O conhecimento prévio e o sistema de valores constituem as restrições do leitor. O conhecimento acumulado é o resultado dinâmico proveniente da interação entre as restrições do leitor e do texto. As variáveis de desempenho representam as restrições de contexto de leitura, isto é, elas influenciam e são influenciadas pelas restrições do leitor e do texto. (46-7)*

Das visões brevemente descritas acima, a visão interativa da leitura, parece se prestar, de forma mais efetiva, a resolver *o problema na sala de aula em relação a critérios de adequação ou inadequação* de diferentes interpretações de um mesmo texto (Cavalcanti, 1992: 223). Por esta razão, esta visão de leitura permeia o olhar sobre os dados recolhidos em sala de aula nesta tese, pois concordo com a visão do texto como "objeto indeterminado", que possui sentidos potenciais, núcleos mais ou menos estáveis de significações (Cavalcanti, op. cit.: 223). Essa visão de leitura está mais próxima da "**metáfora dos construtores de ferramentas**" usada por Reddy, pois entende que a indeterminação e a intersubjetividade são inerentes à leitura, mas que a convergência de leituras é possível se houver esforço dos que interagem em torno do texto. Durante a análise dos dados, pretende-se investigar como esses subsídios teóricos estão implicados na compreensão da linguagem figurada.

2.3 Leitura nas pesquisas em Literatura

A questão da leitura do ponto de vista dos teóricos da literatura apresenta várias semelhanças de perspectivas e noções com a pesquisa em leitura resumida acima. Na tradição da pesquisa sobre leitura de literatura, várias teorias disputam lugar. Jouvé (1993) divide em duas as principais abordagens da crítica literária: a primeira que se ocupa do "como se lê", representada pela Escola de Constance e a segunda, que se preocupa com "o que se lê", representada pela teorias que tratam de leitores reais. [7]

A Escola de Constance desloca o estudo da relação que antes era puramente textual para a relação leitor/texto. Dois dos famosos representantes desta escola são Jauss (1978), com a teoria da Estética da Recepção[8], e Iser (1985), com a teoria do Leitor Implícito. Na teoria de Jauss, o público[9] leitor ganha uma enorme dimensão. A sucessão dos leitores de uma obra constitui a própria história literária. Ou seja, o texto literário não sobrevive sem um público. Por isso, a literatura deve ser estudada a partir de seu impacto sobre as normas sociais. Iser se preocupa com o leitor em particular, pois para ele o leitor é o pressuposto do texto. Portanto, ele tenta mostrar como um texto literário direciona a leitura do indivíduo-leitor e como este reage cognitivamente aos percursos impostos pelo texto. Além de Jauss e Iser, Eco (1985), com sua abordagem semiótica, propõe uma análise de leitura "cooperativa", na qual o objetivo, parecido com o de Iser, é estudar as formas pelas quais o texto programa sua 'recepção' e as formas pelas quais o leitor (modelo) responde às solicitações das

---

[7] Jouvé não incorpora a visão puramente lingüística de análise textual que teve e ainda tem forte influência nas pesquisas dessa área. Esse tipo de análise dá ênfase em descobrir as intenções do autor. Optei por deixá-la de fora também, apesar de saber que poderia fazer um contraponto entre esta visão e a leitura como decodificação.

[8] Nesta tese o termo 'recepção' será usado, de agora em diante, entre aspas por se tratar de um empréstimo da teoria literária e não representar nossa posição em relação à leitura.

[9] Cf. Mandel (1987) sobre "poder ontológico do leitor" e também Bordoni & Aguiar, 1993, Capítulo 6.

estruturas textuais (Jouvé, op. cit.: 6). Como afirma Mey (1998, Seção 2.5, s/p) o 'Lector in fabula' de Eco está sempre presente na criação do trabalho literário: *ele ou ela sempre esteve lá, não só no sentido de um remetente último dos esforços do autor, mas também como o futuro co-produtor, como um participante na atividade criativa, um co-criador do trabalho.* Apesar de incorporar uma preocupação com o leitor, essa abordagem ainda está afastada do leitor real.

Como representante da segunda abordagem (o que se lê), que considera o leitor real, Michel Picard (1986, 1989) critica as análises feitas a partir de leitores abstratos e recomenda o estudo da leitura feita por um leitor de carne e osso. Ao contrário dos leitores desencarnados, este leitor apreende o texto com sua inteligência, seus desejos, sua cultura, suas determinações socio-históricas e seu inconsciente. Apesar de divergirem quanto à concretude do leitor, ambas as abordagens se atrelam a questão mais geral da interação leitor-texto. Para Jouvé, que se posiciona dentro da segunda abordagem, a leitura é uma atividade de múltiplas faces, complexa, plural, que caminha em múltiplas direções. Na concepção deste autor (op.cit.:13) leitura é

> *uma comunicação protelada na qual o autor e o leitor estão distanciados no tempo e no espaço, na qual a relação emissor/receptor é totalmente assimétrica, os dois não têm referências em comum. Por isso, o leitor se embasa na estrutura, nas relações internas do texto para construir o contato necessário para compreender a obra.*

Pode-se perceber que, aqui, a visão de leitura de Jouvé, apesar de ainda se encontrar próxima aos elementos da metáfora do canal (emissor/receptor), abre espaço para uma visão de leitura ligada à metáfora dos construtores de ferramentas (falta de referências comuns) que se preocupa com a subjetividade radical à qual leitor e autor estão submetidos pelo distanciamento no tempo e no espaço, mas aponta para a importância dos elementos lingüísticos (relação interna do texto) na superação da distância e na criação de pontos de contato.

A falta de referências é, em si, um fator bastante positivo, pois força o leitor a fazer uso mais profundo das referências internas do texto, porém essa falta de referência não é particular ao discurso literário. Cada leitor aporta sempre consigo,

para cada leitura que faz, sua experiência, sua cultura e seus valores e, consequentemente, uma pluralidade de interpretações. Iser (op. cit.:117) elucida esse aspecto em relação à narrativa, quando afirma que:

> *O discurso ficcional é privado da situação referencial na qual a determinação rigorosa assegura ao ato lingüístico sua plena realização. Essa carência evidente não implica qualquer tipo de derrota do discurso de ficção, mas pode servir de ponto de partida para melhor capturar isto que faz a particularidade deste discurso.*

No entanto, critérios de validação para as diversas leituras de textos de ficção ou poéticos são necessários, pois o texto permite várias leituras, mas não autoriza qualquer uma e, além disso, segundo Barthes (1966:20), *a leitura precisa satisfazer um critério de coerência interna para ser legítima*[10]. Vários outros críticos literários mantêm e avançam a posição de Barthes. Ricoeur, por exemplo, afirma que é necessário *uma coerência externa, pois a leitura não pode ir contra certos dados objetivos biográficos, históricos que estejam no texto* (1986:202). Na mesma linha, a abordagem semiótica prevê que o leitor não pode fazer o que quer, pois ele tem deveres "filológicos", como diz Eco (op. cit.), e precisa recuperar as indicações de leitura do autor para não correr o risco de fazer interpretações aberrantes. Portanto, nem todas as leituras são legítimas e, por isso, Eco distingue a leitura que interpreta (aceita o tipo de leitura que o texto programa) daquela que "utiliza" (ou viola) um texto. Lembrando o exemplo dado por Reddy, a pessoa **B** (leitor) tem certos deveres filológicos para com o rascunho passado pela pessoa **A** (autor). Porém, a leitura de **B**, limitada por seu meio ambiente, interpreta o ancinho descrito por **A** como uma picareta. **B**, em um primeiro momento, se distancia da programação do texto (instruções) ao produzir um instrumento que terá utilidade apenas no seu ambiente

---

[10] Tais critérios são essenciais para a tarefa do professor e só podem ser ensinados se for dada aos aprendizes a liberdade para discutir a condição plural do texto. É bom lembrar que isto se dá no bojo da educação formal em sociedades complexas. No entanto, há textos que exigem uma leitura de entrega, sem questionamentos, como os textos sagrados (Cf. Leme, 1998).

mas, em seguida, dialoga com **A** buscando interpretar o ancinho e sua utilidade no ambiente do outro. Respeita filologicamente o texto, portanto.

O texto como programação coloca o leitor abstrato frente a um certo número de convenções. Porém é o leitor real que faz a 'recepção' do texto. Como definir as relações entre o leitor abstrato e o leitor real? É preciso ver o primeiro como um papel proposto para o segundo. A idéia de leitor virtual, inscrito no texto e servindo de apoio ao leitor real, continua pertinente. E os principais modelos são o de leitor implícito de Iser e o de leitor modelo de Eco. Porém, esses modelos fundados sobre os destinatários abstratos são insuficientes. É preciso observar o leitor real que, longe de ser abstrato, reage individualmente ao texto. É necessário determinar os papéis do texto e do leitor na concretização do sentido para a investigação de como se lê o que se lê (Jouvé, op. cit.: 43). Se admitirmos que a leitura é uma produção interativa entre leitor e texto, então, a obra literária tem, constitutivamente, necessidade da participação do destinatário. O universo textual é sempre inacabado e a 'recepção' é, pois, o acabamento da obra. Jouvé ressalta o papel do leitor na interpretação textual da seguinte forma:

> *Há sempre duas dimensões na leitura: uma comum a todo leitor porque determinada pelo texto e outra variável até o infinito porque dependente do que cada um projeta no texto de si mesmo. (...) A leitura levando o leitor a integrar a visão do texto a sua não é uma atitude passiva. O leitor vai retirar desta relação não só 'sentido', mas também 'significação'. (...) O que permite a leitura é a descoberta da sua alteridade. O outro do texto, narrador ou personagem, nos remete a uma imagem de nós mesmos* (op. cit.: 94; 97).

Aqui, a visão de leitura de Jouvé está mais próxima da visão bakhtiniana de intersubjetividade, já que implica a aceitação da indeterminação do texto e a necessária co-construção dos sentidos.

Dentre as pesquisas apresentadas acima, destaco o modelo proposto por Jouvé para leitura de literatura que pode ser comparado ao modelo interativo de leitura de Cavalcanti, pois pressupõe uma bidirecionalidade de fluxo da informação, ou seja,

tanto ascendente (do texto em direção ao leitor), quanto descendente (do leitor em direção ao texto). Nesse caso, o leitor co-constrói o sentido do texto durante um processo de interação entre leitor-texto, no qual ele se utiliza de vários níveis de conhecimento para transformar as pistas indexicais (Cf. Cicourel, 1974; Cavalcanti, 1989) em informação. As contribuições desse modelo para o ensino de leitura são muitas, mas a mais importante delas é a visão de co-construção do sentido que, por sua vez, desestabiliza a segurança que o professor ou avaliador acredita ter em relação ao controle do processo, já que cada leitor tem um processo próprio de interação com o texto que pode não corresponder ao processo do professor.

O modelo interativo de leitura toca em uma questão muito debatida nas pesquisas em leitura em língua estrangeira que merece ser trazida nesse momento para ser levada em consideração: a leitura é um problema de leitura ou um problema de língua? Alderson (1984) fez essa pergunta e desenvolvendo as duas possibilidades, concluiu que a leitura em LE é tanto um problema de leitura quanto de língua, deixando, porém, claro que a questão da língua devia ser considerada com maior relevância, principalmente nos casos de leitores que possuam baixo limiar de proficiência. A despeito de indícios de certas transferências de estratégias de leitura de LM para LE, Alderson acreditava que havia evidências mais fortes de que o desempenho de leitores sem proficiência na LE estava mais intimamente relacionado com a baixa proficiência em LE, do que com a falta de estratégias de leitura em LM. Alderson também recomendava que o foco das futuras pesquisas na área de leitura fosse no processo, e não no produto da leitura. Para isso, sugeriu técnicas de introspecção e retrospecção para coleta de dados (para uma discussão sobre introspecção ver Capítulo V).

As questões levantadas acima, além de incluírem a leitura de textos literários e não-literários, podem ser aplicadas tanto para leitura em LM quanto em LE. Tratando da pesquisa de leitura em LE, Eskey (1988) abordou a questão da proficiência como fator relevante para os problemas de leitura, e criticou a ênfase exagerada no processo descendente ("top-down") de leitura, porque acreditava que este modelo não enfatizava as dimensões perceptuais e decodificadoras do processo de leitura.

Este modelo retrata como leitores proficientes lêem, mas não dá a verdadeira idéia de como leitores, para quem a percepção e decodificação ainda não se tornaram automáticas, resolvem os problemas de leitura. A esse respeito Eskey elogiava Rumelhart (1977) por advogar uma interação entre processos descendentes e ascendentes durante a leitura. Uma rápida decodificação é necessária para a leitura, e para a leitura em LE, em especial, dizia Eskey. Os leitores competentes em LE, que automatizaram o reconhecimento lexical ou sintático, podem interpretar o que lêem. Eskey ainda acrescentava outro argumento para a interação entre os dois tipos de processos descritos acima: leitores com baixa proficiência podem também utilizar estratégias descendentes, como por exemplo o uso de conhecimento prévio, para facilitar o reconhecimento de palavras, que é um processo ascendente. Para Eskey, portanto, o leitor deve utilizar-se sempre da interação entre estratégias descendentes e ascendentes. Ou como diria Rumelhart, o bom leitor é tanto bom decodificador quanto intérprete.

O trabalho de Van Peer (1987: 598) baseia-se na combinação de dois modelos, o de esquemas de Schank e Abelson *no qual o papel do conhecimento de mundo do leitor desempenha papel predominante na sua interpretação*, e o modelo de Kintsch e van Dijk *que propõe que o leitor trabalha seu caminho para interpretação através da montagem das partes do texto*, e sugere uma combinação dos dois modelos por considerá-los complementares para o entendimento e processamento do texto. Scaramucci (1995) avança nesse ponto e demonstra empiricamente em seu trabalho que nem o conhecimento conceitual, nem mesmo a leitura em LM em suas diferentes concepções compensam problemas de competência lexical.

Na teoria literária, também encontram-se posições semelhantes que tratam a questão da leitura, ora como processo ascendente, ora descendente, ora como processo que integra os dois. Segundo Jouvé (op. cit.: 54) os reflexos básicos do leitor são a antecipação e a simplificação. Sobre o primeiro se desenvolve o caráter de previsão do leitor e sobre o segundo o caráter de síntese. Sobre a leitura como

previsão, Eco (op. cit.: 148) diz que o leitor modelo[11] é chamado a *colaborar no desenvolvimento da fábula antecipando os estados sucessivos. A antecipação do leitor constitui uma porção da fábula que deveria corresponder àquela que ele vai ler. Uma vez lida, ele se dará conta se o texto confirmou ou não sua previsão.* Eco chama o texto de "máquina preguiçosa" que precisa do leitor para funcionar. Para Iser, a leitura é uma dialética entre "protenção" (espera do que vai acontecer) e "retenção" (memória do que se passou). O trabalho de protenção é profundo e obriga o leitor a pôr em questão suas interpretações, e está na origem da descoberta de si, que é um dos efeitos da leitura. Para Eco, a competência do leitor é formada por um dicionário de base e de regras de co-referência, da capacidade de recuperar as seleções contextuais e circunstanciais, a aptidão de interpretar o hipercódigo retórico e estilístico, uma familiaridade com os cenários comuns e intertextuais, e uma visão ideológica.

Pensando na sala de aula de LE, Braga e Busnardo (op. cit. : 2) concluem que *da mesma forma que não é possível conceber a ação individual fora da estrutura social, é improdutivo ao extremo focalizar o sentido a despeito da forma: o conhecimento lingüístico é integral ao sentido.* As autoras indicam um ensino de leitura de LE que se paute por uma abordagem interativa. Portanto, é natural que critiquem tanto as abordagens do texto denominadas por elas de *conservadoras*, que concebem a leitura como decodificação, quanto as *liberais*, que desconsideram o papel dos limites lingüísticos e centram-se em demasia no leitor.[12]

Tentando estabelecer uma relação entre as pesquisas sobre leitura e a escola, a próxima seção discute questões que envolvem as concepções de leitura e a forma que elas tomam na escola no contexto brasileiro.[13]

---

[11] Sobre a leitura da perspectiva do leitor ver também Bertrand & Ploquin, 1988.

[12] Sobre questões relativas a literatura no ensino de LE ver também Henriques & Scaramucci, 1984 e Chaves, 1989.

[13] Alguns desses aspectos já foram adiantados no Capítulo I durante a analogia da leitura como remédio e/ou veneno.

2.4 A leitura na escola

Dentre as pesquisas realizadas no Brasil sobre o ensino de literatura, vale retomar aqui a pesquisa de Bordoni e Aguiar (1993:22) que aponta para a surpreendente constatação de que na 1ª série do 1° grau, o gênero preferido dos alunos é o poema [assim como na 5ª série]. Esta constatação ecoa o que dizia Drummond de Andrade (1974: 16):

> *Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?(...) não estará na escola, mais do que em qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância (...)?*

A metáfora usada por Drummond corrobora a metáfora da escrita como veneno usada por Ribeiro a respeito do mito egípcio sobre a invenção da escrita. O contexto de intervenção de pesquisa desta tese pretendeu colocar a possibilidade da leitura de poesia como remédio que possibilitasse aos professores em formação inicial a diversidade de interpretações que pode ser tanto maior quanto menor for a influência/presença do autor que pode pretender desautorizar alguns leitores[14]. A visão de leitura da qual compartilho, na qual a sentido, apesar de ser fonte de problema (Reddy, 1979/1993; Sperber e Wilson, 1984; Cavalcanti, 1989), pois os sentidos são indeterminados, e consequentemente as divergências de leituras são esperadas, pressupõe que, se há convergência de leitura, ela deva ser construída com gasto de energia e esforço por parte daqueles que desejam interagir (ver Seção 2.1 para detalhes sobre visão de leitura).

Uma vez que o ensino de leitura e, mais especificamente, de literatura nas escolas é profundamente influenciado por teorias sobre leitura, é fundamental traçar um breve histórico das concepções de leitura encontradas nas escolas hoje, enfatizando o contexto brasileiro. Apresento abaixo posições sobre a leitura na escola

---

[14] cf. Harold Bloom, Folha de São Paulo, 29/10/1995: pode-se traçar um paralelo entre a angústia/limitação do autor, descrita por Bloom, com a autoridade excessiva do professor que desautoriza leituras pouco ortodoxas, porém adequadas, na sala de aula.

encontradas em autores que focalizam a leitura de diferentes pontos de partida, uns a partir da Lingüística (Orlandi, 1983), outros a partir da Lingüística Aplicada (Cavalcanti, 1992) e alguns a partir da Literatura (Perini, 1987; Lajolo, 1993; Zilbermann, 1993).

Para Cavalcanti (op. cit.: 224), a leitura, no 1° e 2° graus, tem se pautado por uma visão tradicional, na qual o texto é *focalizado como um objeto determinado e a leitura consiste na análise e decodificação desse objeto, não havendo, assim, um espaço para a subjetividade do leitor.* Além disso, como complementa Lajolo (op. cit: 21), é impossível esquecer que *somos herdeiros de uma tradição educacional pobre e improvisada, a qual precisa ser o contexto de qualquer avaliação do que se tem feito ou dito até agora.* É dentro dessa tradição que se localiza o problema da leitura e, em especial, da leitura de literatura na escola.

Perini (op. cit.:109-110) lembra que o aprendiz típico já viveu várias tentativas e fracassos de leitura. E aponta essa história como causa para conclusões do tipo: *não gosto de ler, leitura não é para mim, eu não preciso ler. Ninguém tem coragem de dizer que não sabe ler.* Consequentemente, o professor que, por seu papel social, é obrigado a cumprir sua tarefa sem admitir falhas estruturais de formação, refugia-se nos manuais e nos livros didáticos à procura de guias autorizados que complementem sua formação.

Nem sempre o professor se reconhece na descrição feita acima. É mais comum encontrar colegas que tentam camuflar, mais para si do que para os outros, sua frágil formação atrás da roupagem do poder. Dentro da sala de aula são suas as primeiras e as últimas palavras. É preocupante o poder do professor em determinar as "boas e legítimas leituras". Esse poder baseia-se na relação necessariamente assimétrica na qual o saber do professor é dominante ao saber do aprendiz. No entanto, é necessário lembrar que, na maioria das vezes, o próprio professor representa, não a sua própria voz, mas aquela do crítico ou a do livro didático. Como muito bem explica Cavalcanti (op. cit.: 223):

> *Enquanto se aceitava que a leitura era unívoca e que o critério para avaliar a univocidade era o texto na perspectiva do autor do livro didático ou, eventualmente, na do professor, tinha-se um chão firme para o ensino, embora fosse este o reflexo de uma visão distorcida de leitura.*

Porém, a questão da leitura na escola também engloba a validade das leituras possíveis que o aprendiz-leitor possa fazer quando descobre o processo de leitura em aberto, ou como diz Orlandi, quando se constrói como sujeito de sua leitura. Uma questão que se coloca com muita força para o professor no momento da leitura em sala de aula é resumida abaixo por Orlandi (op. cit.: 68):

> *Como operar com a avaliação dos sentidos nas diferentes leituras de um texto (leitura polissêmica) ao mesmo tempo em que a disciplina escolar e institucional em geral, impõe a reprodução de sentidos previstos para ele (leitura parafrástica)? (...) Isto significa decidir, de um lado, se uma leitura é possível, e de outro, se ela chega a ser, pelo menos razoável.*

Orlandi (op.cit.:70) não esquece do outro lado da questão -- a imprevisibilidade, pois para ela, há *algumas leituras previstas, mas há muitas possíveis. Ou seja: as leituras têm suas histórias no plural.* Esses aspectos são enfrentados cotidianamente pelos professores. Diante deles, muitas vezes se angustiam, procurando respostas para questões tão antigas como 'Onde está o sentido?', 'Quem é o autor?', 'Qual o papel do leitor?', etc. Esses questionamentos são fundamentais e as respostas que cada professor dá a eles se constitui na sua crença sobre o ato de ler e de ensinar a ler.

Zilbermann, investigando acerca da crise interna do sistema de ensino, aborda a perspectiva didática da leitura. Para a autora, o maior problema dos livros didáticos é que eles excluem a possibilidade de interpretação e, consequentemente, exilam o leitor, posto que a interpretação é imobilizada quer em respostas fechadas que implicam em geral em escolhas simples, quer em fichas de leitura, que não levam em consideração a experiência pessoal com o texto. A autora tenta unir as dimensões cognitiva, social e pedagógica da leitura, apontando para uma possível solução para a crise que se abate sobre as escolas brasileiras.

Fica evidente que a leitura ocupa um lugar de destaque no contexto de aprendizagem e, por conseguinte, a leitura de literatura não poderia deixar de ser influenciada pela crise atual da leitura na escola. Lajolo (op. cit.: 119) afirma também que a leitura de literatura está ligada aos esquemas prévios dos leitores: *a substituição (...) de certos códigos de leitura por outros, os mais desejáveis em termos de rendimento e eficiência escolar, tal como ela é concebida (...) pode se constituir uma violência (...) se na sua prática a escola desconsiderar as experiências prévias e imagens de leitura e de literatura que sua clientela alimenta.* É preciso, pois, investigar que tipos de problemas ocorrem no momento mesmo em que se lê literatura durante interação face-a-face levando em consideração as pessoas e seu relacionamento com a leitura.

Como foi possível perceber, as teorias sobre leitura e as teorias literárias, que incorporam os conceitos de indeterminação, intersubjetividade e co-construção, ganharam mais destaque neste capítulo. Elas foram contrapostas àquela que entende a comunicação humana como determinada, o sentido como imanente e a interação como conduto, apresentando, consequentemente, uma visão limitada e restritiva do texto e do ato de ler. No entanto, como essa visão é ainda corrente nas escolas, no contexto brasileiro, fez-se necessário apresentá-la, juntamente com seus desdobramentos.

A metáfora do canal, apresentada no início do capítulo, traduz a concepção da linguagem objetivista que concebe leitura como decodificação, enquanto a metáfora dos construtores de ferramentas traduz a concepção interativa da leitura. No paradigma dos construtores de ferramentas os sujeitos têm acesso parcial às instruções para construir as ferramentas e só através de muita interação e esforço (energia gasta) conseguem chegar a algum entendimento.

A continuidade da narrativa das pessoas A, B, C e D na parábola de Reddy, que trouxe implicações sociais ao se conceber a linguagem a partir da metáfora dos construtores de ferramentas, pode iluminar a visão de leitura ainda presente nas escolas. No condomínio imaginário criado por Reddy, as pessoas A, B, C e D estavam lidando bem com a árdua tarefa que é a comunicação humana através do

sistema de troca de instruções. Para elas, a cada dia, parecia um milagre que o sistema funcionasse. Porém, entra na estória um **mago perverso** que, incomodado com o que viu, decide fazer sua pior maldade. Ele hipnotiza as pessoas de forma que, depois de receberem um rascunho com as instruções sobre uma ferramenta a partir do qual eles tentam construí-la, eles deveriam esquecer disso. No lugar desse esquecimento, a hipnose deixa uma falsa memória de que a ferramenta (que eles mesmo construíram a partir das instruções recebidas) foi enviada para eles já pronta.

A hipnose fez com que o sistema de troca de instruções caísse em desuso, porque as pessoas esqueciam a parcela de responsabilidade na construção das ferramentas. Assim, ficou fácil culpar o remetente da ferramenta (na verdade só foram remetidas as instruções) pelos defeitos. Mesmo exaustas pelo esforço depois de ler as instruções e construir as ferramentas, as pessoas esqueciam disso. A memória que ficava, por causa da hipnose, era de que o remetente é que tinha feito todo o trabalho criativo e árduo.

Porém, o pior efeito da hipnose era a sensação de que as pessoas tinham enlouquecido, pois agora uma pessoa enviava uma ferramenta maravilhosa (um ancinho, talvez) e os outros enviavam de volta uma paródia grotesca dela (uma picareta, talvez). As pessoas começaram a pensar que os outros ou eram imbecis ou maliciosos.

Reddy explica a parábola apontando o mago perverso como a linguagem e a hipnose como o preconceito mental imposto pela metáfora do canal. Para Reddy, esse modelo objetiva o sentido de forma desumana. Além disso, *a função do leitor/ouvinte é trivializada. O paradigma da subjetividade radical, por outro lado, torna claro que os leitores e ouvintes enfrentam uma tarefa de reconstrução e de testagem de hipóteses difícil e altamente criativa* (op. cit.: 186).

Essa visão de leitura produz um ensino que não autonomiza o leitor e não permite o risco. Logo, o ensino de leitura embasado nessa concepção de linguagem não se compatibiliza com a poesia, pois este tipo de texto traz para a sala de aula um alto grau de indeterminação. Além disso, o texto poético, lugar-tenente das metáforas não-convencionais, constrange professores e silencia alunos se encarado na

perspectiva da visão decodificadora de leitura, mas ao mesmo tempo pode instaurar a autonomia e explicitar o processo de intersubjetividade subjacente a qualquer leitura, se visto de uma perspectiva interativa.

Permitir a co-construção de leitura de poesia em sala, em pequenos grupos, sem o controle excessivo do professor, pode ser um recurso rico em desdobramentos para a pesquisa e para o ensino de leitura de literatura. Por isso, esta tese observará como aprendizes de Letras lêem um texto poético, em pequenos grupos, como eles reagem ao caráter eminentemente criativo e arriscado que se revela mais aparente neste tipo de escrita. Esta pesquisa observará ainda como a especialista/professora assistente intervém durante a leitura. O texto poético parece ser um local privilegiado para verificar o grau de autonomia de leitura destes aprendizes. A autonomia pode ser observada sobretudo na co-construção dos enunciados metafóricos.

Em resumo, esta tese pretende observar e discutir como efetivamente os aprendizes/professores em formação inicial lêem metáforas, já que a metáfora é, inegavelmente, um aspecto indispensável à linguagem e ao pensamento. Além disso, constata-se a existência de um problema de relacionamento dos aprendizes (e de professores) de Letras com textos poéticos e, consequentemente, com seus elementos característicos, como a metáfora. O próximo capítulo discutirá as mais destacadas teorias acerca deste elemento lingüístico e cognitivo.

Uma espécie de canção

W. C. Williams

Que a cobra fique à espera sob
suas ervas daninhas
e que a escrita se faça
de palavras, lentas e prontas, rápidas
no ataque, quietas na tocaia,
sem jamais dormir.

-- pela metáfora reconciliar
as pessoas e as pedras.
Compor. (Idéias
só nas coisas) Inventar!
Saxífraga é a minha flor que fende
as rochas.

CAPÍTULO III – METÁFORA E LEITURA

Objetivando investigar exploratoriamente, em um contexto interacional específico (a sala de aula de literatura de língua inglesa), os processos de co-construção do sentido no discurso poético, esta tese focaliza em especial a leitura de enunciados metafóricos. Pretende-se aqui investigar como o leitor adulto, aluno/professor em formação inicial de LE, se relaciona com enunciados metafóricos presentes em textos poéticos em inglês (Steen, op. cit.; Lakoff & Turner, op. cit.). No entanto, como o conceito de metáfora varia de acordo com a perspectiva teórica, será preciso delimitar o conceito a ser utilizado nesta tese. Ao discutir diferentes teorias sobre a metáfora pretende-se explicitar, neste capítulo, os pressupostos sobre interpretação envolvidos em cada uma delas, buscando aquele que seja mais compatível com a visão de leitura interativa apresentada na seção anterior.

3.1 A metáfora e a leitura: alguns modelos teóricos

A metáfora vinha sendo considerada, até muito recentemente, quer por lingüistas, quer por filósofos, como algo desviante ou impróprio. Por isso, tem sido tratada, numa tradição Aristotélica, como fenômeno retórico, *uma figura de linguagem, um ornamento, sem valor conceitual* (Zanotto, 1995b: 1). De acordo com essa tradição, a metáfora apresenta status inferior, e aparece menos freqüentemente na linguagem cotidiana, sendo uma linguagem usada sobretudo por poetas. No entanto, no final da década de setenta vieram à luz publicações (Honeck & Hoffman, 1980; Lakoff & Johnson, op. cit.) sobre a metáfora que evidenciaram o que tem sido chamado de **a virada cognitiva** (Steen, op. cit.).

Esses trabalhos, de uma perspectiva interdisciplinar, iniciaram uma mudança de paradigma e hoje o *dogma retórico da metáfora como figura de linguagem e todas as suas implicações está sendo questionado em suas bases* (Zanotto, op. cit.:1). Nesse novo paradigma, a metáfora *tornou-se inteligível como uma instância reveladora da capacidade humana para fazer sentido* (Steen, op.cit.: 3). A partir daí,

a metáfora passou a ser situada *nos processos mais profundos e mais gerais da interação humana com a realidade* (Papprotté & Dirven, 1985: viii). Exemplos clássicos, como o verso shakespeariano "Julieta é o sol", são utilizados para demonstrar como regras básicas da inferência se aplicam também às metáforas. Steen atribui à **virada cognitiva** três conseqüências de peso. A primeira delas seria o fato de a *metáfora ter tido seu notório estigma, de anormalidade e de desvio, removido.* De acordo com Steen, a metáfora tornou-se *algo a ser esperado dentro da cognição e não mais algo a ser evitado na linguagem. A metáfora, portanto, torna-se a propriedade de todos os homens, mulheres e crianças* (op.cit.:4).

Como segunda conseqüência, Steen aponta a perda que a metáfora sofreu no seu caráter anterior enquanto *um problema aparentemente bem definido dentro da retórica e da poética.* A terceira conseqüência apresenta-se sob a forma de uma pergunta de pesquisa no trabalho de Steen: *Se o uso da metáfora pelas pessoas tornou-se uma parte integrante da nossa visão de cognição, e sua relação (...) com a literatura foi diminuída, qual é a relação entre metáfora e literatura?* (op. cit.: 5; com grifo no original) (ver mais adiante Seção 3.2).

Além disso, os anos oitenta presenciaram a criação de um periódico dedicado exclusivamente ao tema (**Metaphor and Symbol -Metáfora e Símbolo**) marcando *a institucionalização da metáfora enquanto domínio específico de pesquisa nas ciências sociais* e estabelecendo o campo da **metaforologia** (Steen, op. cit. : 4). Outro indício da ubiqüidade da metáfora nos meios acadêmicos foi a publicação do livro **Metaphor II -- a Classified Bibliography of Publications from 1985-1990** (Van Noppen e Hols, 1990), com mais de três mil e quinhentas referências sobre esse tópico. Os anos noventa viram também a reedição, ampliada e revista, do clássico livro **Metaphor and Thought** (Ortony, 1979/1993).

Em outras palavras, o saldo dessas pesquisas foi, como diz Zanotto (1995b: 4), *a descoberta do seu valor cognitivo* pois, a partir de então, a metáfora é considerada como um processo cognitivo que tem um papel heurístico nas mudanças conceptuais. Porém, apesar dessa nova concepção de metáfora ter ganho espaço considerável, ainda se fazem necessários estudos empíricos sobre o uso e a construção de sentido

dos enunciados metafóricos. Dada a importância da metáfora nos domínios do pensamento e da linguagem, acredito que seja fundamental estabelecer relações entre os processos de leitura dessa figura de linguagem e o ensino de leitura.

É possível que, na tentativa de se descrever como leitores adultos lêem metáforas, se possa refletir melhor sobre **o raciocínio metafórico** do qual fala Zanotto (1995a) e, assim, apontar para possíveis implicações metodológicas da questão. Nesse sentido, a observação sistemática da leitura de metáforas novas no discurso poético pode ser um dos meios mais viáveis para se alcançar este objetivo. Essa posição se coaduna com a de Zanotto (1995a: 4), que explica a opção da seguinte maneira:

> *Ao propor como objeto desta pesquisa o processo de compreensão de metáforas novas, acredito ser possível elucidar aspectos da natureza da metáfora e do* ***raciocínio metafórico****. Isto porque suponho que, quando tentamos compreender uma metáfora nova, estamos raciocinando metaforicamente. E se conhecermos melhor como se processa o raciocínio metafórico, será possível trabalhar com ele no ensino de forma consciente e sistemática (e não acidental ou ocasional).* (sem grifo no original)

Pesquisar o processo pelo qual os leitores constroem as metáforas é um caminho para esclarecer o seu status cognitivo que, apesar de já ter sido reconhecido, ainda não foi suficientemente explicado. O papel das metáforas novas é crucial nesse processo investigativo pois, segundo Zanotto (1995b: 11), *a maioria das metáforas novas não permite uma compreensão automática e inconsciente, mas exigem um trabalho não automático e consciente do leitor* (sobre essa questão ver Capítulo III, Seção 3.1.3).

No Brasil, ainda são poucos os trabalhos sobre os procedimentos de leitura de metáforas em textos poéticos em LE por parte de leitores adultos. Além disso, mais especificamente, no contexto da sala de aula de literatura em LE dos cursos de Letras não há, pelo que pudemos averiguar, trabalho algum já desenvolvido. Mesmo na área de língua materna, apesar de as idéias teóricas a respeito das metáforas serem muitas, ainda são poucos os estudos sistemáticos de observação sobre leitura de metáforas

(Zanotto, 1995a). [1] Com exceção de alguns trabalhos sobre leitura de metáforas em língua materna (Pontes,1990 , Zanotto de Paschoal, 1990 e 1992, Yamamoto 1991 e Canola, 1995), não parece haver quase nenhuma pesquisa já realizada nessa área. Em se tratando de leitura em LE, a produção parece ser ainda mais escassa. Apenas tem-se conhecimento do trabalho de Nardi (1993), que estuda as expressões metafóricas na compreensão de textos em inglês por falantes nativos e por falantes de inglês como LE, assim como das pesquisas de Leme (1994). Recentemente, Paiva (1998) organizou uma coletânea que tenta suprir algumas carências nessa área. No entanto, nenhum dos artigos trata da leitura de poesia em LE por alunos de Letras. O artigo de Telles-Botter (1998) estuda o contexto e a competência de alunos de LE, mas recorre somente à narrativa. Já a pesquisa de Nogueira (1998) analisa um poema em LE, porém o faz da sua própria perspectiva como leitora-especialista.

Como já foi dito anteriormente, a metáfora, durante muito tempo, foi vista como um mero recurso estilístico. No entanto, nas últimas décadas, passou a ser considerada um elemento essencial da cognição humana. Nesse sentido, ela é percebida como uma conceitualização, em termos mais familiares e concretos, de áreas mais abstratas da experiência humana (Lakoff & Johnson, op. cit.; Taylor, 1988). Nessa busca pela conceitualização da experiência humana, áreas como a poesia e a religião apresentam uso intenso de metáforas, pois os poetas e os místicos lutam para expressar conceitos para os quais não existe uma fórmula lingüística *a priori*. Vários outros trabalhos mostram a proeminência do aspecto cognitivo da metáfora. Entre eles destacam-se Gibbs (1993), Honeck e Hoffman (1980) e MacCormac (1990).

A questão que a abordagem cognitiva coloca em relação às metáforas poéticas é que elas seriam extensões ou elaborações de metáforas conceituais e, portanto, os trabalhos que não levem em conta o papel das metáforas convencionais na interpretação de metáforas novas deixariam uma lacuna a ser investigada.

---

[1] Vale destacar o trabalho pioneiro da pesquisadora Mara Sophia Zanotto (PUC-SP) que vem desenvolvendo há mais de dez anos pesquisa de ponta nesta área.

Considerando a crescente importância da metáfora no campo da cognição (Lakoff e Turner, 1989), e tentando suprir esta lacuna na pesquisa, acredito que seja fundamental investigar, observar e discutir como se instaura a leitura de metáforas em textos poéticos em sala de aula, pois a poesia parece ser um tipo de discurso adequado ou privilegiado para a observação dos mecanismos da leitura metafórica, sendo o espaço discursivo onde se encontra, com grande probabilidade, linguagem metafórica do tipo não convencional, ou seja, não usada cotidianamente.

A percepção da metáfora como elemento de função cognitiva provocou uma profunda revisão da concepção tradicional do processo metafórico, segundo a qual a metáfora é considerada, como foi dito anteriormente, como algo desviante da norma. Para entender melhor a mudança de paradigmas que resultou em uma concepção cognitiva da metáfora, é preciso reportar-se aos dois principais modelos teóricos que a precederam, mas que ainda co-existem: os modelos da comparação e o da interação[2]. Apresentados estes dois modelos, o modelo cognitivo[3] será, então, aprofundado.

O modelo da comparação, que se baseia na Retórica Clássica, foi escolhido para ser discutido em primeiro lugar, por ser o mais conhecido e perdurar até hoje. Além disso, esse modelo se coaduna com a visão de leitura decodificadora apresentada no capítulo anterior, visão esta muito presente nas escolas. Já o modelo da interação foi escolhido, juntamente com seus principais teóricos (Black, Searle e Ricoeur) por ser pioneiro na transição entre a concepção clássica e a nova concepção cognitiva. Esse modelo, porém, ainda está mais próximo de uma visão decodificadora de leitura do que de uma visão interativa da leitura. Por fim, o modelo cognitivo é destacado pelas razões já apontadas no início desta seção. Porém, algumas considerações serão tecidas acerca dos pressupostos de interpretação subjacentes a este modelo e algumas adaptações serão efetuadas. Em resumo, os dois

---

[2] O termo interação na teoria da metáfora não é usado como em Bakhtin, significando diálogo, ou como na análise da interação, significando interação face-a-face, mas no sentido de uma relação entre os termos figurados e os outros termos da frase ou o contexto discursivo.

[3] Nesta tese não será apresentado o modelo estritamente lingüístico que engloba escolas como a Retórica Francesa e a Gerativa Transformacional.

primeiros modelos serão apresentados de forma sucinta e o terceiro será melhor detalhado.

3.2 A teoria da comparação ou da substituição

A concepção de metáfora como comparação ou substituição implica entender metáfora como desvio. Isto levou, em uma posição extrema, à idéia de equívoco e erro. O filósofo inglês John Locke (1961: 105-106), por exemplo, no seu *Ensaio sobre o entendimento humano* (*Essay on Human Understanding*), escreveu no final do século XVI que :

> *Se falarmos das coisas como elas são, devemos admitir que toda a arte da retórica, salvo a ordem e a clareza, e todo o emprego figurado e artificial de palavras inventado pela eloqüência servem apenas para insinuar idéias erradas, estimular paixões e, assim, induzem o juízo ao erro, são, portanto, verdadeiro embuste ...[A arte da retórica] deve ser evitada em todos os discursos que pretendem informar e instruir, e no que tange à verdade e ao conhecimento, só pode ser considerada como um defeito imenso, tanto de linguagem quanto da pessoa que dela faz uso.*

Apesar de a idéia de Locke parecer estranha e distante, os seus efeitos ainda são sentidos hoje em dia. Pode-se constatar que vários filósofos positivistas do século XX acreditam que a metáfora é fútil e secundária, desviante e perigosa, sem nenhuma função cognitiva.

Aqueles que concebem a metáfora como desvio não cessam de buscar seus defeitos. Cohen (1978/1992) resume os três aspectos negativos das metáforas para esse tipo de filosofia: 1) elas não teriam qualquer capacidade de conter ou transmitir conhecimento; 2) não possuiriam qualquer conexão direta com os fatos; e 3) não teriam qualquer significado real.

Essa concepção objetivista, muito bem resumida na citação do empirista John Locke, considera que o "juízo", parte integrante dos discursos informativos, educacionais e filosóficos, não pode induzir ao erro, nem cair na armadilha da arte da

Retórica, que utilizaria, entre outras coisas, a linguagem figurada para desviar os homens de ver as coisas como elas são. A influência 'perniciosa' da Retórica no campo da 'verdade' e no do 'saber' é estudada por Ortony (1993), que inclui o racionalismo aristotélico, o racionalismo cartesiano, o idealismo kantiano, etc., dentro de uma mesma categoria que ele denomina de não-construtivista. De acordo com a visão não-construtivista, seria possível descrever a realidade de forma precisa e clara, assim como pretende a ciência positivista, na qual, por exemplo, a linguagem literal predomina inteiramente. A visão não-construtivista coaduna-se com a visão expressa na metáfora do canal concebida por Reddy (ver Capítulo II, Seção 2.1).

Dentro dessa concepção, a metáfora é vista como desvio da norma e qualquer explicação para esse fenômeno é sempre dada em função da violação de normas lingüísticas. A posição assumida por Locke, porém, vem de muito antes do século XVI, remontando ao tempo da Retórica Clássica, campo do conhecimento humano que se dedica há dois milênios ao estudo dos **tropos** [4]. Aristóteles, por exemplo, acreditava que as metáforas eram comparações implícitas. Essa visão é chamada de a teoria da comparação, também chamada de substituição, e se constitui na mais antiga e onipresente visão sobre metáfora. No livro **A Poética Clássica** encontra-se um resumo da posição aristotélica em relação à metáfora. Aristóteles (1981: 43-45) afirma que:

> *A excelência da linguagem consiste em ser clara sem ser chã. A mais clara é a regida em termos correntes, mas é chã; (...) Nobre e distinta do vulgar é a que emprega termos surpreendentes. Entendo por surpreendente o termo raro, a metáfora, o alongamento e tudo que foge ao trivial. Mas, quando toda a boa composição se faz em termos tais, resulta um enigma, ou um barbarismo; a linguagem feita de metáforas dá em enigma;(...) a essência do enigma consiste em falar de coisas reais associando termos inconciliáveis; isso não é possível com a combinação de palavras próprias, mas é admissível com metáforas; (...) É importante o uso criterioso de cada um dos citados recursos, dos nomes duplos, bem como dos raros, mas muito mais a fertilidade em metáforas. Unicamente isso não pode se aprender de outrem e é sinal de talento*

---

[4] *A palavra 'tropo' se liga à raiz do verbo grego 'trepô' que significa 'virar'. O termo grego 'tropê' significa 'aquilo que vira', 'aquilo que muda de sentido', tanto de direção quanto de significação.* (Bacry,1992: 9)

natural, pois ser capaz de belas metáforas é ser capaz de apreender as semelhanças.

Segundo Aristóteles, a metáfora é considerada um termo raro e deve ser usada com parcimônia para não ser enigmática. Aquele que tiver o dom natural será capaz desse equilíbrio. Na tradição retórica, a metáfora ocorre quando uma coisa passa a ser designada por meio de uma palavra "estranha" ou "emprestada", ao invés de receber sua denominação usual. Na citação aristotélica, percebe-se que a noção de similaridade é fundamental na visão tradicional da metáfora. Essa similaridade pode ser entendida simplesmente como similaridade objetiva entre as coisas, ou como similaridade no julgamento sobre as coisas (Ricoeur, 1975: 147). Na teoria clássica, o condutor do sentido metafórico é a palavra. Quando uma palavra é substituída por uma outra "estranha" ocorre, então, uma denominação alterada. Essa denominação alterada parece proporcionar intravisões de similaridades (aqui já vislumbra-se o potencial cognitivo da metáfora).

De acordo com Coracini (1992: 133), o modelo comparatista ou de substituição é um dos grandes modelos que analisam a metáfora *como fenômeno estritamente lingüístico*. Nesse modelo, a metáfora é entendida como uma operação de substituição de termos, na qual um certo termo próprio em uma língua qualquer é substituído por outro termo figurado que se refere à mesma entidade. Assim, 'rato' substitui covarde na frase 'Este soldado é um rato', e remete à mesma entidade: 'este soldado'. Este modelo se restringe a uma análise em nível sintático (na frase) e semântico (na palavra). Isso mostra claramente que, nessa visão da metáfora, não entra em questão o aspecto cognitivo, mas sim o nível puramente lingüístico. Aqui encontra-se, na base desta concepção, o princípio da leitura única, decodificadora. Ou seja, no exemplo acima, para a palavra 'rato' só é possível um sentido, qual seja, 'covarde'. Os outros estão excluídos.

Nesse âmbito, as duas manifestações sintáticas mais estudadas foram: a) **metáfora in praesentia**, na qual os dois termos da comparação estão presentes -- Ex.: "Este homem é um leão"; e b) **metáfora in absentia**, na qual o objeto da

comparação está implícito na estrutura -- Ex.: "Convivemos com leões" (Cf. Coracini, op. cit.:133; ver também Zanotto de Paschoal, 1990).

Lakoff & Jonhson criticam esse modelo, argumentando que a teoria da comparação leva a uma visão que compreende a metáfora apenas como conexão percebida entre dois conceitos que partilham aspectos literais. Neste caso, a metáfora é como *um holofote que traz à luz da nossa atenção alguns detalhes da semelhança entre dois conceitos não metafóricos sem, no entanto, haver nenhum efeito sobre a estrutura ou a compreensão desses conceitos* (op. cit.: 123). Essa observação será discutida mais detalhadamente na seção sobre a teoria da metáfora de Lakoff (ver seção 3.4.).

3.3 A teoria da interação

O segundo modelo considera que a metáfora está além do nível lexical. A teoria da interação engloba o valor do co-texto e do contexto, passando a entender a metáfora como fenômeno co-textual e contextual que se dá numa situação pragmática de interação tanto entre termo figurado e o resto da frase, como entre a metáfora e o seu contexto. Nessa linha teórica, pelo menos três autores se distinguem e se diferenciam: Black, Searle, e Ricoeur. O primeiro pela ênfase semântica, o segundo pela pragmática, o terceiro pela imaginativa.

3.3.1 A visão semântica de Black

A teoria interacionista baseia-se no trabalho de Richards (1936), mas foi com o trabalho de Black (op.cit.) que se firmou como uma evolução em relação à teoria comparatista. Black já apontava o caráter cognitivo das metáforas, pois elas seriam instrumentos que nos ajudam a ver novos aspectos da realidade que elas mesmas criam. Este argumento, que aponta para a idéia de que algo *novo* é criado quando se dá a compreensão da metáfora, é em parte uma questão empírica, pois apenas através de pesquisas com indivíduos reais poderia ser determinado o que é 'novo' para cada

um. Porém, alguns autores (Cf. Ortony, 1979/1993.) argumentam que conhecimento novo para um indivíduo pode resultar da compreensão da linguagem em geral, e de certa forma pode resultar **também** da compreensão de metáforas, em particular. Nesse sentido, o fato de as metáforas criarem novas associações através de mudanças de significados lexicais depende da forma como se concebe as noções de 'criar associações' e de 'mudanças de significados lexicais'. Ou seja, para Black, a questão central é que a metáfora cria 'algo novo', porém o principal contra-argumento a essa teoria é que novas associações podem ser produzidas por metáforas, mas **também** por outros meios (Cf. Ortony, op.cit.).

O que mais interessa na teoria interativa e semântica de Black, no entanto, é a *inescapável indeterminação*[5] *na noção de uma dada afirmação metafórica, na medida em que nós consideramos o que ela traz como uma parte de sua essência* (Black:1979/1993:25). Ou seja, o que nos interessa aqui é o fato de que uma mesma afirmação metafórica pode receber leituras diferentes e conflitantes, dificultando qualquer tentativa de ser mais preciso acerca dos critérios de identificação e individuação das afirmações metafóricas. A importância dessa questão reside, em primeiro lugar, no fato de se levar em consideração o leitor, e em segundo lugar por levantar o problema da indeterminação que foi retomado por cognitivistas. Ou seja, ao se levar o leitor em conta, amplia-se a dificuldade de determinação dos sentidos metafóricos (em oposição à unicidade semântica postulada na teoria da comparação).

Essa dificuldade de Black acerca dos critérios de determinação poderia encontrar uma saída na teoria de Lakoff, pois aí acredita-se que as metáforas seguem o **princípio da invariabilidade**, segundo o qual o mapeamento metafórico (ou a compreensão da metáfora) *pode apenas projetar padrões de inferências do domínio fonte sobre o domínio alvo de uma forma consistente, coerente com a estrutura inerente do domínio alvo* (op. cit.: 245). Assim, as leituras de uma expressão metafórica podem ressaltar aspectos diferentes dos dois domínios, mas não podem

---

[5] A questão da indeterminação, apontada por Black, na leitura de metáforas, está sendo investigada por vários pesquisadores brasileiros dentro do Projeto Integrado " A indeterminação na leitura: o caso da metáfora" , 1997, CNPq. Cf Zanotto, 1997 e Moura, 1997, 1998.

ser conflitantes no nível da correspondência entre os domínios. (Ver mais sobre esse princípio na seção 3.4.). O que não significa que haja uma determinação fixa do sentido metafórico, apenas há alguns limites a serem respeitados nos mapeamentos cognitivos.

Observe-se que Black inclui apenas tangencialmente a questão do leitor na sua teoria, porém Searle traz para o centro da discussão o falante/ouvinte e a questão da intencionalidade, como será visto a seguir.

3.3.2 A visão pragmática de Searle

Searle (1979/1993) considera crucial investigar os mecanismos pelos quais o significado de uma sentença pode ser relacionado à intenção do falante. Discutindo alguns tipos de mecanismos, propõe, por exemplo, que essa ligação pode ser obtida através do ouvinte que 'traz à mente' elementos relacionais adequados, e estabelece uma diferença entre os atos indiretos de fala e as metáforas. Segundo ele, o falante, ao usar uma metáfora, pretende veicular apenas o significado indireto, enquanto que no ato indireto de fala, o falante veicula tanto o significado indireto, quanto o significado da sentença.

A maior diferença entre a abordagem comparatista e a abordagem interativa e pragmática da metáfora, segundo Searle, é que a primeira implica uma comparação entre dois ou mais objetos, enquanto na segunda a similaridade, quando está presente, funciona como estratégia de compreensão. Para Searle, as metáforas são restritas e sistemáticas: *restritas no sentido de que nem todas as formas pelas quais algo nos lembra outra coisa proporciona base para a metáfora, e sistemática no sentido de que as metáforas podem ser comunicáveis do falante ao ouvinte em virtude de um sistema partilhado de princípios* (op.cit.: 102). A potencialidade da intenção metafórica residiria no falante (autor) e seria detectada, ou não, pelo ouvinte (leitor). Ora, é necessário acrescentar que se não abordasse também o ouvinte, a posição de Searle pecaria pelo caráter unilateral. Ao abordar a questão do ponto de vista do ouvinte, essa perspectiva cresce em interesse. O ponto importante aqui é captar os 'passos', ou seja, os movimentos que os leitores fazem em direção à

interpretação da metáfora. Note-se que essa posição pode ser relacionada com a visão de leitura interativa (Cf. Capítulo II, Seção 2.2), posto que incorpora o leitor/ouvinte e tenta investigar como este procede no momento da leitura/recepção dos enunciados metafóricos.

Tentando entender os procedimentos dos leitores, Searle (op.cit.: 103) sugere que existem pelo menos três tipos de 'passos' para a leitura: 1) estratégia de determinação da metaforicidade da frase; 2) estratégias ou princípios de busca de valores para o significado proposicional; 3) estratégias ou princípios para limitar o escopo do significado proposicional, de acordo com a intenção do falante. Por exemplo, se o ouvinte escuta a frase "Sam é um porco", ele sabe que não pode aceita-la como verdadeira literalmente (S é P), posto que a frase é radicalmente defeituosa, assim ele busca meios de saber qual o significado da frase que difere do significado da sentença (S é R). Ele vai buscar, portanto, um significado alternativo. Assim, ele tem um número de princípios pelos quais pode computar valores possíveis para R, procurando traços salientes, conhecidos e distintivos de P. Por exemplo, o ouvinte vai usar seu conhecimento prévio para buscar traços tais como gordo, comilão, sujo, e assim por diante. Como esses traços são inúmeros, o ouvinte terá que passar pelo terceiro passo. Ou seja, ele precisa restringir o escopo de R. Ele possivelmente vai retornar ao termo S (Sam) para verificar quais traços de R servem como possíveis propriedades de S.

Searle argumenta também que a teoria da comparação buscaria responder às questões envolvidas no segundo tipo de passo descrito acima (ou seja, como são computados os valores possíveis de R, onde R equivale ao sentido do enunciado do falante), enquanto que a teoria da interação tentaria responder às questões envolvidas no terceiro passo (ou seja, dado um escopo de valores possíveis para R, como a relação entre o termo S (sujeito) e P (predicado) restringem este escopo?) [6].

Há, porém, algumas dificuldades no modelo de Searle. Em primeiro lugar, ele estabelece uma distinção entre linguagem literal e metafórica na sua abordagem

---

[6] Ver também Gibbs, 1990, que diz que cada teoria focaliza um passo distinto acerca da metáfora.

pragmática que está diretamente ligada a um modelo de compreensão por estágios. Este modelo de estágios, que defende que o leitor compreende metáforas em duas etapas (incluídas nos passos listados acima) -- no primeiro momento o leitor percebe uma tensão e no segundo procura explicitá-la, descobrindo o desvio causado pela metáfora, parece não responder a outras questões. Lakoff (1993), por exemplo, alega que Searle não explica como o falante 'percebe uma conexão'. A explicação, diz Lakoff, só poderia ser dada através de um sistema de metáforas convencionais (cf. seção 3. 4.). Lakoff critica também a concepção de Searle de significado literal que excluiria todos os exemplos de metáforas convencionais. Em pesquisas recentes (Zanotto, 1997), dados revelam que 'saltos' na leitura de um enunciado metafórico efetuados por um(a) leitor(a) não podem ser explicados através do modelo de estágios.

3.3.3 Metáfora e Implicatura

As propostas de Searle, ao fazer uso da intencionalidade, está correlacionada ao modelo das implicaturas de Grice. Nesse sentido, discutir-se-á um pouco mais essa relação teórica.

Grice (1975) considera as metáforas como explorações ou flutuações da Máxima da Qualidade (Tente falar algo que seja verdadeiro, especificamente, (1) não diga o que você acredita que seja falso; (2) não diga algo para o qual você não tem evidência adequada; cf. Levinson, 1983:101). Para Grice, ao usar uma metáfora, o falante não está violando a regra da qualidade, mas explorando-a. Porém, Levinson discorda de Grice, pois para Levinson (op. cit.:157) as metáforas tomadas literalmente violam esta máxima ou são convencionalmente inadequadas. Nesse ponto a posição de Levinson recupera a de Aristóteles ou de Locke, na medida em que a metáfora, se tomada ao pé da letra, não é qualitativamente cooperativa. Mas, contrariamente à posição de Locke, Levinson admite a relevância do sentido metafórico (não-literal).

Levinson aponta para um outro problema na proposta de Grice: ela não oferece nada novo sobre a natureza do fenômeno, apenas oferece critérios parciais para o seu

reconhecimento. Ou seja, a forma como o leitor passa do **reconhecimento** da metáfora para sua **interpretação** permanece totalmente obscuro. Ainda falta explicação sobre como as metáforas se diferenciam de outros tropos e sobre como, uma vez reconhecidas, elas são interpretadas.

Levinson acredita que seria pedir demais da Pragmática que conseguisse respostas para o que é uma habilidade psicológica tão geral quanto crucial que ocorre em várias áreas da vida, ou seja, a capacidade de pensar **analogicamente**. Dessa forma, conclui (op.cit.:159), as metáforas poderiam ser encaradas como uma conseqüência dessa forma de raciocínio aplicada à linguagem natural. Além de Levinson, Sperber e Wilson (1984) também concluem que a teoria das implicaturas não consegue dar conta das figuras de linguagem e que as respostas parecem estar além da Pragmática, situando-se talvez numa teoria da retórica essencialmente psicológica

A saída para esse problema, acreditam tanto Levinson como Sperber e Wilson, pode estar na teoria de Lakoff e Johnson, na qual a metáfora é um mapeamento de um domínio cognitivo inteiro sobre outro, permitindo o rastreamento de correspondências múltiplas. Além disso, a interpretação do tropo é fundamentalmente não-proposicional e uma maneira de captar isto é fazer uso da correspondência de domínios, que tem a vantagem adicional de dar conta de várias propriedades da metáfora, tais como: *natureza não-proposicional, ou relativa indeterminação*[7] *do importe metafórico, a tendência para substituição de termos concretos por abstratos, e os diferentes graus de sucesso de uma metáfora* (Levinson, op. cit.: 160). Em resumo, poder-se-ia afirmar que aos pragmáticos cabe apenas, como acredita Levinson, a tarefa de: a) achar as sentenças passíveis de tal interpretação (metafórica), b) explicar como estas sentenças são reconhecidas e construídas, e quais são as condições sob as quais elas são usadas, e c) descrever como os contextos limitam a procura interpretativa de correspondências.

---

[7] A questão da indeterminação na co-construção do sentido metafórico se mostrou bastante relevante na análise dos dados. Cf. Capítulo VII.

Apesar de a teoria pragmática avançar em relação à teoria comparatista por abranger a intencionalidade do falante e fatores contextuais, ela parece não dar conta de todos os aspectos envolvidos na co-construção do sentido metafórico[8]. Antes de passar para a teoria cognitiva de Lakoff, indicada acima pelos teóricos da Pragmática, como possível solução para os problemas remanescentes, resta ainda apresentar o trabalho de Ricoeur (1992: 145), que discute a metáfora como um fenômeno que pode ser situado entre 'uma teoria semântica da metáfora e uma teoria psicológica da imaginação e do sentimento'. Este autor defende que, embora as teorias existentes procurem ora excluir o valor informativo (real) ora o valor imagético (sentimento), esses dois valores estão sempre presentes na metáfora.

3.3.4 A visão de Ricoeur

Reportando-se à clássica dicotomia sentido/representação, Ricoeur tenta estabelecer uma oposição à visão clássica da metáfora. Apesar disso, ele vai buscar em Aristóteles base para explicar o que chamou de função semântica da imaginação na expressão do sentido metafórico. Ricoeur destaca a visão do filósofo grego sobre a função pictórica da metáfora; ou seja, destaca a capacidade que uma boa metáfora tem de 'colocar frente aos olhos o sentido por ela exposto'(op. cit.:146).

Nessa perspectiva, a imaginação ocupa um papel fundamental. A visão da metáfora como interação vai colocar um problema que Ricoeur deseja resolver e está ligado ao papel da imaginação: a metáfora não é mais incongruência literal, mas congruência metafórica entre dois campos semânticos. Contudo, a semelhança desses campos consiste, justamente, na aproximação de idéias diferentes, e quem as aproxima parece ser a imaginação.

Ricoeur se propõe a aproximar sua argumentação do conceito de Kant sobre imaginação como 'esquematização de uma operação sintética'. O conceito de Kant parece ajudar Ricoeur a completar seu objetivo de pensar uma semântica da metáfora

---

[8] Cf. Zanotto (1995) sobre as pesquisas empíricas que utilizam os modelos de estágios desenvolvido por estes teóricos.

recorrendo a uma psicologia da imaginação. Faz-se necessário, porém, alguns ajustes.

O primeiro ajuste está relacionado ao aspecto produtivo da intravisão de assimilação predicativa. Para Ricoeur, assimilar é tornar semelhantes termos que foram aproximados pela metáfora. Em resposta a possíveis críticas, Ricoeur trata o caráter paradoxal da assimilação explicando que o paradoxo consiste no fato de que só é possível perceber a semelhança, apesar, e através da diferença. A lógica da semelhança está na tensão entre similitude e diferença. O papel da imaginação é produzir habilmente novos tipos através das semelhanças, mas sem eliminar as diferenças.

O papel da imaginação aqui é fundamental, pois é através dela que as semelhanças são percebidas. Ligando imaginação a semelhança, Ricoeur traz à cena o conceito de Wittgenstein de 'se ver como'. Tendo de decidir entre imagens desviantes ou completamente nítidas, Ricoeur não fica nem com uma nem com outra; ele escolhe as imagens de nível intermediário, porque acredita que são essas que serão relevantes para uma semântica da imagem poética. Ricoeur acredita que o sentido metafórico é gerado pela densidade de uma cena imaginada, retratada pela estrutura verbal da figuração.

Outro ajuste necessário para uma teoria semântica da metáfora, de acordo com Ricoeur, deveria considerar a interrupção ou o momento de negatividade trazido pela imagem. Resumindo sua posição sobre referência poética, Ricoeur diz que há aí um paradoxo tão estranho quanto aquele do sentido metafórico, pois a expressão metafórica parece só se referir a si própria. O que ocorreria não seria uma exclusão da referência, explica Ricoeur, mas sim uma ambigüidade, pois a referência torna-se dividida. A metáfora suspende e anula as referências comuns, descritivas. A suspensão provoca uma referência de segunda ordem e serve de ponte entre a referência descritiva e os objetivos ontológicos do discurso poético. Assim, Ricoeur estabelece um paralelo entre o apagamento do sentido literal e o apagamento da referência descritiva usual. Usando o conceito de visão estereoscópica de Stanford como sinônimo para uma referência dividida, Ricoeur engloba o semelhante e o

diferente, pois acredita que esta visão reflete uma característica da imaginação, que é 'dirigir-se àquilo que não existe' (Sartre).

Qual o lugar do sentimento na compreensão da metáfora? Para Ricoeur, o sentimento estaria além do plano teórico das visões não cognitivistas da metáfora, estaria na própria constituição do processo de interação metafórica, pois 'nós sentimos como nos vemos'. É por causa dos sentimentos que estamos afinados com aspectos da realidade que não podem ser expressos em linguagem comum.

Em suma, a argumentação de Ricoeur sobre o processo metafórico como cognição, imaginação e sentimento tem três pressuposições básicas: a) a metáfora é um ato de predicação e não de denominação; b) a noção de metáfora como desvio não resolve o 'aparecimento de uma nova congruência no nível predicativo'; c) a noção de referência dividida é essencial para o sentido metafórico. Ricoeur defende a tese de que a imaginação e o sentimento são partes inerentes ao sentido metafórico e da sua referência, portanto é preciso explicá-las de acordo com o componente cognitivo. Nessa linha, a próxima seção vai detalhar a teoria de base cognitiva já mencionada anteriormente, a teoria de Lakoff e colaboradores.

3.4. A teoria de Lakoff e colaboradores

No livro *Metaphors we live by* (1980), a questão do uso da metáfora não mais simplesmente como fenômeno retórico ou pragmático, mas como uma atividade cognitiva é lançada. Segundo Lakoff & Johnson, aqueles que pensam ser possível viver completamente longe das metáforas estão irremediavelmente enganados, pois nosso sistema normal de conceitos é metafórico. Tem sido grande a importância dos trabalhos de Lakoff e colaboradores para o impulso dos estudos sobre metáforas, posto que existe uma longa tradição dentro da qual

> *aprendemos um dogma que não era muito questionado e chegou a ser considerado definidor. A metáfora era considerada uma figura de* ***retórica****. Como tal era considerada uma questão de linguagem especial:*

> *linguagem poética ou persuasiva. Como uma questão de linguagem, mais que de* ***pensamento****, era considerada dispensável (Lakoff, 1986: 215).*

Toma-se nesta tese, como parâmetro, a definição de metáfora de Lakoff & Johnson: *A essência da metáfora é entender e experienciar uma coisa em termos de uma outra.* Entre outros exemplos, os autores observam diversas formas usadas por falantes de inglês para se referir a uma discussão. Estas expressões também poderiam ser usadas para falar de guerra. Por esta razão, eles acreditam que o próprio conceito de discussão na cultura americana, e possivelmente na nossa, está estruturado em termos do conceito de guerra. Para se entender uma frase do tipo *"Ele nos bombardeou com seus argumentos"*, é necessário que se realize uma atividade cognitiva que Lakoff (1993:203) denomina de *mapeamento transdomínio*. Segundo Lakoff, a frase citada acima não é uma metáfora, mas uma expressão metafórica que se baseia numa metáfora propriamente dita, chamada de metáfora conceitual. Assim, o raciocínio metafórico implica a utilização de um conceito de um domínio de experiência (como a GUERRA) para que se entenda um outro domínio de experiência (o da DISCUSSÃO). A metáfora, então, consiste no mapeamento ou na correlação de elementos do domínio fonte (GUERRA) para o domínio alvo (DISCUSSÃO). Este mapeamento metafórico transdomínio implica uma série de correspondências ontológicas de um domínio ao outro. Assim, aos soldados correspondem as pessoas envolvidas numa discussão, às estratégias de guerra corresponde a dinâmica da discussão, e à derrota do inimigo no campo de batalha corresponde o convencimento do oponente numa discussão. Lakoff resume esta atividade cognitiva dizendo que se trata de dois cenários que são mapeados simultaneamente. Ou seja, *"as metáforas não são meras palavras"*, mas uma atividade complexa de natureza cognitiva (op. cit.: 209). Essas metáforas são chamadas de conceituais, ou seja, aquelas nas quais um conceito está estruturado metaforicamente em termos de outro. No caso, a metáfora conceitual que estrutura a frase discutida acima é DISCUSSÃO É GUERRA.[9]

---

[9] Lakoff usa maiúsculas para os conceitos metafóricos e para os domínios fonte e alvo. Enquanto opta por minúsculas para as expressões metafóricas.

Um outro exemplo de metáfora conceitual é O AMOR É UMA VIAGEM e as suas expressões lingüísticas são frases como: *"Nosso relacionamento chegou a um beco sem saída"* ou *"Nós estamos numa encruzilhada"*, ou *"Nós temos que tomar caminhos diferentes"*. Como foi dito anteriormente, a metáfora consiste em entender um domínio da experiência (AMOR) em termos de outro (VIAGEM). Pode-se dizer que esta metáfora consiste no mapeamento entre o domínio fonte (VIAGEM) e o domínio alvo (AMOR). Este mapeamento implica uma série de correspondências ontológicas de um domínio ao outro, tais como: Amantes correspondem aos viajantes; relação amorosa corresponde ao veículo; objetivos amorosos correspondem ao destino; etc. Neste segundo exemplo, encontra-se não só uma metáfora conceitual, mas inúmeras expressões lingüísticas (ou expressões metafóricas) que constituem essa metáfora de base (ou mapeamento conceitual).

O que caracteriza a teoria lakoffiana da metáfora é a consciência da forma pela qual *conceitualizamos um domínio mental em termos de outro*. Nesse sentido, a metáfora cotidiana seria formada por um sistema imenso de mapeamentos transdomínio, e esse mesmo sistema básico seria utilizado para metáforas novas. A partir daí, o termo *expressão metafórica* vai significar, para Lakoff, uma expressão lingüística (palavra, frase) que é a superfície de um mapeamento transdomínio que seria, por sua vez, a metáfora propriamente dita.

Lakoff e colaboradores continuam tendo um papel fundamental no desafio contra a teoria clássica da Retórica que ainda se faz muito presente, sobretudo no ambiente escolar, pois a ciência da cognição apresenta questionamentos que partem de perguntas empíricas. O que Lakoff enfatiza aqui é o fato de

> *a metáfora residir na maioria das vezes num sistema imenso, altamente estruturado (...) que não tem nada de 'morto'(...). Por ser convencional, a metáfora é usada constantemente e automaticamente, sem esforço e sem ser percebida. Metáforas novas usam este sistema e constroem em cima dele (...)* (op. cit.:228).

Como cientista cognitivo e lingüista, Lakoff se vê obrigado a questionar a teoria vigente partindo de perguntas empíricas e não conjecturais. O trabalho de Lakoff muda o local da metáfora, transferindo-a da linguagem para o pensamento. O resultado dessa mudança de foco, diz Lakoff, é que a metáfora *é absolutamente central para uma semântica da linguagem natural comum* e, além disso, *o estudo da metáfora literária torna-se uma extensão do estudo da metáfora cotidiana* (op.cit.: 203). Esta última seria formada, então, por um sistema imenso de mapeamentos transdomínios, e este sistema seria usado na elaboração de metáforas novas.

Lakoff credita a Reddy (op. cit.) o papel de precursor da teoria contemporânea da metáfora. Reddy foi o primeiro a demonstrar, através de uma rigorosa análise lingüística, que nossos hábitos cognitivos refletem nossa compreensão metafórica da experiência. Reddy partiu da tentativa de mostrar como a idéia de "comunicação" é conceitualizada metaforicamente (ou seja, as metáforas do canal e dos construtores de ferramentas; sobre esse ponto, ver Capítulo II, seção 2.1; ver também Reddy, op. cit.: 164-201).

Outro ponto abordado por Lakoff é a motivação da metáfora. Ele argumenta que nem todos os itens lexicais de um domínio fonte podem ser aplicados a um domínio alvo. Se algum for aplicado, isto será feito através de um mapeamento transdomínio, e o léxico será, então, estendido. Porém, se não for aplicado, ainda poderá sê-lo no caso de uma metáfora nova, não convencional. Por exemplo, mapeamentos estão num nível superordenado. Isto significa que no mapeamento AMOR-É-VIAGEM, a relação amorosa corresponde a um veículo, e um veículo é uma categoria superordenada que inclui carro, trem, etc. Porém, os exemplos de mapeamento são feitos a partir do nível superordenado (estrada esburacada, levantando vôo, etc.) e não no nível básico (O AMOR É UM CARRO). Essa expressão metafórica não é aceitável no âmbito da metáfora conceitual AMOR-É-VIAGEM, mas seria perfeitamente possível dentro de um novo mapeamento transdomínio, como por exemplo, AMOR-É-MÁQUINA.

Lakoff argumenta e exemplifica que a maioria dos conceitos básicos dos nossos sistemas conceituais são normalmente compreendidos via metáforas. São

eles: tempo, quantidade, estado, mudança, ação, causa, propósito, meio, modalidade, categoria, além de conceitos emocionais como amor ou ódio. Por exemplo, o conceito de categorias é entendido metaforicamente em termos de regiões limitadas ou recipientes ("containers"): assim, algo pode estar dentro ou fora de uma categoria. (Por exemplo, uma 'baleia' está ou não dentro da categoria 'mamíferos'?). Uma extensão dessa linguagem de recipientes no conceito de categoria pode levar a um silogismo do tipo: Se X está no recipiente A e o recipiente A está no recipiente B, então X está no recipiente B. Outro exemplo ainda é o conceito de quantidade e de escalas lineares. O primeiro implica duas metáforas básicas, ou seja o par "MAIS É PARA CIMA/ MENOS É PARA BAIXO", e o segundo envolve a metáfora "ESCALAS LINEARES SÃO CAMINHOS" (Por exemplo, "A renda per capita da Coréia avançou, em poucas décadas, para um nível de Primeiro Mundo, mas está sob o risco de voltar atrás").

Nessas metáforas conceituais, ocorre uma generalização lingüístico-inferencial a ser veiculada por uma expressão metafórica que mantenha a topologia cognitiva (ou seja, a estrutura imagético-esquemática) do domínio fonte. Essa observação leva ao **Princípio da Invariabilidade** (cf. adiante) que consiste em afirmar que *os mapeamentos preservam a topologia cognitiva (quer dizer, a estrutura imagético-esquemática) do domínio fonte, de uma forma consistente com a estrutura do domínio alvo* (op.cit.: 215). Em outras palavras, é preciso pensar que interiores do domínio fonte correspondem a interiores do domínio alvo, e assim por diante. Outra coisa que faz parte do Princípio da Invariabilidade é a supremacia do domínio fonte, pois a sua estrutura inerente limita o que pode ser mapeado.

Sobre a invariabilidade, Lakoff conclui que *as chamadas inferências proposicionais nascem da estrutura topológica inerente aos esquemas-imagens mapeados através de metáforas sobre conceitos como tempo, estado, mudança, ação, causa, propósito, meio, quantidade e categoria*. E se o princípio da invariabilidade for correto, a conseqüência seria que o *raciocínio abstrato é um caso especial de raciocínio baseado em imagens* (op.cit.: 229).

A título de exemplificação de estrutura de um domínio da experiência, são citadas abaixo dez estruturas do domínio Evento:

1. Estados são locais (regiões delimitadas no espaço);
2. Mudanças são movimentos (para dentro e para fora destas regiões);
3. Causas são forças;
4. Ações são movimentos autopropulsados;
5. Propósitos são destinos;
6. Meios são caminhos (para os destinos);
7. Dificuldades são impedimentos para o movimento;
8. Progresso esperado é o horário de viagem;
9. Eventos externos são objetos grandes e móveis;
10. Atividades com propósitos e de longa duração são viagens.

Cada uma dessas estruturas pode apresentar uma grande variedade de tipos. Por exemplo, a sétima pode apresentar cinco tipos de impedimento: bloqueio, aspectos do terreno, fardos, falta de energia da fonte. Este exemplo dá a idéia de como há encadeamentos ricos nas metáforas da estrutura de eventos. Lakoff oferece uma gama enorme e variada de exemplos para provar essas implicações. Com todos esses exemplos, ele quer demonstrar que há suporte empírico para a existência da metáfora estrutural envolvendo o domínio Evento. E, dessa forma, ele também mostra que conceitos abstratos comuns (tempo, estado, etc.) são conceitualizados via metáfora. Como esses conceitos são centrais em nossos sistemas conceituais, então não se pode negar que a metáfora torna-se, por sua vez, central para o pensamento cotidiano.

Para demonstrar que os mapeamentos metafóricos não ocorrem isoladamente, Lakoff desenvolve a noção de **hierarquia de herança**, na qual os mapeamentos "inferiores" na hierarquia herdam estruturas dos mapeamentos "superiores". O exemplo dado é: Nível 1 -- A metáfora da estrutura do evento; nível 2 -- Vida com propósito é uma viagem; nível 3 -- O amor é uma viagem; a carreira profissional é uma viagem. Neste exemplo, o domínio alvo são EVENTOS e o domínio fonte é o ESPAÇO. Nesta estrutura os estados são locais, as mudanças são movimentos, etc. Em outros termos, o domínio fonte Espaço percorre igualmente os três níveis. Quer dizer, o termo mais geral 'evento' abrange o termo 'vida', que por sua vez abrange o

termo 'amor', e já que o domínio espaço estrutura o domínio 'evento', estrutura também, por herança, os termos 'vida' e 'amor'.

De acordo com este princípio de herança hierarquizada, há diversos âmbitos de generalizações. Um dos primeiros níveis engloba os itens lexicais. Por exemplo, a palavra "encruzilhada", que remete inicialmente a espaço, pode ser usada metaforicamente para falar da vida, do amor, da carreira, etc. O segundo trata da inferência, ou seja, da capacidade de entender, por exemplo, dificuldades na carreira, ou no amor como conseqüência do entendimento das dificuldades nos eventos em geral (evento sendo entendido em termos de espaço). Um dos principais méritos da hierarquia é o fato de demonstrar que quanto mais alta a metáfora estiver na hierarquia, mais ela tende a se espalhar, a ser universal. Quanto mais baixa, mais tende a se restringir culturalmente.

Lakoff acredita que as perguntas mais profundas que se pode fazer numa teoria da metáfora são: *Por que temos as metáforas convencionais que temos? Há alguma razão pela qual os sistemas conceituais contêm uma série de mapeamentos metafóricos e não uma outra?* (op.cit.: 240). Lakoff afirma que as respostas ainda estão no reino do provável e não existem resultados concretos. Existe, portanto, uma necessidade de se explorar as idéias de Lakoff empiricamente, e isto será realizado na análise dos dados desta tese.

Lakoff acredita que a base experiencial da metáfora explica as perguntas acima. O exemplo que ele nos dá é o da metáfora MAIS É PARA CIMA. Por que não é ao contrário (MAIS É PARA BAIXO), ele se pergunta. Aparentemente, a experiência de ver um líquido se acumulando ou uma pilha aumentando de tamanho quando se acrescentam mais coisas, leva o homem a basear a metáfora MAIS É PARA CIMA na sua própria experiência perceptual. As bases perceptuais não predizem as metáforas, apenas as motivam. Por isso, nem todas as línguas teriam a metáfora MAIS É PARA CIMA, mas todos os seres humanos experimentariam uma correspondência entre "mais" e "para cima". Por isso, essa base da experiência permite a predição de que não haveria a metáfora inversa MAIS É PARA BAIXO. Além disso, objetos como o termômetro concretizam a correlação entre "mais" e

"para cima", e são uma das formas pelas quais as *metáforas impõem uma estrutura na vida real* (op.cit.: 241).

A teoria da metáfora de Lakoff pode ser considerada revolucionária em muitos aspectos. Nela mudam a natureza, a estrutura e outros aspectos da metáfora. Aqui a metáfora é considerada como fundamentalmente conceitual e não lingüística, pois a linguagem metafórica é a superfície da manifestação da metáfora conceitual. Mais importante ainda é o fato de a metáfora ser considerada o principal instrumento para entender conceitos abstratos e para executar o raciocínio abstrato. Por isso, assuntos desde os mais cotidianos até as teorias científicas mais sofisticadas podem ser entendidos através de metáforas.

Nessa nova concepção, a estrutura da metáfora pode ser definida como *mapeamento entre domínios conceituais* (op.cit.: 245). Os mapeamentos são assimétricos e parciais, além de corresponder a uma série de correspondências ontológicas entre as entidades de um domínio fonte e as entidades de um domínio alvo. Quando ocorre a ativação dessas correspondências, então o mapeamento pode projetar padrões de inferência do domínio fonte no domínio alvo. O que significa que os mapeamentos não são arbitrários, mas motivados *quer pelo corpo quer pela experiência cotidiana quer pelo conhecimento* (op.cit.: 245). A teoria contemporânea afirma que o sistema conceitual convencional é, em grande parte, inconsciente, automático, assim como o sistema gramatical ou fonológico. Por isso, torna-se necessário, como se faz nesta tese, explorar exemplos que desautomatizem o sistema conceitual para evidenciar a importância dele para a compreensão da experiência de cada um.

Uma vez que o texto poético está no centro da análise de dados desta tese, serão apresentados a seguir alguns desenvolvimentos das idéias de Lakoff e colaboradores sobre a metáfora poética (Lakoff & Turner,1989).

Lakoff alerta para o fato de que os mapeamentos metafóricos são correspondências fixas que podem ser ativadas. Porém, não é esse o caso de metáforas convencionais. Isso significa que nas metáforas convencionais (como no exemplo da Coréia citado anteriormente), o mapeamento é automático, enquanto que

na metáfora não-convencional o mapeamento precisa ser ativado. No caso da poesia há mapeamentos simultâneos de diferentes domínios. Veja-se o verso de Dylan Thomas (*"Do not go gentle into that good night"/ "Não vá docemente para aquela noite escura"*). Há aqui três metáforas diferentes para "morte" mapeadas em diferentes partes do verso: MORTE É PARTIR; VIDA É LUTA CONTRA A MORTE; O TEMPO DA VIDA É UM DIA (op.cit.: 219).

A outra diferença está entre uma metáfora **convencional** e uma metáfora imagética. A diferença entre a metáfora imagética e a convencional é que a primeira é "*uma metáfora de um só tiro*" ("one-shot metaphor"), pois ela mapeia apenas uma imagem sobre outra. (Ex.: "*Minha mulher -- cuja cintura é uma ampulheta.*" André Breton). O funcionamento deste tipo de metáfora é igual aos outros, a única diferença é que aqui os domínios alvo e fonte são imagens mentais convencionais. As palavras não são explícitas, mas deixam uma indicação do que se deve mapear (a "cintura" da mulher com a imagem que se tem do estreitamento de uma ampulheta, por exemplo). As questões que as metáforas imagéticas levantam são colocadas por Lakoff da seguinte forma:

> *1. Como elas funcionam? O que limita os mapeamentos? Que tipos de estruturas internas as imagens mentais têm que permite que alguns mapeamentos funcionem prontamente, outros funcionem só com esforço, e outros nem funcionem? 2. Qual a teoria geral da metáfora que unifica metáforas imagéticas com todas as metáforas convencionais que mapeiam a estrutura proposicional de um domínio sobre a estrutura proposicional de outro domínio?* (op.cit.: 231).

Lakoff remete a Lakoff & Turner (op.cit) para uma resposta provável para as perguntas acima. Ele aponta para o princípio da invariabilidade como uma resposta possível: *todas as metáforas são invariáveis no que diz respeito à sua tipologia cognitiva, ou seja, cada mapeamento metafórico preserva a estrutura esquemático-imagética* (op.cit.: 231).

Sobre as metáforas novas, a posição de Lakoff é muito pertinente, pois ele faz uma crítica aos trabalhos da década de setenta, cuja grande falha foi não levar em

conta o papel do sistema convencional na interpretação das metáforas **novas** [10]. Lakoff & Turner tentam suprimir essa falha quando argumentam que existem três princípios ou mecanismos pelos quais se pode interpretar uma metáfora nova a partir das expressões lingüísticas: *extensões da metáfora convencional; metáforas de nível genérico; e metáforas imagéticas* (op.cit.: 237). Lakoff acrescenta que as metáforas poéticas mais interessantes superpõem os três mecanismos. (Ver seção 3.1.3.1.)

Entre os tópicos discutidos nesse livro de 1989, destacam-se: 1. Metáfora e conhecimento; 2. Modelos cognitivos e conhecimento comum; 3. O poder conceitual da metáfora poética; 4. Metáforas de nível genérico; 5. A imaginação metafórica comum; 6. Coerência entre metáforas; 7. Metáforas imagéticas; e 8. Esquemas imagéticos.

Sobre o primeiro tópico, pode-se dizer que entender um poema pressupõe conhecimento, assim como entender uma metáfora convencional pressupõe conhecer as convenções de base. Para entender uma metáfora como A VIDA É UMA VIAGEM, é preciso ter conhecimento prévio acerca de viagens. Ou seja, é necessário que se faça um mapeamento que cruze informações sobre o domínio da 'viagem' com o domínio da 'vida' (ponto de partida e de chegada, transporte, condições do percurso, etc.). O mapeamento nos leva ao segundo tópico. Este mapeamento é possível porque nosso conhecimento de mundo é organizado através de esquemas conceituais que constituem os modelos cognitivos que são ativados para compreender nossa experiência de mundo. Compreende-se e raciocina-se utilizando um sistema conceitual que inclui inventário de estruturas das quais as metáforas e os esquemas são partes estabelecidas. Na sua grande maioria, os esquemas são convencionalizados e, por isso, são utilizados automaticamente. Isso também ocorre com as metáforas conceituais. Desta forma, tanto os esquemas quanto as metáforas convencionais e automatizadas exercem um poder persuasivo (cf. Coracini, 1992) sobre nós (poder de estruturar, poder de opções, poder de raciocínio, poder de avaliação e poder da presença).

---

[10] A diferença entre metáfora nova e convencional parece ser que a primeira não está baseada diretamente em conceitos metafóricos compartilhados e

O pensamento poético se utiliza dos mecanismos ordinários da mente e os elabora de forma que extrapolem o ordinário, o que resume o terceiro tópico (o poder conceitual da metáfora poética). Isso pode ser feito através de mecanismos como: a extensão (amplia as possibilidades de mapeamento), a elaboração (inclui opções não previsíveis), o questionamento (aponta para as fronteiras e inadequações do nosso conhecimento metafórico convencional), a composição (inclusão de metáforas compostas, simultâneas) e a personificação (compreende-se as coisas como pessoas).

Com respeito ao quarto item, diz-se que as metáforas de nível genérico relacionam-se com esquemas do mesmo tipo, como por exemplo, categorias básicas ontológicas, aspectos do ser, formato do evento, etc. Metáforas podem diferir, de acordo com o quinto ponto (imaginação metafórica comum), com relação ao nível e com relação ao grau de cotidianeidade. Como as metáforas podem se formar através de composições, a relação entre elas pode ser bastante complexa, mas ainda assim coerente. Sobre isso trata o sexto ponto (coerência entre metáforas). Há metáforas que mapeiam, não conceitos, mas imagens, diz o sétimo tópico (metáforas imagéticas). Estas são as chamadas imagens mentais, como por exemplo, cor, intensidade de luz, porte físico, etc. E por fim, às vezes as imagens são apenas um esqueleto (esquemas imagéticos), são esquemas de imagens, mas são acionadas da mesma forma.

Lakoff e Turner (op. cit.: 214) advertem que ao estudar as metáforas é possível defrontar-se com a nossa mente e cultura, pois para compreender metáforas em textos poéticos é fundamental um conhecimento anterior das metáforas convencionais:

> *Esse entendimento inclui a descoberta da nossa visão de mundo, das restrições da nossa imaginação, e do fato de que a metáfora tem um papel imenso na formatação da nossa compreensão dos eventos cotidianos. Esta é uma parte importante da metáfora poética: ela desperta nossos mais profundos modos de compreensão cotidianos e nos força a usá-los de uma forma nova. (...) ajudar a estudar a poesia (e a*

---

convencionalizados culturalmente.

metáfora) servem para promover uma conscientização ética, social e pessoal.

Já que a metáfora poética é considerada uma extensão do nosso sistema conceitual metafórico cotidiano que amplia as possibilidades de mapeamento, escolheu-se o texto poético como texto base para coleta de dados que servirá para fornecer alguns indícios de como ocorre a leitura de metáforas em LE feita por leitores adultos. Lakoff e colaboradores, apesar de apontarem questões fundamentais ao estudo da metáfora, não utilizaram leitores reais na sua pesquisa. Por isso, apresento o trabalho de Steen, no qual é dada ênfase à pesquisa aplicada, e no qual encontram-se críticas à teoria de Lakoff.

3.5 Críticas à teoria de Lakoff

Esta seção discute a natureza das metáforas conceituais. Assume-se que elas não são apenas cognitivas, mas discursivas e culturais. Serão expostas algumas críticas que foram feitas à teoria da metáfora de Lakoff, especialmente no que concerne à falta de empiricidade dessa teoria na co-construção do sentido metafórico. Tratar-se-á desta questão com base na pesquisa de Steen (1994).

A questão central colocada por Steen é investigar qual a relação existente entre a linguagem enquanto sistema abstrato, os indivíduos falantes da língua e o conhecimento cultural. A partir da discussão sobre metáfora lingüística, feita por Lakoff, Steen conclui pela necessidade de pesquisa sobre o uso de metáfora tanto do ponto de vista cultural quanto cognitivo. Ele reafirma que ainda se conhece muito pouco sobre a interação que ocorre entre a metáfora como estrutura conceitual e a metáfora como estrutura lingüística durante o processo de compreensão metafórico através de analogização. Ele acredita que estes dois tipos de estruturas de informação (conceitual e lingüística) afetam o acionamento e a forma do processo de compreensão.

O principal argumento de Steen contra Lakoff aponta para a possibilidade de haver equívoco na hipótese de que há uma estrutura metafórica para a memória de longo prazo. Steen advoga uma reformulação desta hipótese que possa privilegiar *a estrutura do conhecimento num nível cultural ao invés de individual (...)* (op. cit.: 25).

Outro aspecto abordado por Steen, e que foi ignorado até agora pelos estudiosos da metáfora no novo paradigma, é o papel da literatura enquanto contexto discursivo específico para o processo de compreensão de metáforas. Este aspecto, neglicenciado em outros estudos, é retomado por Steen, pois ele acredita que o contexto discursivo pode afetar as estruturas da língua assim como as do conhecimento no momento do processamento de metáforas. Steen argumenta que, nos textos literários, as metáforas *podem conter características apropriadas contextualmente que as distinguem de outras metáforas e que podem ter um efeito na natureza do processo da sua própria compreensão* (op. cit.: 26).

Fazendo um apanhado geral da situação da metáfora nos anos 90, Steen recoloca algumas questões relativas, sobretudo, à empiricidade dos estudos da metáfora. Uma pesquisa que se preocupe com leitores reais é vital no redirecionamento dos estudos da metáfora, possibilitando uma ponte para a questão do ensino. Por isso, destacam-se a seguir alguns aspectos fundamentais da obra de Steen.

Este teórico analisa criticamente alguns aspectos do modelo cognitivo, tal como desenvolvido por Lakoff e colaboradores, em especial, no que diz respeito às hipóteses filosóficas sobre o fazer ciência cognitiva. Uma das questões ausentes em Lakoff, e fundamental na visão de Steen, diz respeito à metodologia de pesquisa: Lakoff e colaboradores privilegiam a análise da estrutura lingüística em detrimento do uso real da língua. Apesar das críticas, Steen considera o trabalho destes pesquisadores como central para o estatuto atual da metáfora.

Um dos objetivos de Steen é compensar a falta de equilíbrio existente entre, por um lado, a pesquisa sobre estrutura da linguagem metafórica, e, por outro, a forma pela qual ela é processada de fato, no uso. Essa idéia é fundamental para esta

tese, pois aqui, assim como no trabalho de Steen, destaca-se a necessidade de investigar a leitura de metáforas por leitores reais. É preciso passar do leitor 'virtual' ao leitor concreto, para entender como se dá a leitura de metáforas e também para melhor avaliar as propostas teóricas. Destaca-se, nesta tese, a opção por analisar leitura de poesia, um tipo de texto geralmente evitado pelas pesquisas empíricas, inclusive a de Steen. [11]

O trabalho de Lakoff e colaboradores, discutido na seção anterior, surgiu com a virada cognitiva, e concebe as metáforas conceituais convencionais como pertencentes ao conhecimento comum da linguagem do falante, e estão armazenadas como unidades conceituais na mente. A crítica mais severa feita por Steen ao trabalho de Lakoff reside no papel do mapeamento analógico. Os leitores não perceberiam, necessariamente, tal mapeamento, pois ele duvida da existência de metáforas conceituais preexistentes na mente. A posição de Steen é frontalmente contrária à de Lakoff, e nesse ponto concordo com Steen. Aceito a idéia de que haja um mapeamento transdomínio nas metáforas conceituais, mas não me parece que esse mapeamento esteja pré-determinado na mente, ou em função de estímulos sensoriais. Tais mapeamentos são culturalmente determinados e funcionam como tal. A aplicação que farei dessa noção de metáfora conceitual, na análise de dados, não significa que concorde com a visão puramente mentalista de Lakoff.

Segundo Steen, o leitor não lança mão obrigatoriamente de estruturas informacionais que estariam armazenadas na memória. A questão colocada aqui muda o foco. Steen quer investigar se a metáfora conceitual é válida, acessível e

---

[11] Essa preocupação com o leitor real e com estudos empíricos sobre a leitura do discurso literário é partilhada por Zwaan (1993) que apresenta um estudo interdisciplinar do processo de compreensão literária combinando insights dos estudos de literatura com ciência cognitiva através de métodos da psicologia experimental. Zwaan argumenta que há uma correlação entre o tipo de discurso e objetivos de processamento, e investiga se, para cada tipo de texto, o leitor proficiente desenvolve um determinado "sistema de controle cognitivo" que guiaria os esforços de compreensão(p.2). Este sistema funcionaria regulando as funções básicas da compreensão do texto enfatizando alguns processos e desenfatizando outros, criando assim padrões diferentes de comportamento cognitivo. A questão gira em torno da forma e da viabilidade de avaliar empiricamente seus efeitos, investigando processos de compreensão fluentes e espontâneos e as representações cognitivas resultantes, objetivando entender a compreensão literária de maneira geral na nossa sociedade. Baseado nessa justificativa, Zwaan utiliza-se da prosa e descarta (mais uma vez) a poesia.

recuperável. Uma resposta positiva implicaria a existência de uma interação entre estruturas textuais metafóricas e as estruturas do conhecimento metafórico. A existência desta interação, por sua vez, permitiria engatilhar o processo de mapeamento de um domínio para outro. Preocupado com as representações analógicas, Steen diz que *uma comparação entre categorias é literal quando estas são do mesmo domínio, e é não-literal ou metafórica quando são de domínios diferentes* (op. cit.: 13). Steen chega a essa conclusão baseado em teorias sobre a similaridade como a de Vosniadou e Ortony (1989: 9) que conceituam mapeamento analógico como aquele que *envolve um estabelecimento de correspondências entre propriedades de dois domínios e a transferência de estrutura relacional que engloba relações entre essas propriedades*. Os autores, organizadores de uma obra chamada ***Similarity and analogical reasoning,*** chamam atenção para o fato de que nenhum artigo publicado na coletânea de 1989 discutia as condições sob as quais os mapeamentos analógicos são necessários. Acredito que a leitura de certos poemas (como será visto no Capítulo VIII) exige esse tipo de mapeamento. Porém, não só na leitura de poesia ocorre similaridade. A questão da similaridade está sempre presente no nosso dia-a-dia, pois não nos é possível lidar com o novo a não ser por meio de analogias com o já conhecido. Sendo assim Vosniadou (1989) afirma que o raciocínio analógico é um mecanismo de construção/aquisição de conhecimento.

A noção de similaridade nesta autora se aproxima do conceito de metáfora em Steen, pois naquela o conceito se divide em raciocínio analógico 'intra-domínio' e 'entre-domínios'. Para a autora, haveria um contínuo entre comparações que podem ir desde itens claramente pertencentes a um mesmo conceito (intra domínio) e outros pertencentes a domínios totalmente distintos (entre dominios). O primeiro tipo se aproxima das comparações literais e o segundo das comparações metafóricas. [12]

A característica que define raciocínio analógico é a similaridade na estrutura subjacente. No entanto, pode ocorrer uma incongruência de domínios que seria a

---

[12] Essa observação parece ser semelhante a posição de Steen. (literal = automático = mesmo domínio; metafórico = não-automático = domínios diferentes.)

característica da similaridade não-literal ou metafórica, pois neste caso os itens de uma metáfora devem pertencer também a diferentes domínios conceituais.

Vosniadou acredita que o tipo de similaridade que seja de fácil acesso (similaridade saliente, por exemplo) pode ser de natureza perceptual ou de natureza conceitual, ou seja, similaridade de propriedades atributivas ou relacionais. Importa apenas o status que estas propriedades têm com respeito às representações pessoais subjacentes (op. cit.: 420).

Há uma diferença entre interpretações atributivas e interpretações relacionais. Na primeira, por exemplo, crianças realizando a interpretação figurativa de uma frase como "nuvens são como uma esponja" concluem que ambas são "redondas e fofinhas", enquanto que na segunda adultos interpretando a mesma frase afirmam que ambas podem "reter água e depois devolvê-la" (Gentner, 1989). No entanto, crianças podem fazer interpretações relacionais desde que tenham o conhecimento para tal. A operação de mapeamento de domínios será limitada se o conhecimento do conceito alvo não permite um mapeamento fácil da informação relevante da fonte. Por isso, às vezes as crianças fazem uma transferência com generalização exagerada e inadequada causada por falta de limites relevantes na base do conhecimento ainda imaturo que possuem. Vosniadou e Ortony afirmam que o mecanismo de compreensão de similaridades salientes pode levar a uma *descoberta de uma analogia produtiva, ou seja, uma analogia que produz conhecimento novo sobre a estrutura do sistema do domínio alvo* (1989:14). Outra descoberta é que propriedades atributivas são raramente transferidas, mas as relacionais sim.

Para Vosniadou e Ortony existem dois tipos de similaridade: a similaridade saliente e a de superfície. Na primeira, o acesso à analogia é feito através da identificação de similaridade saliente nas propriedades da fonte e do alvo com respeito às representações subjacentes das pessoas. A segunda baseia-se apenas em propriedades simples e descritivas da fonte e do alvo.

Pesquisadores vêm estudando e propondo modelos para a compreensão da similaridade há bastante tempo, porém recentemente Chiappe (1998) apresentou um problema ainda insuficientemente estudado, ou seja, a relação entre similaridade,

relevância e o processo de comparação. Para Chiappe, os trabalhos de Gentner e colaboradores que tentam explicar as operações do processo de comparações na analogia usando a teoria do mapeamento de estruturas não explicam como os aspectos relevantes são acessados nos primeiros estágios do processo de comparação. Para resolver essa questão, Chiappe acredita que será necessário buscar uma solução para um problema mais geral de moldura ("frame problem") que é explicar como as pessoas conseguem trazer informações relevantes para tratar o processamento de informações novas. Chiappe retoma o trabalho de Goodman (1972) sobre a similaridade e aponta que certos resultados dessa pesquisa ainda continuam válidos.

Goodman afirmava que dois objetos são semelhantes na medida em que partilham propriedades relevantes que não dependem do contexto e mudam de acordo com os interesses das pessoas que fazem a comparação. Portanto, Goodman (op. cit.: 445) previa que 'as circunstâncias alteram a similaridade', por isso a similaridade é uma relação altamente instável.

Retornando ao trabalho de Steen, pode-se afirmar que a grande questão colocada por ele em relação ao trabalho de Lakoff & Johnson (op. cit.) é saber se as metáforas conceituais realmente existem na mente de seres humanos individuais. Steen afirma que o próprio Lakoff diz estar falando de um falante nativo idealizado. O problema aumenta de amplitude, pois para Steen as metáforas conceituais não seriam a única forma de explicar como as pessoas poderiam entender as metáforas convencionais diretamente, sem ativar um mapeamento metafórico. Steen afirma que estas pessoas podem ter este entendimento direto simplesmente pelo fato de não existir um mapeamento metafórico quando do momento do processamento da linguagem. Essa categoria de metáfora conceitual não poderia, de acordo com Steen, ser postulada para a mente do indivíduo, como pretende Lakoff, pois pode acontecer que não haja, quando analisados individualmente casos de leitores reais, mapeamento analógico que motive uma conexão figurativa entre dois significados. Este mapeamento pode ter se perdido no léxico mental dos usuários individuais da língua.

Outro ponto de crítica ao trabalho de Lakoff & Johnson (op. cit.) reside na natureza das metáforas usadas por eles como exemplos. Steen acredita que o

argumento deles só pode ser usado quando se tratar de metáforas mortas ou altamente convencionalizadas. Por isso, Steen estabelece uma diferença entre mapeamento metafórico enquanto atividade e enquanto representações conceituais disponíveis. Para resolver uma frase do tipo *"O concorde é o pernilongo dos aviões" ('The concorde is the mosquito among aircraft')*, o leitor executará um processo analógico não-literal e buscará relações entre os dois domínios, no caso aviões e insetos. Assim, produzirá conhecimento novo no momento de estabelecer a ligação entre os domínios. Há também o caso da polissemia, na qual não existe construção de conexão metafórica, nem sua recuperação durante o processamento. Na polissemia, a construção do sentido depende da competência do falante. Steen diz que *a observação de que nem todas as metáforas ativam metáforas conceituais levanta a questão de quais metáforas são percebidas conceitualmente e por quais leitores e sob quais circunstâncias* (op. cit.: 30).

Discutindo a idéia de Gibbs (1993) de que existe uma ligação entre a) a estrutura metafórica presumida do conhecimento de longo prazo e b) o processamento on-line (segundo a qual pode haver um acordo entre as pessoas em torno do significado de uma expressão do tipo "Alguns casamentos são uma geladeira"), Steen argumenta que:

> *a sistematicidade da polissemia e das metáforas mortas ou convencionais pode de fato motivar a hipótese de conhecimento metafórico de longo prazo, mas isto não explica o papel de tal conhecimento durante o processamento on-line de expressões aparentemente metafóricas pelos indivíduos* (op. cit.: 21 – ênfase do autor).

O trabalho de Steen pretende *demonstrar como os leitores entendem metáforas quando se deparam com elas em textos literários* (op. cit.: 23). Além disso, torna a questão ainda mais interessante, pois questiona: *Se vivemos de metáforas, o que há de tão especial na sua ocorrência na literatura?* A questão colocada dessa forma traduz uma preocupação, que compartilho com Steen, acerca do enfraquecimento, após a virada cognitiva, da relação entre metáfora e literatura. Porém, acredito que não haja incompatibilidade entre os estudos interpretativos dos

críticos literários e a abordagem analítica dos lingüistas cognitivos. Ao contrário, há terreno em comum o suficiente para estabelecer uma estreita relação entre as partes. Assim, como Steen, acredito ser imprescindível que elas se unam, pois:

> *se uma teoria cognitiva da compreensão da metáfora na literatura desejar incluir a diversidade de percepção individual da metáfora, então é preciso que ela possua uma teoria do comportamento do leitor, ou do processamento do discurso* (p. 28).

Não se pode, porém, fechar os olhos para os problemas existentes nos dois lados. Steen não poupa críticas a ambas as partes. Critica primeiro a postura dos críticos literários que realizam suas investigações baseando-se nas suas próprias leituras ou na leitura de supostos leitores [tipificados desde **leitor modelo** (Eco, 1985) até **comunidade interpretativa** (Fish, 1980/1994) – ver Capítulo II]. Essa crítica se baseia na convicção de Steen de que *a tarefa de descrever e explicar como as pessoas entendem metáforas na literatura não concerne ao texto, mas aos* ***atos*** *do processo de leitura das pessoas* (op. cit.: 29 – ênfase minha). Em outras palavras, é preciso levar em consideração além do texto, o leitor, suas ações e as variáveis contextuais para que se possa explicar o processo dos leitores individuais (leitores comuns -- excluindo aqui os críticos literários) quando lêem metáforas na literatura.

Steen distingue dois tipos de leitura de literatura -- a interpretação de texto e a leitura ordinária, este último tipo inclui toda leitura sem a preocupação metalingüística, e dois papéis do leitor -- atenção profissional, que vê o texto como fim e atenção/objetivos pessoais, que vê o texto como meio. Steen propõe que se mude o foco da leitura de literatura passando-se da interpretação crítica e profissional para a leitura como atividade cotidiana, já que na leitura pode-se observar a função geral da metáfora na literatura. Porém, esta tese advoga que professores de LE e LitLE em formação inicial necessitam exercitar a leitura enquanto interpretação crítica como parte de sua formação profissional. Nesse sentido, faz-se necessário focalizar esse tipo de leitor e investigar suas ações durante eventos de leitura.

Steen parece buscar um equilíbrio entre a metáfora como **expressão** e a metáfora como **idéia** no discurso. Para ele, há uma distinção que pode ser feita entre metáfora **lingüística** e **conceitual**. Apesar de ambas poderem ser consideradas como estruturas de informação, a primeira tem sua base no sistema lingüístico, e a segunda no sistema do conhecimento. O ponto defendido por Steen é que o falante ou leitor lança mão das duas estruturas na compreensão de metáforas no discurso. Aqui a visão de leitura de metáfora compara-se à visão interativa de leitura defendida por Cavalcanti (op. cit.), pois inclui tanto os componentes lingüísticos (leitura ascendente) quanto os cognitivos (leitura descendente)

Uma das conclusões a que Steen chega é que *entender metáfora na literatura é um processo não apenas afetado pelos fatores do conhecimento do leitor e da estrutura textual, mas também pelo contexto* (op. cit.: 47). É sobre a literatura, e sua influência enquanto contexto discursivo, que Steen fala quando se refere a contexto. Steen coloca a questão da natureza da literatura como um tipo de discurso específico e vai buscar em Schmidt (1980) a definição de literatura como *um domínio social do discurso que apresenta certas regularidades*. Ou seja, *neste domínio, indivíduos produzem, recebem e pós-processam textos como literários* (op.cit.: 33).

O estudo de Steen tenta explorar o efeito de dois fatores no processamento de metáforas em textos literários: o conhecimento do leitor e a estrutura textual. Seus dados parecem demonstrar que leitores comuns prestam atenção especial às metáforas em textos que eles acreditam ser literários. A pesquisa efetuada separou texto de contexto e proporcionou evidência de que os leitores experienciam o que é literário, e o que não é, baseados numa série de expectativas discursivas contextuais bem específicas. Steen reconhece que a relação estabelecida entre literalidade e metáfora não é original, porém insiste em frisar que o que ele deseja é ver como elas se relacionam no comportamento de leitores comuns. Aí reside um dos méritos de Steen: provar que os estudos da literatura precisam ser empíricos. Para Steen, literatura é justamente o que as pessoas fazem com um determinado texto, assim o estudo da literatura envolve necessariamente fatos sobre o comportamento das pessoas que lêem, não mais do leitor ideal, mas do leitor real.

A obra de Lakoff & Turner, discutida na seção anterior, tenta demonstrar que *mesmo as metáforas literárias -- e em poesia em particular -- são guiadas por princípios gerais de cognição* (op.cit.: 38). Porém, o objetivo de Steen vai numa direção oposta, pois ele deseja mostrar que *as metáforas em literatura, a despeito da base geral cognitiva, ainda possuem um apelo literário especial que tem sido atribuído a elas durante séculos* (op. cit.: 38). Esta tese tenta esclarecer esse conflito, já que Lakoff não tratou dados obtidos com leitores reais e Steen, apesar de ter realizado pesquisa empírica, não utilizou textos poéticos com seus sujeitos.

A apresentação e discussão dos três modelos sobre a metáfora tentou revelar os méritos e problemas contidos em cada um. Além disso, tentou estabelecer uma ligação entre cada modelo e os construtos fundamentais das visões de leitura discutidos no capítulo anterior. Em síntese, o modelo comparatista remete a diversos postulados da visão de leitura como decodificação, posto que só se preocupa com o nível lingüístico dos enunciados metafóricos. O modelo interativo da metáfora avança em relação ao primeiro ao incorporar a noção de intencionalidade como elemento relevante para compreender o processo de leitura de metáforas. No entanto, diferente da visão interativa de leitura proposta por Cavalcanti (op. cit.), não consegue dar igual valor para os componentes lingüísticos e para o leitor. Privilegia o primeiro e não se preocupa com os leitores reais. O modelo cognitivista mudou radicalmente a concepção sobre metáfora, resgatando sua função para o pensamento. Lakoff e colaboradores, apesar de terem tido enorme mérito nessa virada cognitiva, não investigaram leitores reais. O trabalho de Steen aprofunda e aperfeiçoa essa linha de pesquisa incorporando questões empíricas e discursivas. O modelo cognitivo social, atualizado por Steen, tem bases equivalentes à teoria interativa da leitura e será essa formulação que será utilizada quando tratarmos de metáfora na análise de dados desta tese.

Como os dados analisados tratam de leitores reais em ambiente institucional e focalizam a interação durante a leitura de poesia faz-se necessário buscar referencial teórico acerca da interação que estará em foco no próximo capítulo.

A word is dead
when it is said
some say.
I say it just
Begins to live
that day

(Uma palavra morre
Quando é dita –
Dir-se-ia –
Pois eu digo
Que ela nasce
Nesse dia)

Emily Dickinson, (1890/1985)
Tradução de Aíla Gomes

CAPÍTULO IV – A INTERAÇÃO EM FOCO

A primeira forma de linguagem a que nós somos expostos é a fala-em-interação. Ela constitui, como lembra Levinson (1983), a matriz para a aquisição da linguagem. A fala-em-interação realça a natureza dialógica da linguagem, que já se encontra presente desde as primeiras interações entre a mãe e o bebê. A mãe atribui turnos à criança e preenche os silêncios. Através dessas interações, a criança está sendo introduzida na atividade interacional.

Neste capítulo, apresentam-se as linhas gerais das principais concepções teóricas sobre interação que nortearam tanto a coleta quanto a análise de dados, a saber, a Sociolingüística Interacional e a Etnografia Escolar. É apresentado ainda o conceito de leitura como evento social, que orientou a pesquisa situada da leitura. A primeira seção deste capítulo apresenta um histórico acerca das pesquisas em interação, em seguida detalha-se a proposta de Gumperz para os estudos da interação que constituem a base da Sociolingüística Interacional (SI). Estabelece-se ainda uma ligação entre essa área de pesquisa e os estudos sobre a interação na sala de aula, através da Etnografia Escolar proposta por Erickson e colaboradores. As principais noções apresentadas são as de **estrutura de participação social** e **estrutura de tarefa acadêmica**. As noções de **face** e ***footing,*** elaboradas pelo sociólogo Goffman, e a de **enquadre**, definida por Bateson, também ganham destaque. Chamar-se-á atenção ainda para o uso, feito pelos teóricos, de metáforas conceituais para expressar algumas visões a respeito da interação.

4. 1 A Sociolingüística Interacional

Ribeiro e Garcez (1998: 9) reúnem, na coletânea **Sociolingüística Interacional: Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso**, artigos fundamentais para esta área considerada, *uma importante tradição de pesquisa em análise do discurso [que está] fortemente ancorada na pesquisa qualitativa empírica e interpretativa, [e que] propõe o estudo do uso da língua na*

interação social. Os organizadores deste livro, apresentam textos de pesquisadores como Goffman, Philips, Gumperz, Erickson, Schultz, Tannen, Wallat e Bateson. Os artigos investigam questões tais como, o que está acontecendo aqui e agora, ou onde está a realidade de uma dada interação, através de observação de momentos de interação face-a-face como *cenários de construção do significado social e da experiência* (op. cit.: 8). A coletânea destaca como eixo temático *o estudo da organização social do discurso em interação, ressaltando a natureza dialógica da comunicação humana e o intenso trabalho social e lingüístico implícito na co-construção do significado (op. cit.: 8.)*

É esse destaque que aproxima o enfoque da Sociolingüística Interacional da visão de leitura apresentada no Capítulo II desta tese, simbolizada pela metáfora dos construtores de ferramentas. A visão de leitura interativa, intersubjetiva e co-construída que baliza esta tese implica, assim como na Sociolingüística Interacional, que não há significado que não seja situado. Dessa forma, é necessário que o contexto ganhe destaque nas pesquisas sobre o ato de ler. Nas pesquisas da SI, a noção de contexto passou a ser entendida como *criação conjunta de todos os participantes presentes ao encontro e emergente a cada novo instante interacional* (op. cit.: 8-9). No contexto interacional, os interagentes levam em conta tanto os dados contextuais mais estáveis (quem fala o que para quem e onde) como também a maneira como cada interagente sinaliza e sustenta o contexto interacional. Porém, essa concepção de interação nem sempre foi assim entendida nas pesquisas sobre linguagem.

Nos capítulos anteriores, foi possível afirmar que existem modos muito distintos de pensar os fenômenos lingüísticos a serem investigados e analisados -- a leitura e a metáfora. Na área da pesquisa sobre interação, também há divergências. A interação teve que evoluir de uma visão de língua asséptica (que pode ser contemplada fora da situação, desvinculada das pessoas que a usam) para uma concepção na qual toda a linguagem é situada e, portanto, precisa ser investigada na sua complexidade. A primeira visão se aproxima também da metáfora do canal usada por Reddy, na medida em que o fenômeno lingüístico é visto como algo que pode ser separado, manuseado e explicado, objetivamente, pelo analista. Na segunda visão, o

pesquisador é apenas um dos intérpretes que fala **de dentro** do fenômeno lingüístico. Por isso, a pesquisa sobre linguagem é carregada de subjetividade e o pesquisador é visto como um construtor de ferramentas em meio a outros. Essa dicotomia, que hoje ainda pode ser encontrada nas pesquisas recentes, se deve ao desenvolvimento da lingüística enquanto ciência.

Na lingüística, até o final da década de cinqüenta, o estruturalismo, nas suas mais variadas tendências, era o modelo teórico em voga. A análise estrutural ambicionava dar conta do fenômeno da linguagem transcendendo barreiras sociais, geográficas e individuais. Os estruturalistas viam o conhecimento como abstrato, racional e livre de contexto. Assumiam que os 'desvios', que ocorressem dentro de uma série de características estruturais básicas, deviam ser desconsiderados. É exatamente na depuração dos dados, separados em estruturas básicas e 'desvios', que a lingüística estrutural vai se diferenciar das outras ciências (como a Antropologia) que faziam das observações (incluindo os 'desvios') sua fonte principal de estudos (Cf. Gumperz, 1982, em especial o Capítulo 2).

Na década de sessenta, com o surgimento da teoria gerativo-transformacional proposta por Chomsky, ainda se enfatizava a estrutura. No entanto, neste modelo teórico, o foco recai na estrutura sintática. Chomsky se baseou na teoria das idéias inatas de Descartes e no racionalismo clássico para construir seu modelo. Os conceitos de competência e desempenho são formulados, porém, apenas o primeiro foi foco de investigação. O método de pesquisa utilizado é dedutivo, com testagem de hipótese e a língua é descrita a partir da concepção de um falante ideal dentro de uma comunidade de fala homogênea. Esse modelo, que não está preocupado com a língua em uso, tem vários pontos em comum com a retórica clássica que embasa o modelo da comparação nos estudos da metáfora, e está próximo à metáfora do canal descrita por Reddy.

Também na década de sessenta, formulou-se a teoria dos atos de fala, cujos fundadores foram os filósofos Austin e Searle. Apesar de continuar com a concepção de falante ideal, e com exemplos construídos artificialmente, a teoria dos atos de fala assumia que a linguagem era ação. Os conceitos de força ilocucionária e perlocucionária resumem essa visão de como se pode fazer coisas com a linguagem.

A partir daí, a pragmática passa a ser concebida como um dos níveis de análise lingüística. Relacionando com os estudos da metáfora, tem-se uma correspondência entre o modelo dos atos de fala e a teoria pragmática da metáfora também apresentada por Searle (ver Capítulo III, Seção 3.3.2).

Em meados da década de setenta, Grice (oriundo da Filosofia assim como Searle e Austin) introduz, aos estudos lingüísticos, as máximas da Qualidade, Quantidade, Relevância e Modo agrupadas em torno do princípio geral da Cooperação. Em outras palavras: não fale aquilo que acredita falso, fale só o necessário, fale só o que interessa, evite a ambigüidade, enfim, seja cooperativo. As críticas importantes à teoria das máximas são duas. A primeira é que elas sempre pressupõem que haja cooperação entre os falantes, e a segunda é que continuam pressupondo um falante ideal dentro de uma comunidade homogênea.

Já na década de setenta, a partir de dissidências, dentro da teoria gerativo-transformacional, se formulou a Sociolingüística Laboviana. Neste momento, apareceram questionamentos acerca do preconceito lingüístico em torno do inglês falado por negros (Labov 1972). Neste período, aparecem também pesquisas acerca do que era socialmente aceitável e adequado. Hymes (1972) estudou a competência comunicativa, tentando ampliar a noção de competência para incluir o que o estruturalismo havia deixado de fora, ou seja, aquilo que era relegado para o desempenho. Hymes é um dos precursores da Sociolingüística Interacional.

Nessa área de pesquisa, o estudo da fala e das situações reais de fala-em-interação passam a ser essenciais. Não mais se estuda as palavras isoladas, não mais se deixa de lado os desvios. Falar é interagir e torna-se necessário entender as estratégias discursivas que viabilizam ou bloqueiam os **encontros** sociais, considerados por Goffman (1964/1998: 14) como um empreendimento de orientação conjunta durante o qual duas ou mais pessoas ratificam *conjuntamente uma(s) à(s) outra(s) como co-sustentadoras autorizadas de um foco de atenção cognitiva e visual.*

Dentro dessa orientação teórica, interação torna-se palavra-chave, e existem pelo menos dois tipos básicos de interação mais analisados: os diálogos assimétricos e os simétricos. Na sala de aula encontra-se com mais freqüência o primeiro tipo.

Nos diálogos assimétricos, um dos participantes arrogam a si *o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e exercer pressão sobre o(s) outro(s) participante(s)* (Marcuschi, op.cit.: 16). Exemplos desse tipo são também as entrevistas e os inquéritos. No segundo tipo, os vários participantes têm, a princípio, direitos iguais no que concerne à auto-escolha da palavra, do tema a tratar e sobre as decisões do emprego do tempo. Exemplo disso são as conversas diárias e naturais.

Nas interações simétricas, assim como nas assimétricas, há sempre um modelo elementar baseado no sistema de tomada de turnos (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974). A tomada de turno é uma operação básica da fala-em-interação e o turno é um dos componentes principais. Porém, é difícil definir com precisão o conceito de turno, já que nem sempre é possível considerá-lo a 'unidade conversacional por excelência' (Marcuschi, op.cit. 18). A conclusão de um turno pode ocorrer em qualquer momento que haja um 'lugar relevante para a transição'. Ou seja, um turno é *tudo aquilo que o falante faz ou diz quando tem a palavra, incluindo aí a possibilidade de silêncio* (Marcuschi, op. cit.: 18).

Sacks (1967/1998) concebe a fala-em-interação como um sistema de troca discursiva administrado localmente com os turnos e as tomadas de turno pertencendo aos aspectos da organização local da fala-em-interação. Porém, existem também organizadores que extrapolam o turno e atingem o nível da seqüência. Entre eles estão os pares conversacionais ou adjacentes (Schegloff e Sacks, 1973) que são uma seqüência de dois ou mais turnos que se encadeiam. Essa estrutura seqüencial da fala-em-interação é criada ao longo dela mesma. Para Philips (1974/1998: 23), o baixo índice de predeterminação sobre quem fala, em que ordem e sobre o que fala, torna os pares adjacentes, por exemplo, o local onde se poderá investigar a fala em termos de estrutura. Ë nessa micro-estrutura que é possível analisar a interação

Como exemplos desses turnos próximos, temos os pares pergunta-resposta, ordem-execução, convite-aceitação/recusa, xingamento-defesa/revide, pedido de desculpas ou perdão. O primeiro tipo é o mais comum, e as perguntas podem ter duas formas principais: do tipo sim-não ou sobre algo; e do tipo abertas ou fechadas. Existem também pré-seqüências que apresentam um quadro preparatório para o evento lingüístico posterior. A seqüência de movimentos conversacionais recorrente

no padrão de sala de aula, de acordo com as pesquisas já realizadas, é do tipo Pergunta-Resposta-Avaliação (IRE - Initiation-Response-Evaluation; cf. Mehan, 1985).

Alguns conceitos desenvolvidos e analisados nessa linha merecem destaque e foram utilizados na análise dos dados (Cf. Capítulo VII). O primeiro deles é a **expansão,** conceito utilizado por Jacoby & Ochs (1995: 72), significando *a reestruturação enriquecida linguisticamente, feita por alguém que toma conta da criança, de uma frase ininteligível ou parcialmente inteligível.* Na análise dos dados, o conceito é adaptado para explicar a expansão feita por outro participante da interação visando à conclusão da tarefa de leitura em grupo.

No exemplo abaixo pode-se acompanhar a interação de Sílvia, Maria e Paulo que discutem um poema sem a presença da professora:

01 Paulo: convencer quaisquer dúvidas que hajam sobre os investimentos
02 Sílvia: tirar
03 Maria: sobre os investimentos, é, **tirar quaisquer dúvidas**

Observa-se que Sílvia inicia a expansão do turno de Paulo, mas é Maria que completa a expansão do turno do colega enriquecendo-o lingüisticamente quando afirma "tirar quaisquer dúvidas". O mesmo fenômeno ocorre no trecho a seguir:

01 Sílvia: qual a teoria de Darwin?
02 Paulo: a teoria do, do
03 Maria: do evolucionismo

Desta vez Maria expande a tentativa de Paulo de responder a pergunta de Sílvia. Há uma expansão contínua nesse trecho da interação.

Além desses, o conceito de **revocalização,** adaptado de O'Connor & Michaels (1996:71), que indica *uma espécie particular de paráfrase (oral ou escrita) de uma contribuição de um aluno por um outro participante na discussão,* também desempenha um papel na análise da interação. A revocalização ocorre em momentos como este apresentado abaixo:

01 Maria: mas ao **mesmo tempo**, ela atrai as pessoas
02 Sílvia: **também** atrai

Sílvia parafraseia o turno de Maria trocando o "mesmo tempo" por "também". Um outro exemplo disso é o trecho a seguir:

01 Sílvia (....) tem tanto poder de atração **quanto um banco sólido** (...)
02 Paulo: tanto poder de atração quanto **confiança**

Paulo avança na contribuição de Sílvia transformando a idéia de 'banco 'sólido' no conceito de "confiança". A paráfrase aqui sintetiza a idéia anterior apresentada pela colega. A revocalização também pode ser explicitada, sobretudo quando a retomada de uma contribuição do outro colega está distante no tempo como quando Sílvia afirma: "então, nós, temos, **já como o Paulo falou,** que o banco é uma instituição sólida".

Porém, a revocalização pode ocorrer no sentido contrário, e nesse caso temos o que conceituei como uma **revocalização em surdina,** na qual um interagente abafa a contribuição de um outro participante de tal forma que, longe de ampliá-la, torna a voz do outro quase muda. Os exemplos abaixo mostram 1) trecho no qual Síliva e Clara discordam e 2) a continuação da interação após a saída de Clara:

1)

01 Clara; hum, essa é uma leitura
02 Maria: uma leitura
03 Sílvia: acho que é uma das únicas
04 Clara: e a **outra** leitura?
05 Sílvia: que outra ((em tom de indignação))

2)
01 Sílvia: ele ((o autor do poema)) põe ou não a opinião dele?
02 Maria: lógico que põe
03 Sílvia: lógico que põe, ele é que faz o **contraponto**

No segundo trecho Sílvia se apropria da voz de Clara, afirma que há **contraponto**, portanto pressupõe pelo menos uma **outra** leitura, como foi dito por Clara no primeiro trecho, mas não dá legitimidade a Clara, pois revocaliza a idéia de uma outra leitura, mas deixa em surdina o fato de que esta era uma idéia de Clara antes rejeitada.

No outro extremo, encontram-se o que denomino **silenciadores camuflados**, ou seja, recursos utilizados para desencorajar, veladamente, a continuidade do turno do outro, objetivando tomar-lhe o turno. Esse fenômeno ocorre no trecho abaixo:

01 Sílvia: todo mundo igual
02 Clara: tá
03 Silvia: igualdade, então, quer dizer essa mulher
04 Clara: tá
05 Sílvia: ela pode parecer
06 Clara: tá
07 Sílvia: quer tanto essa igualdade
08 Clara: entendi
09 Sílvia: como os da classe dela, quer essa igualdade
10 Clara: entendi, entendi

Os turnos de Sílvia são constantemente interrompidos, mesmo que a professora assistente, Clara, se utilize de palavras como 'tá', 'entendi', que são típicos continuadores. A intensidade com a qual os continuadores são pronunciados dá a eles uma função de desencorajar o turno de Sílvia.

Os conceitos acima podem ser melhor entendidos à luz de um outro conceito a ser investigado, qual seja, a **apropriação**, que, de acordo com Rogoff (1990: 173), é a forma pela qual aprendizes *inferem e assimilam habilidades e entendimentos de outros membros através da sua participação em interações sociais com eles.*

Nem sempre dizemos o que queremos com palavras, usamos formas indiretas, por exemplo. Para o entendimento dessas formas indiretas é fundamental o conceito de **enquadre** que, de acordo com Bateson (1972/1998: 64), delimita ou representa *uma classe ou conjunto de mensagens (ou de ações significativas).* Segundo Bateson (op. cit.), não é possível entender qualquer enunciado sem referência ao enquadre, posto que aí se encontram as instruções de como o ouvinte pode entender uma determinada mensagem. Este autor recorre a duas analogias para explicar o conceito. O enquadre teria a mesma função de uma moldura que, ao mesmo tempo que envolve uma pintura, indica para onde o observador deve olhar. Também seria como uma linha imaginária que delimita o espaço de um conjunto matemático. A primeira analogia é considerada por Bateson, como excessivamente concreta, enquanto a segunda seria abstrata demais. O conceito não é nem físico, nem lógico.

Bateson introduz esse difícil conceito nas ciências sociais e Goffman desenvolve-o. Para o último, o enquadre delimita a metacomunicação presente em todo enunciado, de forma que sinaliza o que fazemos ou queremos dizer, e como fazemos sentido do que os outros estão querendo dizer ou fazendo. Ou, como resumem Ribeiro & Garcez (1998: 70), o enquadre *formula a metamensagem a partir da qual situamos o sentido implícito da mensagem.* O conceito de enquadre foi expandido por Goffman (1979/1998) através do conceito de ***footing*** representando tanto o alinhamento, como a postura e a projeção do 'eu' em relação consigo, com o outro e com o discurso (Cf. também Tannen, 1986:90). Em outras palavras, o *footing* descreve *como os participantes enquadram os eventos e, ao mesmo tempo, negociam as relações interpessoais, ou 'alinhamentos', que constituem tais eventos* (Tannen & Wallat, 1987/1998:124).

Tannen & Wallat trazem uma contribuição para a discussão em torno do enquadre, pois fazem uma distinção entre este conceito e o termo 'esquema". As autoras reúnem os dois conceitos dentro do que chamam de **estruturas de expectativas**. Enquanto enquadre se liga ao aspecto interacional de interpretação (na linha da Sociologia/Antropologia), esquema se relaciona com o aspecto cognitivo de conhecimento (mais próxima da Psicologia/Inteligência Artificial). Assim, as autoras apresentam as diferenças e as relações entre os enquadres interativos e os esquemas de conhecimento.

Gumperz (1982) também acredita que as pessoas, quando interagem, estão interpretando o que ouvem através de inferências indiretas, que por sua vez provêm de hipóteses sobre o contexto, sobre os objetivos da interação e sobre as relações interpessoais. Entender pressupõe o envolvimento na interação, por isso para Gumperz a comunicação é uma atividade social que requer esforços coordenados por parte de dois ou mais indivíduos (assim como na analogia dos construtores de ferramentas de Reddy). Para uma teoria geral das estratégias discursivas, Gumperz propõe duas questões essenciais: 1) especificar o conhecimento lingüístico e sociocultural que precisa ser partilhado para se manter o envolvimento numa fala-em-interação, e 2) verificar qual a natureza da inferência na fala-em-interação que

resulta numa especificação cultural, subcultural e situacional da interpretação (Cf. Gumperz, op. cit., Capítulo 3).

Para pesquisar questões como as duas mencionadas acima (1 e 2) é necessário um estudo da fala-em-interação que tenha hipóteses e procedimentos que possam dar conta das suas propriedades dialógicas, qual sejam, a interpretação negociada, julgamentos adaptáveis às reações dos outros, e a presença de evidências internas que indicam como será o seu resultado. Nesse sentido, as preocupações da Sociolingüística Interacional incorporam as noções bakhtinianas de dialogia e intersubjetividade.

Portanto, pressupor que haja sempre envolvimento, cooperação e comunhão das convenções nas interações (como as máximas de Grice) é um equívoco. As diferenças socioculturais e seus reflexos lingüísticos são causas relevantes de desentendimentos e de preconceitos. As diferenças de linguagem criam e mantêm as fronteiras sutis de poder, status e papel que constituem o tecido de nossa vida social. Portanto, as estratégias comunicativas indiretas se baseiam nas hipóteses sobre diferenças de valores e sobre as fronteiras sociais e são essenciais para a vida do indivíduo na sociedade.

Mey (1987: 288), como foi afirmado anteriormente (Cf. Capítulo II, Seção 2.1) acredita que a cooperação lingüística pressupõe igualdade social: porém, longe de ser uma pré-condição, esse estado de coisas é um programa, um objetivo para nossas atividades. Ou como prevê Signorini (1995: 174), comentando a afirmação de Mey,

> *em função (...) das condições sociais que são constitutivas da linguagem como instituição social, esse ideal de compreensão e entendimento só pode ser projetado num acordo futuro, a ser construído na prática concreta das relações sociais, como condição para a comunicação cooperativa dentro da sociedade dividida e hierarquizada.*

Apesar de haver, em meados da década de oitenta, cada vez mais sociólogos, psicólogos e lingüistas particularmente interessados na importância do processo comunicativo para a aprendizagem, para a cooperação e evolução humana, Gumperz, na referida obra, não parece satisfeito com estas contribuições. Ele gostaria de ver uma teoria geral da comunicação verbal que incluísse o que se sabe sobre gramática,

cultura e convenções interativas em um sistema global de conceitos e de estratégias de análise. A crítica de Gumperz focaliza sobretudo o fato de as diferentes áreas como a lingüística e sociologia utilizarem conceitos uma da outra, mas sem abrir mão de suas fronteiras[1] enquanto campo de conhecimento.

A Sociolingüística Interacional preocupa-se em verificar o processo dinâmico[2] que muda a cada turno, preocupa-se com a forma de ouvir, com a forma que tomam os problemas de interação e com as pistas conversacionais que são uma maneira de minimizar esses problemas.

Para o pesquisador que deseja investigar a sala de aula, o foco deve recair, então, no **meio ambiente de aprendizagem**, ou seja *aqueles aspectos do cenário e do background do aluno e do professor que afetam a transmissão de conhecimento e, por conseguinte, limita o que é aprendido* (Gumperz, 1986: 57). De acordo com Gumperz (op. cit.: 58), não é possível pesquisar a respeito do que se fala sem fazer referência ao processo real de interação. A Sociolingüística Interacional, portanto, propõe realizar uma investigação das pressuposições lingüísticas, contextuais e sociais que interagem para criar, por exemplo, as condições de aprendizagem na sala de aula. Gumperz acredita que a análise deva se concentrar nas atividades instrucionais-chave que são, por sua vez, definíveis através dos "eventos de fala", e estes podem ser mais bem explorados *através da observação **da estrutura de participação**, quer dizer, as normas de participação que existem em grupos culturais distintos e que governam o tipo e a quantidade de interação que formam o evento* (op. cit.: 66; sem grifo no original). O conceito de estrutura de participação social é fundamental, por isso será detalhado a seguir.

De acordo com Erickson (1982:154) (cf. Erickson & Schultz, 1977; ver também Shultz, Florio & Erickson, 1979; Gumperz, 1981:36; Rech, 1992; Dettoni, 1995: 45-46; e Abrahão, 1996:146), a **estrutura de participação social** (EPS,

---

[1] Cf. Schmitz, 1987, que critica a metáfora das disciplinas como territórios.

[2] Nesse sentido, a transcrição é fundamental para a pesquisa. A questão de como tratar o material empírico coletado já havia trazido a transcrição para o foco da AC. Há várias formas de reproduzir conversas. De acordo com Marcuschi (op. cit.), *não há a **melhor** transcrição*, o importante é que o analista tenha claro o que deseja e não deixe de assinalar na superfície da fala-em-interação o que interessa para sua investigação. Nesse sentido, o analista realiza o que Ochs (1979: 45) denomina de 'transcrição como teoria'. Sendo a transcrição a própria

doravante) é *um conjunto de limites sobre a alocação de direitos e deveres interacionais de vários membros do grupo que está interagindo*. De acordo com Philips (1983:377-178), que introduziu o termo para indicar a distribuição organizadora dos papéis dos falantes e ouvintes numa interação, a EPS, no ambiente escolar, pode envolver *os direitos e responsabilidades que cada aluno deve reconhecer como parte da cultura de sala de aula durante aquela atividade específica*. Em outras palavras, as EPS incluiriam de acordo com O'Connor e Michaels (op. cit.: 67), as *configurações convencionais de direitos e responsabilidades interacionais que surgem das atividades específicas de sala de aula, assim como elas foram concebidas pelo professor* (Ver também Philips, 1983).[3]

De acordo com Erickson (1982: 154), alunos e professores se engajam em dois tipos de procedimento de conhecimento. Além da **estrutura de participação social,** haveria ainda a **estrutura de tarefa ccadêmica** (ETA, doravante). A segunda seria *uma série de padrões limitantes proporcionadas pela lógica da seqüência do conteúdo da aula*. Dentro das EPS, as configurações (ou *posicionamento* de acordo com McDermott et al., 1978) podem ser consideradas as entidades não-fixas, os resultados interacionais em processo ou usadas como forma ou tipo de participação (Abrahão, op. cit.).

Um outro tipo de procedimento de conhecimento, considerado relevante por Gumperz, é a **estrutura interpretativa (schemata)** [4]: *o grau de conhecimento da schemata, como a informação esquemática é sinalizada e aprendida (...) é uma questão de fundo sociocultural, sendo crucial para nosso entendimento das dimensões comunicativas dos processos instrucionais* (1986: 66). Gumperz acredita

---

fonte de dados do pesquisador, o que estiver transcrito influenciará e limitará as generalizações a serem feitas na pesquisa.

[3] Essa definição está próxima daquela modificada por O'Connor & Michaels (op. cit.: 69), na qual o **enquadre de participação** equivale a direitos e responsabilidades dos interagentes numa situação de fala, enfatizadas as formas dos papéis e das alianças específicas que tendem a surgir dos *arranjos bastantes estáveis da organização da sala de aula*.

[4] Esse conceito se aproxima das **estruturas de expectativa**, apresentado por Tannen & Wallat (op. cit.: 124), que são formadas tanto por esquemas de conhecimento como por enquadres interativos. Os primeiros são *as expectativas dos participantes acerca de pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo*, enquanto que os segundos são as expectativas interacionais de interpretação acerca dos eventos.

que o que as pessoas sabem de antemão e o que elas esperam do evento é essencial para a compreensão do que está acontecendo durante o próprio evento.

Além dos conceitos apresentados acima, fundamentais para a análise da interação escolar, a noção de Goffman de **face,** que perpassa as questões de poder na sala de aula, será um outro conceito a ser utilizado na análise. Goffman, um sociólogo cujo foco de trabalho é a relação entre o eu e a sociedade, fornece o complemento do referencial teórico para se analisar a interação face-a-face, pois este tipo de análise pode proporcionar uma *compreensão de como a língua é situada em circunstâncias particulares da vida social e como ela reflete e acrescenta sentido e estrutura a essas circunstâncias* (1969: s/p).

Para Goffman, o **eu** ('the self") é nosso sentido de quem somos, tanto privada como publicamente. Nosso eu é um produto que combina os processos sociais que operam tanto no nível das instituições sociais, quanto no nível das situações sociais cotidianas. **Situação social** é entendida aqui como a unidade básica ou cena na qual a vida cotidiana acontece. A forma pela qual nos comunicamos, verbal ou não-verbalmente, são maneiras de expressar nosso sentido do eu e do outro (os interagentes). Cada evento da vida cotidiana tem um papel essencial na criação e na manutenção do status e da personalidade dos nossos eus e dos outros. O **status** é considerado a identidade social, enquanto a **personalidade** é a identidade pessoal: *as identidades que adotamos também ajudam a produzir ordem social e estabilidade e, por isso, ajudam efetivamente a dar às instituições sociais o seu significado e sua estrutura de base* (Goffman, op. cit.: s/p).

Para Goffman, o eu (self) é uma construção social e pode-se visualizá-la através da noção de **face** que é o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si tendo em conta o alinhamento que os outros acreditam que ela tenha tomado durante um dado contato. Face é a imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados (Goffman, op.cit.: 5). Aqui, **alinhamento** é entendido como o padrão de atos verbais e não-verbais pelos quais a pessoa expressa sua visão da situação e, através desta, sua avaliação dos participantes, em especial dela mesma (Goffman, 1967:5). Contudo, o eu é diluído no fluxo dos eventos e só pode ser

recuperado através da interpretação dos eventos. Precisamos, pois, interpretar as situações para que possamos entender nosso próprio eu através de algum método.

As respostas de alguém para com a "face" são emocionais e imediatas e podem ser de três tipos: indiferença, se o encontro mantém a imagem aprovada do eu; satisfação, se o encontro estabelece uma imagem melhor do que se supunha; e insatisfação, se as expectativas normais não se concretizam durante o encontro. Assim, também existem seis tipos de situações de face: pode-se TER face, *quando o alinhamento que se toma apresenta uma imagem de si que é internamente consistente*; ESTAR na face; *quando se apóia em julgamentos e evidências veiculadas por outros participantes;* MANTER a face *quando se confirma a face por evidências veiculadas através de agências interpessoais*; PERDER face, pode significar estar na face errada, estar fora da face ou estar envergonhado da face; SALVAR face é o processo pelo qual a pessoa sustenta uma impressão que indique para os outros que ela não perdeu a imagem aprovada do eu; DAR face é conseguir com que o outro tenha um alinhamento melhor do que teria conseguido sozinho (Goffman, 1967:6-8).

Existe também a figura do **guardião** ("gatekeeper"), que se coloca de guarda na situação na qual ganhou face, com o objetivo de mantê-la. Nessa situação, pode comportar-se de três formas. A pessoa pode tentar manter a face a) por orgulho, de acordo com uma obrigação consigo mesmo; b) por honra, uma obrigação com entidades sociais das quais recebe apoio; c) por dignidade, por postura física e emocional. A face social é apenas um empréstimo que a sociedade nos faz, mesmo que ela seja nossa posse mais pessoal e o centro da nossa segurança e prazer. Ou seja, como alerta Goffman, os *atributos aprovados e sua relação com a face fazem de todo homem seu próprio carcereiro; esta é uma limitação social fundamental muito embora cada homem possa apreciá-la* (op. cit.:10).

Goffman faz questão de afirmar que manter a face não é o objetivo da interação, mas sua condição. Entre os objetivos da interação temos: ganhar face; expressar livremente suas crenças; introduzir informação depreciativa sobre os outros; resolver problemas; executar tarefas, etc. Durante a interação, a pessoa efetuará um trabalho de face, posto que podem acontecer incidentes, cujas

implicações simbólicas podem ameaçar a face. Nessas situações, a pessoa lançará mão do seu tato, do seu "savoir-faire", de sua diplomacia ou de suas habilidades sociais, como são conhecidos os **trabalhos de face**.

4.2 Etnografia escolar

O que interessa particularmente aqui é mostrar a parceria entre a Sociolingüística Interacional e a Etnografia Escolar na pesquisa em Lingüística Aplicada. Segundo Kleiman (1998: 48),

> *os estudos etnográficos, que examinam a construção das práticas escolares na interação, se constituem em um campo propício para a transformação da práxis, uma vez que esses estudos permitem perceber a inscrição, no microcontexto de interação em sala de aula, de questões macrosociais.*

A pesquisa etnográfica objetiva construir descrições da realidade social que permitam aos pesquisadores olhar os fenômenos cotidianos (como os da sala de aula de leitura) de uma perspectiva diferente, apresentando estudos de casos como sendo microcosmos sociais (Erickson, 1985). A pesquisa feita em LA é geralmente referida como de 'cunho etnográfico', na tentativa de estabelecer semelhanças com a metodologia de coleta de dados em contextos naturais. As diferenças entre as ciências descritivas do social como a Antropologia e a LA é que a última *tem compromisso com a utilidade social da pesquisa* (Kleiman, op. cit.: 67).

A etnografia surge no fim do século passado com a antropologia, que se ocupa em descrever a forma de vida de pessoas consideradas como *"outros"* (do grego **ethnoi**). Neste caso, tratava-se dos habitantes das colônias européias na África e na Ásia. As observações participantes de longa duração que incluíam entrevistas foram bastante criticadas no começo por serem consideradas subjetivas e não-científicas. Porém, a etnografia se estabeleceu paralelamente ao positivismo, dominante na época, nas pesquisas. Depois da segunda guerra, um dos focos da etnografia, com pesquisadores como Spindler (1955), se volta para a educação. No entanto, só no

começo da década de oitenta este tipo de pesquisa se volta para a sala de aula (Cf. Erickson, 1985).

Que ação social está ocorrendo e qual seu significado para os envolvidos? (op. cit.: 19). Para Erickson, o principal teórico da Etnografia Escolar, estas são as duas questões de pesquisa mais relevantes para a etnografia. Pode-se afirmar que a etnografia é um tipo de pesquisa de campo interpretativa e observacional participante que se preocupa com *a perspectiva significante dos atores e a ecologia das circunstâncias da ação na qual se encontram* (op. cit.: 29). A ecologia social da qual fala Erickson busca entender *as formas pelas quais professores e alunos, nas suas ações conjuntas, constituem o meio-ambiente uns para os outros* (op. cit.:31).

Esta tese opta, assim como Erickson, pelo uso do termo pesquisa interpretativa que recobre várias abordagens de estudos participante observacionais por: 1) ser mais abrangente; 2) evitar o entendimento dessas abordagens como *não quantitativas* (uma conotação do termo qualitativo); 3) apontar para o *interesse central de pesquisa sobre o significado humano na vida social e na elucidação e exposição pelo pesquisador* (1985: 2). A opção por uma pesquisa interpretativa inclui, como critério de validade básica, o uso dos significados locais e imediatos das ações, definidos a partir do ponto de vista dos atores. Essa tipo de pesquisa preocupa-se com a micropolítica das relações sociais entre as pessoas engajadas em situações de interação face-a-face e, por isso, a microetnografia tanto pode ser considerada um método quanto um ponto de vista [5].

Na opinião de Erickson o *significado primordial de abordagens interpretativas de pesquisa sobre ensino diz respeito às questões de conteúdo muito mais do que de procedimento* (op.cit.: 4). O interesse no conteúdo fará com que o pesquisador busque métodos apropriados. A pesquisa interpretativa é, pois, central na pesquisa educacional, preocupando-se com questões tais como: a) *a natureza da sala de aula como meio-ambiente social e culturalmente organizado para a aprendizagem; b) a natureza do ensino como um, e apenas um, aspecto do meio ambiente de aprendizagem reflexiva; c) a natureza (e o conteúdo) das perspectivas do significado do professor e do aprendiz como intrínsecos ao processo educacional*

(op. cit.: 4). A pesquisa interpretativa é uma tentativa de combinar, por um lado, a análise detalhada das ações e dos sentidos na interação social cotidiana, e por outro, a análise mais abrangente do contexto social dentro do qual a interação face-a-face ocorre. Nesse tipo de pesquisa, é necessário ser empírico, sistemático, rigoroso sem ser, contudo, positivista. A proposta desse tipo de pesquisa é registrar, em vídeo, as interações rotineiras, de forma que o microanalista possa observar de perto, quantas vezes forem necessárias, o que as pessoas fazem quando interagem em tempo real.

As questões que podem ser mais bem respondidas através desse tipo de pesquisa são, de acordo com Erickson (op. cit.: 7-8), as seguintes:

1) *O que está acontecendo, especificamente, na ação social que ocorre nesse cenário particular?;*
2) *O que essas ações significam para os atores envolvidos no momento em que as ações ocorrem?;*
3) *Como os acontecimentos estão organizados, em padrões de organização social e princípios culturais adquiridos para a conduta da vida cotidiana – como, em outras palavras, as pessoas estão consistentemente presentes no meio ambiente imediato umas com as outras, como meio ambiente para as ações significativas uns para os outros?;*
4) *Como isso que está acontecendo nesse cenário (sala de aula) se relaciona com os acontecimentos de outros níveis do sistema fora e dentro do cenário?*
5) *Como as formas cotidianas de vida nesse cenário são organizadas em comparação a outras formas de organização social de vida em cenários mais abrangentes em outros locais e em outros tempos?*

É necessário fazer perguntas dessa natureza e tentar respondê-las porque, primeiro, existe uma grande invisibilidade da vida cotidiana e é preciso tornar o familiar estranho e o estranho familiar para conseguir visibilidade e sistematicidade[6]; segundo, porque se faz urgente a compreensão e a documentação dos detalhes concretos da prática; terceiro, porque deve-se considerar os diferentes significados que os acontecimentos têm para as pessoas envolvidas nele; e quarto, pela necessidade de compreensão comparativa de cenários sociais distintos.

---

[5] Baseada nesta dupla proposta a Etnografia será apresentada neste capítulo teórico e não no próximo que trata apenas de aspectos metodológicos.

[6] A expressão "desenraizamento de um universo familiar versus familiarização com um universo estrangeiro"é do cientista social francês Pierre Bourdieu (1998).

Erickson lança mão de conceitos metafóricos (no mesmo sentido das metáforas estruturais de Lakoff -- cf. Capítulo III) para explicar por que aqueles que criticam a pesquisa interpretativa consideram as perspectivas dos participantes irrelevantes ou periféricas. Fazem isso, inicialmente, porque partem de um desejo de eliminar a subjetividade em nome de um objetivismo, de uma ciência comportamental e positivista que vê *a hipótese de uniformidade da natureza, e das metáforas mecânicas, químicas e biológicas para as relações causais entre entidades individuais* (op.cit.: 23). No centro da diferença entre pesquisa interpretativa e outras abordagens, está a natureza da causa das relações sociais. As metáforas mecânicas, químicas e biológicas mencionadas acima foram largamente utilizadas para entender as relações causais, como afirma Erickson. Em outras palavras, as metáforas estruturais dessa perspectiva positivista na pesquisa educacional concebiam a sala de aula como *a caixa de Skinner* e como a *metáfora do sistema escolar e da sociedade como partes ligadas a uma máquina maior e internamente diferenciada* (op.cit.: 24). Nenhuma das duas metáforas, a da caixa ou a da máquina, contemplam a perspectiva de Erickson, pois a *perspectiva fenomenológica das pessoas se comportando não é um traço que os modelos teóricos dessas metáforas representam* (p.24). De acordo com a perspectiva interpretativa, *os homens criam interpretações significativas dos objetos físicos e comportamentais que os rodeiam (...) sob a luz das suas próprias representações significativas. Essas representações, uma vez feitas, são tomadas como qualidades reais dos objetos percebidos* (op.cit.: 25). Para Erickson, os homens partilham sistemas de significação por meio da cultura, ou em dadas situações de ação prática nas quais parecem sempre criar interpretações de sistemas.

Um outro conceito básico para a microetnografia é o de **organizações sociais** que têm um caráter **local** e outro **não-local**. Elas são locais em dois sentidos: primeiro dentro da noção de microcultura distintiva ou grupos naturais, e segundo dentro da concepção radical de *localidade da representação do momento-a-momento da ação social em tempo real*, ou seja, na concepção do fluxo constante e sempre novo dos eventos mais corriqueiros. Durante esse fluxo, cada indivíduo tem um ponto de vista particular de dentro da ação na medida em que ela acontece. As organizações são não-locais quando, por exemplo, a cultura influencia a ação local. A **cultura** pode ser

definida *em termos cognitivos como padrões aprendidos e partilhados de percepção, crenças, ação, e avaliação das ações de outros* (op.cit.: 34). Outro exemplo de influência não-local é *a percepção de que membros locais têm interesses e limites no mundo além do horizonte da interação face-a-face* (op. cit.: 35). Para Erickson, nem a sociedade nem a cultura podem ser reificadas, pois para a pesquisa interpretativa o que importa é *descobrir as formas específicas nas quais formas locais e não-locais de organização social e de cultura se relacionam com as atividades das pessoas específicas quando fazem escolhas e conduzem a ação social juntas* (op. cit.: 36).

A pesquisa interpretativa busca, não universais abstratos, mas universais concretos. O caminho para chegar aos universais concretos é estudar um caso específico em grandes detalhes objetivando **especificar** mais do que **generalizar**. Assim poderá apontar o que é amplamente universal e o que é único naquela situação. A pesquisa interpretativa busca destacar a diversidade de relações que existem entre o modo de comportamento e o significado pretendido que ocorre durante a interação. Busca também desvendar *localizadamente os padrões de identidade social desempenhados – de status representado e de seus papéis de relacionamento auxiliares* (op.cit.: 45). **Status** [7] é definido como *a posição social de alguém em relação aos outros* e **papel** como *um conjunto de direitos e obrigações que permite acumular um certo 'status'* (op.cit.: 20).

A noção do discurso em sala de aula como improvisação apresentada por Erickson (1982), baseada na concepção que considera as aulas das escolas como encontros sociais, é também relevante para entender o contexto escolar. **Encontros sociais** na escola são *situações parcialmente limitadas nas quais professores e alunos seguem regras culturais normativas previamente aprendidas, e também inovadoras por fazerem novos tipos de sentido juntos adaptando-se às circunstâncias fortuitas do momento* (Erickson, op. cit.: 166). A inovação, ou as variações situacionais improvisadas, permitem que alunos e professores tenham um papel mais participante no processo interacional.

---

[7] Status para Erickson se aproxima do conceito usado por Goffman para quem status é sinônimo de identidade social.

Erickson mais uma vez lança mão de uma analogia para explicar como uma pesquisa interpretativa deve proceder: a sala de aula, assim como um jogo de xadrez, é mais uma questão topológica do que de geometria, pois o papel desse tipo de pesquisa é *possibilitar aos pesquisadores (...) tornarem-se mais específicos na compreensão da variação inerente da sala de aula. Isto significa construir uma teoria melhor sobre a organização social e cognitiva de formas particulares de vida na sala de aula como ambiente imediato para a aprendizagem do aluno* (op. cit.: 47-48).

Outros trabalhos vêm reafirmando a postura de Erickson. Van Lier (1988: 36), por exemplo, listando as hipóteses que fundamentam a sua escolha pela etnografia afirma que:

> *1. Nosso conhecimento atual do que acontece na sala de aula é extremamente limitado;*
> *2. É relevante e válido aumentar este conhecimento;*
> *3. Isto só pode ser feito indo-se à procura de dados na sala de aula;*
> *4. Todos os dados devem ser interpretados no contexto da sala de aula, ou seja, no contexto da sua ocorrência;*
> *5. Este contexto não é apenas lingüístico ou cognitivo, mas é também essencialmente social.*

Esta tese utiliza as posições de Erickson, apresentando-as como justificativa para a escolha por uma pesquisa de cunho etnográfico. A intenção não apenas de observar, mas também de gravar as aulas de literatura de língua inglesa, baseou-se no fato de que a gravação é, como propõe Van Lier, um recurso de estranhamento (**estrangement device**). Tanto a gravação em fita cassete como em vídeo proporcionam ao pesquisador a oportunidade de olhar o fenômeno da sala de aula com distanciamento, já que a sala de aula não é estranha e muito menos *exótica* ao pesquisador/professor (Van Lier, op. cit.). Devido a essa proximidade do pesquisador com o cenário a ser pesquisado, é preciso ter em mãos um recurso que estabeleça um distanciamento entre os dados e o pesquisador. O professor-pesquisador pode adquirir, como diz Erickson, *novos olhos culturais como espectador* do seu eu atuando e interagindo.

Se os métodos para a observação de uma situação social devem levar em conta a perspectiva dos participantes e a situação deve ser focalizada durante eventos de caráter rotineiro, então, na mesma perspectiva, a análise e descrição de eventos de leitura precisam ser encaminhadas através de metodologia microetnográfica que *consiste em um exame minucioso do evento no nível da interação face-a-face* (Bloome e Egan-Robertson, 1993: 176). Essa proposta consiste em mostrar como exemplos de comportamentos individuais podem ajudar a entender como indivíduos interagem com fenômenos tais como a leitura.

4. 3 A leitura como evento social

Conceber a leitura como um processo interativo-bidirecional, e também intersubjetivo e co-construído, no qual os sentidos são indeterminados, implica ampliar o universo de pesquisa em leitura para incluir o contexto sociocultural no qual esta leitura ocorre. É imprescindível levar a investigação para a própria interação entre as pessoas lendo. Por isso, apresento nesta seção a contribuição que Bloome e colaboradores (1983, 1989, 1991, 1993) trazem para os estudos sobre leitura ao incorporar e focalizar, no contexto da sala de aula, a interação entre pessoas durante o ato de ler. Para Bloome e Bailey (1989: 201) *não é mais possível discutir questões lingüísticas sem investigação etnográfica, sem situar o uso da linguagem, sem ver o evento como primário.*

Ao mudar o foco da análise, que não mais se restringe à interação entre o leitor e o texto, Bloome amplia as possibilidades de pesquisa nessa área. Analisar a leitura a partir do modo como as pessoas interagem entre si no momento mesmo em que estão lendo, é investigar a leitura assumindo sua natureza social. Em outras palavras, conceber a visão de leitura como interativa preocupando-se em investigar tanto os componentes lingüísticos quanto a concretude do leitor, leva necessariamente a uma pesquisa aplicada (na LA) ou empírica (como preferem chamar nos estudos literários). Nesse sentido, é fundamental detalhar a proposta de pesquisa de Bloome.

Em diversos trabalhos, Bloome explora o conceito de leitura como evento social. O conceito de evento, resumido em Bloome e Bailey (op. cit.: 185-187), é entendido como

> *A interação face-a-face de pessoas em uma seqüência discursiva que tenha um começo, meio e fim reconhecidos. Os eventos são, assim, construídos pelas ações e reações das pessoas em relação umas as outras. (...) Eventos também se referem a interação das pessoas com o meio ambiente social (...) Em todo evento, as pessoas estão negociando suas identidades e relações sociais.*

Bloome acredita que os diversos eventos de leitura, na sala de aula, em casa ou no ambiente de trabalho, são social e culturalmente constituídos e sugere estudos microetnográficos para entender o fenômeno. Para Bloome, o leitor interage não só com o texto, mas também com o autor, com outros textos e com as pessoas em volta no momento da leitura, por isso todos esses elementos devem ser levados em conta na pesquisa sobre leitura. É necessário focalizar a relação entre as pessoas envolvidas no ato de ler, pois assim, como em outros atos sociais, a leitura é vista como *uma atividade pela qual as pessoas se orientam em direção às outras, adquirem status ou posição social adquirem acesso a compensações ou privilégios, e se engajam em vários tipos de interação social* (1983:165).

Bloome sugere que os eventos de leitura se constituem de várias pessoas interagindo tanto umas com as outras quanto com o texto. Ao encarar a leitura como evento social, abre-se o campo para o pesquisador observar a relação entre a forma como os eventos são construídos e os aspectos cognitivos aprendidos pelos atores através da atuação no evento. Bloome resume em duas as premissas básicas que embasam o conceito de leitura como evento social: 1) os processos cognitivos em jogo no evento de leitura se conectam tanto ao contexto social como à estrutura do evento; e 2) as habilidades cognitivas aprendidas durante a atuação no evento dependem da natureza do mesmo. Bloome e Bailey (1989: 183) afirmam que:

> *por conceber o evento como primário, as pessoas e a linguagem são definidas como inerentemente sociais e orientadas para o outro; o sentido é localizado no evento mais do que na cabeça das pessoas. Além*

> *disso, ao enfatizar o evento a pesquisa é forçada a interrelacionar as bases teóricas e as realidades do evento em si (incluindo as realidades das interpretações).*

Como é possível perceber, a posição de Bloome está plenamente de acordo com os postulados de pesquisa na área da Sociolingüística Interacional que vê os eventos comunicativos como construídos pelos participantes engajados em situações face-a-face. Essa visão de Bloome sobre interação social é ampla e também abriga a noção de intertextualidade, que descreve um dos processos sociais e culturais envolvidos na forma como as pessoas agem e reagem (Bakhtin, 1935/1981; Bloome, 1983) em relação aos textos. É na interação que se encontra a significação mesma do evento, é através dela que alguns sentidos são mais determinados e é aí que se adquire a consciência da indeterminação do sentido. A interação busca uma convergência de definições partilhadas sobre o evento. O contexto do evento tanto é pano de fundo (background) como cena (foreground), pois o sentido refere-se ao contexto e é construído na evolução deste. Os eventos de leitura também podem ser inseridos nessa noção de contexto, já que o sentido em um evento de leitura é construído através da negociação do contexto do evento.

Nessa mesma linha, algumas pesquisas recentes em LM no Brasil (Zanotto, 1997a e Canolla, 1997) vêm investigando a leitura, sobretudo de textos literários, como evento social. Esses trabalhos apontam para a filiação de Bloome tanto às pesquisas em Sociolingüística Interacional (Gumperz, 1982), como às pesquisas de perspectiva sociointeracional (Bakhtin, 1981 e Vygotsky, 1991). A forte influência da Sociolingüística Interacional nos trabalhos de Bloome sobre letramento está ancorada, primeiro na necessidade de pesquisas multidisciplinares e, em segundo lugar, na ênfase dada hoje ao particular, ao invés da ênfase na generalização. Bloome e Bailey (op. cit.: 182) declaram que :

> *Mais que uma busca por universais, há hoje uma ênfase crescente no específico: o que acontece em um lugar específico, em um tempo específico, com um grupo específico de pessoas engajadas em uma atividade e em um evento específico.*

O que torna o lugar, o tempo, o grupo, a atividade e o evento específico importante para a pesquisa é justamente o que isso significa para as pessoas envolvidas, para os outros e para os outros eventos. Bloome afirma estar interessado em estabelecer as bases para uma nova direção nas pesquisas em Lingüística e Educação. Como já foi dito anteriormente, seu projeto de pesquisa envolve, além das noções de evento e especificidade, o conceito de intertextualidade (Cf. Bloome e Egan-Robertson, op. cit.: 308) que é definido como uma co-construção social, localizada na interação, durante a qual textos são justapostos em níveis múltiplos. Porém, para que exista intertextualidade, é necessário que os participantes da interação proponham esta justaposição e que ela seja reconhecida durante a interação e tenha significado social. Por exemplo (Bloome, op.cit. : 330), os leitores podem usar a intertextualidade para 1) auto-definir seus papéis; 2) estabelecer grupos; 3) identificar e validar eventos prévios como fonte de conhecimento; 4) construir, manter e contestar ideologia cultural das interações em sala.

Este capítulo pretendeu resumir as idéias de alguns dos mais importantes teóricos da linguagem. Neste empreendimento de leitura dos teóricos, segui a sugestão de Goffman (em Verhoeven, 1993) que afirma ser necessário fazer uma **análise do tipo literária** do conjunto do trabalho dos teóricos. Goffman acredita que o conjunto da obra de um teórico, seja ele um sociólogo ou um etnógrafo, é totalmente literário. Porém, ele alerta para que o pesquisador não se restrinja a esse universo literário, pois é necessário olhar o universo da vida social.

Essa sugestão é corroborada por Clifford (1999) que afirma, em um estudo sobre a história das idéias das práticas que caracterizaram a etnografia no século XX, que uma estratégia textual recorrente dizia respeito ao apagamento dos índices do encontro entre pesquisador e pesquisado. Gomes (1999) resenhado as idéias de Clifford afirma que pairava um silêncio em volta das incertezas e ambigüidades que recheavam a "natureza negociada, polifônica, tateante, do conhecimento produzido em campo". Como exceção ao texto 'puro' e sem fissuras autorais, estaria o livro **Tristes Trópicos** de Lévi-Strauss que não é incluído por Clifford como um contraponto em seu trabalho. Nesse ponto o resenhista aponta uma falha no texto de Clifford, pois pelo fato de estarem expostos no livro citado "os andaimes da

experiência, de ser escrito como autobiografia e ter a forma de narrativa" esse livro é claramente destoante com o que era a prática textual da época. Enfim, o mérito do trabalho de Clifford é desvendar a etnografia antropológica como 'gênero literário'. Clifford chama a atenção para a "consciência da retórica que articula o discurso das ciências humanas". É com essa consciência que pretendo apresentar o próximo capítulo sobre a metodologia de pesquisa.

O mundo todo está forrado
não apenas no teto
mas de todos os lados.
Dizer é como arranhar...

Se é de seda, se é de ferro,
trata-se de uma mesma película
que se cola a tudo que temos.
Que significa tocar?

Ganhar o que perdemos
reduzir o nosso tato
ou então apenas ter mãos.
Tudo a dizer, nada a ocupar...

Heron Moura (1995)

CAPÍTULO V -- METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA

Integram este capítulo uma reflexão sobre pesquisa em interação em LA no contexto brasileiro, uma relação sobre o conceito de reflexividade no ensino e na pesquisa, assim como questionamentos sobre conflitos paradigmáticos à luz de teóricos da epistemologia da ciência. Em um segundo momento, apresenta-se a descrição do cenário de pesquisa, iniciando pelo perfil dos sujeitos e realidade escolar envolvidos, assim como os passos seguidos na pesquisa com o detalhamento da escolha dos instrumentos utilizados, em especial, os eventos de leitura em grupo, e por fim, a descrição dos registros disponíveis e dos procedimentos de análise.

5.1 A pesquisa em sala de aula na LA no contexto brasileiro

A sala de aula vem atualmente merecendo atenção por parte dos pesquisadores brasileiros (Cf. Abrahão, op. cit., para um estudo comparativo entre algumas pesquisas). Porém, ainda muito recentemente, no início da década de 90, Cavalcanti e Moita Lopes (1991) comentavam algumas questões relativas a esse tipo de pesquisa dentro da área da LA, no contexto brasileiro, fazendo uma crítica ao não aproveitamento da sala de aula como um local de pesquisa, e apontando dois fatores como possíveis causas: 1) a formação do professor apenas indiretamente voltada para o ensino e 2) a ausência de tradição de pesquisa universitária sobre ensino/aprendizagem de línguas. Os autores criticavam a ênfase dada, nos cursos de formação de professores de línguas, ao desenvolvimento da proficiência do aluno-professor, em detrimento da prática do ensino por parte do aluno. Para os autores, faltaria à disciplina de prática de ensino uma reflexão por parte do aluno de sua própria prática como aprendiz e como professor de línguas.

Além das críticas, os autores advogavam um incentivo à pesquisa que fosse implementado desde a graduação e que familiarizasse os alunos com a metodologia de pesquisas e análise de dados. Propunham ainda que o aluno de Letras tivesse condições suficientes para que, ao terminar seu curso, pudesse ser capaz de participar de projeto de pesquisa, se assim o desejasse.

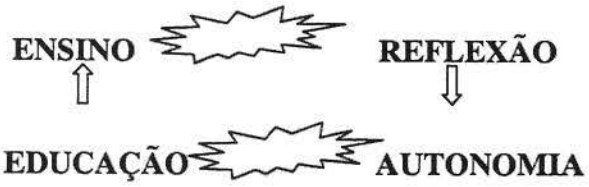
Fazendo um histórico do que ocorria no começo da década de 90 durante e após a formação do professor no Brasil, os autores concluíram que a sala de aula, tanto na escola quanto na universidade, é preenchida geralmente com atividades de ensino, não havendo espaço para pesquisa em nenhum dos dois níveis. Falta um programa de apoio efetivo ao professor graduado que se encontra em sala de aula. De acordo com os autores, deveria haver um constante processo de auto-formação entre os professores, e a universidade deveria ser o local que favorecesse o questionamento sobre a interação professor-aluno, pois esse fator é responsável pelo processo de ensino/aprendizagem.

No entanto, no Brasil, ainda são poucos os locais, mesmo nas universidades, onde se prioriza este tipo de questão (excetuando-se os poucos cursos de Lingüística Aplicada). No começo da década de 90, um sintoma dessa ausência de tradição na pesquisa em sala de aula, aparecia durante os encontros de professores de línguas: abundância de relatos de experiência, muitas vezes sem embasamento teórico, e a escassez de relatos de pesquisa relevantes refletindo a complexidade teórica desta área de investigação[1]. O artigo levanta a hipótese de que talvez isso acontecesse porque os próprios professores consideram um desmerecimento fazer uma pesquisa 'séria' sobre a sala de aula.

Apesar de haver mais pesquisas em sala de aula sendo realizadas atualmente, ainda é possível perceber o círculo vicioso que, ao invés de fechar a cadeia da formação do professor, a interrompe. Veja-se a ilustração dessa cadeia abaixo:

---

[1] Uma prova da mudança que vem ocorrendo, graças a um maior número de pesquisas realizadas em sala de aula a partir de 1995, pode ser encontrada nos programas de Congresso como a JELI (Jornada de Professores



Ou seja, não existe uma ligação estreita entre o ensino, que o aluno de Letras recebe, e a reflexão que ele deveria ter sobre o que é ensinar/aprender línguas; e também não existe uma relação entre a educação, com a qual os professores de Letras deveriam estar preocupados, e a necessidade de educação continuada para que se consiga autonomia crítica. Nem o aluno, nem o professor, mesmo os universitários, têm prática de pesquisa sobre ensino/aprendizagem. Os autores reconhecem que o problema naquele momento não dizia respeito só ao Brasil.

Na conclusão, os autores deixam claro que a proposta defendida no artigo não é a de que todos os professores de 1° e 2° graus devam se tornar pesquisadores, mas que eles tenham, durante sua formação na universidade, familiaridade com pesquisas. Isto poderia lhes permitir, devido *à natureza complexa de sua área de atuação*, acreditam os autores, uma reflexão da sua própria prática.

Esse artigo tem uma função explicitamente política: criticar o *status quo* das pesquisas existentes na área de ensino/aprendizagem de línguas e rebater as críticas existentes em relação à linha de pesquisa com base antropológica defendida como alternativa para a melhoria da qualidade de ensino/aprendizagem nas escolas e na universidade. É perceptível, através da linha argumentativa desse artigo escrito no início da década de 90, a luta por espaço e pelo reconhecimento desta linha dentro do universo da academia, o que torna tanto as críticas como as defesas contundentes.

---

de Línguas Inglesa do Estado de SP). Cada vez mais valoriza-se a sala de aula como local de pesquisa. Cf. Jeli 97.

O artigo resumido acima faz uma defesa do réu, que neste caso vinha a ser a Lingüística Aplicada com base antropológica. A defesa vai desmontando uma a uma as acusações de que vinha sendo vítima esta área de pesquisa, e ao mesmo tempo vai convencendo os leitores de que, na verdade, as acusações são infundadas e que a LA é não só inocente como tem intenções confiáveis.

Um pouco antes, no início da década de 80, na França, Porquier já se preocupava com a elaboração de métodos de pesquisa próprios para a Lingüística Aplicada (Perdue & Porquier, 1980; Noyau & Porquier, 1984). Apontava o autor para a necessidade de aumentar o leque de situações e tarefas a serem observadas pelo pesquisador de aprendizagem de língua estrangeira.[2] Por trás desta preocupação estava a consciência da dimensão social da fala do aprendiz. Para Porquier, a escolha dos procedimentos de coleta e análise de dados constitui-se *numa etapa crítica em toda pesquisa* de Lingüística Aplicada e pode determinar *os resultados obtidos e a exploração destes resultados para fins de pesquisa ou de ensino* (1980: 61). Dentro desta perspectiva, Porquier tenta, já no início do anos 80, estabelecer uma tipologia de *tarefas*, ou seja, *atividade de linguagem guiada por uma instrução a partir de contribuições dentro das condições especificadas pelo contexto de interação* (op. cit.: 61). Ele desejava demonstrar que a determinação cuidadosa e mais ampla das tarefas resulta na especificação dos métodos de pesquisa.

As questões levantadas neste capítulo merecem ser lidas, não só à luz de uma discussão sobre a pesquisa em LA no contexto brasileiro, mas merecem ser também ampliadas com considerações sobre o ensino reflexivo e sobre a epistemologia da ciência. Para entender a questão da pesquisa em sala de aula, faz-se necessário saber como os professores são ensinados a ensinar. O contexto de formação do professor torna-se essencial para compreensão da sua prática e será, portanto, abordado na próxima seção.

---

[2] Rémy Porquier atua na área de didática de LE, mas tem escrito mais especificamente sobre Francês como LE.

5.2 Reflexividade no ensino e na pesquisa em LA

Wallace (1990) afirma que há alguns modelos de acordo com os quais os professores são preparados para ensinar. O primeiro chama-se "o modelo artesanal" ("craft model"), o segundo "modelo da ciência aplicada" ("the applied science model") e o terceiro o "modelo reflexivo" ("reflective teaching"). Os professores preparados dentro do primeiro paradigma são ensinados a repetir e imitar o melhor possível alguns procedimentos didáticos práticos preestabelecidos. O segundo modelo prepara os professores que acreditam que o futuro profissional de sucesso está estreitamente ligado ao conhecimento científico aprendido durante os cursos de formação inicial. De acordo com esse ponto de vista, pode-se afirmar que há um abismo entre aqueles que pensam e produzem conhecimento científico, conhecidos como os especialistas, e aqueles que aplicam esses conhecimentos, conhecidos como praticantes ("practitioners"). É perceptível, dentro desse segundo paradigma, uma orientação excessivamente teórica e no primeiro paradigma, uma orientação exclusivamente prática. Contudo, esses paradigmas pendulares não ajudam o professor no seu cotidiano escolar. Wallace propõe uma conexão entre o modelo experiencial e o modelo do conhecimento dentro de um modelo reflexivo que se constituiria em um terceiro modelo cujo objetivo não deveria ser **treinar**[3] os futuros professores, mas **formá-los**, ou melhor, desenvolver professores em formação continuada levando em consideração tanto aspectos pragmáticos quanto teóricos, e além disso incorporar o conhecimento pessoal prévio de cada aprendiz sobre aprendizagem, sobre ensino, sobre a natureza da língua, entre outros tópicos.

No ensino de LE, há uma busca constante de qual é o melhor método, porém a grande preocupação dos cursos de formação deveria ser preparar o professor para que tenha um conhecimento ativo, para que esteja apto a intervir no seu próprio ambiente de ensino, selecionando material exeqüível, preparando procedimentos

---

[3] Sobre uma extensa discussão acerca dos conceitos envolvidos na acepção **treinar** e aqueles ligados ao termo **formar** ver Santos, 1998.

adequados para apresentar tais materiais, e refletindo sobre o processo de ensino/aprendizagem de maneira constante. Ou como diria Prabhu (1990), é necessário desenvolver o **senso de plausibilidade** dos professores.

Prabhu está muito preocupado com a questão da formação do professor e afirma que qualquer "péssimo exemplo de ensino" deve-se muito mais à falta de envolvimento pessoal por parte do professor do que às escolhas metodológicas. O que interessa no trabalho de Prabhu é sua percepção de que cada professor tem um senso de plausibilidade que é *conceito resultante de como a aprendizagem acontece e de como o ensino a causa ou a apóia.* Livros-texto e métodos podem ser muito úteis, mas eles existem para ajudar e não para substituir o professor. Assim, os livros devem ser escolhidos de acordo com um senso de plausibilidade de cada profissional, pois este é um dos pré-requisitos para que ele se envolva com a atividade. Pois, como alerta Prabhu (op. cit. :173):

> *Quanto maior o envolvimento do professor no ensino, mais provável será que o seu senso de plausibilidade se comunique aos aprendizes, conseguindo envolvê-los ajudando-os a criar a condição camuflada, mas altamente apreciada na sala de aula: a relação professor-aprendiz.*

Eu concordo firmemente com a asserção acima e gostaria de enfatizar que um senso de plausibilidade ativo e engajado possibilita que o professor esteja aberto para implementar mudanças. Acredito também que os professores de língua e literatura estrangeiras, que se encaixem na descrição acima, podem ajudar os aprendizes a estabelecer novos contratos didáticos (Cicurel, 1985), nos quais exista lugar disponível para as vozes dos aprendizes (McNeil, 1988). O papel do professor deve tornar-se cada vez menos predominante, e cada vez mais colaborador no processo de ensino/aprendizagem. É evidente que este comprometimento pede professores mais bem preparados e com um perfil mais autônomo. Quanto mais os aprendizes participam, mais os professores precisam estar conscientes das infinitas possibilidades que podem ser trazidas para a sala de aula.

As preocupações de Prabhu encontram eco em trabalhos recentes de pesquisadores brasileiros como Almeida Filho (1994) e Cavalcanti (1996). A pesquisa de Cavalcanti aborda a função da pesquisa para a formação do professor e desenvolve o conceito de reflexividade, além de recomendar que o pesquisador seja, pelo menos uma vez, ao mesmo tempo pesquisado e pesquisador. O trabalho de Almeida Filho trata dos diversos fatores em jogo na sala de aula que influenciam o ensino de LE.

No entendimento de Almeida Filho, o conceito de abordagem é fundamental para o professor de LE, pois atua como *um denominador qualitativo das forças potenciais que, ao compor uma configuração específica de operação, promovem qualidades distintas de ensinar e aprender, reduzindo ou ampliando o papel do LD [livro didático] na construção desse processo* (op. cit.: 47). Esse trabalho apresenta as forças potenciais que estão presentes no processo de ensino-aprendizagem de LE mediado pelo livro didático (LD): a) abordagem de aprender do aluno; b) abordagem de ensinar do professor; c) filtros afetivos do professor e do aluno; d) abordagem do produtor de material. A pesquisa de Almeida Filho demonstra como é complexo o conjunto de fatores que se entrelaçam na sala de aula e como os professores através da pesquisa podem ficar mais conscientes deles.

Cavalcanti (1996) faz um relato de pesquisa que analisou dados provenientes de um curso de formação de professores índios em uma comunidade guarani. A proposta desse curso se baseava na pesquisa-ação e por isso havia espaço para a reflexão sobre a prática desenvolvida. O artigo mostra como o projeto de pesquisa 1) foi redimensionado para o estudo da interação transcultural em conseqüência das próprias dificuldades interacionais que surgiram e 2) a questão das agendas dos participantes e o contexto da opressão dos povos indígenas no Brasil foram incluídos na pesquisa. Por fim, a autora aponta a necessidade de uma reflexividade nesta área de pesquisa.

É esta última questão levantada por Cavalcanti que mais interessa aqui. Analisando as reações dos pesquisados em relação ao silêncio interturnos e

intraturnos a autora afirma que, porque estavam atentos para a sensibilidade cultural aprenderam a esperar a quebra do silêncio:

> *Aí experienciamos o que nos parecia longos intervalos sem fala. Para nós, essa aprendizagem era uma mistura de ansiedade e entendimento. Nós aprendemos a ensinar em um ritmo mais devagar, de forma que isto foi, de início, muito estranho para nós. ... Quanto mais nos tornávamos conscientes deste problema interacional, mais ansiosos ficávamos (op. cit. : 182-183)*

Cavalcanti demonstra que o que estava por trás da ansiedade era a sensação incômoda de 'perda de controle'. Além disso, afirma que a sensação incômoda era ainda maior pelo fato de haver uma coincidência dos papéis dos pesquisadores com os de formadores de professores.[4] Como alerta Cavalcanti:

> *os pesquisadores estão geralmente na posição mais confortável de observar a sala de aula à distância. Eles são capazes de ter um olhar mais desapegado das práticas da sala de aula, enquanto que o professor responsável tem a responsabilidade de assegurar que o show continua. Assim, o pesquisador fica protegido, enquanto o professor recebe a luz dos holofotes. O desconforto dos pesquisadores do nosso grupo deveu-se ao fato de sermos ao mesmo tempo pesquisadores e pesquisados (op. cit.: 184-185).*

Cavalcanti ressalta o contraste entre o local de onde o pesquisador 'desapegado' faz pesquisa, um local protegido, e o local onde o professor 'responsável' faz ensino, um local exposto ("o show continua") à luz dos holofotes. Quando o pesquisador, que pensava ser apenas observador protegido, descobre-se exposto, à luz do holofote, que antes estava voltada para o professor pesquisado, torna-se incômoda, fere o olho. A autora retoma essa questão em um artigo mais recente (1998:199) quando afirma que:

> *Como formadora de professores e como pesquisadora nesse contexto, tornei-me, por força das circunstâncias, parte do grupo pesquisado. Em outras palavras, havia deixado para trás a posição confortável de pesquisadora em um cenário familiar para ter um duplo papel de pesquisadora e formadora de professores em um cenário que passei a aprender algo em cada novo dia de trabalho de campo e em cada revisitação vicária dos eventos gravados em áudio/vídeo.*

É esse duplo papel que leva os pesquisadores do grupo de Cavalcanti a reagir de forma etnocêntrica, revelando algumas contradições em suas ações:

> *Nós queríamos uma coisa e algumas vezes fazíamos outra na busca de encontrar uma forma de ensinar que fosse culturalmente sensível. Nós nos queixávamos das atitudes deles, mas ao mesmo tempo encontrávamos desculpas para justificá-los, e estas desculpas estavam centradas nas diferenças culturais. Isso só ficou claro para nós nas discussões que tivemos nos encontros de pesquisa (1996:185).*

Cavalcanti (1998) desenvolve sua pesquisa e chega ao conceito de **desestabilização reflexiva**. Esse fenômeno pode ocorrer quando um pesquisador se *defronta com um cenário que oferece uma gama de desafios na construção e na confrontação de identidades, nas relações estabelecidas entre as línguas e as culturas de um contexto sociolingüístico complexo e nas interações transculturais (op. cit:198-199).* A desestabilização reflexiva coloca o pesquisador em um 'estado de ebulição constante' que, de acordo com a autora, como também será demonstrado nesta tese, é altamente iluminador para a prática pedagógica, assim como para a pesquisa em LA. Evidentemente, a desestabilização traz no seu bojo dúvidas e incertezas, porém as contradições reveladas despertam para a conscientização sobre questões centrais como o 'etnocentrismo' (Cavalcanti, 1996,1998).

Observar o evento de dois pontos de vista (pesquisador e pesquisado) traz elementos que permitem a auto-observação e, conseqüentemente, a reflexividade essencial ao pesquisador que pretende, sobretudo, participar de pesquisa interventiva

---

[4] Essa constatação é fundamental para entender as ações da especialista analisadas nesta tese no Capítulo VIII.

em contextos educacionais, pois como afirma Cavalcanti (1996:187): *Quando começamos a escrutinar nossas próprias práticas, é provável que comecemos a detectar contradições entre o que dizemos e o que fazemos, que são bastante iluminadoras.* As contradições podem estar no conflito de abordagens (mencionadas por Almeida Filho, op. cit.), que por sua vez estão fundamentadas em conflitos de paradigmas mais profundos. Por isso, apresento a seguir a questão do conflito de paradigmas, passível de ser encontrada na prática pedagógica a partir de pesquisa do tipo reflexiva.

As questões acerca das crises de paradigmas e acerca do papel da pesquisa na formação do professor também podem ser expressas por conceitos metafóricos. Como foi demonstrado anteriormente, é possível perceber em teóricos como Erickson o uso recorrente de metáforas para falar sobre a interação em sala de aula.[5] No campo da epistemologia e da didática, também cresce a referência (e o devido reconhecimento) a conceitos metafóricos para explicar a idéia de conhecimento. No Brasil, Machado (1995) fornece subsídios para uma formulação da concepção de conhecimento como 'rede' (a metáfora da rede de comunicação analógica, a internet) e apresenta a noção de crises de paradigmas como momentos de **esquizofrenia**.

Machado acredita que é quase um truísmo afirmar que a ação docente se articula com o discurso pedagógico, estando ambos embasados em uma mesma concepção de conhecimento. No entanto, durante situações de crise e de surgimento de novos paradigmas, a relação entre ação e discurso tende a se desequilibrar, expondo as concepções subjacentes e, freqüentemente, conflitantes de conhecimento. Passar de uma concepção para outra,

> *muitas vezes, não conduz automaticamente à alteração das ações correspondentes, sendo freqüente um período em que teoria e prática se relacionam de forma até certo ponto* ***esquizofrênica****. Um exemplo candente é a sobrevivência da prática da avaliação como processo de medida, apesar da metáfora do conhecimento como balde que se enche*

---

[5] Ver Capítulo 4, Seção 4.3.

> *não se apresentar mais como atraente nos discursos pedagógico e epistemológico (op. cit.: 122; sem grifo no original).*

A metáfora do conhecimento como um balde que se enche pode ser comparada à metáfora do canal proposta por Reddy, enquanto que a metáfora como rede pode se equiparar à metáfora dos construtores de ferramentas. Machado propõe a rede como metáfora, imagem ou paradigma para a concepção de conhecimento e acredita que a metáfora é um instrumento fundamental do próprio processo de construção das redes de significados. A idéia da metáfora da rede, proposta por Machado, é encontrada por exemplo no filósofo alemão Adorno. Entre outras definições encontradas nesse filósofo, Machado vai buscar a que se segue: *o conhecimento se dá numa rede onde se entrelaçam (...) intuições, antecipações e exageros, em poucas palavras, na experiência, que é densa, fundada, mas de modo algum transparente em todos os seus pontos (op. cit.: 69).* O conhecimento como rede parece ser uma metáfora que não contradiz, por exemplo, a metáfora da comunicação como construção de ferramentas (Reddy, op. cit.). Nos dois casos, não há a crença de que a experiência é 'transparente' ou 'transmitida'. A construção do conhecimento e/ou a comunicação só acontece com esforço. A reflexividade na pesquisa em LA pode ser um caminho para que o professor de LE torne-se cada vez mais consciente das metáforas que embasam sua visão de comunicação, de conhecimento e de ensino. Ao incentivar o professor a fazer pesquisa reflexiva, é preciso levar em conta que ele necessariamente vai se deparar com questões paradigmáticas e com os conflitos decorrentes das opções a serem tomadas no momento mesmo de fazer pesquisa. Por isso, discuto abaixo duas visões sobre paradigmas encontradas na epistemologia da ciência. Inicialmente apresento a visão de Kuhn sobre paradigma, e contraponho a ela a visão de Feyarabend.

5.3 Paradigmas e conflitos

Kuhn (1979) acreditava que a forma pela qual anomalias e violações de expectativas atraíam a atenção da comunidade científica merecia um estudo mais detalhado. Ele também considerava necessário um estudo das crises que ocorriam, talvez pelos repetidos fracassos nas tentativas de fazer com que uma anomalia se adequasse. Por exemplo, se um paradigma 1 que estava sendo aplicado e aceito por uma comunidade científica apresentava alguma anomalia, então iniciava-se a busca das causas. Podia ser que fosse falha na teoria ou um erro do cientista. Esta última hipótese, segundo Kuhn, é a mais aceita, porque se transfere a culpa para o indivíduo, deixando-se de questionar a aplicabilidade do próprio paradigma. Quando surge uma anomalia, e especula-se sobre as causas, a crise já está instalada, pois surgem também versões concorrentes que tentam criar uma nova alternativa para o problema. A versão que obtiver sucesso nessa explicação pode se tornar um novo paradigma.

A hipótese de Kuhn de que cada revolução científica alterava a perspectiva histórica da comunidade que a experienciava, levava a uma outra, não menos importante -- a de que a mudança de perspectiva poderia afetar a estrutura dos livros-texto e das publicações de pesquisa.

Antes de avançar nestas considerações, é necessário perguntar o que é ciência para Kuhn. Ele acredita que ciência seja uma constelação de fatos, teorias e métodos colecionados em textos correntes. Dentro desta linha, os cientistas são homens que conseguiram contribuir com um ou outro elemento para uma constelação em particular.

A palavra-chave para Kuhn é **paradigma**, que por sua vez está ligada ao termo **ciência normal**, que seria a pesquisa que está firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas do passado. Estas realizações têm que ter duas características básicas para ocorrerem: primeiro têm que ser suficientemente sem precedentes para

que um grupo persistente de seguidores possa ser atraído de outros campos da atividade científica; segundo, têm que ser suficientemente abertas para que deixem todo tipo de problema para serem resolvidos pelos seguidores futuros. Realizações que partilham estas duas características são chamadas por Kuhn de **paradigmas**.

As pessoas, cujas pesquisas estão baseadas em um certo paradigma, estão submetidas às mesmas regras e aos mesmos padrões de prática científica. O compromisso e o consenso produzido pelo paradigma são pré-requisitos para que aconteça a ciência normal. No entanto, Kuhn aponta para a dificuldade do consenso. Atingir um consenso firme de pesquisa significa percorrer um árduo caminho. Aqueles que se apegam aos velhos padrões são simplesmente excluídos, e os que aceitam a mudança são absorvidos. Por isso, as velhas escolas tendem a desaparecer gradualmente.

Kuhn também coloca a ciência dentro de um contexto histórico-social no qual estão diversas comunidades científicas que utilizam um discurso argumentativo, pois desejam convencer e atrair novos seguidores. Uma vez convencidos, os seguidores têm que aceitar os parâmetros que uma comunidade ou escola científica determina. Portanto, não pode existir ciência fora da comunidade. Assim sendo, podemos dizer que Kuhn não aceita o elemento individual, pois cada cientista está inserido em sua comunidade e, portanto, está submetido aos mesmos imperativos psicológicos que os seus colegas. Neste caso, o fator subjetivo passa a ser coletivo. Ou seja, temos o social agindo sobre o individual e determinando-o. Assim, as regras da comunidade científica resguardam a objetividade, que é tão indispensável para a existência deste tipo de ciência.

Contrapondo-se a Kuhn, Feyerabend (1979) estuda a posição daquele teórico de forma bastante pessoal (mencionando até as conversas de bar, ainda que em nota de rodapé) e, de certa forma, ao incluir esse tipo de referência informal antecipa um lado da sua postura frente às questões a serem discutidas. Feyerabend discorda de Kuhn com a "amistosa veemência" das conversas pessoais e a discussão que ele faz das idéias básicas da obra de Kuhn é demolidora, mas ao mesmo tempo simpática.

A primeira pergunta, na qual se coloca o problema da ambigüidade em Kuhn, já traz muitos abalos para a construção da teoria deste. Será que Kuhn apenas desejava "fornecer uma justificação histórico-científica para a necessidade cada vez maior de identificar-se com algum grupo"? Feyerabend acha que existe uma ambigüidade proposital na teoria de Kuhn, pois este desejava cobrir dois campos distintos com sua teoria: dar apoio a julgamentos de valor considerados arbitrários e subjetivos e, ao mesmo tempo, se resguardar, deixando espaço para quem desejasse crer que a apresentação desses valores era puramente descritiva.

A comparação da ciência, que se caracterizaria pela solução de enigmas, com o crime organizado é sarcástica, mas apropriada. Assim também as considerações sobre as diferentes maneiras de se provocar uma revolução são hilárias, porém possíveis. Contudo, o que mais chama atenção no artigo de Feyerabend é a contínua comparação da teoria de Kuhn com um conto de fadas. Esta analogia concebe que a teoria de Kuhn é impressionante, envolvente, possui algumas verdades, mas não descreve a realidade, pois está situada em um mundo imaginário.

Feyerabend parece ser mais realista do que Kuhn e não se conforma com a forma prescritiva da teoria deste. Para ele, parece ilógico procurar motivos para se justificar o modo como agem certos cientistas, que se agarram a determinados paradigmas a despeito das dificuldades.

A ciência normal existe? É o que pergunta Feyerabend depois de discutir o caráter "tacanho" da ciência normal, comparado ao caráter filosófico e abrangente das teorias alternativas, ou concorrentes. Feyerabend se questiona se não seria melhor iniciar imediatamente uma proliferação de teorias alternativas e então nunca deixar uma ciência normal se formar. O que é mais interessante na contribuição deste autor é a visão de que a ciência normal e períodos de crise coexistem, ou seja, há vários paradigmas coexistindo sem privilégios. Enquanto que na teoria de Kuhn, a ciência normal é valorizada e as teorias alternativas são ignoradas, e os períodos de crise são considerados pontuais, dentro de cada teoria dominante.

Poderia concluir essa seção fazendo uma aproximação entre a delimitação de paradigmas e a repartição do conhecimento em áreas. Schmitz (1987), em um artigo que traz uma visão panorâmica da Lingüística Aplicada no final da década de 80, argumenta que as diferentes áreas do conhecimento estão embasadas em metáforas que justificam sua especificidade. Metáforas como "ramos periféricos", "disciplinas vizinhas", "área autônoma", "hegemonia lingüística" são variações de uma metáfora maior "disciplinas são territórios" e, consequentemente, se encaixam em outra metáfora "disciplinas têm limites". Por estes limites, os acadêmicos passam suas vidas a guerrear e disputar, conquistando ou perdendo território. Nos termos de Kuhn, cada disciplina luta pela imposição de seu paradigma. Schmitz apresenta uma idéia, a meu ver, bastante razoável. Para ele a "*diferença entre disciplinas é (...) de ênfase*" (op.cit.: 73), não de limites espacialmente estabelecidos. Esta questão de conflito de paradigmas será retomada na análise dos dados (Capítulo VIII).

5.4 Cenário do contexto de pesquisa

Passando das questões mais amplas da metodologia para questões mais específicas desta pesquisa, apresento a seguir alguns dos fatores que contribuíram para a escolha do cenário para a pesquisa. Dentre os principais encontram-se:

a) familiaridade da pesquisadora com o cenário, pois esta havia atuado como docente em uma instituição similar, ou seja, um curso noturno de Graduação em Letras de uma faculdade privada do interior do Estado de São Paulo;
b) presença de docentes em formação (pós-graduação) no quadro dos professores, com os quais foi possível contato preliminar;
c) aceitação imediata da presença da pesquisadora em sala de aula por parte de uma professora de inglês como literatura estrangeira, disciplina foco desta pesquisa (contrastando com alto grau de dificuldade demonstrado por outras instituições contatadas).

5.4.1. Os sujeitos

Nesta seção, são fornecidas algumas informações sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa (todos os nomes são fictícios): a professora Lúcia, 42 anos na época, e um grupo de 28 alunos/leitores na faixa etária entre 22 e 40 anos, dos quais três (Maria, Paulo e Sílvia,) serão sujeitos primários, e a pesquisadora e também professora assistente, Clara, 31 anos na época. Optei por eleger esse nome fictício também para mim como um recurso auxiliar no distanciamento necessário para efetuar a análise dos dados. Como estava muito próxima dos dados, e como precisava me distanciar o máximo possível para fins de análise, lancei mão de um recurso extremo de "estranhamento": o pseudônimo Clara. Esse expediente deu resultados, no meu caso. Esse recurso será discutido na introdução do Capítulo VIII.

A turma escolhida congregava alunos do quarto e último ano de Letras e foi observada, como dito anteriormente, durante as aulas da disciplina Literatura Norte-americana (doravante LNA), que correspondia a três aulas de 45 minutos cada, concentradas na segunda à noite. Dos quarenta alunos inscritos, compareciam às aulas, com freqüência, cerca de trinta. Durante as aulas expositivas, na interação do tipo professora-turma, o número dos que participavam, se expressando verbalmente durante as aulas, girava em torno de dez alunos. Os outros alunos não participavam oralmente das discussões na interação professora-turma, no decorrer da aula, mas aparentavam acompanhar através de silêncio atento, de anotações, ou partilhando alguma dúvida ou observação com colegas. Alguns alunos instauravam conversas secundárias durante a interação professora/turma.

Durante as aulas, os sujeitos primários dessa pesquisa (Sílvia, 30 anos, Maria, 37 anos, e Paulo, 35 anos – chamo atenção para o fato de que esses alunos estavam entre os mais velhos da turma) tentavam se expressar em inglês, seguindo o exemplo da professora que só retomava o português em momentos de dúvida ou de negociações complexas, como foi o caso das avaliações. O grau de proficiência da turma era considerado pela professora como intermediário avançado. Porém, apresentavam dificuldades na produção oral e escrita. Por isso, a professora enfatizava durante as aulas que os alunos ficassem à vontade para falar em português

e as provas eram feitas metade em inglês e metade em português. Pareceu funcionar: a metade dos que mais participavam se expressava em inglês, a outra metade em português.

Sílvia havia concluído o segundo grau 12 anos antes em escola técnica pública, e o primeiro grau em escola privada. Estudava inglês há 10 anos e ingressou em Letras com interesse específico em Inglês/Literatura. Ela já trabalhava como professora de português e inglês em escolas públicas. Seus hábitos de leitura, no momento da pesquisa, se limitavam aos textos e livros solicitados pelos professores do curso de Letras e a leitura, em casa, de jornais e revistas. Sílvia relata que o curso mudou o seu *conhecimento literário totalmente, de zero para talvez sete*, pois percebeu seu *amadurecimento frente a uma obra, como apreciá-la, analisá-la*, mas acha que está *só no começo do percurso...* (***Questionário de apoio à pesquisa, 27/11/95***).

Maria havia concluído o segundo grau há 20 anos. Estudou em escola pública que, segundo ela, "naquele tempo era a melhor". Fez curso de inglês em escola privada durante quatro anos, mas ingressou em Letras porque *sempre gostou de literatura*. Maria trabalha como secretária em uma firma de engenharia e pretende, ao concluir o curso, conciliar o seu cargo como secretária durante o dia com algumas horas no período noturno como professora. Considera-se uma leitora que lê *tudo que cai nas mãos, principalmente em português*, pois acredita não *dominar totalmente a língua inglesa para conseguir analisar uma obra* (***Questionário de apoio à pesquisa, 27/11/95***).

Paulo havia concluído o segundo grau há 18 anos em escola pública. Paulo cursou Academia Militar e é oficial da Força Aérea Brasileira há 17 anos. Optou por estudar Letras para aumentar seu *conhecimento nos diversos campos da literatura* e também porque pretendia ingressar no magistério militar lecionando inglês na academia da Força Aérea. Além de romances, lê revistas americanas em casa. Acredita que o curso de Letras ajudou-o a ler com *senso crítico* (***Questionário de apoio à pesquisa, 27/11/95***).

Lúcia, a professora responsável, é professora de inglês há mais de vinte anos e, à época da coleta de dados, ministrava cursos de literatura de língua inglesa, no ensino superior, há três anos. Em paralelo com a atividade no 3° grau, Lúcia também lecionava inglês em escola privada de 1° e 2° graus. Aluna de mestrado em Lingüística Aplicada, desenvolve pesquisa relacionada ao ensino/aprendizagem de LE e participa ativamente dos espaços disponíveis aos professores de inglês do estado do São Paulo. Quanto a Lúcia, gostaria de destacar a excelente colaboração enquanto professora observada. Graças à sua abertura, foi possível amplo acesso tanto aos alunos quanto aos outros professores da instituição. A colaboração dessa docente foi fundamental, pois *entrar e trabalhar num local como pesquisador envolve um contínuo processo de negociação* (Erickson, 1992: 14). Além disso pode ocorrer um bloqueio nessa situação que *diz respeito ao medo que a pessoa tem de embaraços potenciais* (op. cit.:15). Estas dificuldades potenciais nortearam os primeiros contatos entre pesquisadora e professora responsável, por isso o anteprojeto de pesquisa foi discutido em conjunto e a professora responsável ofereceu valiosas contribuições à pesquisadora.

O trabalho de Lúcia em sala de aula foi avaliado muito positivamente pelos alunos no final do ano. Através de questionário escrito, pôde-se confirmar o que já vinha sendo observado pela pesquisadora. Os alunos avaliaram o desempenho da professora como *nota 10.* Entre outros elogios, encontram-se: *ótima, fantástica, com bom diálogo com a classe, aberta a modificações no conteúdo, excelente, com bom desempenho,* alguém que *transmite habilidade, convicção segurança no quê e do quê fala.*

Clara, a pesquisadora e professora assistente, além de ser professora no ensino fundamental e médio há mais de dez anos, tem formação em pós-graduação na área de literatura inglesa. Por conta dessa formação específica, era considerada tanto pela professora responsável como pelos alunos uma profissional à disposição para questionamentos e colaborações. Esse fator aumentou muito o grau de participação efetiva em sala de aula, como pôde ser comprovado nos questionários acerca da

presença da pesquisadora ao final do curso. Os alunos avaliaram que essa presença foi *muito interessante, muito positiva,* destacando o retorno imediato dado pelas intervenções da pesquisadora nas tarefas em sala de aula *(ajudou-nos bastante; foi bom porque também nos ajudou; pudemos obter auxílio em nossos trabalhos e maior participação em grupo; interessante, fizemos um trabalho diferente e ela nos auxiliou bastante; colaborou muito e mostrou que conhece muito sobre o assunto; boa sua colaboração).* Além disso, os aprendizes enfatizaram o fato de se sentirem úteis colaborando com uma pesquisa em andamento *(foi bom poder ajudá-la; contente em ajudá-la na sua pesquisa; tornou-se útil e gratificante fazer parte dessa pesquisa).* Apenas uma pessoa apontou a questão do constrangimento diante da presença da pesquisadora em sala, que segundo ela foi atenuada pela duração da pesquisa (*certa resistência e inibição que logo se tornou natural visto a freqüência da pesquisadora e sua capacidade de bom relacionamento com a classe).*

Vale relembrar que, desde o primeiro momento, Clara foi apresentada como uma pesquisadora que iria se comportar tanto como observadora silenciosa quanto como colaboradora ativa. Os alunos imediatamente questionaram até que ponto essa participação iria. A participação excluía a avaliação, de acordo com manifestação dos alunos e da professora. Desde o início os alunos souberam que Clara não possuía autoridade para avaliá-los. Mesmo antes da entrada da pesquisadora em sala, os alunos em geral, e os mais participativos em especial, foram interrogados acerca da viabilidade dessa presença no contexto da sala de aula. Após resposta positiva dos alunos e depois do aval definitivo da direção da faculdade, a presença foi autorizada. A dimensão dessa participação foi amplamente discutida e planejada junto à professora responsável e esclarecida junto aos alunos. O esclarecimento prévio do papel da pesquisadora pareceu deixar, alunos e professora responsável, mais à vontade quanto a sua presença na sala de aula de literatura.

De acordo com resumo, feito pela professora responsável, da avaliação de final de curso, *apenas 3 dos 22 alunos que responderam ao questionário manifestaram-se negativamente em relação à presença da pesquisadora. Desses,*

vale ressaltar que um aluno encontrou pontos negativos em todos os itens da avaliação, sendo que suas colocações são vagas e, por vezes, dão a impressão que o aluno esteve ausente das aulas (voltaremos a comentar as críticas no Capítulo VIII, Seção 8.2).

5.4.2 A realidade escolar envolvida

A instituição escolhida oferece Licenciatura em Letras habilitação Português/Inglês, com duração mínima de quatro anos no período noturno. Os leitores que foram investigados nesta tese são tanto professores em formação inicial, pois ainda não exercem a profissão, quanto em formação continuada, ou seja, já são profissionais da área.

No curso de Letras em questão, existe uma prática de reuniões por departamentos e entre departamentos. O departamento de Literatura agrupa as disciplinas de Teoria Literária, Literatura Brasileira e Literatura Portuguesa, além de Literatura Inglesa e Literatura Norte-americana. Há uma nítida preocupação do departamento de literatura em interagir com o de língua.[6] O curriculum desse curso de Letras não difere da maioria, e nele o aluno estuda tanto literaturas de língua portuguesa quanto de língua inglesa.

5.5 A intervenção no cenário de pesquisa

Pela dificuldade de encontrar um contexto de ensino que apresentasse uma proposta metodológica privilegiando o ensino de literatura centrado no leitor, optei por uma observação participativa com intervenção tanto na proposta do conteúdo do curso como na escolha metodológica. Constatei, após observação em outros

---

6 Existem, por exemplo, algumas resoluções conjuntas no que diz respeito à avaliação. Nas provas ou trabalhos escritos de literatura de língua inglesa, os professores chegaram ao consenso de exigir uma porcentagem da avaliação escrita em inglês. Em cima desta porcentagem faz-se exigência em relação ao conteúdo, mas também em relação à forma. A direção da faculdade apoia as iniciativas dos docentes nesse sentido.

contextos de ensino de LE, que a metodologia de leitura de literatura podia ser definitiva para mudar a situação generalizada de constrangimento e silêncio, sobretudo, diante de textos poéticos. Tomou-se por base autores como Lajolo (1993) e Braga e Busnardo (1993) para implementar a proposta de intervenção.

Lajolo vê, no jogo da leitura, leitor e escritor reunindo-se pelo *ato radicalmente solitário da leitura* (op. cit.: 52). O que interessa aqui é como os aprendizes são ajudados a desempenhar seu papel nesse ato, muitas vezes, solitário. Ou seja, como o professor, considerado um leitor maduro pelos seus aprendizes, os ajuda a tornarem-se maduros também. Utilizo aqui o conceito de Lajolo (op.cit.:.53) para "leitor maduro":

> *é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida (...) O privilégio da leitura do mestre decorre do seguinte fato: geralmente, a leitura do leitor maduro é mais abrangente do que a do imaturo.*

No contexto de ensino de literatura em LM, Lajolo acredita que é necessário que o professor não seja ele mesmo um mau leitor, portanto ele precisa ter gosto pela prática da leitura. Dentro do contexto de leitura instrumental de LE, Braga e Busnardo (op. cit.: 3) propõem, numa linha Vygotskiana, que haja *intervenção do professor de forma a acelerar e a avançar* o processo de aprendizagem de leitores adultos de LE através de procedimentos em sala de aula que *fomentem o conhecimento metacognitivo e metalingüístico*. A proposta de intervenção do professor, um leitor maduro, objetivando o avanço da leitura adaptou-se bem à sala de aula de literatura em LE durante a formação inicial (Curso de Letras) de professores. A formação inicial se constitui num espaço essencial no qual o futuro professor pode aprender a ser um bom leitor, já que muitos dos aprendizes desses cursos possuem problemas de leitura decorrentes do nível anterior de ensino.

No caso específico do contexto de intervenção (leitura de poesia e discussão em pequenos grupos), devido à falta de familiaridade com a tarefa, a atividade foi

desenhada de forma a proporcionar ajuda do tipo andaime ("scaffolding" para Vygotsky, 1991), na qual os aprendizes atingem objetivos e resolvem tarefas sendo auxiliados. Nesse sentido, o próprio trabalho em grupo proporciona a ajuda dos pares, e, além disso, admite também a ajuda concomitante das professoras. O programa do curso foi sendo reelaborado durante negociação e reflexão com a professora responsável, dentro da proposta de pesquisa-ação. A metodologia privilegiava a leitura de textos poéticos e discussão em grupo, porém, tanto ficção quanto drama, assim como aulas expositivas, seminários, e leitura extra-classe também foram utilizados. A discussão de textos poéticos foi realizada em pequeno e grande grupo. Como já foi dito anteriormente, a participação de Clara em sala se deu tanto como observadora silenciosa como colaboradora efetiva (professora assistente) na realização de tarefas que envolviam leitura e discussão em grupo, desenhadas especialmente para a pesquisa.

A disciplina observada (LNA -- três hora/aulas por semana) perfazia um total de 96 hora/aulas por ano. Porém, dos vinte dias de aula, não foram registrados cinco dias letivos. Dos 15 encontros observados foi possível classificar as aulas de acordo com suas estruturas de participação social (ver detalhes mais adiante no Capítulo VI), e denominá-las, de acordo com a metodologia de ensino, em cinco tipos: aulas expositivas, de leitura e discussão em pequeno grupo, de leitura e discussão em grande grupo, de seminário em grupo e de avaliação. Das aulas observadas, 07 foram expositivas (sendo 03 só parte da aula); 06 aulas de leitura e discussão em pequeno grupo (sendo 01 só parte da aula); 04 aulas de leitura e discussão em grande grupo (sendo todas só parte da aula); 05 aulas de seminário dos grupos em grande círculo (durante toda a aula) e 04 aulas de avaliação (sendo 01 só parte da aula). Essas aulas se distribuíram ao longo do ano da seguinte maneira:

Quadro geral das aulas observadas de acordo com classificação e data

TIPO DE AULA	DATAS
Aulas expositivas	17/04; 24/04; 09/05; 12/06; 07/08; 11/09; 25/09

Leitura e discussão em pequenos grupos	22/05; 29/05; 05/06; 04/09; 11/09; 30/11
Leitura e discussão em grande grupo	12/06; 07/08; 21/08; 30/10
Seminários em grupo	25/09; 16/10; 13/11; 20/11
Avaliações	24/04; 19/06; 26/06; 27/11

De acordo com o quadro acima, pode-se perceber a predominância das aulas descentralizadas, ou seja, com foco nos grupos e não na professora. As aulas organizadas em torno de pequenos grupos foram as mais descentralizadoras, nas quais o papel da professora foi, às vezes, até mesmo dispensado.

A ocorrência de um número considerável de aulas centradas em grupos foi a principal faceta da intervenção nesse contexto de pesquisa. A base teórica que sustentou tal intervenção é apresentada a seguir.

5.6 A introspecção como instrumento de pesquisa e como recurso pedagógico

No começo desta década, Porquier (1990) traz a questão entre a abordagem cognitiva e a didática de línguas relacionando semelhanças e diferenças entre a abordagem cognitiva no plano da pesquisa e esta mesma abordagem no plano das práticas de ensino e de aprendizagem no que concerne à didática de línguas. Este autor colaborou com esta tese elucidando questões metodológicas que se colocaram no início da pesquisa[7], tais como:

a) Qual a implicação de se utilizar técnicas de protocolo verbal durante uma pesquisa de cunho etnográfico? O uso de protocolo verbal pretendia enfatizar, nesta tese, os processos de construção de linguagem figurada tentando observar, como diz Porquier, *o que se passa com os aprendizes, (...), quando eles estão aprendendo uma língua* (op. cit.: 184). Esta seria, portanto, uma proposta de tarefa ainda não comumente usada em sala de aula, mas que poderia ter potencial pedagógico;

[7] Sobretudo em comunicações pessoais quando da minha permanência na Universidade de Paris - X.

b) Até que ponto poder-se-ia observar o processo de construção de linguagem figurada através das verbalizações que os próprios sujeitos realizam sobre suas leituras? O protocolo verbal como instrumento de coleta de dados poderia fornecer elementos sobre o *perfil estratégico* (Porquier,op. cit.) do aprendiz, mostrando quais suas peculiaridades ao desenvolver determinadas tarefas. No entanto, fazia-se necessário refletir sobre a distância existente entre o processo de compreensão e a representação que os aprendizes fazem deste processo no momento de verbalizá-lo desenvolvendo e utilizando tarefas que estimulem procedimentos metacognitivos em sala de aula. Estas considerações recolocavam a questão, já abordada por Porquier, sobre a relação entre a abordagem cognitiva e a didática de línguas.

As afirmações de Brown & Lytle (1988), Zanotto (1995b) e Tavares (1993), acerca dos instrumentos de introspecção, corroboram a sugestão de Porquier, porque indicam que estes podem ser, além de procedimentos metodológicos de pesquisa, procedimentos didáticos muito úteis. Por isso, optou-se inicialmente por observar alunos de Letras executando tarefas de leitura através de um tipo introspectivo de coleta, os protocolos verbais individuais. Porém, modificou-se a modalidade individual pretendida no começo e os protocolos realizados foram feitos em grupo e inseridos na rotina da sala de aula de literatura em inglês como língua estrangeira. Os protocolos em grupo viabilizaram a oportunidade de observar como os alunos de Letras fazem sentido de textos lidos no curso de literatura. Antes de detalhar esse instrumento, será apresentado um rápido histórico que servirá para localizar e diferenciar o instrumento utilizado dentro de uma metodologia introspectiva.

A técnica de pensar alto, ou introspecção, surgiu como uma necessidade da Teoria de Solução de Problemas, que acreditava ser essencial coletar dados exclusivos de cada sujeito sobre quais informações ele possuía e sobre como ele as estava processando (Cavalcanti, 1989: 271). Uma definição ampla do que seria a introspecção é fornecida por Cavalcanti (op. cit.: 137):

> *a técnica de pensar alto ("think aloud")... , também genericamente conhecida por protocolo verbal na Teoria de Solução de Problemas, onde foi primeiramente introduzida e desenvolvida como instrumento de pesquisa, solicita aos informantes que verbalizem seus pensamentos enquanto resolvem/tentam resolver um problema. A técnica pertence ao contexto amplo da introspecção, ela mesma tão antiga quanto a psicologia geral.*

O trabalho de Brown & Lytle (op. cit.), que trata do uso de protocolos verbais durante tarefas de compreensão de textos escritos, enfatiza que como o ato de ler é um processo dinâmico, os leitores estão constantemente formulando significados e revisando interpretações durante todo o texto. Porém, geralmente as perguntas finais de compreensão de texto se baseiam no produto final e não no processo, impossibilitando aluno e professor de saberem como aquele chegou a esses resultados. Os protocolos focalizam a atenção do aluno e do professor para os processos de aprendizagem, proporcionando assim informação sobre o comportamento cognitivo do aprendiz antes, durante e após a leitura. Além disso, Brown e Lytle (op. cit.) abrem uma excelente oportunidade quando sugerem que os protocolos podem ser usados no próprio contexto de aprendizagem, fazendo parte de tarefas usuais de leitura. Para se chegar ao processo de compreensão, pode-se solicitar aos alunos que leiam um trecho de um texto e falem sobre os pensamentos que ocorrem em sua mente nesse momento da leitura como se fosse *um noticiário ou uma narração cena a cena* do lugar mental no qual os leitores estão posicionados no momento em que eles percebem sobre o que estão lendo. Durante os protocolos em voz alta (o termo protocolo é usado aqui no sentido amplo), o aprendiz é capaz de perceber certas estratégias de aprendizagem que antes não haviam sido percebidas. Por esta razão, um método introspectivo de investigação pode dar ao pesquisador a oportunidade de vislumbrar um tipo de informação que, de outra forma, estaria perdida (Cohen, 1987, 1989, 1991 e 1992; Ericsson & Simon, 1980).

Esta tese traça um percurso que começou na psicologia cognitiva (que forneceu material referencial metodológico experimental e introspectivo), mas seguiu

outro rumo. Esse método teve que ser adaptado aos estudos naturais, usando técnicas interpretativas (Cf. Kleiman, 1998:60-61). Kleiman, ao fazer uma resenha das pesquisas em leitura na década de noventa, afirma que *com essa perspectiva sobre a relevância da interpretação do dado singular para entender o processo de compreensão da escrita do aluno, a prática da atividade de pesquisa na área da leitura foi se encaminhando para as metodologias interpretativas* (op. cit.: 63). Um exemplo pioneiro deste tipo de pesquisa é o de Cavalcanti (1989), que apesar de privilegiar a interpretação, ainda se utilizava de metodologias de fonte psicológica. Na década de 90, afirma Kleiman, foi necessário entender a situação social dos sujeitos e isso só poderia ser possível através de metodologias de observação de contextos naturais, assim como faziam áreas como a Antropologia. Nos anos 90, esse parece ser o paradigma de pesquisa dominante. Porém, acrescenta Kleiman (op.cit.: 64), *essas abordagens metodológicas naturalísticas também apresentam problemas para o estudo da leitura como interação de linguagem e de processo mental.* Segundo a autora, o motivo seria a inadequação do método ao estudo da aprendizagem e do funcionamento cognitivo. Kleiman cita o trabalho de Terzi (1995) e afirma que este obteve algum sucesso por ter investigado grupos muito pequenos em interação. Para Kleiman, o problema de pesquisa em leitura desta década reside no fato de que os estudos microetnográficos da interação e a utilização de métodos naturais não têm contribuído para *o estudo da relação entre linguagem, compreensão e outros processos sociais* (op. cit.: 65).

Faço a seguir uma resenha dos métodos introspectivos que deram origem à busca de um instrumento mais integrado na prática da sala de aula.

5.7 Protocolos verbais e os protocolos verbais em grupo

No Brasil, há muitos pesquisadores que defendem o uso de técnicas introspectivas. No Brasil, um trabalho fundador, que influenciou várias outras pesquisas, foi o de Cavalcanti (1987, 1989). Esta pesquisadora enfoca a interação pragmática entre o leitor e o texto através de uma versão modificada do protocolo

verbal -- o protocolo de pausa, que consiste em *solicitar aos sujeitos para ler silenciosamente, com o propósito de fazer um resumo oral, e pensar alto toda vez que notarem a ocorrência de pausa no processo de leitura* (Cavalcanti, 1989: 153). Scaramucci (1992 e 1995) também usa o protocolo de pausa para investigar os processos de compreensão de leitores de inglês como língua estrangeira que possuíam baixa competência lexical. Há ainda o trabalho de Tavares (op. cit.), que propõe o uso de técnicas introspectivas dentro da própria rotina da sala de aula e que aponta para um aumento de consciência das estratégias de aprendizagem por parte daqueles alunos que utilizaram protocolos verbais durante as tarefas de aprendizagem.

Apesar de apontar os resultados positivos da metodologia do protocolo verbal, Zanotto (1997a) aponta também seus limites[8]: *o protocolo verbal apresenta limites por ser disruptivo do processo de compreensão e com isso não propicia condições favoráveis para a produção mais rica de significação* (cf. também Cavalcanti & Zanotto, 1994). Por essa razão começamos a utilizar uma modalidade de protocolo em grupo (Brown & Lytle, op. cit.; Zanotto, 1992, 1995a), no qual ocorre *um 'pensar alto' colaborativo em grupo na construção dos significados do texto* (Zanotto, 1997a: 6).

A pesquisa proposta nesta tese defende observa, através da discussão em grupo feita imediatamente após a leitura, os procedimentos utilizados por alunos de Letras durante a leitura de poemas em inglês. O uso do protocolo em grupo, neste caso, coincide com o uso que Brown & Lytle advogam: *(...) protocolos podem ser usados para acessar os processos dos leitores no contexto, dentro de tarefas de leitura que ocorram naturalmente* (op. cit.: 95).

A utilização desse instrumento de coleta de dados se pauta também por pesquisas em outras áreas, como a Estilística e a Psicologia Educacional, que apontam para um uso mais natural dos protocolos. Andringa (1990) defende uma abordagem ecológica que diminua a intervenção e o incômodo do processo normal de leitura.

---

[8] Cf. também Martins-Fonte (1996) para uma rediscussão sobre a função dos protocolos retrospectivos.

Nesta tese, como o protocolo em grupo foi proposto com dupla função de ser instrumento de pesquisa e recurso didático, apresento a seguir a justificativa para seu uso pedagógico.

Do ponto de vista didático, várias pesquisas apontam para a necessidade da utilização de leitura em grupo em sala de aula de literatura nos diversos níveis de instrução institucional. Hardman e Berverton (1995) apresentam detalhes de uma metodologia de trabalho em grupo em sala de aula de primário (6 anos), com transcrição da fala dos alunos e discussão das falas trazendo contribuições para a metodologia de trabalho em grupo e para a análise das transcrições das falas em grupo.

Justificando o uso de leitura em grupo com baixo nível de intervenção do professor, Mandel (1987) argumenta que o papel dos professores universitários de literatura é guiar seus alunos em direção à autonomia, através do uso ativo de intravisões críticas a partir das respostas do leitor. Mandel enfatiza três elementos básicos da leitura: a presença (poder ontológico do leitor); a mediação (poder intelectual de diálogo entre leitor-texto) e a resposta do ego (poder psicológico, consciente ou a reação do ego ao sentido e ao conhecimento). Esses três elementos do processo de leitura *tornam possível para a audiência ser a arena na qual a literatura se afirma e reclama seu lugar* (op.cit.: 108) .

Nas atividades de discussão de literatura, enfatiza Simpson (1995), não há nada idiota ou óbvio demais para dizer. Simpson acha que *esta regra permite aos alunos vocalizar opiniões que, em outro contexto, eles expressariam diferentemente, e isto é uma regra de base para círculos de literatura* (op.cit.: 18).

Outro artigo que destaca a importância do trabalho em grupo para a leitura na escola é o de Toppins (1987) que defende o desenvolvimento de estratégias autônomas para melhorar a aprendizagem de alunos passivos e dependentes dos cursos de Graduação.

Nesta tese, os protocolos verbais em grupo, também chamados de leitura e discussão em pequenos grupos, constituíram um tipo de estrutura de tarefa acadêmica

(ETA) (cf. Capítulo VI) durante a qual pessoas fazem "sentido particular e situado" (Cf. Tuyay, Jennings e Dixon, 1995) de um poema. De acordo com Garcez (1997:192)

> *trabalhos contemporâneos sobre interação face-a-face e sobre letramento (...) tomam os métodos iniciais e o ponto de vista da etnografia para abordar questões específicas como a da leitura e da escrita sendo construídas como processos socialmente integrados.*

Investigar a interação durante a discussão do pequeno grupo é uma forma de saber mais sobre *o tipo de atividade que alimenta práticas de externalização do próprio raciocínio, investigar os dos outros, e comparar posições e perspectivas sobre uma questão ou problema* (O'Connor e Michaels, op. cit.: 64). No contexto de pesquisa observado, o grupo leu um poema numa língua estrangeira. Assim como O'Connor e Michaels, acredito que observar *a orquestração da discussão em grupo* pode proporcionar novas intravisões sobre *um lugar para alinhar alunos uns com os outros e com o conteúdo do trabalho acadêmico* (op.cit.: 65).

5. 8 Instrumentos de pesquisa

Os seguintes instrumentos foram utilizados para o registro dos dados: gravações em áudio e/ou em vídeo dos protocolos verbais em grupo e das aulas, depoimentos de professores da mesma instituição, manutenção de diário de pesquisa, entrevistas informais com a professora responsável, questionário de apoio para levantamento de dados pessoais e avaliação escrita de fim de curso elaborada pela professora responsável.[9]

[9] Não serão incluídas aqui as instruções dadas aos alunos antes de executarem a tarefa de leitura, pois este item é apresentado e discutido no Capítulo 6, Seção 6.2.

5.8.1 Gravações

O quadro abaixo apresenta a data, o tipo de gravação e as ETAs (ver Capítulo VI, Seção 6.2) de cada uma das gravações, em áudio e/ou em vídeo de aulas, de entrevista não-estruturada extra-classe com a professora responsável e de depoimento pessoal da professora.

Quadro dos registros em áudio e/ou em vídeo

22/05	Gravação em áudio (6 fitas) e em vídeo (1 fita de 50')	Tarefa de leitura em grupos (seis pessoas) de três poemas de Emily Dickinson (*Because I could not Stop for Death; A word is dead; Satisfaction is – the Agent*) ; discussão espontânea dos textos durante e imediatamente após a leitura
05/06	Gravação em áudio (1 fita de 20') e em vídeo (1 fita de 20')	Tarefa em grupo de leitura de algumas estrofes de um poema de Edgar Allan Poe (*The Raven*)
12/06	Gravação em áudio (1 fita com fala da professora e 1 fita com discussão do grande grupo)	Aula expositiva e discussão no grande grupo sobre aspectos temáticos do poema de Poe
19/06	Fita de áudio (1) e vídeo (1) da discussão parcial de 1 grupo	Segunda avaliação em grupos de três com discussão relatada por escrito no final
26/06	Fita de áudio (1) e vídeo (1) da discussão parcial do grupo 1 e do grupo 4	Avaliação escrita em grupo com discussão preliminar para versão final do texto
07/08	Vídeo (1) da fala da profa, áudio (1) e vídeo (1) da discussão do grupo 1	Comentários sobre avaliação e cronograma Segundo semestre; apresentação vídeo e fita cassete do poema de Auden; leitura em grupos do poema "The Funeral Blues"

21/08	Áudio (1)	Continuação da leitura de Auden em grupos e em grande grupo; Início da leitura do conto de Poe "William Wilson"
07/08	Áudio (1) da entrevista informal com professora	Conversa retrospectiva após a aula
11/09	Áudio (1) da fala da profa, áudio (1) da leitura do grupo 1	Leitura em grupos de poemas de Walt Whitman
27/09	Áudio (1) da profa. lendo poemas extra-classe	Leitura introspectiva e retrospectiva da professora responsável dos poemas de Emily Dickinson e de W. H. Auden
27/09	Áudio (1) da profa. com depoimento pessoal	Depoimento pessoal sobre relação com poesia
30/10	Áudio (4)	Leitura em grupo do poema de W.C. Williams "A Woman in front of a bank"

5.8.2 Depoimentos

Foram registrados, em áudio e/ou diário de campo, depoimentos da professora responsável, de outros professores da instituição e dos sujeitos primários, objetivando trazer mais subsídios para entender o ensino de literatura no contexto de pesquisa como um todo e as histórias pessoais dos sujeitos, em particular, em relação à leitura de poesia.

5.8.3 Manutenção de diário

Durante a pesquisa, apenas a pesquisadora manteve um diário de campo no qual anotava observações durante as aulas, comentários retrospectivos após as aulas e intravisões a partir da pré-análise dos registros.

5.8.4 Questionário de apoio para levantamento de informações pessoais

Foi elaborado, pela pesquisadora, um questionário ao final da pesquisa, o qual foi respondido por todos os sujeitos e que serviu para coletar informações pessoais e comentários sobre a disciplina LNA. As informações obtidas ajudaram a compor o perfil dos sujeitos e deram uma dimensão dos efeitos da intervenção de pesquisa no universo dos sujeitos.

5.8.5 Avaliação de fim de curso

A professora responsável elaborou e aplicou uma avaliação de fim de curso na qual também incluiu questões abordando a metodologia e o conteúdo da disciplina, bem como a pesquisa e a presença da pesquisadora.

5. 9 Registros disponíveis

Os instrumentos utilizados na pesquisa e arrolados acima permitiram a obtenção de uma grande variedade de registros disponíveis para análise. Os registros foram todos coletados durante o ano de 1995 e são formados por:

- gravações, em áudio e/ou vídeo, das aulas e dos protocolos em grupo observados
- gravações, em áudio, de entrevista não-estruturada com professora responsável
- gravação, em áudio, extra-classe de leitura introspectiva de poesia pela professora responsável

- questionário com informações pessoais dos sujeitos
- avaliação de final de curso respondidas pelos sujeitos
- diário de campo da pesquisadora
- provas escritas com questões sobre poesia
- tarefas escritas sobre poesia feitas em casa
- mini-monografias apresentadas durante seminários de grupo
- anotações de aula sobre poesia feitas pela professora.

Serão considerados dados primários as interações em sala de aula. Os demais dados serão considerados secundários e serão utilizados para ajudar na elucidação de questões levantadas a partir dos dados primários. Porém, dentre as interações em sala de aula, serão focalizadas aquelas que ocorreram dentro da ETA de leitura e discussão em pequenos grupos. Aqui, os momentos nos quais os alunos se reúnem para ler em sala são chamados de **eventos de leitura** (Bloome e Egan-Robertson, 1993.). Dentre os eventos de leitura em pequeno grupo, o evento de leitura 1 (EL1, doravante) e evento de leitura 8 (EL8, doravante) foram selecionados para análise porque são, respectivamente, o primeiro e o último evento desse tipo registrados nessa sala de aula durante o ano de 1995. O EL8 foi escolhido para análise dos procedimentos de leitura de enunciados metafóricos e para uma microanálise da interação, enquanto que o EL1 foi submetido apenas ao primeiro tipo de análise.

5.10 Procedimentos de análise

A análise preliminar dos dados coletados referente ao EL1 sugeriu que a construção de enunciados metafóricos poderia ser um dos elementos para a investigação acerca dos procedimentos de leitura de poesia por parte de leitores adultos. Porém, a utilização apenas do referencial teórico dos estudos sobre a metáfora não foi suficiente para explicar outras ações que ocorreram durante o evento de leitura. Por isso, optou-se por realizar uma análise tanto de procedimento de leitura, quanto uma microanálise da interação do evento de leitura 8. Optou-se por

analisar e microanalisar apenas esta tarefa, a leitura em grupo do poema de William Carlos Williams "A woman in front of a bank", pelas seguintes razões:

a) os leitores, tendo feito outras tarefas com o mesmo perfil durante o ano letivo, poderiam estar mais à vontade com o método de co-cosntrução em grupo e bastante familiarizados tanto com os instrumentos de registros (gravadores), como com a presença e intervenção da pesquisadora;
b) o texto base desse evento apresentava, diferentemente do EL1, metáforas não embasadas em conceitos metafóricos convencionais (cf. Capítulo VII, Seção 7.4)
c) os leitores, ao final deste evento, foram instados a fazer comentários sobre os demais eventos ocorridos durante o ano, de modo que fizeram uma avaliação dos eventos de leitura dos quais participaram.

No evento observado (EL8), sete grupos interagiam separadamente, porém a interação dos outros grupos não foi focalizada aqui, apenas concentrou-se o olhar no grupo denominado de Grupo 1 (G1, doravante). Dos quatro grupos registrados em áudio, G1 foi escolhido como grupo primário por já haver uma análise parcial e preliminar de dados desse grupo durante o primeiro evento de leitura (cf. Capítulo V; e Vieira, 1997). Além disso, como só havia registro em áudio desse evento, a boa qualidade da gravação e a clareza das falas nesse grupo ajudaram na escolha. O número reduzido de falantes também contribuiu para a escolha. O grupo aqui focalizado tem apenas três leitores permanentes: Sílvia, Maria e Paulo. O G1, durante esse evento, interage de duas formas distintas: com e sem interferência/assistência da pesquisadora/professora assistente. Será realizada a análise dos procedimentos de leitura e discussão de enunciados metafóricos do grupo nas duas situações para criar oportunidades de observar procedimentos diferentes. A microanálise, todavia, foi realizada apenas em um dos momentos em que há intervenção da professora assistente. No EL8, dentre os três momentos em que há intervenção da professora

assistente no G1, o segundo momento foi o escolhido para microanálise porque, no momento preliminar da análise desse recorte da interação, a frase "Eu não gostei desse sentido", dita por Sílvia, parecia emblemática de um conflito em torno da exegese do poema. Em outras palavras, o fragmento no qual essa frase se insere foi escolhido para ser submetido à microanálise, porque aparentemente indicava um conflito explícito sobre co-construção de sentido. No próximo capítulo, o evento será situado dentro das estruturas de participação social e, em seguida, será melhor detalhado, através da análise da estrutura da tarefa acadêmica.

The Road Not Taken

Two roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth;

Then I took the other, as just as fair,
And having perhaps the better claim,
Because it was grassy and wanted wear;
Though as for that the passing there
Had worn them really about the same,

And both that morning equally lay
In leaves no step had trodden black.
Oh, I kept the first for another day!
Yet knowing how way leads on to way,
I doubted if I should ever come back.

I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I –
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.

Robert Frost (1949/1997)

CAPÍTULO VI – A SALA DE AULA DE LITERATURA ESTRANGEIRA

Este capítulo objetiva dar ao leitor uma visão da sala de aula de Literatura Estrangeira que englobe as estruturas de participação social (EPS) das aulas típicas do curso observado, assim como um detalhamento da estrutura da tarefa acadêmica (ETA) focalizada, ou seja, da leitura de poesia e discussão em grupo .

6. 1 Estruturas de participação social

A análise das estruturas de participação social (aqui os tipos de EPS são denominados configurações) presentes na interação em sala de aula foram elaboradas tomando por base a tipologia apresentada inicialmente por Philips (1972) e expandida por Abrahão (1996:146), com base em Dettoni (1992) e Rech (1992).

[Nesse trecho abaixo, a professora Lúcia está discutindo a relação do 'eu' do poema com o 'eu' histórico do poeta.]

1 Lúcia: Talvez a professora de literatura brasileira tenha trazido/ **quando vocês**
2 falaram de Simbolismo
3 Maria: **Simbolismo/ Baudelaire**
4 Lúcia: Ela pode ter trazido alguma coisa sobre a vida de Poe
5 Maria: Não= não/ a vida não/ ela falou que Baudelaire traduziu vários poemas
6 do Poe/ e que tinha algumas coisas a ver com ele (...) ela disse que/ eu tava
7 olhando o caderno do ano passado / existe uma sombra nesse poema
8 Lúcia: Uma sombra?
9 Maria: Mas pela biografia que eu li dele/ eu não vi nada (...)
(Registro em áudio da aula do dia 12/06/95 – FC09)

A turma, com 26 alunos presentes nesse dia, está sentada em um grande círculo e a professora, Lúcia, comanda a discussão sobre o poema de Poe, "The Raven", lido na aula anterior. A professora dirige a palavra em geral a turma, ao ter um aluno que toma a palavra, passa a ser ouvinte primária e os demais, ouvintes secundários. Observe-se que Lúcia se dirige a turma toda ao dizer "quando vocês" (linha 01), porém aqui apenas uma aluna, Maria, responde. No excerto acima, destaca-se,

portanto, a participação voluntária da aluna Maria. Ou seja, nesse exemplo, a professora indiretamente evoca a participação da turma e Maria, voluntariamente, toma o turno. A interação entre Lúcia e Maria se desenrola enquanto os demais atuam como ouvintes secundários.

Na mesma aula, um pouco antes do trecho acima, vemos um exemplo um pouco diferente.

[A professora faz um resumo dos trabalhos em grupo realizados na aula anterior e discute, neste trecho, a questão do ritmo no poema "The Raven".]

1. Profa.: **Ele é um poema rítmico? Tá? Existe uma cadência? Sim ou não?**
2. **Sílvia**? seu grupo levantou alguma coisa em relação a isso? Você lembra?
   Sílvia: É/ repetição dos (inc.) som grave em relação ao som agudo
3. Profa.: A gente vai voltar a isso/ Bom

(Gravação em áudio da aula do dia 12/06/1995)

No exemplo apresentado acima, a professora faz diversas perguntas antes de eleger Sílvia como interlocutora. Portanto, a participação de Sílvia, aqui nesse trecho, é evocada através de perguntas. No início dessa aula, temos um trecho no qual a participação da aluna A1 é evocada apenas pelo o olhar da professora.

[Nesse trecho a professora, Lúcia, negocia a língua a ser usada durante a aula daquele dia.]

1. Lúcia : Do you agree that we discuss everything in Portuguese today? (0.3)
2. **Do you agree ((dirige o olhar para A1))**?
3. A1: Não/ Eu concordo com tudo

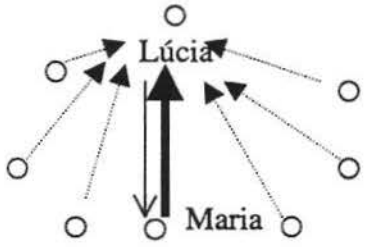
(Gravação em áudio da aula do dia 12/06/1995)

Portanto, foi possível observar dois tipos de participação. Os alunos podem ser instados a participar de forma geral ou particular, e a participação pode ser voluntária ou evocada. No último caso, a evocação pode ser verbal, quando os alunos são solicitados a participar nominalmente, ou não verbal, quando são chamados a participar através da direção do olhar da professora.

Os exemplos apresentados acima são encontrados em uma configuração do tipo I que é encontrada, majoritariamente, durante as aulas centralizadas na professora, do tipo 'expositivas' e do tipo 'discussão em grande grupo'. Nessas aulas, a professora se posiciona na frente da turma, na primeira opção, ou senta-se no grande círculo

misturando-se ao alunos. Nos dois casos, a interação é centrada na professora. Há um único piso controlado pela professora que abre possibilidades de ratificação para qualquer aluno (voluntário) ou para que um aluno em particular (evocado) possa tomar o turno.

As interações do sub-tipo Ia (participação voluntária) e Ib (participação evocada) podem ser representada no desenho I abaixo:



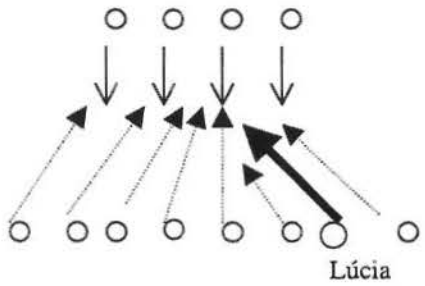
DESENHO I

Há também outro exemplo, no qual a participação evocada difere dos exemplos acima. A pesar de não haver registro audiovisual dessa aula, apenas registro no diário de campo da pesquisadora , acredito que esse trecho merece destaque e encontra-se transcrito abaixo.

[O grupo X, que se encontra na frente da turma após ter apresentado seminário, interage com a professora que toma o turno para fazer considerações sobre a apresentação.]

Lúcia retoma a palavra depois que o grupo sinaliza que terminou. Lúcia retoma a questão: foi um sonho? O grupo responde que sim. Há outros pontos sobre a apresentação levantados pela professora que o grupo responde.
(Diário da pesquisadora do dia 29/09/95)

Nesse trecho, a professora é falante primária e elege como ouvintes primários os integrantes de apenas um grupo (G x), enquanto todo o resto da turma é ouvinte secundário. Assim, temos uma evocação de participação que se dirige coletivamente a apenas um grupo (G x). Os indivíduos são instados a responder as solicitações de participação, ou seja qualquer integrante do grupo pode e deve responder às questões levantadas pela professora. Enquanto isso, o resto da turma deve permanecer como ouvintes secundários. Esse trecho pode ser representado por um novo sub-tipo da primeira configuração, o sub-tipo Ic, como mostra o desenho II abaixo:



DESENHO II

Na configuração Ic, apesar de a evocação ser coletiva, a organização dos turnos dos integrantes do grupo que são solicitados a participar permite que um falante tome o turno a cada vez. Quando, apesar de haver um único piso, os alunos respondem muitas vezes ao mesmo tempo, havendo ocorrências de falas sobrepostas (ver Dettoni, op. cit.: 39), temos aí um novo sub-tipo de EPS (Configuração do sub-tipo Id). Vejamos:

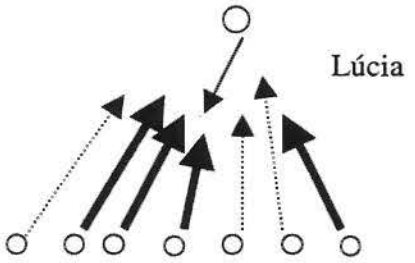
[Professora coordena discussão no grande grupo sobre pontos previamente apontados sobre o poema "The Raven" de Poe.]

1. Lúcia: (...) Bom, a primeira questão que eu pedi para vocês pensarem / quem é
2. o eu do poema?
3. **((vários alunos respondem ao mesmo tempo e a profa. repete o que ouve**
4. **deles))**
5. A1, A2, A3: (inc.) **((falam ao mesmo tempo))**
6. Profa.: O próprio autor? Hã= hã
7. A4: (inc.)
8. Profa.: um homem apaixonado
9. A5: (inc.)
10. Profa.: um homem que é sensível às lembranças dele no passado

(Registro em áudio da aula do dia 12/06/1995 – FC09)

No exemplo apresentado acima, a professora lança a pergunta e é imediatamente respondida por vários alunos simultaneamente. Na tentativa de organizar a interação, a professora repete o que consegue ouvir fazendo assim uma seleção e revocalização ampliada das falas dos alunos, sem porém ratificar um falante. Observe-se que as falas sobrepostas, porém, não indicam uma mudança de tópico. Todos falam sobre a pergunta proposta pela professora.

O exemplo acima, da configuração do sub-tipo Id, pode ser representado pelo quadro III apresentado a seguir:



DESENHO III

Em todos os exemplos apresentados até aqui, a participação dos alunos decorre de perguntas feitas pela professora. É importante ressaltar, porém, que nem sempre a presença de perguntas feitas pela professora indica a participação dos alunos. Vejamos o exemplo a seguir.

[Nesse trecho, a professora está introduzindo conceitos do movimento literário ao qual pertence o autor cujas as poesias serão lidas a seguir.]

1. Lúcia: **Why am I talking about transcendentalism before talking about**
2. **Walt Whitman**?/ First of all / because Walt Whitman started to produce /when
3. the transcendental movement was flourishing in America/ but **/ what is the**
4. **main difference**? (0 .2) The important names here are Emerson and Thoreau...

(Registro em áudio da aula do dia 11/09/95 – FC14)

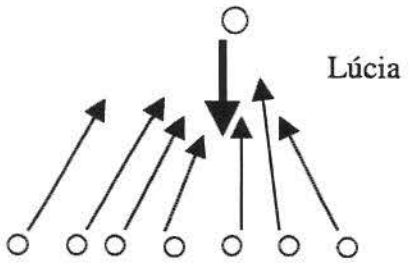
Nesse exemplo, há a ocorrência de muitas perguntas que funcionam como **perguntas-teste,** ou seja, respondidas pela própria professora. Essa estrutura pode ser observada quando a professora fala para toda a turma sem deixar em aberto a possibilidade de tomada de turno ou de piso paralelo, assim como mostra a descrição da aula transcrita acima que se encontra no diário de campo da pesquisadora.

[A professora está na frente da turma, perto do quadro, e os alunos estão sentados na disposição usual da sala de aula ouvindo a exposição sobre Transcendentalismo.]

"Lúcia começa a falar para toda a sala pedindo para que todos se atenham à agenda de hoje. (...) Cinco pares de alunas conversam (...) ***a professora parou de falar e reclamou de uma dupla...***"

(Diário de pesquisadora do dia 11/09/95)

Nesse trecho, a configuração difere das anteriores, pois temos aqui um único piso conversacional (fala cada um de uma vez), no qual a professora é falante primária e todos os alunos são ouvintes primários como pode ser representado na desenho IV abaixo. Este constitui o segundo tipo de configuração de EPS.



DESENHO IV

Em mais um exemplo retirado da discussão em grande grupo sobre o poema "The Raven", podemos observar uma terceira configuração de EPS.

[Nesse trecho, a professora Lúcia discute o papel do busto de Palas em oposição à ausência de um busto de Afrodite no quarto do personagem do poema.]

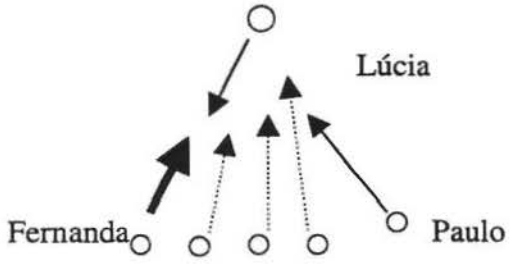
1. Lúcia: A Clara tava comentando comigo/ e ela disse/pois é/ ele ((o 'eu do poema The Raven)) não tinha lá o busto de Afrodite/**que é que será que ela quis dizer com isso? Quem foi Afrodite?**
2. A1: do amor
3. Lúcia: ela baixou na Fernanda ((aluna que teve um bebê recentemente)) há
4. algum tempo atrás.
5. Fernanda: **Afrodite teve o saco escrotal //do pai dela cortado**
6. Paulo: **que é isso?//**
7. Fernanda: jogado ao mar// as espumas foram fecundadas e nasceu Afrodite
8. Paulo: **//que é isso?// No::ssa**
9. **((vários alunos falam ao mesmo tempo e gargalham))**
10. Lúcia: gente/ até que ponto o comentário que a Clara fez tem a ver com o que
11. a gente tá falando aqui?
12. A2: talvez tenha a ver com a perda do amor

(transcrição da aula do dia 12/06 -- FC08)

Nesse trecho, a professora faz perguntas dirigidas à toda turma, porém é respondida pela Aluna 1. No entanto, quando Lúcia faz uma referência nominal à aluna Fernanda, esta, por sua vez, toma o piso e dá uma explicação sobre o mito de Afrodite. Durante a fala de Fernanda, Paulo faz comentários jocosos que são seguidos de comentários de vários alunos. Estes comentários acabam em gargalhada

geral. Assim, Lúcia precisa retomar o piso dizendo "gente" e fechando o foco da discussão não no mito, mas relação deste com o poema discutido. Em resumo, no exemplo acima, a professora (Lúcia) fala para toda a turma sobre um tópico, é seguida pela aluna Fernanda, que faz um comentário acerca do tópico, que é seguida por exclamações de Paulo e gargalhadas de outros alunos. Para retomar o tópico inicial, a professora retoma o piso que teve o tópico suspenso durante esses comentários.

Esse exemplo é de um configuração do tipo III, na qual há um único piso conversacional liderado pela professora no qual todos os interagentes estão envolvidos, porém no qual há também suspensão de tópico. Aqui foi feito um comentário por uma aluna, que suspende a interação anterior comandada pela professora, e nessa intercalação um ou mais ouvintes tecem novos comentários, até que a professora retome o piso. O desenho V abaixo representa essa configuração:



DESENHO V

Abaixo são trazidas duas observações feitas pela pesquisadora no seu diário de campo durante uma aula, na qual vemos, durante a descrição do evento, que o piso principal é ocupado por Lúcia que explica vocabulário, enquanto no piso paralelo algumas alunas interagem entre si.

[Nesse momento da aula, Lúcia lê um texto em inglês junto com os alunos após ter escrito no quadro uma introdução sobre o assunto do texto.]

*"**As alunas** passam papéis e **sussurram**. No geral, **prestam atenção**. O fato de Lúcia estar explicando vocabulário à medida em que explica o texto, deixa-as **atentas**"*
(Diário da pesquisadora do dia 09/05/95)

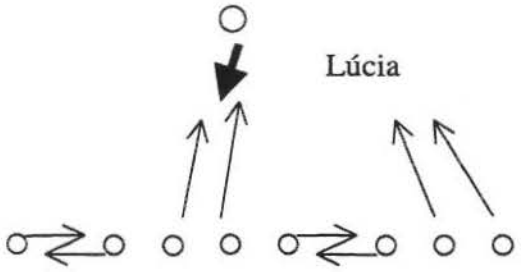
A observação de que as alunas estão 'prestando atenção' parece tentar enfatizar que o tópico do piso paralelo é igual ao do piso principal. Porém, a certeza disso só poderia acontecer se houvesse registro acessível da interação do piso paralelo. Isto não foi possível.

Lanço mão, mais uma vez de um trecho do diário de pesquisa para trazer outro exemplo no qual há vários pisos diferentes do piso principal.

[Lúcia explica texto em inglês que está sendo lido junto com os alunos.]

"Vêem fotos, lêem revistas, livros. Contei ***mais de 15 pessoas distraídas*** *com coisas que eu podia ver. Daí a pouco Lúcia reclamou da desatenção"*
(Diário da pesquisadora do dia 09/05/95)

No primeiro e no segundo exemplo, o diário foi utilizado ao invés de uma transcrição de áudio pelo fato de que a observação de pisos paralelos foi feita pela observadora no momento mesmo da aula, sendo impossível registrar os diferentes pisos e, assim, fazer uma verificação dos tópicos. É impossível afirmar quais os tópicos de todos os pisos paralelos observados, pois, como foi dito anteriormente, não houve acesso a registros dessa natureza. A ocorrência de pisos paralelos com tópicos iguais (IV a) ou diferentes (IV b) compõe a Quarta configuração que pode ser representada através do desenho VI abaixo:



DESENHO VI

Não ocorre nos dados a configuração V apresentada por Abrahão (op. cit.: 156), na qual a professora se dirige para a turma e espera ser respondida em uníssono. Porém, foi registrado outro tipo de configuração que adiciono à tipologia.

No exemplo abaixo os falantes se auto-organizam na ausência da professora (Configuração do sub-tipo VIa) e cada grupo elege livremente seus falantes e

ouvintes primários e secundários. O grupo 1, formado por A1, A2, A3 e A4, inicia a discussão de um poema (de Emily Dickinson) da seguinte maneira:

[Na sala vários grupos interagem entre si para resolver a tarefa de ler e discutir um poema. Enquanto isso, a professora assistente circula e supervisiona a tarefa tentando manter-se em silêncio na maior parte do tempo. Aqui, o grupo 1, com quatro participantes, inicia a discussão em pequeno grupo do poema "Because I couldn't stop for Death" de Emily Dickinson.]

1. A1. Vamos lá/ é a primeira estrofe/ é/
2. A3. Fala de morte/ de imortalidade
3. A1. Memória/ parece um poema de memória/ lembrando de alguma coisa/
4. como se ele / parece como se ele tivesse p'ra morrer e/ de repente/ começa a /
5. A3. A lembrar coisas

(Registro em áudio da aula do dia 22/05/95 – FC01)

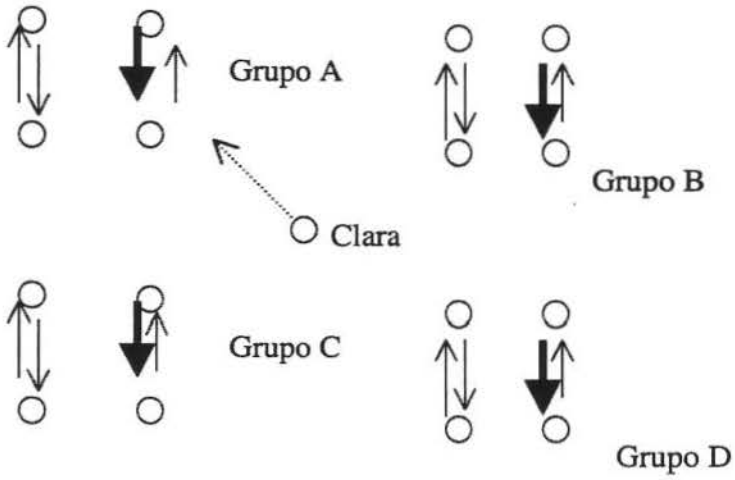
Nesse trecho, o "vamos lá" de A1 indica que a falante se auto-escolheu para dirigir os trabalhos em grupo e decide começar pela primeira estrofe. Os outros falantes alinham-se a essa escolha e se revezam na interação sobre o tópico escolhido por A1. Nesse trecho da interação não há interferência da professora, mas há uma auto-organização das falantes/alunos. Porém, eles discutem a partir de instruções dadas pela professora, pois essa auto-organização não implica o apagamento do papel da professora. Ela não interfere na organização da interação durante a tarefa de leitura em grupo, mas sim na estrutura da tarefa acadêmica escolhida.

Observe-se outro exemplo retirado da transcrição da discussão do mesmo grupo. [Aqui, os alunos, um pouco depois, discutem explicitamente sobre uma instrução dada pela professora no início da aula sobre o uso de dicionário durante a tarefa de leitura]:

1. A1. "Drew" é o passado de desenhar/ né? "Draw/ drew"
2. A3. Ninguém trouxe dicionário/ aí/ né?
3. A4. Eu trouxe
4. A1. Ó/ tem ali
5. A4. Não/ eu trouxe aqui + **Pode usar?**
6. A3. **Lógico que pode**
7. A4. Acho que não
8. A1. Não é com a gente/ pelo amor de Deus ((risos))
9. A3. Lógico que pode/ **ela já deu**

(Registro em áudio e em vídeo da aula do dia 22/05/95 – FC01; FV01)

Note-se que a pergunta "pode usar?" feita por A4 na linha 5 se dirige tanto aos colegas como à professora, apesar de esta não estar presente no momento da pergunta. A ênfase de A3 "**Lógico que pode**" (na linha 6) deixa transparecer a autoconfiança que o grupo adquiriu desde que ficaram responsáveis pela organização da discussão no grupo. A ênfase descarta a necessidade, talvez embutida na pergunta de A4, de chamar a professora para que respondesse dando ou não permissão para o uso do dicionário. Além disso, A3 ainda afirma que "**ela já deu**", ou seja que foi a própria professora que trouxe dicionários para a sala. O desenho VII pode representar a configuração do sub-tipo VIa:



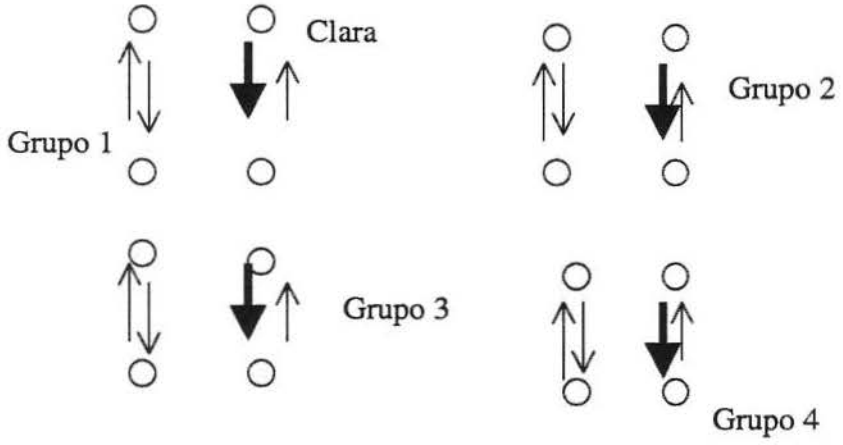
DESENHO VII

Vejamos um outro exemplo de discussão em grupo, desta vez com a presença da professora assistente.

[A professora assistente (Clara) interfere na discussão feita pelo grupo 1, sobre o poema "A woman in front of a bank" de Williams Carlos Williams. O Grupo é formado por Sílvia, Maria e Paulo.]

1 Sílvia: Acho que é isso/ Certo? principalmente depois da guerra
2 Clara: E do Darwin? o que é que vocês falaram?
3 Sílvia: Da evolução da espécie/ desejo de conhecimento
4 Paulo: Esse Darwin é o evolucionismo
5 Clara: Certo/ certo/ tá ((ri))
(Registro em áudio da aula do dia 30/11/95)

Aqui a interferência da professora assistente (Clara) se dá através de perguntas abertas dirigidas a todo grupo. Sílvia e Paulo respondem e Clara dá um retorno. Enquanto Clara está interagindo com este grupo, os outros estão realizando a tarefa sem assistência da professora Veja-se a representação da configuração do sub-tipo VIb no desenho VIII:



DESENHO VIII

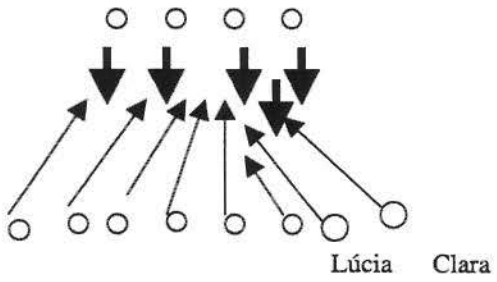
No exemplo abaixo, outra vez, um trecho do diário da pesquisadora é trazido para ser analisado.

[O grupo 1, formado pelos alunos C, B, X e Y, apresentam um seminário para toda a classe sobre Nathaniel Hawthorne.]

"C. fala sobre a linguagem (em Hawthorne); B. fala sobre o tempo; X. fala sobre a forma (noveleta ou parábola), do espaço e do foco narrativo; Y. faz comparação das obras (O véu negro do ministro e O jovem amo Brown). (...)"
(Diário da pesquisadora do dia 29/09/95)

Aqui várias pessoas de um grupo lideram alternadamente o piso conversacional como falantes primários sobre tópico previamente acertado (Configuração do tipo VII), e durante a qual a professora, a professora assistente e os demais alunos são ouvintes primários. Aí temos a configuração do sub-tipo VIIa. Isso ocorre durante os seminários. As cadeiras ficam dispostas em grande círculo, e enquanto isso um grupo sorteado (dentre dois) se auto-organiza, toma e reparte o piso entre si.

A configuração do sub-tipo VII pode ser representada pelo desenho IX abaixo:



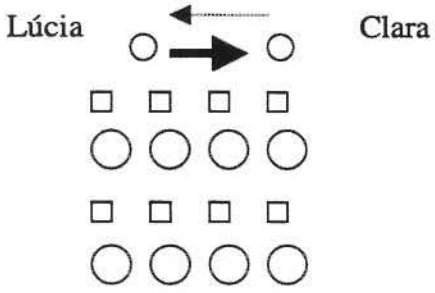
DESENHO IX

Vejamos duas observações feitas em aulas diferentes, mas ambas com atividades de avaliação.

"A avaliação faz coisas inusitadas: 1) todos chegam antes do horário; 2) organizam as filas das cadeiras; 3) aparecem alunos nunca antes vistos; 4) são absolutamente ***silenciosos*** *e compenetrados"*
(Diário da pesquisadora do dia 19/06/95)

"A aula de hoje começou com uma avaliação (...) A professora me explicou o que seria avaliado. ***Discutimos, enquanto os alunos faziam a prova*** *(...)"*
(Diário da pesquisadora do dia 24/04/95)

Esses trechos podem ser representados por uma oitava configuração, na qual professora e pesquisadora são falantes/ouvintes primários e os alunos são escritores sem direito à voz. Essa configuração ocorreu nas situações de avaliações formais.
O desenho X abaixo representa a configuração do tipo VIII.



DESENHO X

Na maior parte do tempo das avaliações, apenas a professora e a professora assistente tinham direito à voz. Porém, houve avaliações que se estruturaram como

leitura e discussão em grupo e, nesses casos, possuíam configurações do tipo VI já apresentadas.

Portanto, registramos oito tipos de configurações diferentes nas aulas observadas. Na configuração do tipo I, a professora pode dirigir-se a um ou a vários alunos ao mesmo tempo. Por sua vez, os alunos podem responder individualmente ou em conjunto. Essa participação pode ser de dois tipos: voluntária ou evocada. Dentro da Configuração do tipo I, encontram-se os sub-tipos propostos por Abrahão (op. cit.: 146), tais como o sub-tipo Ia, que ocorre, geralmente, durante as discussões em grande grupo. Aí temos um falante primário, um ouvinte primário e ouvintes secundários.

Foi possível subdividir essa configuração em quatro sub-tipos (Ia, Ib, Ic e Id). Nos quatro sub-tipos dessa configuração existe a possibilidade de tomada de turno na qual há participação voluntária de um aluno (Configuração do sub-tipo Ia) ou de um grupo de alunos (configuração Id) ou participação evocada de um grupo (Configuração do sub-tipo Ib) ou evocada de um aluno (Configuração de sub-tipo Ic).

A configuração do tipo II (Abrahão, op. cit.: 151) da EPS observada apresenta um único piso conversacional (fala um de cada vez) com a professora como falante primária e alunos como ouvintes/falantes primários virtuais sem direito a pisos paralelos.

A terceira configuração observada apresenta um único piso liderado pela professora, no qual ocorre a suspensão de tópico feita pelos alunos e retomada do tópico pela professora.

A quarta configuração da EPS é aquela em que encontramos um falante primário, falantes/ouvintes primários virtuais, falantes secundários e ouvintes/falantes secundários (Configuração do tipo IV). Nessa configuração, temos um piso primário (Dettoni, op. cit.: 52) e pisos paralelos. O primeiro é dominado pela professora, a falante primária, enquanto que o segundo alterna entre várias duplas ou pequenos grupos. Tomando como base o tópico do piso paralelo, há dois sub-tipos que foram encontrados nos dados. O tópico pode ser igual (Configuração de sub-tipo

IVa) ou diferente (Configuração de sub-tipo IVb) do piso básico. A quantidade de pisos paralelos varia. É mais freqüente, nas discussões em grande grupo, a presença de pisos paralelos, com a mesma escolha de tópico, no qual a professora como falante primária se dirige para todo o grande grupo (os ouvintes/falantes primários e virtuais), enquanto que uma dupla discute entre si a questão colocada pela professora. O piso paralelo pode ter um tópico igual ao do piso principal. Os sub-tipos da configuração IV ocorreram com maior freqüência durante as aulas expositivas

A ocorrência de múltiplos pisos principais com vários falantes e ouvintes primários centrados em tópicos iguais ou distintos uns dos outros se dá durante as tarefas de leitura de poesia e discussão em pequenos grupos e, nesse momento, ocorre em geral a configuração do tipo VI. Aqui, temos várias configurações de um sexto tipo. Nessa configuração ocorrem momentos nos quais a professora e a professora assistente interagem alternadamente com os grupos, mudando a estrutura de participação dos grupos, que se dividem nessas ocasiões em: sem assistência das professoras (Configuração do sub-tipo VIa) e com assistência das professoras (Configuração do sub-tipo VIb).

Ocorre também uma sétima configuração na qual alunos de um grupo se alternam como falantes primários para toda turma, que por sua vez são ouvintes primários assim como a professora. Essa EPS ocorreu durante a apresentação de seminários.

E, por fim, observamos também uma oitava configuração, a qual a professora responsável e a professora assistente são falantes e ouvintes primárias entre si, e o resto da turma não pode falar, mas sim escrever. Essa configuração ocorreu nos momentos de avaliação formais.

6.2 A estrutura de tarefa acadêmica

Como já foi dito anteriormente, esses dados são provenientes de uma observação participante, que durou um ano, de uma sala de aula de Inglês como Literatura Estrangeira de um curso de formação inicial em uma universidade privada

do Estado de São Paulo. O curso foi planejado de forma colaborativa entre a professora responsável e a pesquisadora. Um tipo de tarefa acadêmica desenhada para tal curso foi a leitura e discussão em grupo. Os alunos foram instruídos para se agruparem (algumas vezes livremente, outras, de acordo com a indicação da professora) em pequenos grupos e verbalizarem uns para os outros como estavam fazendo sentido do texto, neste caso um poema.

Apresento a seguir as informações básicas sobre os eventos observados do tipo leitura de poesia e discussão em grupo, com exceção do evento 8, que será detalhado no próximo capítulo. Ou seja, apresento a seguir sucintas descrições dos eventos de leitura em grupo (em pequenos grupos ou em grande grupo), objetivando trazer para o leitor informações que o ajudem a entender como esses eventos se relacionaram e tiveram algumas variações entre eles. São fornecidos o número de pessoas por grupo, número total de grupos, textos lidos, etc. Forneço também a época do ano em que cada evento ocorreu.

Evento 1.
Data 22/05/1995
Atividade:
1) atividade de discussão espontânea de texto ("Because I could not stop for death" de Emily Dickinson) em pequeno grupo
Total de grupos: 6
Média de pessoas por grupo: 5
Registros: em áudio de todos os grupos; registro em vídeo do grupo 1; e registros de diário de campo da pesquisadora.

Evento 2
Data 05/06
Atividade: leitura e discussão sobre aspecto formal do poema de Edgar Allan Poe "The Raven"
Total de grupos: cerca de 5
Média de pessoas por grupo: 4
Registros: em áudio e em vídeo de apenas um grupo; e registro em diário de campo da pesquisadora.

Evento 3
Data 12/06
Atividades: discussão em grande grupo sobre "The Raven" com participação da professora e da pesquisadora
Total de alunos presentes: 26
Registros: em áudio da fala da professora e da discussão em grupo, e registro em diário de campo da pesquisadora.

Evento 4
Data 26/06
Atividade: avaliação em grupo
Total de grupos: 13
Média por grupo: 3

Registros: em áudio de parte da discussão preliminar do texto pelo grupo 1; registro em áudio e em vídeo da discussão preliminar do texto do grupo 4; registro escrito do texto final dos 13 grupos; e registro do diário de campo da pesquisadora.

Evento 5

Data 07/ 08

Atividades: Discussão espontânea em pequenos grupos do poema de Auden "Funeral Blues", visto e ouvido em versão declamada no filme "Four weddings and a funeral" e também na versão em áudio recitada por ator desconhecido.

Total de grupos: talvez seis.

Média por grupo: 5

Registro: em áudio e em vídeo da fala da professora e da discussão do grupo 1; registro em diário de campo da pesquisadora.

Evento 6

Data: 21/08

Atividade:

1) continuação da leitura do poema de Auden em pequenos grupos;
2) discussão sobre o poema no grande grupo

Total de grupos: 6

Média de alunos por grupo: 5

Registro: em áudio da leitura do grupo 1, da discussão no grande grupo e registro do diário de campo da pesquisadora.

Evento 7

Data: 11/09

Atividade: Leitura em grupos de três poemas de Walt Whitman.

Total de grupos : 6

Média de pessoas por grupo: 4

Registros: em áudio da fala da professora e da leitura do grupo 1 sobre um dos poemas ("The Base of all metaphysics) e registro do diário de campo da pesquisadora

No evento 1, o primeiro deste tipo realizado em sala, as instruções foram dadas por escrito. Transcrevo aqui essas instruções, pois estas foram sempre repetidas oralmente, com leves modificações, em todos os demais eventos. Foram escritas no quadro as seguintes instruções de leitura:

> *"Read the text into small groups. Please try to explain as clearly as possible how you are making sense of the text. Tell your colleagues how you are understanding or how you aren't understanding the text. Remember to speak clearly and loud in order to have your voice recorded. The text you'll be reading was written by Emily Dickinson (1830-1886). The texts were taken from* ***Emily Dickinson: uma centena de poemas****, São Paulo: A. A. Queiroz, 1985.*

Nesse primeiro evento, foi necessário reexplicar oralmente grupo a grupo a atividade dando ênfase à liberdade de expressão, e ao caráter não-avaliativo da tarefa. Esse primeiro evento será retomado no Capítulo VII como contraponto à análise feita a

partir de EL8. Porém, aqui é importante enfatizar a postura tomada por Clara, a professora assistente responsável pela tarefa. Clara explicou aos grupos que não ia interferir nas discussões. Ficaria em silêncio observando as interações em cada grupo. Durante o evento, vê-se Clara tentando manter essa postura silenciosa a todo custo. Exemplo disso é registrado em vídeo na seguinte cena: o grupo A procura uma palavra no dicionário e não achando, perguntam para Clara, que ao invés de responder oralmente, escreve a definição em um papel e passa para o grupo.

Nos eventos 2, 3 e 4, ocorridos nos dias 05/06, 12/06 e 26/06, o texto "The Raven", de Edgar Allan Poe, foi discutido. A professora responsável optou por trabalhar com um poema de Edgar Allan Poe antes de trabalhar um conto do mesmo autor. Conjuntamente desenvolvemos uma atividade que tinha por objetivo focalizar a leitura no aspecto formal e sonoro do texto. Com isto pretendia-se estabelecer um contraste com a atividade anterior de leitura espontânea em grupo e verificar qual o grau de familiaridade dos alunos com a metalinguagem literária. Infelizmente, a tarefa ficou bastante prejudicada por uma atividade extra-classe não programada que tomou mais de um terço da aula naquele dia. O registro dessa tarefa limitou-se a um grupo que discutiu o texto por volta de 20 minutos. Todos os grupos entregaram, ao final da tarefa, um texto contendo os resultados da discussão em grupo.

A continuação e reestruturação da tarefa foi também discutida com a professora responsável. Optou-se por estimular a leitura do poema ("The Raven"), que deveria ser feita em casa com o objetivo de responder algumas questões envolvendo, desta vez, a parte temática do texto. Na aula seguinte, a professora inicia sua fala a partir dos textos produzidos pelos grupos que discutiram a parte formal do texto. Decidiu-se gravar, pela primeira vez, a fala da professora, pois sua fala era um diálogo com os textos dos alunos a respeito do poema. A segunda parte da aula foi um debate em um grande círculo sobre as questões colocadas já na aula anterior sobre os aspectos temáticos do poema. A discussão já estava planejada pela professora, no entanto a disposição da sala em grande grupo foi sugerida por mim, alegando a necessidade de colocar o único gravador disponível no centro do círculo para registrar melhor o debate.

A avaliação sobre o poema de Poe resultou em um misto entre trabalho em grupo e prova escrita. Os alunos receberam sugestões de questões para serem pensadas em relação ao poema "The Raven" e, na aula seguinte, os alunos trouxeram essas questões desenvolvidas. Na sala de aula, em grupos de três, eles elaboraram outras questões colocadas no quadro-negro pela professora que tinham a ver direta ou indiretamente com as questões norteadoras. Houve a oportunidade de gravar apenas alguns minutos da discussão do grupo A durante este evento, pois esse grupo não tinha muito o que discutir na sala, já que tinham trazido várias questões pré-elaboradas de casa. Então decidiu-se registrar outro grupo que discutiu cerca de 30 minutos. Esse registro foi feito em áudio e em vídeo. Teve-se acesso também a todo material preparado por escrito após a discussão em grupo.

Os eventos 5 e 6, ocorridos nos dias 07/08 e 21/08, basearam-se no poema "Funeral Blues" de W. Auden. No primeiro dia, a professora responsável iniciou a atividade pela leitura e discussão em pequenos grupos do texto poético. Infelizmente, essa aula foi muito prejudicada por outra atividade extra-classe inesperada a qual os alunos tiveram que comparecer. Por isso, deu-se continuidade a atividade na aula seguinte. Na segunda aula, a professora começou apresentando uma cena do filme inglês "Quatro Casamentos e um Funeral", na qual um personagem declama o poema. Em seguida, solicitou que os alunos fizessem uma comparação desta leitura com outra gravada em fita cassete por um ator diferente. Após algumas opiniões rápidas sobre as diferenças de interpretação, novamente os grupos retomaram a leitura que haviam iniciado na aula anterior e continuaram a discussão do texto em pequenos grupos.

Ao final do ano, os alunos avaliaram por escrito (a pedido da professora responsável) e oralmente (a pedido da professora assistente como parte da pesquisa), a estrutura da tarefa acadêmica de leitura de poesia seguida de discussão em pequenos grupos. Na opinião dos alunos a prática de leitura e discussão em grupo de poesia apresentou perspectivas positivas. A aluna Sílvia (participante primária da pesquisa) faz várias afirmações nesse sentido (os números não correspondem à seqüência de turnos):

1.Sílvia: é/ eu acho essa discussão ótima
2.Sílvia: a gente tira às vezes as estruturas/ eu acho ótima essa linha de raciocínio/ com tudo/ pra gente é um exercício ótimo
3.Sílvia: eu achei boa/ eu acho essa técnica excelente/ prá mim tá sendo ótima/ eu acho que tá aflorando/ eu tô me dedicando bastante

Durante as aulas, esses elogios eram ouvidos vindos de vários grupos. A opinião de Sílvia pôde ser corroborada também pelas declarações feitas no questionário anônimo de apoio à pesquisa. As atividades foram consideradas ótimas (8 participantes), interessantes e estimulantes (11 participantes), fator de aumento no nível de aprendizagem proporcionando análises mais profundas, mais seguras, mais amadurecidas e com maior criatividade (17 participantes), atividade diferente aumentando a descontração, o nível de participação, o interesse e a quantidade de discussão (7 participantes).

Destacam-se as declarações que se seguem como as mais positivas:

"Interessante as maneiras de nós mesmos interpretarmos o poema e com a gravação, muita coisa que seria perdida na escrita, é registrada";

"Foi uma experiência nova e muito boa. Dá a oportunidade de analisarmos (sem ter uma base) a poesia. Cada trecho era uma vitória".

Os eventos de leitura e discussão em grupo, avaliados positivamente pelos alunos, tiveram uma mesma estrutura de base, mas variaram em muitos aspectos específicos. Nesta tese, optei por analisar em detalhes o evento de leitura 8 e por utilizar o EL1 como um contraponto com o evento 8 no que diz respeito ao tipo de procedimento de leitura de enunciados metafóricos. Porém, o foco desta pesquisa recai no evento 8. Os próximos capítulos discutem e analisam esse oitavo evento. Inicialmente de uma perspectiva dos procedimentos dos leitores, enfatizando questões cognitivas e discursivas na co-construção de enunciados metafóricos durante esse tipo de tarefa. E em seguida, o evento é investigado de uma perspectiva sociointeracional, em que busco entender os contextos que os interagentes criam uns para os outros durante esse evento, e tento responder questões tais como: O que está acontecendo? Qual a compreensão que os interagentes estão tendo do que está acontecendo?

MULHER DIANTE DE UM BANCO

O banco é uma questão de colunas,
tal como . a convenção,
e não a invenção; mas os frontões
lá estão sob o sol

para acalmar as dúvidas
de investimentos "sólidos
como rocha " -- sobre os quais o mundo
se firma, o mundo da finança,

o único mundo: Logo ali,
conversando com outra mulher enquanto
embala um carrinho de criança
de lá para cá está uma mulher com um

vestido rosa de algodão, sem meias
nem chapéu; as pernas nuas
são duas colunas sustentando
seu rosto, como o de Lênin (o cabelo

frouxamente preso muito louro) ou
de Darwin, e aí
está:
mulher diante de um banco.

William Carlos Williams (1948/1987: 173)
(Tradução de José Paulo Paes)

CAPÍTULO VII – O EVENTO SOCIAL DE LEITURA

Este capítulo apresenta, inicialmente, detalhes da estrutura da tarefa acadêmica (leitura de poesia e discussão em pequeno grupo) do EL8 que será focalizado na análise. Na seqüência, serão discutidos os procedimentos de leitura dos leitores/aprendizes durante o evento, focalizando a questão da co-construção de enunciados metafóricos. Em um momento posterior, para efeito de comparação, serão analisados dados provenientes do EL1.

7.1 O evento de leitura 8

O EL8 ocorreu no dia 30/10/95, e as instruções orais para a leitura foram as mesmas dadas desde o primeiro evento de leitura em grupo (22/05), porém, nesse último, os leitores pareciam estar familiarizados com o procedimento. Em relação ao primeiro evento, houve mudanças significativas. Alteraram-se algumas das posturas da professora responsável e da professora assistente, as quais, em função da evolução das outras tarefas de leitura, modificaram um pouco o perfil do evento em si. A principal mudança foi um grau maior de interferência por parte de ambas com o intuito de a) instigar múltiplas investigações acerca dos sentidos metafóricos e b) prestar auxílio quando solicitado pelos alunos em relação a problemas lexicais e a informações extratextuais.

A aula, a partir da qual os dados foram selecionados, aconteceu um mês antes do término do ano letivo e durou ao todo duas horas, das quais vinte minutos foram consagrados à discussão em grande grupo no final da aula. Inicialmente, a turma se dividiu espontaneamente em sete pequenos grupos. Os sete grupos foram assistidos alternadamente pela professora responsável e pela professora assistente.(Como já foi dito antes, no evento analisado a minha participação como professora assistente será

registrada sob o pseudônimo Clara.) Portanto, durante esse evento há vários grupos interagindo ao mesmo tempo e, concomitantemente, tanto a professora como a professora assistente circulam na sala oferecendo e dando apoio aos diferentes grupos. A voz da professora responsável não ficou registrada de forma audível em nenhum grupo, pois fala muito baixo, por isso ficou impraticável a análise das suas intervenções durante leitura em grupo (ver introdução do Capítulo VIII sobre essa ausência). Do total de sete grupos observados, apenas as atividades de quatro grupos foram registradas em fita cassete. O fato de não haver registro em vídeo deve-se a problemas técnicos que tornaram a filmagem desse evento impraticável. Além disso, ainda restaram três grupos que não puderam ser registrados em áudio, mas forneceram registro escrito da discussão.

Embora o grupo esteja lendo um poema em inglês, a discussão é mantida em português. Os leitores usam inglês (mas não em todos os momentos da interação), majoritariamente para ler ou citar o poema. Desta forma, a língua de interação entre os leitores deste evento observado é, em grande parte, o português.

Quadro de informações sobre o evento de leitura 8

Data: 30/10 Atividade: Leitura em pequenos grupos do poema de William Carlos Williams "A woman in front of a bank" Total de grupos: 7 Média de pessoas por grupo: 5 Registros em áudio de quatro dos grupos (faltaram três gravadores) Registro do diário de campo da pesquisadora

O evento escolhido como primário, o EL8, apresenta uma estrutura comum aos outros do mesmo tipo, ou seja, apresenta uma estrutura de tarefa acadêmica (ETA), que eu denominado leitura de poesia e discussão em pequeno grupo. O quadro abaixo resume e organiza a estrutura desta tarefa acadêmica, assim como se deu no contexto de pesquisa observado durante o evento de leitura 8.

I - INTRODUÇÃO :
0 → ABERTURA DA AULA
1 → DIVISÃO DOS GRUPOS
2 → ARRUMAÇÃO DOS GRUPOS E DOS APARELHOS DE REGISTRO
3 → INSTRUÇÃO SOBRE A TAREFA
4 → OUTRAS INTERAÇÕES PRELIMINARES
II – LEITURA
1→ INÍCIO – Leitura individual e silenciosa[1].
2→ DESENVOLVIMENTO – Discussão em grupo
3→ CONCLUSÃO – Avaliação da atividade
III – CONCLUSÃO GERAL
1→ CONCLUSÃO DA ATIVIDADE EM GRANDE GRUPO
2→ ENCERRAMENTO DA AULA
3→ PROCEDIMENTOS FINAIS

É necessário frisar que os registros a serem analisados neste capítulo e no seguinte cobrem apenas a fase II.1, II.2 e II.3 do evento de leitura 8. Pode–se descrever sucintamente a seqüência da interação dessa segunda fase, classificando-a de acordo com o tópico da interação correspondente. Na fase II.2, os interagentes realizaram inicialmente um levantamento de hipóteses interpretativas (Ver Capítulo VII, Seção 7.2), sem a presença da professora assistente. Em segundo lugar, fizeram um resumo e consolidação das hipóteses interpretativas durante a primeira interferência de Clara. Dentro dessa primeira interferência, os leitores receberam algumas informações extratextuais. Em um terceiro momento, os leitores continuam realizando as hipóteses interpretativas sem a presença de Clara. Durante esse momento da interação, há interrupção da tarefa, para tratar de um assunto do cotidiano da instituição. Em um quarto momento, ocorre a continuação das hipóteses interpretativas sem a presença de Clara. Logo após, começa a segunda interferência de Clara, que apresenta soluções para problemas lexicais encontrados pelos leitores, e também nesse momento acontece o resumo e consolidação das hipóteses

[1] O protocolo verbal em grupo oferece aos sujeitos total independência dos demais grupos no que concerne à captação dos registros. O gravador fica no meio do pequeno grupo, o que justifica a liberdade dos sujeitos de acionarem a pausa no momento da leitura individual e silenciosa, geralmente feita no início da tarefa.

interpretativas dos leitores no diálogo com Clara. A segunda interferência, que será microanalisada e discutida em detalhes no próximo capítulo, ainda traz informações extratextuais trazidas por Clara, e sobretudo este momento encerra o conflito entre aluna-leitora e professora assistente-leitora. Em um quinto momento, os leitores justificam a hipótese interpretativa geral e estabelecem um diálogo explicitado com texto/autor sem a presença de Clara. Há, então, o encerramento da leitura autônoma. Na fase II.3, os leitores fazem um novo resumo e consolidação das hipóteses interpretativas durante a terceira interferência de Clara. Nesse momento acontece também a avaliação da atividade com uma discussão sobre o evento de leitura em pequeno grupo.

Nessas sessões de leitura os alunos foram instruídos a verbalizarem livremente como estavam fazendo sentido do poema e também foram avisados que as professoras só participariam para instigar a leitura, não como as detentoras das "respostas certas".

7.2 O texto do EL8

O texto lido na tarefa de leitura escolhida como evento primário (EL8), (apresentado na epígrafe deste capítulo na versão em português, e retomado aqui nesta seção na versão original em inglês), é apresentado no corpo da tese para estabelecer, através da experiência da leitura do poema, um diálogo entre os leitores desta tese e os leitores/participantes em sala de aula.

No caso desta pesquisa, a escolha dos textos para coleta de dados se pautou pela sua viabilidade de leitura durante o transcorrer dos cursos nos quais os alunos estavam matriculados. Logo de início foi possível prever a inadequação de textos poéticos longos[2], já que as sessões de coleta precisavam se restringir ao horário de aula. Além disso, partiu-se da expectativa de que textos curtos poderiam facilitar a observação dos procedimentos de co-construção de linguagem figurada durante a

[2] Com exceção do poema de Poe "The Raven", que por ser longo foi lido parcialmente em sala e depois fora da sala.

leitura dos poemas, já que o protocolo verbal em grupo é uma técnica que exige um grau elevado de concentração. Este é caso do texto do EL8. Eis o texto original de William Carlos Williams.

A WOMAN IN FRONT OF A BANK

(William Carlos Williams (1883-1963))

The bank is a matter of columns,
like . convention,
unlike invention; but the pediments
sit there in the sun

to convince the doubting of
investiments "solid
as rock " -- upon which the world
stands, the world of finance,

the only world: Just there,
talking with another woman while
rocking a baby carriage
back and forth stands a woman in

a pink cotton dress, bare legged
and headed whose legs
are two columns to hold up
her face, like Lenin's (her loosely

arranged hair profusely blond) or
Darwin's and there you
have it:
a woman in front of a bank.[3]

O poema em torno do qual os leitores se reuniram no evento EL8 chegou aos alunos em uma folha separada de papel. Além das instruções sobre como proceder para realizar a tarefa, apenas o período em que viveu o poeta foi fornecido. Detalhes sobre onde o poema foi inicialmente publicado (no livro *The Clouds*, de 1948) ou

[3] Optei aqui por ressaltar as leituras dos alunos, deixando para as notas de rodapé os comentários feitos pelos críticos literários. Sobre esse poema vale ressaltar que a estrutura metafórica é reconhecidamente complexa e multiforme. As colunas também são metonímicas, ou seja, as colunas são uma parte da estrutura da agência bancária, que passa a representar a instituição como um todo. No texto, não só o banco, mas também o mundo é

sobre a escola literária com a qual se identifica o poeta, não foram discutidos com os aprendizes previamente.

7.3 A análise dos procedimentos de leitura do EL8G1

7.3.1 Perguntas de investigação de hipótese interpretativa

Um dos recursos mais utilizados neste evento de leitura é denominado aqui como **perguntas de investigação de hipótese interpretativa.** Neste tipo de procedimento discursivo, aquele(a) que faz a pergunta não espera que o outro realmente responda, mas ele(a) mesmo(a) dá ou tenta dar a resposta à sua própria pergunta, realizando uma espécie de auto-questionamento. Perguntas de investigação de hipótese interpretativa se diferenciam das "perguntas-teste" do discurso do professor. Na fala do professor, as perguntas-teste não deixam a possibilidade para que o aluno possa responder a pergunta, enquanto no evento de leitura analisado o piso fica em aberto. O outro leitor pode tentar uma resposta tanto quanto a pessoa que fez a pergunta. As perguntas pedagógicas, em geral, pontuam o monólogo do professor. Não é esse o caso das perguntas de investigação de hipótese interpretativa, pois elas são tanto auto-dirigidas quanto dirigidas aos outros participantes da interação envolvidos na resolução da tarefa em comum. Esse recurso discursivo equivale ao que Zanotto (1997) chama de "pensar alto colaborativo".

Um exemplo do uso desse recurso ocorre na leitura dos versos *whose legs are two columns to hold up/ her face like Lenin's (her loosely arranged hair profusely blond) or/ Darwin's* . As duas referências a personagens históricos são considerados traços salientes no texto e considerados relevantes pelos leitores (cf. Cavalcanti, 1989). Para atribuir sentido a essas saliências textuais, os leitores formulam

---

sustentado por colunas. Essa superposição visual da mulher e do banco oferece múltiplas leituras.

perguntas de investigação de hipótese interpretativa como "Por que o Lênin?", conforme pode ser conferido no excerto abaixo[4]:

56 Paulo: como Lênin/ né? **Por que o Lênin**? Porque o Lênin era uma pessoa +
57 Maria: **um ditador**
58 Paulo: um ditador/ uma pessoa
59 Sílvia: **uma pessoa forte**
60 Paulo: uma pessoa forte/ ele passava **confiança/** ele **atraiu**
61 o povo pra si/ é como o banco
62 Maria: exatamente
63 Paulo: o banco procura atrair pra si a confiança

A pergunta e as respectivas respostas encaminham-se para explicitar a analogia entre o personagem histórico ("Lênin") e o banco, e são realizadas por associações de traços do termo Lênin: ditador → pessoa forte → confiança → atração. Note-se que o traço "confiança" (linha 60) estabelece um vínculo com a leitura do termo "banco" (linha 61). O mesmo procedimento se aplica ao outro personagem histórico citado no poema (Darwin). Vejamos:

64 Sílvia: **e o Darwin?** como Lênin ou Darwin? porque depois
65 tem aqui essa ((lendo)) *"her loosely arranged hair profusely*
66 *blond"*
67 Paulo: hum/ hum
68 Sílvia: **o que foi que o Darwin fez? qual é a teoria de Darwin?**
69 Paulo: a teoria do/ do
70 Maria: do evolucionismo
71 Sílvia: da evolução da espécie

As duas perguntas feitas por Sílvia (linha 68) são respondidas em vários turnos e, desta vez, o recurso da pergunta de investigação de hipótese interpretativa traz um novo procedimento à leitura: a **associação intertextual** tanto de conceitos científicos como literários, como vemos na continuação desse diálogo:

[4] Neste capítulo os excertos serão numerados de acordo com a seqüência em que aparecem da transcrição completa do evento.

72 Paulo: **da evolução da espécie**
73 Sílvia: da evolução da espécie/ né verdade?
74 Maria: exatamente
75 Sílvia: a partir do momento que ele põe a evolução da
76 espécie/ tem uma outra coisa que ele leva em consideração/
77 que todas as pessoas têm algo de + animal + se as espécies
78 evoluíram/ se você evoluiu/ você veio de uma
79 (inc.) //inferior
80 Maria: //inferior
81 Sílvia: tá? ao mesmo tempo que tem alguém que esteja mais
82 evoluído pode ter alguém que ainda está num estágio// inferior
83 Maria: inferior
84 Sílvia: tem alguém + **lembra de nosso "Cortiço"** ((romance lido
85 em outra disciplina))? As larvas (inc.)
86 Maria: é
87 Sílvia: não é evolucionismo/ ele falou alguma coisa com relação
88 a parte animalesca de cada um/ agora aqui no caso/ ele tá
89 usando animal mesmo/ a mulher não é um animal?
90 Maria: ele tá usando um animal racional que é a mulher em
91 comparação a uma estrutura + de pedra que nenhum tem
92 + ele não está vendo a inteligência de nenhum deles
93 Sílvia: ele tá vendo a capacidade quanto um ser de inteligência
94 Maria: exatamente/ ele tá vendo a evolução de cada um deles
95 da mulher e do banco/ um atrai as +
96 Sílvia: em atrair as// pessoas pra si
97 Maria: //pessoas pra si

Nessa leitura intertextual, os leitores constroem analogicamente um raciocínio baseado nos elementos vulgarizados da teoria científica da evolução da espécie proposta pelo inglês Charles Darwin e um dos elementos característicos da literatura naturalista do romance brasileiro *O Cortiço*. De um lado a sobrevivência dos mais fortes, do outro a sobrevivência teimosa e insistente dos pobres, considerados os fracos da nossa espécie pela sociedade moderna, comparados, na literatura naturalista, às larvas, aos animais. Esse procedimento intertextual devidamente reconhecido pelos interagentes (como prevêem Bloome e Egan-Robertson, 1993) coloca lado a lado as categorias "mulher" e "banco", na busca constante de relações que incorporem o novo elemento (Darwin) aos dois anteriores. Ou seja, as perguntas

de investigação de hipótese interpretativa proporcionam, discursivamente, a ocorrência das relações de intertextualidade, mais um recurso utilizado no percurso dos leitores a caminho da construção metafórica.

No próximo exemplo, encontra-se mais uma demonstração de como as perguntas de investigação de hipótese interpretativa têm um papel fundamental na construção dos sentidos do texto. Aqui as pistas textuais também são rastreadas através de perguntas. Nesse caso, a rapidez com que Sílvia se auto-questiona não possibilita que os outros contribuam com respostas. Além disso, Sílvia faz um encadeamento das suas próprias perguntas-respostas-perguntas, que pode ser considerado um momento de introspecção no grupo. Retomando a discussão da relação entre mulher, banco e Darwin, Sílvia se questiona:

157. Sílvia: ((lendo) *in front of a bank/ stands a woman/ in a pink*
158 *cotton dress, bare legged/ and headed whose legs/ are*
159 *two columns to hold up/ her face /* **por que segurar só a**
160 **face? será que é isso que a mulher tem a oferecer? é o**
161 **rosto? o rosto forte como o de Darwin? evoluído como a**
162 **teoria de Darwin? desarranjado? indisciplinado?**
163 **desarranjado? produzido talvez?** o banco não é uma
164 invenção/ é uma convenção/ a coluna sustenta o banco
165 que não é uma invenção/ é uma convenção/ será que as
166 pernas que sustentam a imagem + **das pernas vai direto**
167 **pra cabeça?** é/ é/ a cabeça/ é a face/ nem cabeça

O exemplo acima mostra como Sílvia, diante de um problema intrincado – estabelecer uma relação entre uma mulher, um banco comercial e o personagem histórico Darwin – lança mão, abundantemente, das perguntas de investigação de hipótese interpretativa. Dessa vez, uma pergunta é respondida por outra pergunta, e assim por diante, ao todo, oito vezes. Parece que quanto mais complexa a relação a ser estabelecida, mais os leitores se utilizam desse recurso.

São as **perguntas** que fazem a discussão prosseguir. Essa constante investigação interpretativa, marca inconfundível desse evento de leitura, se traduz, ora por um questionar-se, ora por um perguntar-se uns aos outros, ora por indagar o

texto, e ainda por inquirir a professora assistente (sobre a interferência da professora assistente ver Capítulo VIII). No trecho acima, Sílvia se pergunta e pergunta ao texto ao mesmo tempo, (linhas 159-160: "por que segurar só a face?), e parece estender a pergunta aos outros quando faz a ligação com a busca feita no início da discussão (linha 160: "será que é isso que a mulher tem a oferecer?"). As perguntas de Sílvia se espelham umas nas outras, ou se encaixam, se ligam como elos na cadeia da construção do sentido que o grupo tece no momento mesmo da interação.

Ler poesia parece funcionar como a resolução de um problema matemático, por exemplo. Assim, a leitura de poemas em sala pode proporcionar uma quantidade de momentos que possibilitem analisar como os alunos procedem para ler poesia.[5] Neste contexto de pesquisa, os leitores não estão acostumados com a verbalização livre que lhes é pedida. Eles têm, então, de estabelecer algumas formas de falar que constituem o leitor de poesia competente, o que inclui habilidades semelhantes às exigidas para a solução de problemas matemáticos, tais como ser um "formulador de hipóteses, demonstrador de evidências, elicitador de distinções, um averiguador de fatos" (O'Connor & Michaels, op.cit.: 64).

Embora acredite que a analogia entre a leitura de poesia e a resolução de problemas matemáticos seja pertinente para entender o processo de leitura de poesia, é preciso considerar que, no primeiro tipo de discussão, é papel do professor organizar as diferentes formas de abordar o texto às diferentes soluções dadas, além disso, o professor precisa agrupar as diferentes soluções para a interpretação do poema (pluralidade de leituras), estabelecendo um consenso de trabalho em torno de algumas leituras possíveis. Ler poesia realmente se parece com os diferentes processos de solução de problemas: alguns leitores defendem hipóteses, outros fazem descobertas. O único problema dessa analogia é que os leitores não podem colocar o poema sob teste para encontrar 'a' solução para sua leitura, pois poemas não são solucionados de uma vez por todas, assim como acontece com as equações

[5] Scaramucci (comunicação pessoal) chama a atenção para a quantidade e a qualidade das verbalizações dos sujeitos desta pesquisa durante a leitura de poesia. A leitura de textos poéticos aciona, diferentemente de textos informativos, maior volume de dados sobre os procedimentos de leitura dos sujeitos.

matemáticas. Tanto o leitor de poesia quanto aquele que resolve uma equação podem tomar estradas distintas das que outros leitores de poesia e solucionadores de problemas tomaram. Em outras palavras, o processo de ler poesia pode ser comparado com o processo da resolução de problemas, porém o final do processo é bem distinto: enquanto há vários caminhos tanto para ler como para resolver um problema, não existe uma única leitura possível de um poema, ao contrário da **única resposta** certa para o problema matemático[6].

7.3.2 A analogia

Discuto, nesta seção, os procedimentos de leitura mais especificamente relacionados à construção de enunciados metafóricos. Pode-se afirmar que a **analogia** é recorrentemente utilizada na tentativa de se compreender os enunciados metafóricos no texto poético. Como já foi discutido anteriormente no Capítulo III (Seção 3.5), esta é uma das formas pelas quais se pode entender a metáfora, ou seja, a similaridade seria, nessa visão teórica, um recurso metafórico. Observe-se o trecho da interação dos leitores acerca dos versos iniciais:

1	Maria:	banco é uma instituição sólida
2	Sílvia:	sólido/ tá/ coluna + é uma convenção e não é uma invenção/
3		não foi inventado/ se é uma convenção/ tá obedecendo
4	Paulo:	**sólida como uma pedra**
5	Sílvia:	então forçadamente criado prá alguma coisa/ qual é a criação
6		dele? convencer os investi//mentos
7	Maria:	//mentos
8	Sílvia:	que também são sólidos
9	Paulo:	convencer quaisquer dúvidas que hajam sobre os investimentos
10	Sílvia:	tirar
11	Maria:	sobre os investimentos/ é/ tirar qualquer dúvida
12	Sílvia:	os investimentos são uma coisa sólida/ que existe
13	Paulo:	que existe/ é

[6] A questão do raciocínio matemático se aplica analogicamente à leitura de poesia quando pensamos no aspecto extremamente formal de ambos.

Quando a leitora Maria começa a discussão declarando que "o banco é uma instituição sólida" (linha 1), ela faz o percurso que elabora o símile encontrado no poema *"The investiments are solid as rock"*. Para os leitores Paulo, Maria e Sílvia, os investimentos são tomados como reais, coisas existentes, "como uma rocha", para eles trata-se de convenções "sólidas como uma rocha". A analogia acontece de forma mais explícita quando se incorpora o elemento *"mulher em frente ao banco"* à idéia de *"banco sólido"*. Para estabelecer a ligação de similaridade entre os dois elementos (banco e mulher), o grupo lança mão de interpretações atributivas e relacionais (Cf. Vosniadou, 1989; Capítulo III, seção 3.5) fornecendo um levantamento preliminar para formação/negociação do campo semântico[7] dos domínios alvo e fonte que ajudará a montar um esquema metafórico possível para a compreensão do poema. No trecho abaixo, os leitores consideram inicialmente o domínio "mulher".

14 Sílvia: como uma rocha/ né? + aí no caso/ ele tenta atrair (inc.)/ a **mulher**/ é
15 **sinônimo** de quê? (0.5) **fragilidade**
16 Maria: fragilidade
17 Sílvia: ainda mais **loira**
18 Maria: é, mas ao mesmo tempo ela **atrai** as pessoas
19 Sílvia: também atrai as pessoas + acho que tá havendo uma +
20 Maria: porque/ por exemplo/ ela como + gerente/ como + **chamativo** no
21 banco
22 Sílvia: **uma mulher loira/ com o cabelo desarrumado**
23 Maria: uma **secretária** +
24 Paulo: **esvoaçante**
25 Sílvia: esvoaçante/ tem tanto **poder de atração** quanto um banco sólido/
26 vamos dizer assim +
27 Paulo: tanto poder de atração quanto confiança
28 Maria: **é/ mas/ ela lá dentro do banco**?

A partir do termo "mulher", o grupo começa o procedimento de raciocínio analógico realizando qualificações da categoria mulher que possam se ligar ao outro domínio em questão (banco). Observe-se que os elementos do domínio "mulher" levantados pelos leitores não estão explícitos no texto (apenas a característica "loira"

[7] Esta tese não vai focalizar com profundidade as questões semânticas que surgem em relação à indeterminação, mas os dados aqui analisados podem ser melhor explorados em relação a isso futuramente em outras pesquisas

– blond -- aparece). Durante o raciocínio analógico, eles trazem para a discussão, nessa ordem, os seguintes elementos do domínio mulher: 1) fragilidade → 2) loira → → 3) chamativa → 4) secretária → 5) esvoaçante → 6) poder de atração. Os itens 1, 2, 4 e 5 são parte de uma interpretação atributiva, ou seja, de natureza perceptual. Porém usam os itens 3 e 6 para explicitar, conceitualmente, a ligação estabelecida entre as categorias "mulher" e "banco" resumida na fala de Sílvia: "esvoaçante/ tem tanto poder de **atração** quanto um banco sólido/ vamos dizer assim +", e complementada na fala de Paulo: "tanto poder de **atração** quanto confiança". Ao final desse trecho, podemos perceber que os leitores, começando com procedimentos de similaridade de um dos domínios (banco = sólido = rocha), passam por negociações de campo semântico do outro domínio (mulher = frágil), incorporando elementos extratextuais (atraente, chamativa), para voltar a analogia fazendo uma interpretação relacional dos dois elementos (banco e mulher). Logo, poderíamos concluir que os elementos extratextuais servem de ponte entre a analogia de superfície, de natureza perceptual, e a metáfora, de natureza conceitual (atração e confiança).

Nesse momento da discussão, os leitores fazem uma tentativa de reunir os domínios alvo e fonte através de um dos termos mais abstratos (poder de atração) que levantaram na interpretação. Aqui percebe-se a gênese de um processo de metaforização conceitual. Nesse momento traços como 'frágil' e 'loira' não se prestam como elos de ligação entre os domínios. No entanto, o traço 'frágil' paira entre os domínios alvo e fonte e voltará à discussão, ao contrário do traço 'loira' que será descartado por não ser transferível de mulher para banco.

7.3.3. A imagética

As ligações que esses leitores estabelecem entre os dois domínios (banco e mulher) do enunciado metafórico são acionadas também pelos aspectos visuais, pela **imagética** do verso "a woman in front of a bank" e, por isso, no momento em que a leitura do grupo se dirigia para optar pela leitura que colocava a mulher, em termos espaciais, dentro do banco (implicando o atributo "secretária"), um dos leitores

levanta a dúvida (Maria: "é/mas ela lá dentro do banco?"). Nesse momento, a expressão "in front of" ganha uma nova dimensão, pois apesar de já ter embasado indiretamente a leitura do grupo, ainda não havia sido explicitada. Nesse caso, a questão foi suscitada por uma "ilha de desconfiança lexical".[8] Nesse procedimento, o leitor retoma certos índices textuais insistindo ou mudando o ângulo anterior da leitura, como pode ser visto na continuação do diálogo:

29 Sílvia: é/ " *in front of a bank*"/ então/ ***"in front"*** **não seria assim só**
30 **em frente**/ vamos supor assim/ quando você coloca uma coisa em
31 frente a outra/ vamos checar/ vamos colocar frente a frente/ vamos
32 comparar
33 Paulo: espelho
34 Maria: em frente/ é
35 Sílvia: é como você contrapor uma coisa com outra
36 Maria: então/ aqui ele tá comparando

O índice lexical "in front of" proporciona tanto a comparação quanto o contraste entre banco e mulher. Além disso, o traço espacial do termo leva à visualização da imagem da mulher superposta à do banco. Nesse sentido, a imagética é fundamental para a construção dos sentidos do poema que, como bem perceberam os alunos, vai além do simples acaso da mulher ter parado em frente ao banco (o que exclui a hipótese anterior de ela estar dentro do banco). O uso de elementos semelhantes (o banco e a mulher estão parados, no mesmo campo de visão do autor/leitor) para mostrar aspectos distintos (humano x não-humano), justifica a opção dos leitores pelas noções de comparação/contraste no uso de "in front of". Ou seja, essa ilha de desconfiança lexical, além de eliminar uma hipótese anterior, abriu uma nova (o contraste conceitual entre banco e mulher).

No Capítulo III discutiu-se a idéia de que na construção das metáforas lança-se mão das semelhanças para estabelecer pontes entre dois elementos distintos. No entanto, discutiu-se também que as diferenças podem criar vínculos entre dois

[8] Trabalho aqui com uma extensão do termo "ilha de confiança lexical" de Dechert (1983) apresentado em Cavalcanti (1989) que implica um termo sobre o qual o leitor se apoia para construir suas inferências de outros termos problemáticos. A ilha de desconfiança lexical dá a idéia exatamente oposta: sobre esse item

domínios. Assim, explorando o contraste, os leitores deram continuidade ao processo colaborativo de co-construção da leitura:

37 Sílvia: **acho que "em frente" não é uma mulher parada**
38 Maria: parada/ em frente/ é
39 Sílvia: ele tá comparando/ eu acho
40 Maria: ele tá comparando a fragilidade da mulher
41 Sílvia: que é por ela ter força
42 Maria: força
43 Sílvia: com a estabili//dade
44 Maria: //dade do banco
45 Sílvia: isso
46 Maria: do
47 Sílvia: da instituição
48 Maria: financeira
49 Sílvia: sólida/ olha aqui ó/ ((lendo)) *"The only world: Just there"*

Esse trecho introduz um elemento do domínio "mulher", já mencionado anteriormente, ou seja, a "fragilidade", e ressalta um elemento do domínio "banco", nesse caso a "estabilidade". Ora, como foi dito anteriormente o traço perceptual 'frágil' entra na composição da metáfora conceitual, mesmo que aqui ainda se trate de uma diferença na construção dos domínios. Contudo, os elementos que são contrapostos parecem também apresentar semelhanças. Sílvia justifica, quase surpreendentemente à primeira vista, que a fragilidade da mulher é decorrente da sua força. Ora, essa contradição de leitura ocorre apenas em uma análise superficial, pois o contraste/comparação entre o binômio fragilidade/força da mulher se dá justamente na mesma medida do binômio força/fragilidade do banco. Essa leitura é corroborada pelo trecho seguinte:

49 Paulo: **ele tá comparando as pernas dela/** tá?
50 Maria: duas colunas
51 Paulo: são as **colunas** que estão **segurando** seu **rosto**
52 Sílvia: as colunas do //banco
53 Maria: //banco segurando o edifício

---

lexical o leitor não pode se apoiar, no entanto é o reconhecimento da polissemia e da indeterminação que torna o fenômeno interessante.

54 Paulo: isso// e comparando com as colunas do banco/ né?
55 que sustentam aquela estrutura
56 Maria: aquele edifício

Tentando traduzir o caminho percorrido pelos leitores temos:1) os leitores reconstroem o símile "investiments are solid as rock", 2) raciocinam analogicamente buscando relação de similaridade entre os itens lexicais chave (banco e mulher) usando a função imagética do termo "in front of" e introduzindo contrastes textuais e extratextuais. Depois, 3) passam a fundir os dois elementos do enunciado metafórico através da noção de sustentação embutida no elemento "colunas/pernas", que traz também a contradição entre fragilidade/força tanto da mulher como do banco. Essa leitura "contraditória" é certamente muito rica, e possivelmente uma leitura bastante adequada para o poema.

Aqui o enunciado metafórico, "a woman whose legs are two columns to hold up her face", é reconstruído à luz do enunciado anterior "a bank is a matter of columns". A partir dessa 'contradição' percebe-se indícios do processo de fusão metafórica que será apresentado em detalhes a seguir. Percebe-se, nessa leitura do poema, que propriedades atributivas são raramente transferidas quando se trata de raciocínio puramente analógico. No caso dos dados desta tese temos: colunas são FORTES – interpretação atributivas; colunas SUSTENTAM o banco – interpretação relacional. Por outro lado, há a mulher que é FRÁGIL, e as pernas que SUSTENTAM a mulher. No processo de leitura, a progressiva incorporação do termo atributivo 'frágil', antes descartado no raciocínio de similaridade, mas reincorporado na fusão metafórica, será detalhada abaixo.

7.3.4 A fusão metafórica no EL8[9]

É possível perceber o roteiro seguido pelo grupo para chegar até ao primeiro momento da leitura que leva a uma primeira **hipótese interpretativa geral** (HIG), que tenta dar conta do texto como um todo e inclui, a cada trecho, novas informações rastreadas no texto ou ativadas por esquemas extratextuais do conhecimento prévio. Em outras palavras, os leitores co-constroem o poema utilizando-se concomitantemente de estratégias descendentes e ascendentes (confirmando Alderson, Eskey e Scaramucci).

Essa HIG, que levou à fusão metafórica, pode ser melhor vislumbrada se fizermos uma distinção analítica entre metáfora e metonímia, na medida em que a metonímia serviu para a elaboração metafórica. A metonímia, segundo Lakoff, é um dos processos de construção de conceitos, dessa forma não é de se estranhar que ela sirva para a fusão metafórica. O percurso realizado aqui parte da analogia em busca de similaridades atributivas, passa por contrastes, e recursos imagéticos, até chegar à metáfora que funde o elemento pernas do domínio fonte (mulher) com o elemento colunas do domínio alvo (banco) através do ato de "sustentar" comum aos dois

---

[9] Apresento aqui, um resumo da minha leitura 'solitária' (Zanotto, 1997a), para que o leitor possa visualizar uma parte da complexidade da estrutura metafórica. O texto lido nesse evento de leitura apresenta alguns enunciados metafóricos explícitos e outros nem tanto. Textualmente temos:

- "A bank is a matter of columns"
- "The pediments sit there in the sun to convince..."
- "The investiments are solid as rock"
- "The world stands upon investments"
- "[A woman] whose legs are two columns to hold up her face"

Desde logo, pode-se afirmar que o segundo exemplo é um enunciado metafórico que se utiliza da personificação do banco, enquanto que o quinto utiliza o recurso inverso: reifica a mulher. Esquematizando, temos:

- "Bank (domínio alvo) is columns" (domínio fonte); metonímia: "columns" por "bank".
- "Bank (domínio alvo) is a person" (domínio fonte); metonímia: "pediments" por "bank"; traço animado de "pediments" => ação de sentar "sit"
- "Investiments (domínio alvo) are rock" (domínio fonte); símile: "X is solid as Y"
- "World (domínio alvo) is investment" (domínio fonte)
- "Woman's legs (domínio alvo) are columns" (domínio fonte)

elementos (sustenta tanto a face – utilizada metonimicamente pelo corpo – quanto o edifício, respectivamente). O conceito de "sustentação" traduz a interpretação relacional, ou seja, de natureza conceitual realizada pelos leitores.

Vejam-se os quadros abaixo onde estão esquematizadas, no primeiro quadro (1a), as correspondências da metáfora, no segundo (1b), as correspondências metonímicas, e no terceiro as relações contrastivas estabelecidas pelas colunas (1 c). Esses quadros são uma tentativa de reestruturar as leituras realizadas pelo grupo durante a interação:

PERNAS	**COLUNAS**
Sustentam a face (usada ao invés de corpo)	Sustentam estrutura do prédio
Força para sustentar corpo	Força para sustentar estrutura do prédio
Fragilidade por sustentar corpo de mulher	Fragilidade por sustentar uma estrutura bancária (falsa) ; (cf. pp. Seguintes)

Quadro 1A

No quadro acima, as pernas e as colunas pertencem a domínios diferentes, qual sejam, mulher e banco. Porém, no segundo quadro, temos as relações de sinédoque entre banco e colunas, posto que esses termos são do mesmo domínio (banco). Em ambos os quadros pode-se perceber os conceitos contraditórios de força e fragilidade. As pernas e as colunas são tanto fortes como fracas. São as pernas e as colunas que unem os dois domínios diferentes: banco e mulher, o que levou a:

Banco	**Colunas:**
Força por ser instituição simbólica forte na sociedade	Força por sustentar estrutura pesada de uma instituição forte
Fragilidade por ser instituição simbólica convencional que pode desaparecer muito rapidamente	Fragilidade por sustentar uma instituição efêmera

Quadro 1B

A relação contrastiva entre banco e mulher se dá através das colunas. As colunas com sua constituição forte sustentam uma estrutura pesada de pedra, porém a instituição bancária que a coluna também sustenta é vulnerável. As pernas fortes sustentam o peso do corpo todo, porém a mulher, que é também sustentada pelas pernas, é frágil.

O importante a ressaltar é que o grupo se dirige para uma leitura que funde os dois domínios (banco e mulher), por isso, Maria avança em busca de mais elementos concretos que fortaleçam a fusão e mais uma pergunta de investigação de hipótese interpretativa inicia a discussão:

98 Sílvia: agora/ **qual é a intenção da mulher?** se o banco +
99 Paulo: intenção de mulher é atrair
100 Sílvia: trair ou atrair? ((rindo))
101 Paulo: atrair
102 Maria: atrair/ chamativa/ uma mulher loira/ chama atenção/
103 ((risos)) o banco/ mas o banco/ ele atrai a convencer que
104 os investimentos são sólidos

O grupo fundamenta a ligação banco-mulher concluindo que ambos têm função de atrair, seduzir, e convencer. O primeiro focaliza os clientes, a segunda, os homens. Tal como em outros momentos da interação entre os leitores, uma pergunta de investigação de hipótese interpretativa leva à outra, e assim por diante. Aqui, o grupo continua a se questionar acerca da função do banco:

105 Paulo: não/ e também/ o banco/ **a intenção dos**
106 **investimentos/ qual é?** É você ter
107 lucro
108. Maria: é lógico
109. Paulo: **você lucrar/ certo?**
110. Maria: o banco lucrar
111. Paulo: você lucra/ você/ você
112. Sílvia: mas ele lucra/ **mas que garantia ele te dá?** primeiro ele
113. dá uma garantia que os investimentos são sólidos
114. Paulo: sólidos
115 Sílvia: verdadeiro ou falso/ ele te põe uma garantia que você
116 vai comprar/ vamos dizer assim/ lógico que a intenção

117 dele é tirar lucro do seu dinheiro
118 Maria: é
119 Sílvia: mas primeiro ele te dá uma garantia
120. Maria: mas ele te dá um/ um +
121. Sílvia: garantia que a mulher tá dando/ porque tem a
122 comparação das colunas com as pernas que sustentam/
123 que garantia ela dá? **tem onde ela tenta**
124 **convencer?** ((Silêncio. Pausa para procurar informação no
125 texto (0.8)))

A seqüência associativa -- banco → instituição sólida → atrai investidores → investidores trazem investimentos para o banco → banco garante lucros sólidos para seus investidores – avança através de perguntas e incorpora a noção extratextual de lucro associada aos 'investimentos' que não aparece explicitamente no texto. Esse procedimento de leitura se compara à recorrente forma de criação literária conhecida por "palavra-puxa-palavra".[10] Além disso, esse trecho da discussão mostra como a noção de lucro da instituição bancária está fundamentada tanto no acúmulo de capital, proveniente do dinheiro do investidor, quanto na propaganda da instituição que normalmente não deixa claro para o possível cliente a utilização do dinheiro investido e o lucro bancário com essa movimentação financeira. Os procedimentos de leitura se assemelham, portanto, a certos procedimentos de criação. Talvez, numa tentativa de explicar as motivações do autor, os leitores tentam refazer as pegadas autorais através dos traços (cf. Pietraróia, 1997) e pistas (cf. Cavalcanti,1989) deixados por ele no texto. Vale também acrescentar que esse trecho da discussão também mostra significativamente como os leitores utilizam as perguntas de investigação de hipótese interpretativa para construir suas opções de leitura.

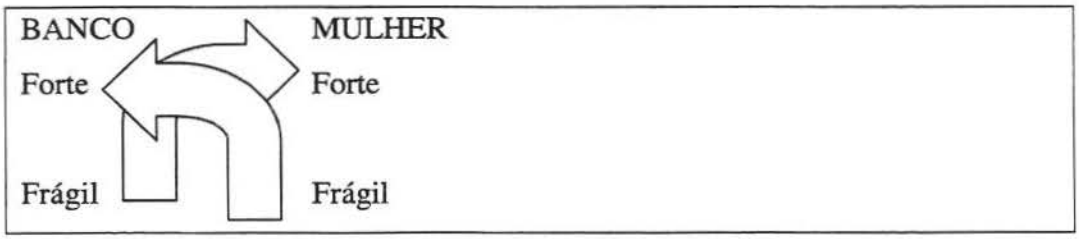
Buscando a coerência na construção dos sentidos do texto, iniciada com a comparação/contraste banco versus mulher, os leitores, após concordarem que o banco dá uma garantia (linha 115: "verdadeiro ou falso") a respeito dos

---

[10] O crítico literário Cavalcanti Proença, numa introdução à *Invenção de Orfeu* de Jorge de Lima escreve: *"Associações puras geram o processo de palavra-puxa-palavra, e o poema se vai construindo numa anadiplose mental, palavra final de uma frase repetindo-se no início de outra (...) A tendência associativa não conduz apenas às transferências, mas às violentas superposições metafóricas e à indiferenciação dos contíguos, resolvendo-se em metonímias (...) Necessário dizer*

investimentos, procuram essa mesma característica na mulher do poema. Porém, a tentativa de instaurar essa relação é interrompida por problemas lexicais (desconhecimento dos termos vizinhos, no texto, ao elemento "mulher") decorrentes das limitações no conhecimento da língua estrangeira. Aqui o problema de leitura é um problema de língua (Alderson, op. cit.). A questão do reconhecimento de léxico não será tratada detalhadamente nesta tese por fugir do escopo deste trabalho. Por isso, apenas saliento que os termos "baby carriage", "stands" e "back and forth", e a inversão sintática do sujeito do verso ("stands a woman") foram os pontos que levantaram maiores debates. Embora de posse de um dicionário, o grupo não o consulta. Nessa ocasião, ocorre uma extensa, porém equivocada inferência acerca dos termos destacados acima[11].

Ainda buscando a coerência da construção de sentidos do poema, Sílvia focaliza um detalhe da mulher, seu rosto, e tenta várias possibilidades de sentidos, utilizando-se das pistas textuais e contextuais disponíveis: rosto forte ("like Lenin's"), evoluído ("like Darwin's"), indisciplinado ("loosely arranged hair"). Estabelecer a ligação pretendida anteriormente entre a intenção do banco (convencer os investidores) e a intenção da mulher fica difícil: definir a intenção de um rosto é sempre uma difícil tarefa. Por isso, Sílvia volta ao texto para procurar, usando um foco mais fechado, o elemento que ligaria banco e mulher. Conclui que são as colunas/pernas, conforme havíamos observado antes. A correlação entre esses dois domínios estabelece-se na fusão entre pernas e colunas, como tenta mostrar o quadro abaixo:



Quadro 1C:

---

que essas figuras não aparecem isoladas; em regra, aparecem, misturam-se e integram-se (...)" (s/d:s/p)

[11] O verbo 'stands' é lido como 'divisória' de escritórios e o termo 'forth' transforma-se em 'quarto andar' do prédio bancário.

Em um momento posterior, ao fechar o foco nesse elemento de ligação, Sílvia resgata termos que não tinham tido, até então, nenhuma relevância para os leitores, ou seja as noções de "convenção" e de "invenção". Mesmo incorporando essas noções, a dificuldade persiste e o máximo que Sílvia consegue é verbalizar que as pernas sustentam a imagem da mulher, assim como as colunas sustentam a convenção (imagem?) do banco. Uma estranheza, uma nova ilha de desconfiança lexical impede a leitora de aprofundar sua hipótese ("das pernas vai direto pra cabeça?...é a face/ nem cabeça"). A desconfiança é partilhada pelos outros leitores que em vão tentam explicitá-la. Maria resume o sentimento de estranhamento ou perplexidade diante desse problema quando diz em tom de grande incerteza: "é uma crítica à mulher ou uma crítica ao banco?!". Para solucionar esse problema, o grupo retoma o trecho no qual a mulher aparece no poema. Vale observar que essa é justamente a passagem na qual tiveram sensíveis problemas de ordem lexical (mencionado anteriormente). Ora, na leitura de poesia, os problemas lexicais são acentuados pela característica lacunar do texto poético que amplia a indeterminação, pois não constitui contexto para precisar o sentido. Assim, nesse segundo percurso, quando novos termos, antes ignorados ou descartados para uma maior economia cognitiva (cf. Pietraróia, 1997), surgem como fonte de problema, o grupo decide buscar auxílio em um dicionário. Utilizam o dicionário como um instrumento de apoio para realizar a tarefa de leitura. Porém, o que mais interessa aqui é a necessidade que os leitores têm de utilizar outro tipo de recurso para consolidar a leitura que co-construíram do trecho sobre a mulher, mesmo depois de esclarecerem vários termos opacos (Pietraróia, op. cit.) com a ajuda do dicionário.

O recurso, empregado por Sílvia, é o desenho. Ela faz uma transposição de linguagem, quer dizer, transforma as palavras em imagem:

167. Sílvia: ((desenhando)) olha só/ então ela tem/ vamos
168. supor/ **um desenhinho** aqui/ ó/ se eu tenho uma mulher
169. aqui

170. Paulo: com nenê nas costas
171. Sílvia: não/ essa é a outra que tá lá fora (pausa 0.5) se
172. eu tenho um vestido/ que não deve ser comprido/ tá aqui
173. o vestidinho de cotton dela/ grudadinho/ e as pernas estão
174. descobertas/ então/ das pernas/ a única outra parte que
175. está descoberta é a cabeça
176. Maria: é a cabeça
177. Sílvia: por isso que tá as pernas suportando a cabeça/
178. se você bobear vai saber o que tem
179. Maria: vai saber o que tem por trás disso
180. ((risos; interrupção com a chegada da Clara que narra
181 o desenho que está vendo))

O desenho se insere na construção geral de leitura sobre o poema. É uma concretização da função **imagética** já citada anteriormente (Cf. Seção 7.3.3). O desenho parece ser a tentativa de visualizar a mulher (ou melhor, as mulheres, como depois observam na linha 171) e coincide com a estrutura poética reconhecidamente visual do poema. Vale ressaltar que o poeta em questão é considerado pelos críticos literários como "imagista". [12]

O desenho tenta preencher o espaço da incerteza que foi se acumulando após cada tentativa de construção do sentido, não referendada pela especialista, no caso a professora ou a sua assistente, como é costume em eventos de leitura em sala de aula. Na seqüência desse trecho da interação, quando solicitada a explicitar porque produziu o desenho, Sílvia resume sua opção por esse recurso da seguinte maneira: "nós tamos tentando ver a relação das pernas dela com as colunas". A intenção de

---

[12] Em relação à característica imagista da poesia de W. C. Williams, que foi concretizada pelos leitores do EL8 através do ato de desenhar, Paes (1987), na introdução à coletânea bilíngüe de William Carlos Williams, observa: *um dos artistas favoritos do poeta era o cubista Juan Gris em cuja pintura ele via um empenho de retirar as coisas do mundo da experiência cotidiana, onde o automatismo da percepção as banalizava, para as intensificar aos olhos da imaginação. É fácil ver a similitude desse empenho com o do próprio Williams em tantos dos seus poemas 'objetivistas', que mais parecem instantâneos fotográficos de uma nitidez quase sobrenatural (...) Tal intensidade de percepção foi nele precocemente estimulada pela sua convivência com os imagistas, grupo de poetas americanos e ingleses que, mau grado a influência do Simbolismo francês, procuravam superar-lhe o pendor para o vago e o difuso por meio da criação de imagens concretas, precisas, claras (1987:14-15).*
Durante a leitura, Sílvia tenta 'ver' para entender e decide fazer um desenho, que infelizmente não pôde ser recuperado. Esse procedimento se encaixa perfeitamente na proposta poética dos imagistas como descrita acima por Paes.

"ver" para entender parece ser uma solução adequada, uma possível porta de entrada para a construção dos sentidos do trecho problemático.

183. Sílvia: é a nossa *"pink cotton dress"/ "a woman in a*
184. *Pink cotton dress"*
185. Clara: certo
186 Sílvia: nós **tamos tentando ver a relação das pernas dela com**
187 **as colunas**
188 Clara: então vocês estão fazendo um desenho
189 Paulo: isso
190 Maria: ela tá fazendo ((risos)) porque a desenhista aqui é ela
191 Clara: muito bem
192 Sílvia: parece que a coluna/ as pernas sustentam a face?
193 Clara: as pernas sustentam a face/ certo? é isso mesmo?
194 Maria: porque é a única coisa que está descoberta
195 Sílvia: porque é a única coisa que está descoberta fora as pernas
196 é a cabeça/ visualmente/ é lógico que você pode (inc.)
197 visualizar/ fazer isso ((desenhando))
198 Paulo: nossas colunas
199 Sílvia: nossas colunas/ certo
200 Clara: certo
201 Sílvia: mas esse *pink* deve chamar pouca
202 Maria: pouca atenção (inc.) curtinho e bem forte
203 Sílvia: tá/ tenho duas pessoas/ um pedaço de pano (inc.) para
204 sustentar essa/ essa cabeça/ essa é a comparação das
205 colunas do banco + agora, por:: quê ((puxando bem o R))
206 que ele faz/ ele parece que tá fazendo uma comparação com
207 o banco e com a mulher
208 Clara: certo
209 Sílvia: e que assim *"a woman in front of a bank"* não é uma
210 mulher parada em frente/ seria um um em contraponto
211 com o banco/ em frente assim/ frente a frente/ a palavra/
212 assim/ ainda não me veio/ ainda/ sabe uma pessoa frente a
213 frente para tirar
214 Clara.: face a face?
215 Sílvia: é/ face a face para tirar (inc.)
216 Maria: comparar
217 Clara: certo
218 Sílvia: ela também está (inc.)/ tá?
219 Maria: ela está em frente ao banco/ mas ao mesmo tempo está
220 fazendo uma comparação dela com a estrutura do banco
221 Sílvia: nos chamou atenção por ser uma instituição sólida
222 que tenta convencer de investimento/ + pararará/ e ela/

223 aí é que tá
224 Maria: pela roupa
225 Clara: (inc.) pernas/ certo
226 Sílvia: ele/ pela imponência de um prédio/ por tá lá pra
227 convencer qualquer dúvida que seja sólida/ e ela por ser
228 uma mulher
229 Maria: bonita + que tudo indica
230 Paulo: chamativa/ atrai
231 Clara: hum=hum
232 Paulo: o banco atrai de uma forma/ e ela atrai de outra
(...)

O trecho acima registra a **primeira interferência de Clara** (a professora assistente) na discussão do grupo. Nessa interferência, diferente da segunda que será microanalisada no capítulo seguinte, as vozes dominantes são as dos aprendizes, que relatam para Clara o que estão fazendo. Como optei por não incorporar essa primeira interferência no próximo capítulo, apresentei um trecho de uma transcrição um pouco mais longa desse momento da interação.

Pode parecer que os leitores tentam ver "demais" na comparação que estabelecem para a metáfora, explorando todas as correspondências. Há sem dúvida uma tendência para a literalização da metáfora, porém isto ocorre como processo normal na leitura em língua estrangeira[13]. Na tentativa de realizar a tarefa de leitura do texto, que tem uma estrutura poética e metafórica complexa, os aprendizes preferem prevenir do que remediar. Ou seja, buscam o maior número de opções possíveis de leituras para construir a fusão banco e mulher. O primeiro passo nesse processo de leitura é apropriar-se do texto (183. Sílvia: "é a nossa pink cotton dress"). Sílvia aproveita a presença de Clara e tenta obter respostas que confirmem as investigações do grupo (192. Sílvia: "parece que a coluna/ as pernas sustentam a face?"), porém Clara não responde, apenas retorna a pergunta para o grupo (linha 193), que não só tem uma resposta como (linha 194) tem uma justificativa para a

[13] Mesmo com palavras isoladas isso acontece. Por exemplo, um aprendiz que se depara pela primeira vez com "slaughter house" certamente atribuirá um sentido muito mais macabro do que o sentido corrente. Fica evidente, na língua estrangeira, um traço da palavra que a assepsia dos lugares e o uso corrente da palavra tentam nos fazer esquecer: a carne é fruto de uma chacina animal aceita pela sociedade.

opção de leitura (linha 195, 196 e 197). Apesar de não terem obtido respostas de Clara, os alunos ainda tentam esclarecer dúvidas. Sílvia fala "parece que ele tá fazendo uma comparação" (linha 206) e "seria um contraponto" (linha 210). Pontuada por verbos hipotéticos, Sílvia vai desenvolvendo sua interpretação do texto, enquanto Clara estimula a investigação interpretativa pronunciando continuadores como "certo" (linhas 185; 200; 208;217; 225), "muito bem" (linha 191) e "hum=hum" (linha 231). Como temos observado, o Fio de Ariadne que liga o percurso de leitura dos alunos neste EL8 é a busca da fusão entre banco e mulher (Sílvia: 209-213 e Maria: 187; 219-220). Essa fusão, como já foi dito antes, começou com um processo analógico da relação banco e mulher tanto atributivo (estrutura física do banco) como relacional (a atração exercida tanto pela figura feminina como pela instituição financeira).

Após a interação com Clara, que oferece informações extratextuais, sobretudo históricas, e examina junto com os leitores aspectos problemáticos de origem sintática, Sílvia repensa a hipótese inicial.

243. Sílvia: no caso a comparação/então/por que **ele** colocou essa mulher/
244. colocando que a condição social dela não é sólida/como a do
245. banco + ainda mais a idéia do confronto

Esse trecho confirma Goodman (1972; retomado por Chiappe, 1998) que afirmava que 'as circunstâncias alteram a similaridade". Aqui também é possível ver o encontro entre as restrições do texto e do leitor. Os itens lexicais chave (banco, mulher – sem meias e sem chapéu, e Lênin) limitam as leituras possíveis, pois as estruturas de conhecimento dos leitores não admitiam a leitura dos itens "bare legged and headed" como indicadores de falta de poder aquisitivo, já que na realidade brasileira dos anos 90, nem meias finas nem chapéus (tome-se, por exemplo, os usuários de bonés ou chapéus de palha) são indicadores de riqueza. Nesse caso, a interferência da professora assistente, ao partilhar seu conhecimento de mundo com os leitores, ampliou o conhecimento acumulado do leitor.

O percurso dos sujeitos na co-construção dos sentidos desse trecho do poema continua com Sílvia reforçando a hipótese já esboçada quando interpretou "in front of" (em frente ao) como "contraposição". A interferência da professora assistente parece eqüivaler à autoridade do autor na fala de Sílvia, "por que **ele** colocou essa mulher **agora**?"(ênfase minha). Ora, a mulher já estava no texto, quem a reposicionou socialmente foi a contribuição da leitura da professora assistente. Sílvia incorpora ("colocando que a situação social dela não é sólida") a contribuição de Clara, e estabelece uma ligação com sua leitura anterior, na qual o banco era considerado como uma instituição sólida.

A hipótese levantada pelos leitores para responder a pergunta de Sílvia parte da analogia feita entre a mulher e a estrutura do banco, justificada, por um lado, "pela imponência de um prédio", e por outro, pela beleza da mulher. Ambos atraem: clientes e homens. A retomada desse trecho leva Paulo a acrescentar, mais adiante, à hipótese interpretativa já levantada que "o negócio do banco é a estrutura da sociedade (...) ele ancora toda uma sociedade".

A idéia de confronto social (mulher = situação social não sólida versus banco = investimentos sólidos) e a nova situação interpretativa criada pela interferência da professora assistente, traz de volta à discussão a referência feita a Lênin no poema. Anteriormente, os leitores haviam optado por ligar o termo Lênin aos atributos "ditador", "pessoa forte", "pessoa que atrai" (Ver Seção 7.3.1). Nesse segundo momento, porém, o termo é redefinido: Lênin é caracterizado como socialista e idealizador do socialismo, regime no qual o estado centraliza o poder, nivelando as classes. Como conseqüência dessa redefinição do termo, a discussão (já sem a presença de Clara) passa a envolver a luta de classes, a luta pelo poder via partido político, e enfim, o contraste entre o regime socialista e o capitalista. Além disso, os leitores se esforçam por estabelecer um ponto de ligação entre os dois personagens históricos citados no poema, Lênin e Darwin. Utilizando argumentos sociais, o grupo conclui que a humanidade pode evoluir (como diz Darwin) se houver igualdade (como idealizava Lênin). Em outras palavras, a sobrevivência do mais forte

observada por Darwin é posta em xeque pela teoria de Lênin que aposta na sobrevivência de todos através do controle do Estado:

264 Sílvia: eu acho que + **Lênin**/ que que qué que o cap/ o
265 soviético fazia? O que ele fez? Ele tirou dinheiro de todo
266 mundo
267 Maria: mundo
268 Paulo: pra investir no armamento
269 Sílvia: no armamento/ e o que aconteceu? Segundo ele
270 Maria: segundo ele/ **nivelou pra todo mundo**
271 Sílvia: verdade
272 Maria: segundo ele/ como diz/ seriam certos
273 Sílvia: **o socialismo**
274 Maria: o socialismo/ seria o certo
275 Sílvia: nivelar todo/ ninguém tem nada/ o governo tem
276 tudo/ manipula tudo/ eles têm os motivos pessoais/ né?
277 Paulo: controle
278 Maria: é
279 Sílvia: mas/ por baixo/ vamos dizer/ a intenção
280 proforme (sic.)/ nivelar todo mundo/ todo mundo é
281 igual/ né? Todo mundo é + irmão/ então/ quer dizer/
282 ela tem um lado/ **quem é que tenta fazer/ aplicar o**
283 **Lênin hoje? As classes inferiores**
284 Maria: ah/ lógico/ as classes inferiores/ porque
285 Sílvia: por quê? porque vai ser dividido com elas/ **as**
286 **classes ricas porque não querem um PT** ((Partido dos
287 Trabalhadores)) na vida
288 Maria: é lógico/ elas querem um capitalismo porque é o
289 que lhe interessa/ né?
290 Sílvia: continuar mandando/ olha/ e o Darwin? Olha aqui a
291 função do Darwin/ "ou Darwin"/ por quê "ou Darwin"?
292 o Darwin/ a evolução da espécie?
293 Paulo: o Darwin tinha
294 Sílvia: **então ela é uma das espécies que vai// evoluir**
295 Maria: // evoluir
296 Paulo: evoluir
297 Maria: vai evoluir se
298 Sílvia: quer dizer/ ela tá num patamar
299 Paulo: ele tá num patamar
300 Maria: **se acontecer a evolução das classes**
301 Sílvia: segundo Lênin

Neste trecho da discussão ocorre uma consolidação de hipótese interpretativa geral baseada em intertextualidade. Os leitores se utilizam dos conhecimentos prévios sobre sociologia política e sobre a teoria científica da evolução natural para fazer sentido dos dois últimos elementos contidos no símile encontrado no poema ("her face like Lenin's or Darwin's "). Além disso, trazem a questão política para a atualidade (linhas 283) e para o contexto brasileiro (linha 286-287), associando o Partido dos Trabalhadores às propostas socialistas de igualdade entre as classes sociais. Além de unir Lênin e Darwin de forma muito criativa, os leitores ainda estabelecem a ligação dos dois personagens históricos com a mulher do poema[14] (294 e 300).

Outra conseqüência da interligação da teoria científica com teoria política (evolucionismo e socialismo) é que a noção de "invenção" surge como positiva. Os leitores estabelecem a oposição entre convenção, instituída para interesses particulares, e invenção, criada para interesses coletivos, para o bem estar comum, um patrimônio da humanidade. Porém, o que se destaca no final desse trecho é que, pela primeira vez, o enunciado metafórico "the pediments sit there in the sun" é incluído na construção da hipótese interpretativa geral:

---

[14] O grupo traz uma leitura mais 'política' do poema: um contraste entre o regime socialista e o capitalista. Os leitores do grupo 1, assim como o crítico Paes, se esforçam por estabelecer um ponto de ligação entre os dois personagens históricos citados no poema, Lênin e Darwin. As leituras convergem para o lado político. Nesse poema, os leitores se deparam com enunciados, classificados por Paes, um crítico com experiência e maturidade, como "sibilina e extravagante comparação". Paes analisa esse trecho da seguinte forma: *Essas ilações [citadas anteriormente] estão mais ou menos à flor da semântica do texto. Não o está, porém, aquela sibilina e extravagante comparação do rosto da mulher (símile antitético do frontão do banco, porque igualmente sustentado por colunas) ao rosto de Lênin e Darwin.* ***Teria o símile intempestivo a função de insinuar uma leitura mais 'política' do contraste mulher do povo/templo da finança? Lênin porque chefiasse uma revolução que sacudiu as até então inabaláveis colunas do capitalismo financeiro, Darwin porque a sua teoria da evolução das espécies não tardasse a ser transposta do plano biológico para o social? Ou o disparate metafórico buscaria apenas produzir efeitos de grotesco?*** *Não há como responder em definitivo, e a impossibilidade de respostas definitivas é uma regra de jogo aceita* ***in limime*** *pelo exegeta de poesia (Paes, op. cit.: 18).* Note-se, nos trechos destacados em negrito, como o crítico também recorre às perguntas de investigação de hipótese interpretativa para fazer sua leitura do poema.

326 Maria: mas/ aquele que está sentado/ como diz/ que tem o
327 seu lugar ao sol/ quer dizer aqui/ né?
328 Paulo: pra beneficiar uma classe
329 Sílvia: os portais/ sentados lá no sol pra convencer/ ou
330 seja/ os portais/ o portal do para//íso

O próprio enunciado de Maria (326-327) dialoga com o poema, pois utiliza-se da expressão metafórica já cristalizada "ter um lugar ao sol", que é usada para se afirmar que alguém está bem situado economicamente na vida, acrescentando ainda a imagem de "paraíso" (330) associada à imponente entrada do prédio bancário [15].

Ainda buscando concluir a hipótese interpretativa que investiga a motivação da analogia entre banco e mulher, os leitores focalizam um índice lexical que, embora transparente, havia sido ignorado até então: "baby". O percurso adotado para a construção de sentido em torno desse novo elemento relevante é mais uma vez a pergunta de investigação de hipótese interpretativa. Indagando-se acerca da carga simbólica do termo e baseando-se na interpretação atributiva e relacional para construir a similaridade entre criança, banco e mulher, os leitores continuam a conversa em grupo:

341.Sílvia: **um bebê/ que é que ele representa? ... //o futuro**
342.Maria: //o futuro
243.Maria: o futuro
244.Maria: o futuro/ **nova geração**
345.Paulo: **juventude/ é/ energia**
346.Sílvia: então/ quer dizer/ duas mulheres ali/ aquela criança entre
347.Paulo: vontade de viver/ inocência
348.Sílvia: aquela criança entre uma instituição sólida/ e uma
349 instituição frágil/ humilde/ esperando uma ascensão/
350 e aquela criança no meio
351 (...)
352 Sílvia: ela tá entre uma **frágil** e o // banco
353 Maria: o **forte**
354 Sílvia: dependendo da posição de onde estiver essa mulher
355 carregando o bebê/ ela está entre as duas posições
356 Paulo: aí é

[15] Vale lembrar que, não raro, as propagandas de divulgação de bancos no Brasil, associam imagens de "paraísos", em geral locais turísticos, aos quais se pode ter acesso se o cliente optar por investir naquele banco.

357 Sílvia: uma convenção e uma que está esperando ascensão
358 Igualdade/ evolução/ tá? Porque o Lênin +
359 Paulo: aí seria o contraste/ né?
360 Sílvia: isso/ por isso que eu falo *"in front of a bank"*
361 Paulo: o contraste/ né? **uma simples mulher em frente a**
362 **um grande banco**/ quer dizer aquela mulher representa
363 alguma coisa pra o banco?
364 Sílvia: pro banco não representa nada
365 Maria: nada
366 Sílvia: mas em termos de crítica social/ representa
367 Paulo: então/ uma simples mulher lá na frente de um banco

O novo elemento, como em momentos anteriores, é vinculado aos outros já discutidos e que fizeram sentido para o grupo. A ligação é feita através da carga simbólica e através de imagem, ou seja, os leitores exploram a posição espacial do bebê que pode estar no meio, entre o banco e a mulher. No entanto, é o atributo "fragilidade" do termo "bebê" que vai ligá-lo à mulher e reforçar a idéia de contraste resumida por Paulo ("uma simples mulher em frente a um grande banco"; 365-366). Note-se que ao acrescentar os adjetivos "simples" à mulher e "grande" ao banco, Paulo sintetiza as conclusões do grupo. O título do poema "Uma mulher em frente a um banco" torna-se "Uma **simples** mulher em frente a um **grande** banco". Essa expansão do título funciona como uma síntese da discussão e parece ser a marca de um leitor ativo na co-construção dos sentidos do texto. Aqui ocorre o que chamei de uma **intravisão poética,** ou seja, o momento no qual o leitor, tendo maturado diversas possibilidades de leitura, ativando e construindo intertextos, chega a uma determinada leitura que pretende englobar a multiplicidade dos sentidos possíveis do texto. Elaborando a intravisão de Paulo, Sílvia busca a representação simbólica da analogia da mulher com o banco ("em termos de crítica social"). O termo 'frágil' de natureza atributiva, que não era pertinente para estabelecer relações de similaridade entre banco e mulher, é retomado para estabelecer a relação metafórica, desta vez recorrendo ao novo elemento 'bebê' que foi trazido para hipótese interpretativa geral. Aqui, o termo 'simples' engloba tanto 'frágil' enquanto vulnerabilidade física como financeira. O 'simples' **contrastando** com o 'grande' embute 'uma crítica social' (linha 366).

O contraste entre mulher e banco leva os leitores a explorar a complexidade aí envolvida, pois uma simples mulher de classe social baixa poderia aspirar a entrar no banco e se tornar uma rica investidora.

368 Sílvia: deve ter passado várias/ só passam // em frente
369 Maria: em frente ao banco pra ir pro trabalho
370 Sílvia: a que passa em frente ao banco/ passa um monte/
371 quer dizer/ **não quero lembrar nosso Bandeira não/**
372 mas no caso é uma cena cotidiana/ quantas mulheres
373 passam em frente ao banco/ e ninguém percebe? que
374 só tem gente que passa em frente ao banco/ que
375 passa e olha/ uma mulher em frente ao banco/
376 fisicamente/ não deixando de esquecer que em frente
377 pode lembrar confronto/ em frente ao banco/ olhando

Nesse momento de elaboração simbólica da leitura, o grupo traz uma referência intertextual bastante adequada e possível e, pela primeira e única vez, dialogam com outros textos poéticos. A referência ao poeta modernista brasileiro, Manuel Bandeira (nas linhas 371-377), vem corroborar a leitura dos sujeitos, qual seja, que a cena descrita no poema é uma cena comum, cotidiana, mas nem por isso menos digna de nota. A intertextualidade é mitigada por Sílvia ("não quero lembrar nosso Bandeira não"), que parece não querer passar uma imagem de 'literata', aquela que sabe fazer referências intertextuais entre poetas.[16]

Na seqüência da interação, há uma nova interferência de Clara, durante a qual o grupo elabora uma hipótese interpretativa específica distinta que tenta explicar a ligação de Lênin com o poema. Essa segunda interferência será microanalisada no próximo capítulo. Por isso, passamos agora a analisar o momento posterior quando os leitores estão sozinhos de novo. Após a segunda interferência de Clara, os leitores procuram trazer mais subsídios para as hipóteses interpretativas gerais.

---

[16] Estes leitores em formação, assim como o crítico literário Paes se utilizam de intertextualidade durante a leitura, visando montar a hipótese interpretativa da cena descrita no poema. Paes afirma que os poetas do círculo de W. C. Williams: *Preocupavam-se ainda, (...) em abordar qualquer tipo de assunto, por corriqueiro que fosse, particularmente os da vida contemporânea, o que fez deles 'modernistas' de primeira hora.(1987:15).*

Nesse momento da interação os leitores tentam ver as marcas do autor em todas as partes, indo num movimento pendular: antes todo o sentido estava no que eles falavam (cf. Capítulo VIII adiante), agora todo sentido está no que diz o autor. Podemos verificar que os procedimentos dos leitores não ficam nem tanto à esquerda nem tão à direita do pêndulo. Apenas o metadiscurso deles é que vai aos extremos. No final desse trecho, Sílvia realiza mais uma intravisão poética ("parece que ele terminou com uma expressão amarga/ como quem diz/ será que isso vai mudar?"; 498-500) que resultou em uma nova leitura do último verso do poema.

486 Sílvia: (...) olha eu não sei/ mas tem um sentido assim/ ((lendo))*there you have it: a woman in front of a bank*
487 Maria: é
510 Paulo: hum=hum
511 Sílvia: quer dizer
512 Maria: lá você tem
513 Sílvia: lá você tem/ você percebe/ você tá vendo
514 Maria: uma mulher
515 Paulo: uma mulher em frente de um banco
516 Sílvia: quer dizer /é tão simples e ao mesmo tempo é
517 tão questionador/ isso é que levou
518 Maria: isso tudo é uma frase só/ ((lendo)) *stands a woman in*
519 *a pink cotton dress, bare legged/and headed whose*
520 *legs/ are two columns to hold up/ her face, like*
521 *Lenin's (her loosely/ arranged hair profusely*
522 *blond) or/Darwin's and there you/ have it:/ a*
523 *woman in front of a bank*
524 Sílvia: e aí?
525 **(0.5)**
526 Sílvia: ele joga uma questão a mais/ ele joga
527 Maria: e lá você tem isso
528 Sílvia: uma atmosfera de/ de angústia + **será que vai**
529 **mudar?**
530 Paulo: tá desesperançoso
531 Maria: é porque ele também tem isso/ né? uma mulher
532 em frente a um banco

A pausa no turno 525, assim como outros momentos semelhantes na discussão, é o silêncio produtivo diante do poético, é um silêncio durante o qual os leitores, não

intimidados pelo poema, mas em profundo diálogo com ele, experimentam prazer estético, fruto de longos percursos cognitivos, conseqüência dos riscos assumidos, produto dos entrelaçamentos das suas próprias vozes com as vozes do texto.

Na seqüência que se segue a esse trecho da interação, a atmosfera de angústia (re)criada pelos leitores os leva a estabelecer um vínculo com o período da Segunda Guerra Mundial, desembocando numa longa discussão sobre as duas guerras. Só após ter estabelecido esse vínculo com os dois grandes conflitos mundiais é que o grupo retoma as idéias de conflito dentro do texto. Paulo conclui que o poema é sobre "um confronto de classes sociais", e os outros leitores elaboram suas hipóteses interpretativas gerais a partir dessa conclusão de Paulo. Há uma constatação 'fria', descritiva no poema (de acordo com os especialistas, assim poderia ser caracterizada a poética de W. C. Williams), mas essa descrição é reinterpretada 'a quente' pelos leitores. Logo, pode-se afirmar que os leitores recuperam a tensão da descrição que estava camuflada[17] . Observe-se o trecho a seguir:

551.Paulo: acho que a visão que eu tenho desse poema é um
552 **confronto de classes sociais/** o banco representa a classe
553 social alta
554 Maria: dominante
555 Paulo: que sempre houve
556 Maria: classe social dominante
557 Paulo: as duas mulheres aí representam a classe social //
558 desprivilegiada
559 Maria: baixa/ o proletariado
560 Paulo: embora elas estão sendo + e a criança é o que? É a
561 **esperança de que acabe essa diferença/** né?
562 Sílvia: mas/ me diga uma coisa + (inc.) um país vitorioso/
563 que alcançou aquelas coisas que a gente tá estudando
564 de/ é
565 Paulo: mas não resolveu **o problema social**
566 Sílvia: de ascensão
567 Paulo: até hoje
568 Sílvia: aí é que tá
569 Paulo: é o poderoso/ o vitorioso/ mas em quê?
570 Sílvia: **o banco seria os Estados Unidos/** é **a estrutura**
571 **sólida/** venceu a guerra/ provou que ele é poderoso/

[17] Moura, comunicação pessoal.

572 que ele é forte/ certo? quer dizer/ apesar disso
573 Paulo: mas/ e daí? Internamente?
574 Sílvia: ele não tá resolvendo o problema de todo mundo/
575 **ele tem uma contradição dentro dele** (0.5) certo? é
576 as mulheres que encaram sempre o pessoal? Por que
577 uma mulher? isso aqui/ num período de guerra o
578 que mais sobra?
579 Maria: só sobraram as mulheres
580 Sílvia: com filhos
581 Maria: com filhos/ foram elas que começaram a partir daí a
582 tomar conta/ a sua ascensão
583 (...)
584 Sílvia: mas aí é que tá/ mas então não vai resolver o
585 problema
586 Maria: não
587 Sílvia: porque o ser humano ainda é frágil
588 Maria: é frágil/ considerado frágil
589 Sílvia: e os Estados Unidos não atingem/ ele é uma
590 potência/ ele é forte/ e ele não atinge
591 Maria: ele não consegue atingir tudo
592 Paulo: e/ eu acho que/ que
593 Maria: bem/ **agora acho que nós precisamos da tradução**
594 **pra ver onde é que**
595 Sílvia: **as besteiras que a gente fez**
596 ((aqui interrompem a fita para ler a tradução))
597 ((Clara se aproxima))

Sílvia e Paulo estabelecem relações metafóricas entre elementos principais do texto (banco e mulher) com elementos extratextuais (classe dominante X proletariado; Estados Unidos pós-guerra → vitória externa X fracasso interno do bem-estar social). Essas relações ampliam a leitura do poema. Ao estabeleceram as bases metafóricas do texto, os leitores consideram que precisam ouvir a voz autorizada do especialista, desta vez o tradutor [18] (linhas 593-595).

[18] O poeta, tradutor e crítico literário José Paulo Paes escreve sobre o mesmo poema lido pelos sujeitos. O texto abaixo é um exemplo de leitura aceita pela comunidade interpretativa (Fish, 1980/1994) ou seja, uma leitura autorizada: *O sal desse pequeno flagrante do cotidiano está todo nas acepções metafóricas de 'coluna', palavra cujo sentido de base, dentro do contexto, é o de coluna arquitetônica, que, tanto quanto o frontão que a sustenta, serve para dar ao edifício do banco uma imponência hierática, capaz de dissipar quaisquer dúvidas a respeito da segurança dos seus investimentos, 'sólidos/como rocha'. Investimentos que são, por sua vez, as colunas sobre as quais 'o mundo/ se firma'. Isto é, o 'mundo da finança, ou*

UNICAMP BIBLIOTECA CENTRAL

O que fica explícito na fala de Sílvia (595: "as besteiras que a gente fez") é o olhar desautorizado que estes leitores lançam sobre si mesmos. Todas as hipóteses interpretativas de alto custo cognitivo foram classificadas de "besteiras", e podem revelar quer uma baixa-estima e falta de confiança no próprio poder de co-construir sentidos do texto poético, quer uma auto-ironia para resguardar-se contra futuras desautorizações. A segunda opção seria um recurso utilizado na tentativa de salvar as faces do leitores (ocorre também no EL1G1).[19] Vimos até aqui o percurso de leitura dos enunciados metafóricos do poema de William Carlos Williams, porém na próxima seção, introduziremos o percurso seguido pelos mesmos sujeitos lendo um poema diferente durante o evento de leitura 1 (EL1).

O EL1, que foi o primeiro evento de leitura e discussão em grupo, se diferencia do oitavo no que diz respeito a construção dos enunciados metafóricos. Por apresentar elementos que podem esclarecer os diversos tipos de procedimentos que ocorrem em relação à leitura de metáforas, o EL1 será analisado concisamente a seguir

7.4 Metáforas conceituais no EL1[20]

São introduzidos, aqui, dados provenientes do EL1, que possibilitam a análise de utilização de metáfora conceitual por parte dos leitores. No EL8, apesar de ocorrer

---

'o único mundo', segundo observa ironicamente o poeta. Mas o verso de abertura, 'O banco é uma questão de colunas', aponta ainda para uma acepção figurada, de uso rotineiro na contabilidade bancária: as colunas das somas. E é ainda outro desdobramento metafórico da mesma palavra - a comparação das 'pernas nuas' da mulher a 'duas colunas sustentando/ seu rosto' - que vai articular, para além do simples acaso de a mulher ter parado em frente ao banco, a imponência financeira deste com a insignificância doméstica daquela. Repara-se, pela descrição, que se trata de uma mulher do povo - não traz meias nem chapéu e seu vestido é de algodão reles --, de alguém pertencente, pois, ao mundo da 'gente que não é ninguém', ou melhor ainda, ao não mundo, já que o 'mundo da finança' é 'o único mundo' (1987:25-26).
Aqui temos o produto da co-construção da leitura do crítico. Produto elaborado e organizado. No entanto, nesta tese privilegiam-se as leituras dos sujeitos.

[19] O próximo capítulo tratará sobre os trabalhos de face dos alunos e da professora assistente durante o EL8.

[20] Durante o evento de leitura os alunos não se utilizam de termos técnicos sobre linguagem figurada. Enquanto pesquisadora, analiso e categorizo as falas dos alunos utilizando termos técnicos quando necessário. No EL1, por exemplo, os

a utilização de mapeamentos transdomínio no momento da leitura de enunciados metafóricos, é importante perceber que na leitura deste poema a utilização de conceitos metafóricos de base se restringem aos conceitos genéricos MAIS É PARA CIMA, traduzido em expressões cotidianas como "rochas são sólidas, duradouras e fortes"; "o que é sólido não se desmancha no ar"; e MENOS É PARA BAIXO encontrado em expressões como "mulher/criança é frágil". Ambos os conceitos podem ser usados positivamente ou não. Na linguagem cotidiana podemos encontrar "duro como pedra"; "sólido como rocha"; "osso duro de roer"; "ele é duro de dobrar"; "ele tem uma situação sólida"; "o casamento deles é sólido" no sentido positivo. E no sentido oposto temos: "ele é um banana"; "ele é um maria-mole"; "o homem é um caniço pensante" (Pascal); "ele sempre teve uma saúde quebradiça"; "as bolsas quase quebraram em 97". Porém, são raras as utilizações desse tipo de mapeamento no EL8. A explicação para essa baixa ocorrência pode ser o tipo de metáfora poética lida. No poema de W. C. Williams não é usada a elaboração e extensão de um conceito metafórico cotidiano. As expressões metafóricas do poema não são convencionais e se afastam muito das noções comuns. Já a leitura do poema de Emily Dickinson, feita durante EL1, como será mostrado adiante, expande a metáfora conceitual A VIDA É UMA VIAGEM, e elabora vários elementos convencionais dessa metáfora cotidiana.

As metáforas conceituais ou de base aparecem em maior número durante o evento de leitura 1 (EL1) quando os leitores discutem em grupo poemas de Emily Dickinson, sem interferência das professoras. Por isso, é importante trazer aqui as principais conclusões acerca da análise desses dados.

A tarefa de leitura proposta no EL1 foi ler três poemas de Emily Dickinson (Ver Anexo III, 3.1.1). A sala se dividiu espontaneamente em seis grupos, cada um possuía um gravador e apenas o grupo aqui focalizado foi, concomitantemente, filmado em vídeo. Foi solicitado que lessem os poemas e discutissem livremente sobre eles em português. Ao final da discussão, poderiam ter acesso às versões para o

---

leitores não reconhecem sempre os mapeamentos das metáforas conceituais que podem ser rastreados a partir das suas falas

português para complementar os comentários já feitos. Os dados apresentados neste recorte dizem respeito à discussão de um grupo, chamado de Grupo A[21] e focaliza apenas trechos da leitura sobre um poema ("Because I could not stop for Death"; ver anexo 3.1.1. para poema completo[22]) dos três lidos naquela sessão. Do poema lido focalizo, neste capítulo, com mais vagar a leitura da primeira estrofe na qual pode ser reconhecida a metáfora conceitual A VIDA É UMA VIAGEM reconhecida por diversos especialistas (Cf. Gomes, 1985.; Lakoff e Turner, op. cit).

Observemos o início da discussão dos sujeitos a respeito do poema, e verifiquemos se suas próprias falas assumem ou não os conceitos metafóricos que embasam as expressões metafóricas presentes na primeira estrofe do poema. Os sujeitos parecem aceitar a visão da autora de que A VIDA É UMA VIAGEM, pois realizam, no sentido de estabelecer uma leitura dos versos iniciais do poema, um mapeamento transdomínio e atribuem nomes aos elementos neste mapeamento. Assim quando o aluno A1 afirma que "*Deus carrega todo mundo para a morte*", podemos identificar os seguintes elementos de correspondência: os homens ("*todo mundo*") correspondem aos viajantes, existe um transporte que nos "carrega" nesta viagem, mas não é explicitado aqui, o transportador (ou aquele que nos "*carrega*") é Deus, o ponto final dessa viagem é a morte ("nos *carrega para a morte*"). É possível perceber que a leitura da metáfora poética foi construída a partir de um mapeamento transdomínio, pois entender a vida em termos do conceito de viagem é um raciocínio metafórico conceitual cotidiano que se baseia na metáfora base A VIDA É UMA VIAGEM. Fazer essa leitura do poema implica um conhecimento implícito da estrutura da metáfora de base. Por sua vez, esse conhecimento significa a ativação cognitiva inconsciente de um número de correspondências entre os dois domínios conceituais, o domínio fonte (VIAGEM) e o domínio alvo (VIDA), como as que Lakoff & Turner (op. cit.: 3) enumeram: "A pessoa que vive é um viajante; seus propósitos são destinos; as maneiras para conseguir os propósitos são rotas; as

---

[21] A constituição do grupo A é quase a mesma que a do grupo 1, Sílvia (A1), Maria (A3) e Paulo (A4), porém há uma leitora a mais, que é chamada de A2.

[22] A primeira estrofe é: "Because I could not stop for Death --/He kindly stopped for me --/The Carriage held but just Ourselves --/and Immortality"

dificuldades na vida são empecilhos na viagem; conselheiros são guias, etc.". Essas correspondências baseiam-se em conceitos culturalmente partilhados e constituem um mapeamento entre dois domínios conceituais diferentes, ou seja a própria base da metáfora.

Em momentos posteriores da leitura, os sujeitos continuam elaborando outras correspondências do mesmo conceito metafórico da primeira estrofe (A VIDA É UMA VIAGEM). Assim, quando A1 diz *"você só vai deixar de ser (materialista) quando está* ***às vias*** *da morte*" podemos observar que para esse leitor a morte é conceitualizada como um lugar do qual as pessoas se aproximam, assim como um viajante que chega ao ponto final de uma viagem. Esse lugar de destino comum aos homens também é associado a Deus (A2. *"Ele queria chegar a Deus;* A1. *À casa de Deus*") e à eternidade (A1. *"É como se ele tivesse à caminho de ... pegando um bonde para a eternidade*") . Ou seja, para esses leitores A MORTE É UM LUGAR, mas, ao mesmo tempo, A MORTE É DEUS. Em outros momentos, porém, a morte é ela mesma e diferente de Deus: A2. *"Por que talvez Deus faz ele recordar tudo que ele passou na hora que a morte tava chegando*".

Os sujeitos dessa pesquisa, apesar de terem mapeado vários elementos do conceito metafórico A VIDA É UMA VIAGEM (como aqueles apontados por Lakoff & Turner, op. cit.), deixaram vários outros sem ativar. Um exemplo seria "As coisas pelas quais se mede o progresso são marcos na estrada", outro seria "Conselheiros são guias". Em momento algum os leitores incorporaram esses elementos aos outros já ativados. No entanto, elementos diferentes foram incorporados. Um bom exemplo é o momento da discussão no qual o aluno 3 diz *"reviravolta .. volta ao passado, uma retrospectiva*". Nessa fala também podemos verificar o conceito metafórico LEMBRAR É REFAZER O CAMINHO DA VIDA. Para esses leitores existe o entendimento que a viagem da vida só tem bilhete de ida com destino à morte: A1. *"Dá a entender no texto que ele não tem mais tempo de voltar atrás (...) tá muito perto*" ; A4. " *Tá muito perto, talvez em estágio terminal*", que vai além daquelas possibilidades citadas pelos teóricos.

Há ainda elementos tangenciais à metáfora base A VIDA É UMA VIAGEM, que a elaboraram mais extensamente. Por exemplo, quando os leitores entendem a dualidade envolvida nos versos "We passed the setting sun --/ Or rather -- He passed us --", eles elaboram conceitos novos para o domínio VIDA, que passa a ser entendida também como TRAMA, REDE, MALHA, PENEIRA. As justificativas são construídas no momento mesmo da discussão e possivelmente não se repetirão exatamente da mesma forma em outra ocasião, pois surgiram em decorrência da interação pragmática leitor/texto/leitor num contexto situado no tempo e no espaço.

Além dessa extensão da relação entre VIDA e outros domínios (REDE, PENEIRA, etc.), destaca-se ainda a leitura que diz respeito à personificação do "transportador" pelos problemas que surgiram por causa de diferenças culturais entre as condições de produção do texto e as suas condições de leitura. O texto analisado foi escrito, em inglês, nos Estados Unidos do século passado. Registra-se a presença de expressões utilizadas então com sentido culturalmente marcado, desconhecido dos leitores como é o caso, conforme a tradutora, de *'stop for' (que) está empregado no sentido de fazer parar um carro, ou carruagem, para oferecer transporte ou passeio -- gentileza dos 'gentlemen' da época de Emily para com as damas de sua simpatia* (Gomes, op. cit. : 204). Os alunos desconheciam que naquela época, nos EUA, havia tal costume galante e constroem uma leitura que não incorpora esse conhecimento, já que isso implicaria em algum domínio das práticas sociais da época. Por outro lado, também não há um reconhecimento da representação masculina da morte culturalmente vulgarizada como ceifadores cadavéricos de capa preta e foice em punho. Não há a reunião dessas duas possibilidades de personificação que poderiam até ser reunidas através da capa preta comum tanto ao cavaleiro que pára o coche quanto à alegoria da morte que ceifa vidas. Não fazem essas leituras, mas constróem uma outra.

Durante a discussão sobre a primeira estrofe do poema o elemento "transportador" na correspondência do mapeamento transdomínio que foi cognitivamente ativada mostrou ser fonte de problema, pois foi interpretado como sendo um cocheiro ou um cavaleiro por críticos da poetisa (cf. Gomes, op. Cit. :

204), mas na leitura dos sujeitos aqui analisados é identificado como sendo Deus. Vejamos como se dá essa leitura. O pronome "HE" que aparece no segundo verso da primeira estrofe, recebe a seguinte leitura: *A1 "Por esse 'He' que tá com letra maiúscula pode ser God, Deus, né?...Ele não espera pela morte, mas Deus espera*". O trecho acima mostra que apesar de preencher a referência do pronome HE com Deus, a morte também foi incorporada à leitura. O problema em questão é que a morte para estes sujeitos é imediatamente associada a Deus. Isso se dá, entre outros motivos pela impossibilidade de, em português, se referir à morte com um pronome masculino e também através da ligação estabelecida entre o recurso gráfico (aliás, muito usado em todo o poema) da letra maiúscula e o uso corrente da referência a Deus com maiúsculas nos textos bíblicos. Ora, essa leitura que incorpora Deus e Morte é uma opção rica e complexa para a personificação do "transportador", posto que, assim, a morte se transfigura e adquire contornos de eternidade. A morte deixa de ser vista apenas como ponto final da viagem, mas passa a ser também início de outra jornada rumo à eternidade. É dentro dessa ampliação do conceito de morte que podemos dizer que é significativo o fato dos sujeitos, quando se defrontam com a versão em português ("Porque não pude parar p'ra Morte, ela/ Parou p'ra mim, de bondade"), assumirem sua leitura de "He" como Deus.

Os leitores assumem a leitura que associa *"a poesia à morte, não simplesmente de corpo, nós ligamos à morte de alma"* (A3). É importante destacar aqui que o tema da religiosidade em Emily Dickinson é bastante polêmico nos meios iniciados da teoria literária. A leitura desses sujeitos comporta discussões centrais em torno de um tema crucial da poética dessa escritora: a fé religiosa. A partir da personificação da Morte/Deus no papel de "transportador" (estabelecendo uma das correspondências do mapeamento da metáfora A VIDA É UMA VIAGEM) os leitores chegam a conclusões, ainda que pouco elaboradas, parecidas com as dos estudiosos da autora. Tome-se, por exemplo, o que diz a própria tradutora, Gomes, a respeito: *A fé religiosa que guardou se firmava no primado absoluto do espiritual; na renúncia do transitório em favor do eterno* (op. cit. : 6). Os sujeitos que discutiram o poema em sala de aula não haviam lido esse trecho de crítica, e mesmo antes de ter acesso a

uma leitura "autorizada" do poema, os próprios leitores assumem a autoridade da leitura que fizeram, especialmente em relação ao entendimento da morte ligada a Deus e à espiritualidade (Ver Anexo 2.2 para quadro de metáforas no discurso dos alunos durante leitura do poema).

No EL1, a análise dos dados foi norteada por algumas questões levantadas por Lakoff & Johnson (op. cit.); Lakoff & Turner (op. cit.) e Lakoff (1993). Observou-se que os leitores, que supostamente têm problemas de leitura quando defrontados com textos poéticos, utilizavam conceitos metafóricos cotidianos para construir leituras das metáforas poéticas construídas a partir de metáforas conceituais. Foi visto que os leitores lançaram mão de conceitos metafóricos partilhados culturalmente para solucionar problemas de leitura relacionados às metáforas poéticas, mesmo sem se aperceberem disso, já que muitos desses conceitos são usados automaticamente. Foi possível identificar traços do mapeamento transdomínio de metáforas conceituais através da verbalização dos sujeitos durante leitura do texto em grupo o que nos levou a concluir que para ler determinadas metáforas poéticas (não convencionais e conceituais) os leitores partem de conceitos convencionalmente estruturados de uso comum na linguagem cotidiana.

No EL1, as leituras convergentes com aquelas feitas por especialistas (como por exemplo, Lakoff e Turner, op. cit.) eram esperadas, mas tentou-se enfatizar que sempre haverá diferenças nas elaborações, pois as leituras são culturalmente marcadas e deve haver sempre espaço na sala de aula para conceitos novos na tentativa de se entender certas construções poéticas, especialmente as metáforas. Todas essas metáforas conceituais se completam e se relacionam com a metáfora inicial A VIDA É UMA VIAGEM. A análise acima indica que as metáforas criadas por Emily Dickinson foram analisadas e compreendidas via metáforas conceituais cotidianas que são utilizadas comumente para expressar os conceitos de VIDA e MORTE na cultura ocidental.

A natureza da metáfora poética determina sua leitura, sobretudo, no que diz respeito a ativação ou não de esquemas de metáforas convencionais, ou da memória de longa duração. No evento de leitura 1 (Grupo A), houve mais ativação, em maior

extensão, de uma metáfora conceitual (A VIDA É UMA VIAGEM), por se tratar de um poema construído em cima desse conhecimento cultural partilhado. As próprias falas dos leitores incorporam os elementos dessa metáfora. Já no caso do evento analisado no início do Capítulo (EL8 – Grupo 1), o poema foi construído em cima de uma metáfora imagética não convencional. Para co-construir os sentidos metafóricos do texto, os leitores tiveram que usar mais os elementos textuais, orientados pela estrutura visual do poema. Aí a utilização de metáforas convencionais diminuiu e cresceu a negociação dos campos semânticos para a construção e ativação dos domínios alvo e fonte dos enunciados metafóricos do texto. A análise dos procedimentos de leitura de textos diferentes mostrou a utilização de recursos de mapeamento cognitivos distintos em relação à leitura de enunciados metafóricos.

Ressalta-se o fato, nos dois eventos de leitura, que quase não aconteceu divergência entre os alunos/leitores, o percurso de leitura foi sendo co-construído em mútuo apoio. Em cima do andaime ("scaffolding", ver Capítulo IV para definição e Capítulo VIII para melhor compreender o uso do termo) proporcionado pelo leitor anterior, o próximo leitor embasava sua leitura ampliando, assim, a leitura do grupo como um todo. No EL8, um momento de divergência, que ocorre quando discutem a respeito do lugar da mulher americana na década de quarenta, é logo dissipado. Sílvia, baseada no conhecimento prévio adquirido pela e para a leitura do romance do americano Fitzgerald, afirma que na década de 40 as mulheres já tinham conquistado muitas coisas, porém, é imediatamente contradita por Maria que ressalta que nem todas as mulheres tinham conseguido essas coisas. A divergência, no entanto se desfaz rapidamente, pois Sílvia retira sua posição ("eu concordo com você").

A tendência à convergência entre os leitores do grupo 1 e do grupo A pode indicar tanto o esforço conjunto de co-construção do poema, como a solidariedade natural entre colegas para cumprir uma tarefa, ou um pacto mútuo para resistir à arrogação de poder autorizado da professora assistente (em especial no EL8). Vale lembrar que em outros grupos houve divergência entre leitores mais e menos proficientes, o que pode nos levar a pensar que a questão do poder está sempre

presente nos momentos de decisões de escolha da leitura adequada ou possível. No grupo 1 o conflito se deu na relação entre professora assistente e os outros leitores/aprendizes (ver Capítulo VIII).

Co-construindo suas leituras (A3. " *nós analisamos por um ângulo e a tradução por outro*"), como leitores independentes, os alunos exerceram seu "poder ontológico" como leitores e se fizeram ouvir entre seus pares, tornando a leitura uma prática democrática e partilhada. Em relação à leitura de metáforas poéticas (que supostamente dificultariam mais a leitura) espera-se que esta seção tenha demostrado que podem ser compreendidas, não sem um grau de incerteza, já que são, muitas vezes, elaboradas e baseadas em conceitos metafóricos cotidianos conhecidos e utilizados por todos para se comunicar, e quando não é esse o caso, os leitores lançam mão de recursos analógicos, uma habilidade cognitiva desenvolvida também em assuntos cotidianos.

O que vi, vi tão de perto que não sei o que vi. Como se meu olho curioso se tivesse colado ao buraco da fechadura e em choque deparasse do outro lado com outro olho colado me olhando. Eu vi dentro de um olho. ... Por si mesmo o olho chora, por si mesmo o olho ri.

Clarice Lispector (1973)

CAPÍTULO VIII – MICROANÁLISE DA INTERAÇÃO: METÁFORAS E CONFLITOS

A análise dos procedimentos de leitura mostrou como os leitores/alunos de Letras co-constróem sentidos para um texto poético em inglês, porém a análise efetuada no capítulo anterior não consegue explicar um grande número de ações envolvidas na interação entre os aprendizes e a professora assistente durante o evento de leitura 8 (no EL1 não houve interferência da professora).

A falta de leitores de poesia (Cavalcanti e Zanotto, op. cit.:151) e a necessidade de proporcionar uma gama de procedimentos diferentes para o ensino de literatura (Brumfit & Carter, 1986; Carter & Short, 1989, McRae, 1991) motivaram a ocorrência de eventos de leitura de poesia e discussão em pequenos grupos (Brown & Lytle, 1988) dentro de um contexto de inglês como Literatura Estrangeira (Birrell, 1989). Apesar das várias vantagens decorrentes da utilização da leitura e discussão em grupo (apontadas nos capítulos anteriores – V, VI e VII), havia algumas angústias que eram partilhadas pela professora responsável e por mim, enquanto pesquisadora, durante a interferência em sala de aula.

Após as aulas, nas sessões de reflexão sobre a ação, não eram raros os momentos de discussão sobre pequenos desconfortos sentidos na sala de aula. A perturbação se traduzia em pequenos conflitos, alguns observados durante a aula e outros percebidos apenas no momento das sessões de visionamento das aulas. Descrevo um exemplo de cena que incomodou bastante a professora responsável e que só foi percebida através do registro de um dos eventos de leitura. Um grupo estava lendo e preparando um pequeno resumo da discussão em grupo, quando uma aluna de outro grupo se coloca na frente da câmara e mostra um papel no qual está escrito em inglês "This is stupid". Apesar de tentar justificar essa ação levando em conta o perfil dessa aluna que, mesmo sendo muito proficiente na LE, era pouco cooperativa em sala de aula, nem eu nem a professora responsável ficamos tranqüilas. A atitude da aluna de declarar para a câmera o que pensava da atividade,

de fazer seu julgamento sobre a intervenção, pode ser interpretado como um dos indícios do descompasso entre a atividade proposta e a tipo de atividade esperada por alguns alunos. Há aqui um conflito de agendas, expressado pela aluna menos cooperativa, que também surge na leitura do grupo 1, formado por alunos bastante cooperativos, e que pode ser melhor analisado através de uma microanálise.

Outro desconforto ocorreu no momento em que percebi, através dos registros do evento de leitura 8, a ausência da voz da professora responsável na discussão dos grupos. A perturbação embutida na percepção dessa ausência foi agravada pelo fato de que a minha própria voz aparecia em todos os grupos. Como explicar essa ausência nos registros se a professora estava presente e atuante durante o evento?

A voz dela estava lá, mas não audível o suficiente para ser transcrita. Em um primeiro momento debitei essa ausência ao fato de que Lúcia poderia ter levado tão a sério a proposta de dar voz aos alunos que teria diminuído o volume da sua. Porém, em um segundo momento percebi que a professora poderia estar realizando um trabalho de 'salvar face' diante dos riscos envolvidos na leitura do poema. Se foi isso que aconteceu, houve então o que chamei de '**apagamento**' da sua voz nos registros de áudio, o que impossibilitou uma análise posterior da sua fala. De qualquer forma, esse apagamento da voz de Lúcia levou-me a uma situação de **desestabilização reflexiva** (Cavalcanti, 1998), posto que relutantemente percebi a exposição da minha voz no evento escolhido como primário. Eu, a pesquisadora, estava diante de mim como pesquisada.

Ainda desestabilizada, refleti sobre essa exposição da minha voz. A primeira interpretação foi técnica. Ou seja, acreditei que no momento da coleta de dados, agindo como pesquisadora, havia me preocupado em deixar a voz bem registrada no gravador, já que nesse evento específico havia ocorrido problemas técnicos com a câmera de vídeo. Porém, essa resposta não me deixou menos perturbada. Procurei, então, respostas mais consistentes na microanálise de um dos momentos desse evento de leitura.

Essa série de angústias quer dos alunos, quer da professora responsável, quer de minha parte, durante a leitura e/ou durante a pesquisa, levou-me a concluir que

apesar de ter sido desenhada para promover uma interação voltada para o leitor, a tarefa do tipo leitura de poesia e discussão em grupo parecia ter aumentado ameaças à face dos interagentes no contexto de pesquisa observado. Por que isso pode ter ocorrido? Para entender o fenômeno, este capítulo analisa a micropolítica das relações sociais (Erickson, 1996) dos participantes do grupo 1 enquanto eles estão engajados em verbalizar uns para os outros como eles estão fazendo sentido de um poema, ('A woman in front of a bank', de W. C. Williams), durante interação face-a-face. Este capítulo apresenta, inicialmente, a análise do segundo momento de interferência da professora assistente. Essa interferência parecia ser um estágio de preparação para um conflito que seria explicitado apenas durante a terceira interferência. Por fim, o capítulo apresenta a análise de uma metáfora conceitual que fundamenta a visão de 'disciplina' dos aprendizes, que se mostrou como uma das explicações para o conflito analisado.

Como foi dito anteriormente (Ver Capítulo VI, Seção 6.1), o evento de leitura 8 do grupo 1 (EL8G1) tem duas estruturas de participação bem distintas, com a presença da professora assistente (Configuração do tipo VIa) e sem a presença da professora assistente (Configuração do tipo VIb). No segundo tipo de estrutura ocorrem três momentos de interferência da professora assistente. Durante a primeira interferência, que começa no momento no qual Sílvia está desenhando a 'pink cotton dress woman' e se encerra após a professora assistente ter dado informações extratextuais sobre o verso "bare legged e headed", os leitores fazem um resumo para a professora assistente e consolidam algumas hipóteses interpretativas. Dentro dessa primeira interferência, a professora assistente indaga sobre o percurso percorrido pelos leitores, colabora trazendo uma possível leitura para 'bare legged and headed' e aponta para a necessidade de os leitores buscarem multiplicidade de leituras (Clara: "mas não é só, hein? É uma das coisas").

A segunda interferência de Clara traz soluções para problemas lexicais encontrados pelos leitores e também contém um resumo e consolidação das hipóteses interpretativas dos leitores no diálogo com Clara. A segunda interferência, que será analisada e discutida em detalhes, ainda traz informações históricas trazidas por

Clara, e sobretudo este momento introduz o conflito entre aluna-leitora e especialista-leitora.

Em uma terceira interrupção, os leitores fazem um novo resumo e consolidação das hipóteses interpretativas para Clara. Nesse momento acontece também o início, o desenvolvimento e o encerramento da discussão sobre o evento de leitura de poesia e discussão em grupo que explicita o conflito iniciado durante a segunda interferência de Clara.

A primeira interrupção já foi analisada do ponto de vista dos procedimentos de leitura (ver Capítulo VI), a segunda será microanalisada, e a terceira será analisada a partir de conceitos metafóricos. Como já foi dito anteriormente, para conseguir realizar a análise, utilizei um recurso de estranhamento, qual seja, a utilização do pseudônimo Clara. Esse recurso deu-me o necessário distanciamento para que eu me aproximasse de mim como 'outra'. Ou seja, quando a pesquisadora teve que investigar as ações da professora assistente, o grau de incômodo era tanto que só usando uma máscara (o pseudônimo Clara) e distanciando pesquisadora de pesquisada (ao menos no nome), foi possível começar a microanálise do evento.

8. 1 A preparação do conflito

Na transcrição abaixo, no início do segundo momento de interferência da professora assistente, o grupo está discutindo porque o autor escolheu "Lenin and Darwin" para comparar à face da mulher em frente ao banco. Durante a discussão com Clara, assim como quando estavam sem sua presença, o conceito de socialismo torna-se central para a tarefa de leitura.

O que está acontecendo aqui? Qual a compreensão que os interagentes estão tendo do que está acontecendo? Como estes interagentes modelam suas ações para que se encaixem na compreensão que eles estão tendo? Essas são as questões específicas a serem investigadas a seguir.

Observe-se o início[1] da discussão durante a segunda interferência da professora assistente:

01	Sílvia	e por que Lênin e Darwin?
02	Clara	tá
03	Sílvia	Leni::n
04	Paulo	um ditador/ cha:: [
05	Maria	socialismo/ igualdade entre as partes// entre aspas//
05		
06	Pedro	é
07	Sílvia	//igualdade
08		entre as partes // tudo mundo é igual/ nananá/ ninguém tem nada/tudo é igual
09	Clara	esse esse é década de quarenta esse poema/ + tá? (0.2) década de
10		quarenta/tá?/ lembrem-se disso/ + isso é importante

A transcrição do excerto selecionado acima começa quando Sílvia, que detém o piso, faz uma pergunta ("E por que Lênin e Darwin?") para a professora assistente que responde ("tá"). Este par adjacente (Schegloff e Sacks, 1974) revela muito dessa interação. Primeiro, essa seqüência não é similar ao diálogo comum do tipo Pergunta-Resposta-Avaliação (IRE - Initiation-Response-Evaluation; cf. Gumperz, 1982) que é considerada um tipo de seqüência de movimentos conversacionais recorrente no padrão de sala de aula. Quem faz a pergunta não é a professora, mas o aprendiz, e a professora não responde à pergunta. "Tá" não é uma resposta direta à pergunta de Sílvia, porque Sílvia não fez uma pergunta que devesse ser respondida por Clara. Portanto, essa pergunta não funciona como pergunta aqui. Assim como ocorre no resto da interação, ela funciona como uma **pergunta de investigação de hipótese interpretativa** (Ver Capítulo VII, Seção 7.3.1). O grupo está fazendo uma investigação e tentando resolver um problema. Uma das formas usadas para finalizar a tarefa é levantar hipóteses.

Pensar a interação que está sendo analisada aqui como parte de uma tarefa de solução de problemas, pode nos ajudar a ver o par adjacente que foi mencionado

[1] Neste capítulo, cada excerto de transcrição será numerado a partir de 01, mesmo

anteriormente de uma forma mais clara. Sílvia está perguntando "E por que Lênin e Darwin?" a si própria e àqueles engajados em resolver essa tarefa, em solucionar esse problema, enfim, em ler esse poema. Pedro e Maria seriam passíveis de responder a pergunta de Sílvia, mas não Clara. Clara não faz parte do grupo. Como professora assistente, ocupando o papel da especialista, ela supostamente sabe as respostas para as tarefas que são propostas por ela e pela professora responsável. Por isso, não é ela quem faz a pergunta e, por isso, também não a responde.

Além disso, nessas sessões de leitura em grupo, as instruções foram para que os alunos verbalizassem livremente sobre como estavam fazendo sentido do texto e foi alertado que não esperassem respostas das professoras, que estariam dispostas a interferir para instigar novas possibilidades de leitura, não para dar 'as respostas'. Dessa forma, o "tá" de Clara funciona tanto como um continuador quanto como uma avaliação, pois assegura Sílvia de que ela pode continuar e de que pode continuar naquele caminho. Isto significa, para a pesquisadora, que levantar perguntas dirigidas a si própria, pensando alto, parece ser um procedimento apropriado para lidar com a tarefa proposta (ver Capítulo VII, Seção 7.3.1).

Continuando a analisar o excerto transcrito anteriormente, podemos dizer que um outro procedimento usado na resolução da tarefa é da expeansão, aqui representada pelo alongamento do final de palavras completas ou incompletas. Quando Sílvia diz "Lêni::n", ela alonga o fim da palavra. Isto parece ser uma pista de contextualização de pedido de ajuda, pois Paulo imediatamente toma o turno e, de certa forma, ajuda-a, fornecendo a caracterização da pessoa da qual se fala (Lênin). Paulo diz "chama::" (Talvez ele quisesse dizer 'chamativo'.), e Maria, assim como Paulo tinha acabado de fazer com Sílvia, toma o piso e faz a conexão entre a pessoa mencionada e o movimento histórico-social conhecido como socialismo (M: "socialismo/ igualdade entre as partes/entre aspas"). Numa transição suave, como se a voz de Maria tivesse sido expandida, Sílvia retoma o piso expandindo a voz de Maria. Porém, além de expandir a voz da colega, Sílvia também faz **eco** daquilo que ouviu. Maria diz "igualdade entre as partes" (linha 05) e Sílvia repete com as

---

que seja seqüência de um trecho anterior.

mesmas palavras logo em seguida "igualdade entre as partes" (linhas 08 e09). O **eco** é um outro recurso usado pelo grupo na tentativa de resolver a tarefa.

A expressão "entre aspas" usada por Maria não é ecoada por Sílvia, mas expandida, pois sugere que o conceito de socialismo apresentado como "igualdade entre as partes" não deve ser considerado verdadeiro. Quando fez esse meta-comentário, Maria parecia sugerir que Sílvia deveria assumir o papel de 'crítica do socialismo'. A partir daquele momento, Sílvia realmente assume esse papel, especialmente quando diz "nananá" (que poderia corresponder a um "bláblábla"). Ou seja, não importa o que digam ("todo mundo é igual, tudo é igual") sobre o socialismo, a posição de Sílvia é semelhante a dizer "Eu não acredito que o socialismo seja verdadeiro". Podemos dizer que Sílvia anima[2] (linha 01) os outros interagentes como "pensadores" na medida em que Paulo e Maria expandem a primeira tentativa de Sílvia de responder sua própria pergunta anterior, uma pergunta de investigação de hipótese interpretativa.

Em outras palavras, Sílvia, Maria e Paulo estão alinhados em torno desse tópico. Contudo, o turno de Sílvia é seguido pelo de Clara, que não expande nem ecoa o de Sílvia, como vinha sendo feito, mas, ao contrário, estabelece um novo tópico.

Clara introduz a questão sobre o período de produção escrita do poema ("é década de quarenta/ esse poema/ década de quarenta/ lembrem-se disso/ é importante"). Na sua fala, Clara parece auto-avaliar sua própria contribuição e a informação dada como sendo importante para a resolução da tarefa. Aqui é introduzido um novo posicionamento na interação. Clara não se mantém imparcial em relação ao processo de geração de hipótese como ela se propunha, mas, ao contrário, muda o curso da investigação quando afirma "é década de quarenta/esse poema". Aqui pode-se notar um local de transição relevante. Assim, vejamos o que acontece em seguida:

---

[2] Aqui, animar vem do termo animador, de acordo com Goffman (1974/1998: 78). Animador é a máquina de falar ("the talking machine"), ou seja "um corpo envolvido nume ativiade acústica (...) um indivíduo engajado no papel de produzir elocuções".

01 Sílvia mas eu só péssima nas da(h)atas hahaha ((rindo))
02 Clara porque não havia caído o muro de Berlim /ainda não havia tido a Perestroika /
03 Paulo não
04 Sílvia si::::m
05 Clara A gente// não sabia as coisas que tinham acontecido na União Soviética
06 sob o regime de Stálin /
07 Sílvia //não havia
08 Mari Não/ é por isso que

Ao se referir à década na qual o poema havia sido escrito, Clara está fazendo várias coisas ao mesmo tempo. Primeiro, está interferindo no processo de leitura do grupo; em segundo lugar, está afirmando sua postura de professora; em terceiro lugar, está revelando sua crença tradicional de que conhecimento histórico é essencial para a exegese de um texto literário.

Consideremos a primeira ação. A interferência de Clara no processo de leitura do grupo acontece num momento em que se estabelece uma visão extremamente negativa dos leitores em relação ao socialismo (M: "Socialismo/ igualdade entre as partes/ **entre aspas**" – ênfase minha). A frase "é da década de quarenta" funciona como um aviso para o grupo. Não é uma instrução direta, mas indiretamente Clara solicita que eles reconsiderem a hipótese negativa sobre o socialismo. Clara introduz a questão do período histórico de produção do poema e em seguida auto-avalia sua própria contribuição como importante para a tarefa. De certa forma, Clara está fornecendo o apoio de "andaime" que o grupo necessita. Contudo, o aviso dado foi muito forte, colocando os leitores num estado de alerta geral desnecessário:

09 Clara Esse esse é década de quarenta esse poema/ + tá? (0.2) década de
10 quarenta/tá?/ lembrem-se disso/ isso é importante

Clara deseja advertir os leitores para que usem umandaime como esse oferecido pela voz da especialista, mas os assuta obrigando-os a usar o seu andaime para 'subir' no poema.

As expressões de verificação de compreensão ("tá?"), as duas micropausas (+) a pausa de autoridade de 0.2', o imperativo instrucional ("Lembrem-se"), a

ênfase de aviso ("disso"), a avaliação positiva da própria contribuição ("é importante") são evidências dos passos de afirmação da postura professoral que torna-se mais forte com objetivo de provar aos outros que ela não é apenas mais uma leitora, mas que ela é **a professora lendo**.

Sílvia reage imediatamente a esses movimentos altamente marcados de postura professoral dizendo "Eu sou terrível nas da(h)tas". Nessa fala, Sílvia não reconhece que a informação de Clara seja importante, por isso ela não confirma os direitos de Clara de atuar como professora. Sílvia apenas dá uma informação sobre si mesma. O que isso diz do entendimento que Sílvia tem das ações anteriores de Clara? Parece que, ao proferir essa auto-depreciação, Sílvia está também sustentando que o conhecimento da informação histórica pode ser menos relevante de que outros tipos de conhecimento ou reflexão[3]. Além disso, Sílvia diz isso rindo, sugerindo que não está pronta para aceitar os direitos que Clara se outorga para interpretar o poema. Essa reação de Sílvia prenuncia um conflito em formação do qual a ponta do iceberg começa a se tornar visível nesse momento. Em outras palavras, Clara desalinha-se do grupo, tomando abertamente uma postura mais assimétrica, marcada através de instruções dadas no modo imperativo, e pelos outros sinais já mencionados.

A seqüência dessa interação mostra que, após alguns turnos, Sílvia finalmente consegue tomar o piso e parafrasear sua certeza anterior de que, não importa o que disserem sobre o socialismo, e, nesse caso, não importa o que Clara possa dizer, "aquilo lá [a Rússia] era um falso socialismo":

Quando Clara afirma que "O muro de Berlim ainda não tinha caído", Paulo e Maria realinham-se com Clara, e até mesmo Sílvia realinha-se com ela por um momento. Maria, além de realinhar-se com Clara, tenta expandir a contribuição de Clara, mas não consegue tomar o turno.

01	Clara	então/havia ainda toda uma/ um/ idealismo né?
02	Maria	uma idéia
03	Sílvia	do falso socialismo/**aquilo lá era um falso socialismo**
04	Clara	exatamente/ **mas ainda não se sabia disso**/eles não sabiam disso

[3] Garcez, comunicação pessoal.

05 Maria aqui é o socialismo real aqui é o socialismo:: / real
06 Clara **ele** tem? **ele** é
07 americano/ **ele** vem dos Estados Unidos/ e está fala:ndo de um fato
08 histórico longe **dele** + da forma que **ele** imagina que seja/
09 Paulo que ele imagina que
10 seja/ sim

Somente após o turno no qual Clara explicitamente rejeita (linha 04: "Mas eles não sabiam disso ainda") a contribuição feita anteriormente por Sílvia (linha 03: "aquilo lá era um falso socialismo"), Maria consegue apoiar a posição de Clara através de uma paráfrase e um resumo (linga 05: "Aqui é o socialismo real"). Clara, no entanto, não estando certa de que convenceu Sílvia e Paulo da sua visão, chama para a cena interacional uma "figura"[4] para dar a sua opinião numa versão mais autorizada. Ela introduz o autor do poema na conversa ("O que **ele** tem? **ele** é americano/ **ele** vem dos Estados Unidos/ e está falando de um fato histórico longe **dele** da forma que **ele** imagina que seja/" — minha ênfase). Quando Clara toma seu ponto de vista como se fosse o de W. C. Williams, Paulo é convencido e demonstra isso ecoando o fim do turno de Clara (linhas 09 e10, Paulo: "Que ele imagina que seja/ sim"). Porém, Clara não conseguiu convencer todo mundo. Sílvia não parece concordar, por isso contra-argumenta da seguinte maneira:

01 Sílvia **Mas mesmo assim/** quando **você** não sabe/ o que é/os americanos sempre
02 tiveram confrontos com os russos
03 Clara E qual é o confronto? **Os americanos são capitalistas**, **eles** são +
04 Sílvia Socialistas
06 Clara Eles são contra o quê?
07 Sílvia O capital
08 Clara E o quê tudo isso representa/ certo? Essa é uma coisa básica para esse poe
09 ma/

Nesse momento, a interação se concentra em Clara e Sílvia, deixando Paulo e Maria com papéis de ouvintes secundários, observadores silenciosos. Sílvia tenta retomar seu papel de animadora para tornar Clara uma verificadora de sua

investigação de hipótese (linha 01: "Quando **você** não sabe o que é ..."). No entanto, Clara retoma o turno e devolve a questão para Sílvia, que parece abandonar seu papel de responsável[5] quando assume o papel de aluna que responde, ou seja, Sílvia asume o papel de preenchedora de lacunas deixadas pela professora (linhas 03 e 04).

Sílvia tenta ser tanto a animadora ("speaking machine") quanto a responsável ("principal") por aquilo que ela está dizendo. Contudo, Clara detém o turno e deixa para Sílvia apenas o papel de preenchedora de lacunas. O movimento de Clara força Sílvia a desistir do papel de responsável, mas deixa-lhe a voz da animadora. Sílvia responde "socialistas", mas essa é uma resposta concebida dentro e pelo discurso de Clara. O ato no qual o professor pergunta e os alunos respondem dentro de lacunas preestabelecidas possui a característica de não permitir aos alunos o papel de responsáveis. Como disse antes, a tentativa de Sílvia de transformar Clara em "figura", no seu discurso ("mesmo quando **você** não sabe..."), é também uma tentativa de conseguir um pouco de distanciamento da professora (animadora/responsável) que se encontra presente no momento da interação, como vimos, tentando assegurar sua posição de poder como professora. Sílvia só consegue se afastar, só consegue abandonar o papel de preenchedora de lacunas no momento em que Clara repete, imperativamente, as instruções e seu posicionamento de professora (linhas 08 e 09: "Essa é uma coisa básica para esse poema").

Como Hamlet (III, 1) teria dito "There's the rub", ou como diz Sílvia: "Aí é que tá". Sílvia não aceita a forma imperativa de Clara afirmar que aquela informação histórica específica é "uma coisa básica" para a interpretação do poema. Os próximos turnos de Sílvia são todos na forma negativa ("não pensando ... a idéia dele não era...?") enfatizando o conflito.

01 Clara E o quê tudo isso representa/ certo? Essa é uma coisa básica para esse
02 poe [ma/

---

[4] Figura aqui é entendida como um pronome que serve como personagem no evento descrito, "alguém que pertence ao universo sobre o qual se fala, não ao universo no qual a fala ocorre"(Goffman, 1974/1998:89-90)

[5] Responsável é "alguém cuja posição está estabelecida pelas palavras faladas, cujas as opiniões/crenças são verbalizadas, alguém comprometido com o que as palavras expressam"(Goffman, 1974/1998: 87).

03 Sílvia **Ma=ma=mas aí é que tá //**
04 Clara // Certo?//
05 Sílvia // mas eu **não** gostei desse sentido/ (0.2) **não=não=não=não** pensando
06 quem foi Lenin /o que ele fez + mas a idéia dele **não** era de socialismo?

A princípio, considerei essa parte da interação como um conflito aberto sobre construção de sentido, contudo, depois de um análise detalhada foi possível perceber que, além disso, essa interação revelava também, e muito fortemente, um conflito marcado de co-construção de contexto e de papéis sociais. Para entender melhor o que estava acontecendo, focalizei as expectativas que os participantes haviam trazido com eles a respeito desse evento. No que concerne à professora assistente, uma questão importante pairava no ar: quais eram as suas molduras de leitura? A análise revelou que a estrutura de leitura de Clara, a professora assistente, era ainda muito influenciada pela "metáfora do canal" (Reddy 1979/1993), por isso ela tenta tomar o piso em nome dos direitos do especialista, que acredita ter o direito (assim como o autor) de transmitir o sentido que está nas palavras do texto para a mente dos leitores. Contudo, o esquema de leitura de Clara não é unívoco, ele também é influenciado pela "metáfora dos construtores de ferramentas" na medida em que a tarefa proposta foi desenhada para permitir que os leitores exercitassem suas próprias leituras e desenvolvessem suas vozes com autoridade. O que temos aqui é um exemplo de conflito entre paradigmas opostos. A ocorrência desse tipo de conflito é considerada como um estágio normal nos casos de professores em formação (Blatyta, 1996; Abrahão, 1996), como era o caso de Clara, que estava em formação como pesquisadora, mas também em formação continuada como professora.

Sílvia consegue retomar o piso através de ênfase do seu turno "eu não gostei desse sentido", objetivando sobrepor-se à voz de Clara. Quando Clara deixa o piso, Sílvia explicitamente inverte os papéis animando Clara como uma figura que verifica hipóteses. Enquanto Sílvia desenvolve e apresenta sua hipótese acerca da importância do socialismo para a interpretação do poema, Clara só consegue pronunciar o que pareciam ser, a princípio, continuadores como "tá"; "entendi", mas que funcionaram nesse momento da interação como **silenciadores camuflados**

("stoppers'), ou seja, recursos utilizados de forma velada para desencorajar a continuidade do turno do outro, objetivando tomar o turno.

O que torna as falas de Sílvia ("// mas eu não gostei / desse sentido/ (0.2) não pensando quem foi Lenin /o que ele fez mas sua idéia não era de socialismo?") dignas de interesse é o fato de que seus argumentos são um exemplo de uma **revocalização em surdina** dos turnos anteriores de Clara (quando esta enfatizou a importância do período histórico para entender o conceito de socialismo como pré-queda do muro de Berlim). Numa revocalização em surdina um interagente abafa a contribuição de um outro participante de tal forma que, longe de ampliá-la, torna a voz do último quase muda, ocorrendo uma apropriação da voz do outro. Neste caso, a contribuição é revocalizada de forma contraditória.

Um pouco antes Sílvia havia respondido a Clara dizendo: "mas/ mesmo assim/ quando você não sabe", suavizando o efeito de discordância do 'mas' pelo uso de "mesmo assim". Sílvia parece discordar parcialmente de Clara. Seu desacordo não é explícito, porque nos seus próximos turnos ela parece estar revocalizando os argumentos de Clara. No entanto, essa revocalização tem um caráter de apropriação. Essa estratégia um pouco confusa se desenvolverá, turno a turno, até que revelará seu clímax na afirmação de Sílvia: "Eu não gostei desse sentido". Mais adiante mostrarei que esse é um dos indícios de embate de vozes na interação em momento de conflito.

Nos dois momentos o recurso é usado quando Sílvia discorda de Clara na estrutura conversacional e concorda com ela em termos de conteúdo. Funcionando como um marcador de função social, essa estratégia permite a Sílvia chamar para si a autoridade, outorgar-se o direito, mesmo se Clara tentou torná-lo seu, de leitora autorizada do poema. A reação de Sílvia demonstra que Clara estabelece uma configuração através da estrutura de participação acadêmica (EPA – sessão de leitura em grupo) na qual é possível para Sílvia tornar-se uma leitora autorizada do poema ou uma hipotetizadora autorizada. O problema é que Clara não consegue ir até o fim na construção desse contexto. Clara recusa a Sílvia o direito de falar com autoridade. Consequentemente, mais que a apropriação da voz de Clara, Sílvia parece estar se apropriando do seu papel social como leitora autorizada. De certa forma, os

silenciadores camuflados (ou falsos continuadores) de Clara são sua estratégia discursiva para proteger sua voz e sua face como professora. As várias interrupções de Clara, durante a fala de Sílvia, dizendo recorrentemente "tá", entendi" podem representar sua tentativa de deter as revocalizações em surdina de Sílvia. Clara percebe que sua voz como professora está sendo apropriada e parece não aceitar ser silenciada. Assim, ela tenta interromper Sílvia, toma o turno e sua voz de volta confirmando que os falsos continuadores são mesmo silenciadores. Quando ela consegue silenciar Sílvia, Clara muda significativamente o curso da interação.

01	Clara	Hu:m/ essa é uma leitura
02	Maria	Uma leitura
03	Sílvia	é / eu acho que é uma das únicas
04	Clara	e a outra leitura?
05	Paulo	((ri))
06	Sílvia	que outra?
07	Clara	Sem ser essa ((sorri))

Clara tenta salvar sua face através da não autorização da leitura de Sílvia como a única leitura. Embora a estratégia de Clara revele que ela está reagindo à revocalização em surdina, revela também quão contraditório o papel do professor pode ser. Como disse anteriormente, a tarefa havia sido desenhada para permitir que os leitores verbalizassem como estavam fazendo sentido do poema. Contudo, a estrutura desta tarefa acadêmica não era algo estabilizado e estável. Era uma estrutura experimental, nova tanto para a professora quanto para os alunos. É exatamente isso que torna essa interação interessante. O caráter singular da tarefa nos permite observar reações diferentes às mudanças na rotina da sala de aula.

Quanto mais Clara tenta impor sua própria leitura do texto, menos Sílvia está pronta para aceitar isso. A contribuição não é aceita por ser a leitura de Clara. No entanto, poderia ser aceita se revocalizada e apropriada por um aprendiz. Quanto mais Clara tenta pedir pluralidade de interpretações, menos Sílvia está pronta para proporcioná-las . No entanto, a pluralidade poderia ser aceita se viesse de um colega:

01 Maria Não/ tem da mulher/ da mulher que/ quantas mulheres passam /
02 Sílvia Passam
03 Maria Passam em frente ao banco/ só passam
04 Sílvia em frente e só passam + ai/vamos dizer assim/ uma
05 coisa simples e ninguém percebeu/ vou dar queixa dele/ quantas pessoas
06 só passam/ tá todo mundo tão voltado pra estrutura sólida/ não sei quê/ e
07 eles não estão percebendo aquelas pessoas só passando e sem a
08 esperança/ e sem parar/ pelo menos para perceber/

Nesse contexto interacional, o grau de aceitação da interferência da professora assistente parece ser independente dos paradigmas conflituosos de leitura do professor. Quando Clara impõe sua própria leitura, Sílvia a rejeita. Contudo, quando Clara admite a pluralidade de leituras, Sílvia também se recusa procurar outras leituras. É perceptível que tanto os papéis da professora quanto os dos aprendizes estão altamente instáveis aqui. As ameaças à face estão maiores. Isso talvez se deva à natureza do papel social de Clara como professora assistente e, ao mesmo tempo pesquisadora, a qual não tinha o status fixo de professora, mas isso também pode ter ocorrido devido ao estágio de conflito pelo qual a professora assistente estava passando como conseqüência de um alargamento de seu **senso de plausibilidade** (Prabhu, op. cit.; cf. Capítulo II). Clara havia sido influenciada por diferentes paradigmas de leitura, e seu sentido do que causava o ensino de leitura havia mudado. Consequentemente, ela tenta mudar sua prática. Os aprendizes percebem que Clara abriu uma possibilidade diferente de aprendizagem. Eles podem fazer seu próprio sentido do poema. Então, por que eles ainda precisam de Clara?

Clara parece optar por uma postura dialógica, Vygotskiana, quando desenha a tarefa. Assumir tal postura implica riscos de ambos os lados. O papel do professor é simples e ao mesmo tempo extremamente complexo nessa pedagogia dialógica, porque a maioria de nós está impregnada da voz do especialista. Alcançar uma presença paradoxalmente quase ausente e, ao mesmo tempo, muito ativa é uma tarefa difícil para o professor. Além disso, a postura dialógica implica reconhecer o significado como indeterminado e a comunicação humana como co-construída, o que implica também em admitir que, como já foi afirmado anteriormente,

> *todo momento interacional é potencialmente um espaço para que algum participante redirecione o desenrolar do discurso de tal forma que os entendimentos individuais, as relações humanas, e a ordem social possam ser mudadas* (Jacoby & Ochs, op.cit.: 178).

O último trecho, que precede o término da segunda interferência da professora assistente, pode demonstrar como a relação entre professora e aprendizes tinha se tornado instável e tensa:

01	Clara	Hum=hum/ **eu entendi perfeitamente/eu entendi perfeitamente/** eu
02		**não estou querendo contradizer vocês/** eu estou querendo dizer apenas
03		o seguinte/ a pergunta que eu faço é a seguinte/ este poema/ ou neste
04		poema/o poeta dá sua opinião sobre a questão/ ou não? e **se ele não dá**
05		**sua opinião/** como é que ele coloca tudo que vocês estão vendo?
06	Sílvia	Como se ele não dá? lógico que dá/
07	Clara	eu perguntei/ sim ou não/ (0.2)e se sim/ como é? **onde é que está?** (0.3)
08	Sílvia	**Nas coisas que a gente falou** ((muito rápido e surpresa))
09	Maria	Ahãn ((rindo))
10	Sílvia	**Não complica** ((rindo))
11	Maria	Rururu (rindo)
12	Clara	Rarararara ((rindo e se afastando para outro grupo))
13	Maria	a gente fa:(h)la fa:(h)la fa:(h)la ((rindo))
14	Paulo	v(h)amos expulsar a doutora daqu(h)i/ ai, ai,ai ((suspirando))
15	Maria	**a gente fa:(h)la fa:(h)la fa:(h)la/ e depois vem fazer para nós**
16		**pergunt(h)a?**((rindo))

Esse "grand finale" da segunda interferência vinha sendo anunciado pelos excertos anteriores. O que está acontecendo aqui? Clara afirma que ela "entendeu", mas desta vez ela entendeu "perfeitamente" e ela repete isso. Enfatiza que não quer "contradizer" o grupo e coloca uma questão para eles: "este poema/ ou neste poema/o poeta dá sua opinião sobre a questão/ ou não? E se ele não dá sua opinião/ como é que ele coloca tudo que vocês estão vendo?" A única coisa, nessa longa pergunta, que parece incomodar Sílvia é o "se": "como se ele não dá? " Sílvia está categoricamente certa sobre esse ponto: "Lógico que dá". O "se" parece incomodar Sílvia porque é a marca da incerteza, é a estrada para as possibilidades múltiplas. A

perturbação e a surpresa de Sílvia são uma reação negativa ao que o "se" representa. Clara insiste em abrir as possibilidades: "Eu perguntei/ sim ou não/ (0.2) e se sim/ como é? onde é que está? (0.3)" Clara aceita a certeza de Sílvia, que significa uma possibilidade de "sim" para Clara. Contudo, força Sílvia perguntando "onde é que está?" Essa questão revela muito sobre essa interação, mas a resposta a essa pergunta revela ainda mais.

Onde está o *locus* do sentido desse texto?, Clara poderia ter perguntado. A resposta de Sílvia é desestabilizadora: "nas coisas que a gente falou". Aqui os enquadramentos sobre atividade de leitura se bifurcam como estradas que levam a caminhos diferentes. Em uma direção vai a busca de Clara por um sentido no texto, em outra direção se encaminha a certeza de Sílvia de que o sentido está na própria interação. Como não podem concordar sobre a direção a tomar, elas têm que se separar. Clara sabe que é hora de deixar a companhia do grupo, e Sílvia, num tom de brincadeira, dá uma ordem a Clara: "Não complica". Nesse momento, Clara é excluída do grupo também pelas risadas e pela frase de confirmação dita por Paulo: "V(h)amos expulsar a doutora daqu(h)i/ai/ai/ai ((suspirando))". Paulo fala isso no momento em que Clara já se afastava rindo. Clara não diz nada em resposta a Paulo, ela apenas se retira. Ela sai, como Sílvia queria, silenciada, ainda que rindo. Maria resume a atmosfera de rebelião dizendo "A gente fa:(h)la fa:(h)la fa:(h)la/ e depois vem fazer para nós pergunt(h)a? ((rindo))". Essa frase de Maria é a metamensagem da percepção do enquadre de leitura e discussão em grupo (conforme Bateson, 1972/1998:57). Essa metacomunicação embute uma crítica à tarefa e revela que Maria, assim como Paulo, que parecia ter aceito o papel de Clara, demonstram no final desse excerto que, de fato, estavam alinhados com Sílvia e esperaram esse momento para expressar a sua solidariedade com colega do grupo.

Como numa peça musical, a 'coda' ou o final da segunda interferência é rica em tons. É essencial lembrar que o grupo discutiu sozinho, sem interferência, o trecho re-discutido na segunda interferência, e sozinhos estavam conseguido co-construir uma quantidade considerável de observações relevantes sobre o texto (cf. Capítulo VII). No trecho analisado acima, durante o segundo momento de

interferência, eles também falam bastante, e além disso, oferecem leituras possíveis do poema. Assim, é compreensível que se sintam compelidos a excluir Clara, já que ela não estava validando, de acordo com desejo dos alunos, as leituras feitas por eles. Clara é excluída e seu papel de superioridade é explicitamente subestimado (P: " v(h) amos expulsar a doutora daqui."). Nesse caso, o status da pesquisadora não funcionou como uma garantia para continuar na cena interacional. Os alunos vêem Clara como uma colega mais experiente (afinal de contas, ela é só uma aluna, ela ainda não é doutora, e não é a professora responsável), portanto sua leitura pode ser invalidada a qualquer momento[6].

Depois de excluir Clara, o grupo retoma uma conversação animada sobre se o autor deu ou não sua opinião sobre a questão do socialismo. Isso demonstra que a presença de Clara alterou a estrutura de participação de forma considerável. Quando Clara deixa o grupo, a **estrutura de participação** volta ao seu padrão anterior, ou seja, com Sílvia em um papel central na condução da investigação. Os participantes do grupo voltam a ficar relaxados e os papéis se reacomodam. No entanto, a interferência de Clara conseguiu marcar presença, posto que eles continuam discutindo e não puseram um ponto final diante de outras possibilidades de leitura. Aqui é importante ressaltar que a relativização do papel do professor não implica que sua competência esteja em questão (Cf. Giuliano, 1994). Ao contrário, em um tipo de evento como esse, a importância do professor na co-construção e na adequação das possíveis leituras em grupo deve ser enfatizada.

O que começou como uma busca para compreender um conflito de construção de significado, configurou-se como uma busca de maior espectro. A disputa sobre o conceito de socialismo revelou um conflito em termos de indeterminação de papéis sociais. Tanto a assistente de professora quanto os alunos proporcionaram contextos uns para os outros para a co-construção de seus papéis sociais. Com base em uma estrutura de tarefa acadêmica de leitura em grupo que proporcionava a possibilidade de os alunos verbalizarem suas leituras sobre o poema,

---

[6] No final da aula Sílvia dirá à professora responsável que a fita cassete está censurada para ela, mas não para a professora assistente.

e através de direitos e deveres da interação concretizados, em especial, pelas revocalizações em surdina e pelas expansões dos turnos feitos entre aprendizes, os eles co-construíram seus papéis como a) alunos que podem falar por si mesmos sobre poesia e que podem recusar a interferência da professora assistente se esta pretender dirigir suas vozes; b) como professora assistente, que através das ações com posturas marcadamente professorais, construiu um contexto no qual interferiu na leitura dos alunos, e que através dos silenciadores camuflados tentou salvar sua face de professora ameaçada pela autonomia dos leitores que reagiram até mesmo forçando a sua retirada do grupo quando sua interferência foi assimétrica demais.

Concluindo, poder-se-ia afirmar que a microanálise da interação iniciou explorando as leituras em torno do verso do poema de W. C. Williams "her face, like Lenin's ..." e as discussões a respeito da indeterminação do sentido do conceito de "socialismo" evocado pela palavra 'Lenin' e concluiu apontando para o fato de que o conflito principal repousa no abismo entre faces comuns/previamente designadas e faces não-comuns/construídas no momento da interação. O trecho analisado mostra que, por um lado a especialista se vê a ponto de impor sua própria leitura do poema, enquanto tenta ao mesmo tempo encorajar a autonomia dos aprendizes. Por sua vez, os aprendizes, sentindo-se pressionados demais em direção à leitura independente, solicitam respostas mais fortes, ou melhor as "respostas certas" (McRae, 1991) para a interpretação do poema, porém ao mesmo tempo rejeitam a tentativa da especialista de impor suas próprias leituras. A frase "eu não gostei desse sentido", uma resposta de uma das aprendizes à sugestão da especialista sobre a importância de acrescentar informação histórica para definir o conceito de "socialismo", estabelece o clímax do conflito. Contrário ao que se podia esperar (Putnam, 1975), o papel do especialista nem sempre é legitimado socialmente numa 'divisão do trabalho lingüístico'.

8. 2 A explicitação do conflito

Apesar de termos visto que ocorreu interferência de Clara no processo de co-construção da leitura do poema, essa interferência não correspondeu ao tipo de apoio esperado pelos alunos do grupo analisado. Para eles houve pouco 'retorno', tanto assim que o desejo dos leitores de "receber" as respostas ao final do EL8 fez com que a etapa de leitura da tradução do poema não chegasse a acontecer. A presença de Clara, que volta ao grupo para distribuir as cópias da tradução solicitadas, redirecionou nos leitores a vontade de saber as respostas "certas". Porém, ao se depararem com a negativa por parte da Clara, que insiste em não dar as "respostas", os leitores explicitam sua sensação de frustração. Esse conflito desencadeia uma longa e rica interação sobre a leitura de poesia e discussão em grupo, que foi um dos recursos metodológicos mais empregados na aula e que serviu de instrumento de coleta de dados para a pesquisa (ver detalhes no Capítulo V , seção 5.7 e CapítuloVI, seção 6.2).

Considera-se a entrada de Clara, no momento da distribuição das cópias da tradução do poema, como a terceira e última interferência da professora assistente. Essa interferência encerra a verbalização do embate, sempre presente em todas as atividades de leitura em grupo, entre a postura de silêncio por parte de Clara, que visava possibilitar espaço para as investigações interpretativas dos leitores, e a forte demanda por um retorno imediato por parte dos leitores que desejavam obter respostas 'certas'. Essa terceira interferência apresenta o ponto de vista dos sujeitos sobre a atividade em questão. Para entender a sensação de frustração por parte dos leitores e a negativa da especialista em "dar respostas" foi necessário continar analisando a interação a partir de tópicos ou temas tratados durante a terceira interferência.

O primeiro tópico analisado trata das críticas quanto à metodologia de ensino em geral e quanto à falta de retorno em particular. Aqui estão resumidas as avaliações sobre a Estrutura de Tarefa Acadêmica específica, leitura de poesia e

discussão em pequenos grupos, assim como as críticas relativas à proposta de intervenção. O segundo tópico discute a autocrítica da leitora Sílvia quanto à postura freqüente do aluno/leitor e sua justificativa para postura atual como leitora. O terceiro e último tópico reúne a visão de disciplina dos leitores explicitada por uma metáfora conceitual. De acordo com essa metáfora, um programa de disciplina é uma viagem de ida e, portanto, deve sempre ser linear, desenvolvendo-se para frente, preferencialmente no sentido do tempo histórico.

Na proposta interventiva, houve uma preocupação com um ensino de literatura que permitisse aos leitores uma mudança de uma postura passiva para outra ativa e autoconfiante. Pretendia-se combater uma das causas apontadas como responsável para a postura passiva dos leitores: a falta de prática em exercer seu "poder ontológico" para fazer sentido por si sós (cf. Mandel, op. cit.; Lajolo, op. cit.). Admitia-se que se, no ensino da leitura de literatura a obra literária fosse vivenciada enquanto uma experiência transformadora, então o aluno talvez pudesse se sentir mais responsável pela construção da língua que pretende aprender, e que ele pudesse ver a língua não só como convenção, mas também como invenção (Ribeiro, op.cit.).

Concordando com Ribeiro, tentou-se observar como os alunos de Letras liam um texto poético e como respondiam ao caráter eminentemente criativo e arriscado que se revela mais aparente neste tipo de escrita. O texto poético mostrou ser um bom local para se observar o grau de risco e de invenção na leitura, sobretudo na construção das metáforas, dos alunos.

Porém, como era esperado, apesar de estarem entusiasmados com a possibilidade de concretizar seu poder ontológico (Cf. Capítulo V, seção 5.7), os leitores também estavam assustados devido ao fato de, como alerta Long (1986:79), mesmo os leitores adultos, não estarem *acostumados a encontrar o seu próprio sentido no texto, pois estão habituados a serem freqüentemente guiados (...) pelo professor ao assunto do texto.*

Os leitores, não acostumados com a leitura autônoma, reclamam do silêncio, da quase-ausência das professoras (a numeração abaixo não indica seqüência de

turnos). As críticas dizem fundamentalmente respeito à falta de retorno durante a realização da tarefa:

> 1.Sílvia: pelo menos **fala/** porque a gente **fala/ fala/ fala/** e
> 2.Sílvia: é/ mas será que eu **falei** coisas **certas**? será que eu estou indo pelo caminho **certo**?
> 3.Sílvia: só que gera uma **insegurança** em termos de/ faz/ e aí? depois? Tudo que a gente **falou/** como fica?
> 4: Sílvia: (inc.) mas eu acho que **a resposta** era **imprescindível**
> 5.Maria: até agora nós **não tivemos um retorno** do que fizemos
> 6.Sílvia: eu acho que entendo o que você tá querendo/ mas e daí? E depois? (...) quer dizer/ a gente tá no **caminho certo** ou tá **faltando** alguma coisa?
> 7.Paulo: **tá faltando** alguma coisa
> 8.Sílvia: algumas **dicas** (inc.)
> 9. Sílvia: (...) porque a gente vai **falando/ falando/ falando** sem comprovar/ então **não tem certeza** que aquilo é **certo ou não**

Note-se a repetição do verbo **falar** nos exemplos 1 e 9 dando a idéia de excesso de verbalização. A fala parece ser o próprio caminho para a interpretação do poema. Além da recorrência do verbo falar, temos também algumas palavras como **insegurança** e **incerteza** que surgem em decorrência da **falta** de **retorno** ou da falta **da resposta**, considerada **imprescindível**, que confirmaria se os leitores estavam no **caminho certo**.

Em outras palavras, os leitores reclamaram da falta do "guia" no momento da leitura, a falta da confirmação do "caminho correto", a falta de "dicas sobre o percurso" tomado (Note-se como a metáfora da viagem, que será discutida a seguir, já se insinua nesses comentários). É natural que os leitores percebam uma discrepância entre a atitude das professoras, que permitem que eles façam suas leituras com pouca interferência, e as atitudes de retorno as quais estavam acostumados. Sílvia, dirigindo-se a Clara, aprofunda essa questão na afirmação abaixo:

> 1.Sílvia: e agora você deixa solta/ eu acho que está **dentro do seu ponto/** mas eu acho que está **fora do nosso/** dos padrões que estamos acostumados

A aluna Sílvia acusa a especialista de não estar cumprindo o **contrato didático** (Cicurel, op.cit.) ao qual ela esteve habituada até aquele momento. Em outras palavras, aponta uma disparidade entre os objetivos e propostas da intervenção e a realidade escolar a qual está acostumada. Aparentemente, esta aluna se sentiu prejudicada. O não-retorno imediato das "respostas imprescindíveis" estava no contrato assinado por Sílvia no início do cursos e essa cláusula foi cancelada unilateralmente nesta disciplina. Esta parece ser a acusação da qual Sílvia julga Clara culpada. Sílvia continua sua reclamação afirmando:

> 2.Sílvia: e **quando você deu alguma (coisa) pra gente/**eu ia **me sentir muito mais segura** e ia **rasgar o verbo** e falar/ tá certo/ **tem lógica/ não falamos tanta besteira/** quer dizer/ eu falei/ achei **bem perto/** agora isso aqui/ aí eu vou ter de novo que comprovar o que estou falando

No trecho acima, Sílvia parece acreditar que se os leitores tivessem tido acesso a um material prévio de suporte (livro didático ou resenha crítica) teria ajudado, ou melhor teria feito com que ela "rasgasse o verbo". Ora, aqui encontramos uma contradição na posição de Sílvia. Ela foi a leitora que dominou a cena interacional do grupo 1 e, portanto, ela efetivamente 'rasgou o verbo', ou seja, falou à vontade. Além disso, na sua própria fala ela assume uma postura de leitora autorizada e autônoma. Avalia que o que disse tinha 'lógica' e que não era 'tanta besteira'. E, por fim, concluiu que 'chegou bem perto'. Pode-se dizer que a proximidade da qual fala Sílvia seja o *locus* do sentido da poesia.

Porém, Sílvia amplia sua queixa afirmando que:

1. Sílvia: (...) os outros (alunos) não têm o mesmo respaldo na escola/ a gente começa a ler assim/ aí/ na poesia/ a gente perdeu um pouco o respaldo/ ficou solto

Esse trecho é rico no **embate de vozes** (Mey, 1998). Sílvia fala com sua própria voz, mas também fala com a voz dos outros. Ela se vê como 'os outros' porque ela mesma não parece ter tido uma formação com 'respaldo' na escola. No entanto, quando Sílvia se posiciona ao lado dos 'outros', Sílvia também se distancia deles, pois está

recebendo um tipo de 'respaldo' que outros não tiveram.[7] Aqui, Sílvia é ela mesma. Os leitores sentem necessidade de Ter uma opinião da especialista, eles desejam ouvir uma metacomentário sobre o que fizeram.

No entanto, o problema mais destacado na queixa de Sílvia é a própria metodologia de ensino e a introdução de textos poéticos. Para ela houve uma ruptura ("assim/ aí/ na poesia") e um abandono ("perdeu um pouco o respaldo/ ficou solto"). Essa reclamação pode ser compreendida pelo fato de que o ensino de leitura de poesia na escola e na universidade, ao qual estes leitores estavam acostumados, não dava ao aluno a chance de construir sentidos, nem a opção de decidir pelos significados possíveis dentro do poema. Na sala de aula observada, não há livro didático, não há professoras que lêem as respostas de um livro texto, não se pretende dar respostas imprescindíveis, por isso Sílvia reclama que perdeu "respaldo/ que ficou solto". Reclama e com razão. Há um conflito entre a expectativa da aluna e a expectativa criada pela intervenção.

Um dos conflitos explicitados na interação entre Clara e Sílvia, durante a discussão analisada no EL8, pode ser traduzido através de uma metáfora conceitual que fundamenta uma visão corrente entre os alunos sobre como deve ser ensinada uma disciplina de literatura. Explicitar este conceito metafórico subjacente ao falar dessa aluna pode auxiliar na investigação de como as crenças dos futuros professores acerca do ato de ler e ensinar literatura estavam na base do conflito analisado. Em uma pesquisa anterior (cf. Vieira, 1996b)[8], analisei metáforas conceituais a partir de

---

[7] Na avaliação escrita de final de ano, os alunos dessa turma consideraram o 'retorno imediato' de Clara, ou seja a atuação de Clara como professora assistente, um dos fatores mais positivos da intervenção crítica.

[8] Paradoxalmente, nesse trabalho anterior, realizei uma análise conversacional (Marcuschi, 1986) de algumas metáforas estruturais (Lakoff & Johnson, 1980) que fundamentavam certas crenças em relação à leitura em inglês por parte de uma determinada professora. A análise dos dados (feita a partir de uma transcrição de aula de leitura em inglês em uma universidade pública paulista(cf. Moraes, 1990) apontou que pelo menos duas metáforas estruturais serviam de apoio às visões de leitura do professor observado. A primeira, de caráter mais amplo, seria explicitada como O LEITOR É UM DETETIVE, enquanto que a segunda, um desdobramento da anterior, seria entendida como LER É DESVENDAR UM MISTÉRIO. Baseando-se neste modelo metafórico de leitura, o professor construia sua prática. A tarefa do detetive é, como diriam Lakof & Johnson (op. cit.: 61) algo bem delineado, estruturado e conhecido. Sendo assim, esta metáfora serviu para que o aluno entendesse qual devia ser, na concepção deste professor, o trabalho do leitor.

um estudo da fala de uma professora, aqui desenvolvo a mesma idéia a partir da fala de uma aluna.

No caso dos sujeitos do EL8, a leitora Sílvia é a porta-voz de uma visão de currículo que se faz muito presente no ensino de literatura. Para Sílvia A DISCIPLINA (DE LITERATURA) É UMA VIAGEM (DE IDA). Na tentativa de justificar sua postura como leitora, Sílvia utiliza-se abundantemente de expressões metafóricas fundamentadas nessa metáfora conceitual. No trecho da interação transcrito a seguir, destaco os termos metafóricos em negrito:

1. Sílvia: mas veja uma coisa/ não sei se é impressão minha/ não sei se vocês
2. têm a mesma impressão/ a gente tava **andando/** a gente tava **ali/** toda aquela
3. parte de descobrimento da América/ aquela história (inc.) desculpa se eu
4. expressar mal/ aquela coisa de descobrimento/ aí **entrou** no modernismo/ e os
5. puritanos **vieram/** então **ao mesmo** tempo começamos a mentalidade puritana
6. dos Estados Unidos/ quando nós **passamos** para o outro período
7. Maria: do hippie
8. Sílvia: das luzes/ um **vai e volta/** nesse **meio tempo** a gente continuou a
9. poesia/ então de repente/ um outro tipo de literatura/ mas vocês já viram um
10. monte de literatura/ vocês já estão com amadurecimento suficiente/ eu
11. concordo/ bom/ mas vocês descobrem/ já viram nas outras literaturas/ já têm
12. amadurecimento pra perceber isso
13. Clara: era a transição entre o racionalismo e o romantismo/ se eu não me
14. engano
15. Sílvia: aí tem outra coisinha/ aí **continuamos/** aí teve outra poesia/ não sei/ aí
16. continuamos/ aí nos demos o Rip (van Winkle) que nós não **tavamos** no
17. romantismo **ainda/** mas teve explicação/ então foi **andando/** aí de repente **ia**
18. **lá pra frente** com uma poesia e depois **voltava/ a própria linha de**
19. **cronograma** que ficou/ **vai depois volta/** a gente não (inc.) muita coisa/ aí
20. **anda mais um pouquinho/ anda lá** no Poe/ num sei quê e tal e aí vê aquelas
21. poesias da Emily Dickinson/ e **depois volta e vai andando mais um**
22. **pouquinho/** então você não sabe se você tá lendo é de **muito longe ou não/**
23. aqui/ na Emily Dickinson era **perto/** mas parecia **longe/** o tipo de linguagem/
24. aquela é uma coisa gostosa (inc.) é bom saber
25. Clara: certo/ mas isso faz parte da própria/ própria condição de estudante de
26. literatura que percebe exatamente isso/ que Emily Dickinson apesar de ser
27. romântica/ era extremamente moderna

O argumento de Sílvia é conduzido em cima de variações metafóricas. Porém, como é comum acontecer, o falante pode não usar as expressões metafóricas

conscientemente. A análise do trecho acima aponta para o fato de que a argumentação apresentada por Sílvia se utiliza coerentemente de elementos do domínio fonte (VIAGEM) sem quebrar as hierarquias, respeitando o nível do mapeamento e estabelecendo relações com o domínio alvo (DISCIPLINA). A conscientização desse uso coerente de argumentos a partir de uma base metafórica pode ser relevante para a prática pedagógica. [9]

No caso da fala de Sílvia, tornar transparente a metáfora de base A DISCIPLINA É UMA VIAGEM é fundamental para esta pesquisa, pois revela uma das cláusulas clássicas do contrato didático em vigor no ensino de literatura que atrela os textos ao período histórico de produção numa linha temporal ascendente, além de esclarecer uma das bases do conflito entre Sílvia e Clara. Para Sílvia, o currículo de literatura é uma **linha de cronograma** na qual os alunos são viajantes guiados pelos professores numa viagem no tempo. Nessa viagem, escolhe-se arbitrariamente um ponto no tempo e a partir daí segue-se em frente, vai-se andando. Ir e voltar é um procedimento indesejado nesse tipo de viagem. Encontrar com lugares antes de chegar neles é uma aberração ("a gente tava **andando/** a gente tava **ali (...)** aí **entrou** no modernismo/ e os puritanos **vieram**"). Sílvia reclama da confusão que se deu pela falta de coerência entre a proposta do programa da

[9] No trabalho já citado (Vieira, 1996), analisando o caminho percorrido pelo professor e alunos para a solução do significado da palavra "miscarriage" (aborto involuntário), observou-se que, em decorrência da não-conscientização do funcionamento das metáforas estruturais por parte do professor, o processo de ensino/aprendizagem foi perturbado. Concluiu-se pela necessidade de se explicitar as bases metafóricas que estruturam as crenças do professor para que ele possa avaliar se e como as metáforas que estruturam sua concepção de leitura ajudam ou atrapalham o processo de ensino/aprendizagem. A partir dessa conscientização pode-se optar por manter ou mudar as metáforas utilizadas em sala de aula. No caso observado, o professor não percebeu que o potencial metafórico estrutural de O LEITOR É UM DETETIVE havia se esgotado em relação à palavra "miscarriage" logo no início da aula, pois alguns alunos já sabiam o significado da palavra. O professor não percebeu o inconveniente de continuar a tratar a palavra "miscarriage" como um mistério a ser solucionado, tampouco, foi capaz de reajustar o esquema que havia preparado previamente para aquela aula, nem mesmo para solucionar as perturbações ocorridas durante a interação professor-aluno. A localização do problema só poderia acontecer se houvesse uma conscientização da base metafórica da concepção de leitura que embasava sua aula. E esta só poderia ocorrer a partir da reflexão sobre a prática alcançada através da pesquisas em sala de aula. Vale a pena mencionar que este professor pesquisado tornou-se hoje pesquisador e investiga agora a sua própria sala de aula.

disciplina, que era, a princípio linear e histórica, e as sessões de leitura de poesia que incorporaram, algumas vezes, textos de autores de períodos históricos levemente diferentes daqueles propostos para o momento da viagem. Essa reclamação de Sílvia está bem fundamentada através de uma metáfora de base. Ao professor resta explicar que o critério de fusão de períodos 'modernos' e 'românticos' é um elemento a ser incorporando na viagem. Incorporar esse elemento não anula a metáfora, apenas a redefine. É possível viajar indo e voltando.

Um outro mapeamento feito aqui é: quanto o viajante precisa saber antes de passear em uma cidade desconhecida? Ou seja, é preciso saber se é possível entrar na cidade sem ler todos os guias antes. A falta de leitura prévia do guia, ou seja, a falta de contextualização histórica prévia, tão incomum nas tantas viagens das tantas disciplinas de literatura, pode deixar o viajante inseguro como mostram as falas de Sílvia transcritas abaixo (os números não indicam seqüência na interação):

1. Sílvia: nós fomos acostumados ou mal acostumados a contextualização/ pré-requisito pra interpretação/ você já entra com a **história**
2. Sílvia: (...) quando você tem os pré-requisitos e **informações históricas/** aí você já começa/ olha, (...)
3. Sílvia: porque em literatura portuguesa tem **história/** e de repente vem só a obra/ então de repente você se sente **frágil/** parece que eu estou **pisando em ovos/** que eu vou falar? e aí?

Sílvia retoma a reclamação feita anteriormente ("ficou solto/ perdeu o respaldo") e aqui explicita o que faltou: informações históricas. Essa ausência resulta em uma sensação de fragilidade expressa pela frase "**pisando em ovos**" revelando a insegurança e o medo inerentes à atividade de leitura. A instabilidade dos papéis sociais apontada neste capítulo (seção anterior) é corroborada por esta afirmação de Sílvia. Porém, se observarmos com atenção o que Sílvia afirma nesta avaliação final da atividade (aqui ela também faz uma avaliação da intervenção crítica feita pela pesquisadora no cenário de pesquisa como um todo), veremos que os principais motivos de reclamação – a falta de informação histórica e de respaldo – foram justamente as razões pelas quais houve conflito explícito entre ela e a especialista durante a segunda interferência microanalisada na seção anterior. Naquele momento

da leitura em grupo no qual Sílvia afirmou "não gostei desse sentido", ela rejeitou o respaldo oferecido por Clara e rejeitou a informação histórica apresentada (sobre o idealismo no socialismo no início do século). Paradoxalmente, a especialista, que pretendia não oferecer o tipo de respaldo exigido pelos alunos e que pretendia evitar o oferecimento de informações históricas como parte de uma proposta metodológica que reforçasse o 'poder ontológico' dos alunos-leitores, age contradizendo sua proposta de intervenção.

A microanálise do EL8 assim com a análise da metáfora de base A DISCIPLINA (DE LITERATURA) É UMA VIAGEM (DE IDA) demonstram que as crenças tradicionais nos papéis dos especialistas (Putnam, 1975) e dos aprendizes em relação à co-construção de significado são altamente influenciadas e desestabilizadas pela situação social específica (Goffman, 1964), neste caso, leitura de poesia durante eventos de leitura de poesia e discussão em pequenos grupos. Além disso, foi possível observar também que, no mínimo, dois paradigmas de interpretação opostos embasavam os procedimentos dos participantes, pois tanto especialista quanto aprendizes viam o sentido, por um lado como determinado ('metáfora do canal') e por outro como indeterminado ('metáfora dos construtores de ferramentas') e, consequentemente, concrtizaram a prática da leitura de forma conflitante.

Na interação analisada, os aprendizes, enquanto pedem a sanção da especialista agem de acordo com a metáfora do conduto, e enquanto a rejeitam agem de acordo com a metáfora dos construtores de ferramentas. A especialista, por sua vez, enquanto monta uma situação colaborativa de leitura em sala de aula, age de acordo com a metáfora dos construtores de ferramentas, e quando oferece categoricamente sua próprio leitura (usando informações históricas para afirmar que "essa é uma coisa básica para esse poema") age de acordo com a metáfora do canal. A discussão do papel da especialista confirma a visão de Goodwin (1986), retomada por Signorini (1995:179), de que não basta *a presença física para se constitua uma audiência, ao mesmo tempo em que não basta a competência de um expert para que se definam as regras e os sentidos na interação.*

A coexistência desses paradigmas opostos é ampliada na situação social específica e revelada através de um embate de vozes que parece ser um sinal esquizofrênico decorrente da mudança paradigmática tanto na professora como na aluna, ou um concerto polifônico ainda em fase de ensaio decorrente de uma nova forma de estrutura de tarefa acadêmica.

Em outras palavras, é possível afirmar que dado um contexto de leitura colaborativa, durante a qual discute-se a leitura de poesia e, consequentemente, a leitura de enunciados metafóricos de alta complexidade, ocorrem riscos e imprevisibilidades que, naturalmente, desestabilizam os papéis sociais. Essa tensão, desencadeada ora pelas indeterminações semânticas na co-construção de enunciados metafóricos, ora pelas indeterminações dos papéis sociais, permitiu vislumbrar conflitos de paradigmas no que concerne o ato de ler e de ensinar literatura. Por isso, acredito que investigações acerca do ato de ler metáforas em textos poéticos pode contribuir para entender melhor o ensino tanto da perspectiva do aprendiz quanto da professora. Além disso, concluímos que a) a forma como especialista e aprendizes reagem em relação à indeterminação de significado é reveladora da micropolítica deste tipo de evento; b) apesar do paradigma dos construtores de ferramentas estar presente via desenho da tarefa acadêmica, ele coexiste com o paradigma da metáfora do conduto; c) as faces dos participantes do evento são altamente ameaçadas quer pela prática de autonomia de leitura dos aprendizes quer pela prática menos centralizadora do professor.

Eu pensei: enquanto aquele homem vivesse, a gente sabia que o mundo não se acabava. E ele era sertanejo? Sobre minha surpresa, que era. Serras que se vão saindo para destampar outras serras. Tem de todas as coisas. Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas.

João Guimarães Rosa, **Grande Sertão: Veredas**

CAPÍTULO IX -- Considerações finais

O objetivo desta tese foi analisar a leitura de enunciados metafóricos durante as interações leitor-texto, leitor-leitor, e leitores (alunos)- leitora (especialista) na sala de aula de inglês como literatura estrangeira em uma instituição privada de ensino superior do estado de São Paulo. Escrever uma tese na área de pesquisa em leitura, uma das mais antigas da LA no Brasil, trouxe vantagens e, ao mesmo tempo, forte noção de responsabilidade. Como esta área já tratou de questões relevantes e tem continuado a produzir resultados de forma constante e regular, preocupei-me, portanto, em incorporar às pesquisas em leitura feitas na LA as inúmeras teorias sobre leitura feitas no âmbito da teoria literária e dos estudos da metáfora, na tentativa de explorar perspectivas ainda não desenvolvidas naquele campo. A sala de aula de língua estrangeira tem recebido inúmeros pesquisadores interessados em observar as condições de ensino-aprendizagem. Por sua vez, dentre os pesquisadores de literatura, é muito baixo o número daqueles que buscam, na sala de aula de literatura, respostas para questões que são comuns à área de leitura e de literatura, como, por exemplo, conhecidas dificuldades que os aprendizes de LE têm em relação à leitura de enunciados metafóricos.

Estabeleceu-se aqui uma tentativa de diálogo entre a Literatura e a Lingüística Aplicada acerca da leitura de enunciados metafóricos em textos literários em sala de aula. A co-construção deste diálogo não se trata de coisa óbvia ou de fácil aceitação. Aqueles que hoje estão empenhados nesse diálogo muitas vezes sentem-se no limbo. Nem estão no 'centro' da Literatura, nem no 'centro' da LA, mas na própria relação entre as duas áreas. Essa posição remete, algumas vezes, a flutuações de identidade: os pesquisadores da Literatura os vêem como lingüistas aplicados que tocam a Literatura tangencialmente, enquanto os lingüistas aplicados os vêem como estudiosos da Literatura que se desviam da Lingüística Aplicada. Estar no limbo tem também suas vantagens. Do limbo ganha-se distanciamento do emaranhado das respectivas áreas, repleto de questões específicas, obtendo-se uma visão mais

abrangente, pois a exposição à multiplicidade *leva a um distanciamento tremendamente salutar do pesquisador em relação ao seu próprio universo de referência* (Signorini, 1998:108).

No Brasil, a pesquisa sobre o ensino de literatura em LM tem contribuído para um entendimento mais amplo sobre a questão da leitura em geral. Esta tese pretendeu demonstrar como a pesquisa sobre o ensino de LitLE pode fazer o mesmo. Compreender como aprendizes de graduação lêem literatura em inglês está necessariamente ligado ao tipo de relação que tiveram com literatura em língua materna na escola. Por isso, o âmbito desta tese envolveu um olhar sobre os resultados das principais obras acerca do ensino de literatura em LM no Brasil (Cf. Capítulo II).

Esta tese pretendeu ser a concretização de uma espécie de ponte necessária entre Literatura e Lingüística Aplicada. Outros autores já recorreram à analogia da ponte (cf. Celani, 1998) para falar da própria natureza da pesquisa em LA. Porém, aqui, a imagem da ponte sobre o abismo foi despertada por uma cena antiga de um filme de aventura do cineasta americano Spielberg. Descrever essa cena pode ajudar a ilustrar o caráter da ponte imaginada.

O conhecido personagem Indiana Jones, interpretado pelo ator Harrison Ford, se vê obrigado a cruzar um perigoso abismo. O problema que se coloca para o herói é que não há uma ponte que lhe permita isso. No entanto, ele lembra que deve buscar soluções dentro dos próprios problemas e, assim, decide cruzar o pequeno canyon a despeito da falta de pontes. Os espectadores, apreensivos, percebem que o herói se dirige para o vazio. Contudo, assim que ele dá seu primeiro passo, uma ponte torna-se visível e concreta debaixo dos seus pés (Cf. também Vieira, no prelo). Não pelo ato de bravura, mas pela questão estratégica, esta cena ilustra o argumento subjacente a esta pesquisa, pois advoga que o abismo entre ensino/pesquisa de literatura e ensino/pesquisa de língua pode ser transposto quer pela consciência da sua ilusão, quer pela construção de pontes.

Optei pela edificação de uma ponte que envolveu várias etapas. Uma primeira etapa de construção implicou escolher um tópico de interesse comum, neste caso, a

leitura. Envolveu também estabelecer relações entre conceitos básicos que existiam paralelamente dos dois lados, tais como indeterminação, intersubjetividade, co-construção e metáfora da/na leitura que, apesar de transitarem nos dois lados, não se cruzavam. Os conceitos comuns constituíram-se nos materiais de construção da ponte e uma análise desses materiais básicos foi realizada no Capítulo II. A necessidade da ponte se justificou pela existência de um problema comum dos dois lados: o silêncio e o constrangimento diante da leitura de textos poéticos. Sobretudo, fazia-se necessário desenvolver novas investigações que fornecessem subsídios para os professores de LE, e também para os de literatura em LE, acerca de questões, como a metáfora, que perpassam a leitura em geral, e a leitura de textos literários, em particular.

Esta tese tentou se pautar pelo princípio de que os estudos da literatura precisam ser empíricos, por isso envolveu necessariamente fatos sobre as ações das pessoas durante a leitura, investigando leitores reais e situados. O contexto de pesquisa delimitou, forçosamente, seu escopo. Foi dentro de um contexto interventivo de ensino de inglês como literatura estrangeira que esta tese realizou investigações acerca do ato de ler e de falar sobre textos poéticos. Partindo de análises preliminares dos dados obtidos neste contexto, focalizei um dos tipos de eventos sociais de leitura: a leitura de poesia e a discussão em pequenos grupos.

Os alunos foram observados, durante todo o ano letivo de 1995, nas aulas de Literatura Norte-Americana, nas quais estava inserida a discussão de textos em pequenos grupos. Esta pesquisa teve, portanto, um cunho ecológico, pois observou os atores no seu próprio ambiente. No entanto, é preciso salientar o seu cunho participativo, já que foi co-construído um contexto interventivo junto à professora responsável, incluindo procedimentos e materiais didáticos diferentes daqueles utilizados na sala anteriormente.

Buscando instrumentos para investigar a questão da leitura no contexto de sua ocorrência, optou-se por uma adaptação do protocolo verbal em grupo (Brown & Lytle, 1988), também chamado de discussão espontânea do texto em grupo (Zanotto, 1990). Nesta tese, o procedimento é denominado de leitura de poesia e discussão em

pequenos grupos. O instrumento permitiu a constituição de tarefas de leitura nas quais os leitores, em pequenos grupos, liam um mesmo poema e discutiam sobre esse texto comum. Ou seja, verbalizam para os colegas como estavam fazendo sentido do texto, explicitando problemas, discutindo soluções, externalizando opiniões, etc., sem recorrer sempre à professora, que atuava como facilitadora da tarefa. Gravadas em áudio e/ou em vídeo, tarefas desse tipo possibilitaram, para fins de pesquisa, investigar os processos dos leitores, dentro de atividades de leitura que ocorreram naturalmente (Brown & Lytle, op. cit.). Além disso, esse recurso permitiu aliar a busca por um instrumento que viabilizasse um grau mínimo de introspecção por parte do leitor investigado, ao mesmo tempo que não desvinculasse esse leitor do seu contexto de aprendizagem.

Esta tese foi motivada pelo silêncio dos alunos e professores de Letras diante de textos poéticos observado tanto em pesquisas anteriores, como na minha própria experiência pedagógica. A intervenção no contexto de ensino permitiu investigar o que acontece quando leitores efetivamente lêem poesia em uma situação colaborativa. A análise dos dados trouxe a palavra **conflito** para o centro desta tese. O conflito surgiu tanto na interação leitor-texto, quanto na interação leitores-aluno versus leitora-especialista. Esses conflitos só surgiram em decorrência da quebra do silêncio diante do texto poético.

O silêncio parecia corporificar vários medos. Medo de enfrentar as indeterminações mais acentuadas do texto poético, medo das pluralidades de leitura resultantes de um processo intersubjetivo de leitura, medo do difícil processo de co-construção dos sentidos. O silêncio parecia ser, enfim, um não enfrentamento dos medos. Porém, a quebra da barreira do silêncio não trouxe um 'mar de rosas', mas um retorno dos conflitos. Aperceber-se desses conflitos e proporcionar meios pedagógicos para os diferentes tipos de enfrentamentos são papéis do formador de professores. Os conflitos são gerados pelos riscos assumidos no momento mesmo em que se quebra o silêncio diante do poético. O conflito surge da aventura da co-construção da leitura. Os conflitos aparecem frente à incerteza dos caminhos

percorridos. Dessa forma, concluo que os conflitos são constitutivos da prática do diálogo sobre textos poéticos na sala de aula.

Para estabelecer esta prática dialógica, os leitores-alunos trabalharam bastante. Esse trabalho de leitura do texto poético apresentou um percurso parecido ao da resolução de problemas e, por isso, pôde ser recuperado para fins de pesquisa e de sala de aula, diferente do que se tem como senso comum, ou seja, que saber ler poesia depende majoritariamente dos sentimentos ou 'dons' do leitor.

Na análise de dados realizada no Capítulo VII, foram sistematizados os procedimentos utilizados pelos leitores do grupo 1 para co-construir a leitura de um poema em inglês do escritor americano William Carlos Williams. O poema lido pelos sujeitos, considerado pela crítica especializada como repleto de "desdobramentos metafóricos", foi o texto-base para a análise dos dados, realizada no Capítulo VII, que se concentrou nos procedimentos de co-construção utilizados pelos leitores-alunos para ler os enunciados metafóricos do texto. Para entender esses enunciados, os leitores raciocinam analogicamente, estabelecendo negociações de campo semântico em torno dos termos relativos aos dois domínios envolvidos na analogia (mulher e banco, no caso do poema de W. C. Williams). A busca por similaridade é apenas o começo do processo interpretativo, pois os leitores também utilizam recursos imagéticos que, por sua vez, desencadeiam o uso de contrastes (humano x não-humano) para servir de contraponto às similaridades encontradas entre os dois domínios.

Esses recursos colaboram para a co-construção da fusão metafórica que os leitores realizam como parte da hipótese interpretativa geral para entender qual a relação entre as pernas da mulher e as colunas do banco. Na leitura do verso "whose legs are two columns to hold up her face, like Lenin's ... or Darwin's ", o esforço cognitivo realizado se concentra no desafio de entender 1) a relação metafórica entre as colunas do banco e as pernas da mulher, e 2) a relação analógica entre face da mulher e as faces de Lênin e Darwin, dois personagens históricos citados.

Por outro lado, no Evento de Leitura 1 (EL1), os leitores recorrem a outro tipo de recurso. Lançam mão das metáforas conceituais que se completavam e se

relacionavam com a metáfora A VIDA É UMA VIAGEM, que estruturava o poema de Emily Dickinson. As falas dos leitores incorporaram expressões metafóricas relacionadas à metáfora conceitual A VIDA É UMA VIAGEM, o que nos fez ver que metáforas criadas por Emily Dickinson foram analisadas e compreendidas via metáforas conceituais cotidianas, pois essas são recorrentes na expressão dos conceitos de VIDA e MORTE na cultura do Ocidente.

Os resultados provenientes dos dados analisados (no EL1 e EL8) contribuem para os estudos da metáfora, pois 1) foram obtidos junto a **leitores reais** (diferentes daqueles encontrados no livro de referência dessa área, o de Lakoff e Turner, op. cit.); 2) investiga pessoas reais **lendo textos poéticos** (distinto da pesquisa realizada por Steen (op. cit.), que optou por textos narrativos, e não por poesia). A análise dos dados aponta para o fato de que os leitores, no caso do evento de leitura 1 analisado, recorrem a expressões metafóricas pertencentes a uma metáfora conceitual para realizar um mapeamento transdomínio. Por exemplo, os leitores se utilizam de expressões metafóricas tais como "Deus carrega todo mundo para a morte" para entender a metáfora conceitual A VIDA É UMA VIAGEM que estrutura o poema lido.

Esse recurso, contudo, não se repete no caso do evento de leitura 8, posto que o poema de W. C. Williams se estrutura em metáforas não conceituais, mas imagéticas. Essas metáforas, caracterizadas por Lakoff & Turner como metáforas de 'um só tiro', exigem do leitor um esforço cognitivo enorme e não se apresentam de uma só vez, como se poderia imaginar a partir da caracterização feita pelos autores citados (ver Capítulo III, Seção 3. 4). Nesse caso, os leitores recorreram a procedimentos cognitivos tais como o raciocínio analógico e a fusão metafórica.

No EL8, os leitores se utilizam de interpretações atributivas e relacionais para estabelecer ligações entre elementos aproximados pelo texto (pernas da mulher e colunas do banco; rosto de mulher e rosto de Lênin e Darwin). As metáforas poéticas de natureza distinta exigem recursos cognitivos distintos por parte dos leitores. A análise de dois momentos de leitura autônoma, sem a interferência do professor, no EL1, ou com interferência diminuída, no EL8, mas com o apoio dos seus pares,

apontou para o fato de que os alunos, ao se depararem com metáforas poéticas, escolhem os recursos discursivos e cognitivos que melhor se adaptem ao tipo de texto lido. Textos distintos podem proporcionar procedimentos diferentes de leitura metafórica. Ambos os eventos de leitura proporcionaram relatos metacognitivos em grande quantidade, capazes de contribuir com a pesquisa em leitura, em geral, e com a leitura de textos literários, em especial. Além disso, no ato de co-construir significados (dentro dos cânones da interpretação literária convencional), os leitores não abrem mão de construir a pluralidade de suas leituras que traduzem o emblema do leitor independente.

No Capítulo VIII, a análise focaliza a interação entre os leitores (alunos) e a leitora (especialista), neste caso a professora assistente. O momento da interação escolhido é a segunda interferência de Clara. A microanálise girou em torno do momento no qual Clara percebe que há um alto nível de crítica negativa ao socialismo por parte dos leitores e decide incorporar à discussão informações extratextuais sobre o contexto de produção, enfatizando o peso histórico do momento no qual foi escrito o poema. Durante a interação, Clara tem a confirmação da suspeita: o grupo sustenta a opinião extremamente negativa acerca do socialismo tal como era praticado na ex-União Soviética. Clara insiste em acrescentar informações extratextuais para contrabalançar o conhecimento prévio dos leitores acerca desse tópico popularizado via bipolaridade mundial construída durante as últimas quatro décadas, que aglutinou países quer em torno do capitalismo americano quer em torno do socialismo soviético.

No momento em que há desejo, por parte de Clara, de usar seu poder e estabelecer uma leitura autorizada, Sílvia imediatamente reage discordando ("mas eu não gostei desse sentido") e retoma as rédeas da leitura (ver Figura 1 adiante).

Esse fenômeno pode ser classificado como **efeito pedagógico retroativo** ("washback"), no qual os leitores, tendo sido encorajados a fazerem o percurso de leitura majoritariamente sozinhos, não aceitam passivamente as interrupções da especialista. Esse efeito revela, justamente, uma das características que esse tipo de atividade de leitura pretende desenvolver: uma tendência para a autonomia dos

leitores (como é resumido na Figura 2 mais adiante). É necessário, no entanto, esclarecer que o desejo dos alunos, já tão arraigado, de saber as respostas da especialista (e como vimos acima, o desejo não menos arraigado da especialista em impor suas respostas) no final do percurso, continua presente e será fonte de uma longa discussão final entre o grupo e Clara (ver seção 8. 2).

Ainda nesse sentido, explica-se a reação negativa dos leitores quando Clara, após ouvir as hipóteses interpretativas, tenta instigá-los a continuar o percurso. Acontece o esperado. Sílvia rejeita a possibilidade de continuar explorando as incertezas. Porém, Maria, mesmo que tenha se alinhado com Sílvia, aceita o desafio de desestabilizar a leitura já feita e resgata uma outra possibilidade desenvolvida um pouco antes (Maria: "não/ tem da mulher"). Através da voz de Maria, Sílvia aceita o desafio e se surpreende em ter deixado escapar aquela alternativa de leitura ("uma coisa simples que ninguém percebeu").

Aceitar o desafio de ir mais longe no percurso da leitura, levou Sílvia a concluir que "o capital dos americanos também é falso". Clara, por sua vez, ao ouvir a asserção de Sílvia, que resume muito bem a posição crítica e ativa que os leitores vinham adotando até então, decide arriscar mais e insiste em colocar a questão sob um novo ângulo. Desta vez, pergunta se é possível que os leitores achem os rastros da posição do autor no texto, a respeito da asserção de Sílvia. Essa leitora, novamente desestabilizada, em um tom de voz entre indignado e frustrado, mostra sua visível irritação com a interferência da especialista. Clara tenta, com sua interferência, forçar os leitores a estabelecerem uma diferença entre leitores (alunos) e o autor (poeta), entre a construção de sentidos urdida por eles no momento de leitura do texto e a construção poética tramada pelo autor no momento da produção do poema, atualizada pelas pistas deixadas no texto. Apesar das risadas e das brincadeiras, estabelece-se um conflito. Os leitores afirmam que o sentido do texto está naquilo que se fala dele. O sentido reside na interação, no momento mesmo da co-construção. E, portanto, não deveriam ser instados a retornar no seu percurso. Não obstante, eles continuam a discussão, sem a presença de Clara, na busca da

confirmação para suas hipóteses (ver, no Capítulo VII, Seção 7.3.3, trecho no qual grupo discute após interferência de Clara).

A microanálise investigou os procedimentos dos leitores dentro de um evento social específico (EL8) e descreveu as ações dos interagentes. Apesar de terem sido competentes para realizar a tarefa de leitura dos poemas, de natureza distinta, os leitores se sentiram incomodados.

A microanálise buscou, então, respostas para o incômodo (por parte dos alunos, por parte da professora responsável e também da minha parte) observado durante as discussões sobre as intervenções ao longo do ano. A microanálise buscou respostas para problemas para os quais não havia uma explicação de fácil acesso. Esse incômodo contagiou a mim, enquanto pesquisadora, provocando uma desestabilização reflexiva, ao perceber que teria que me colocar como sujeito primário da minha própria pesquisa, já que parecia ter havido um apagamento da voz da professora responsável[1] nos registros disponíveis e escolhidos para a análise. O incômodo por parte dos leitores (alunos e especialista) no EL8 foi se agravando ao longo do evento e, ao final, ocorreu a explicitação do conflito de agenda entre alunos e especialista.

As ações de Clara resumidas abaixo na figura 1 desencadearam reações nos alunos/leitores, como veremos a seguir:

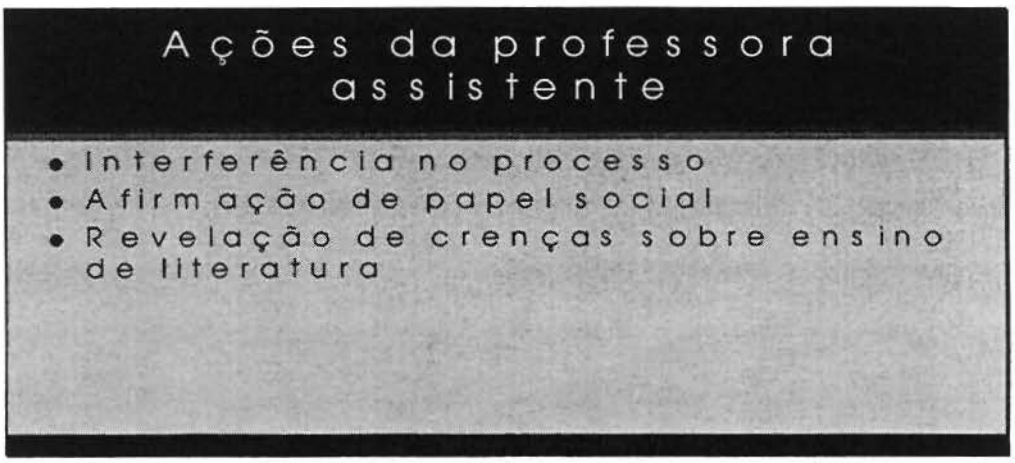


Figura 1

[1] At. o momento do fechamento da tese, a professora respons.vel n£o havia comentado sobre a an.lise remetida via correio v.rios meses antes.

Durante a interação analisada, quando assumo uma postura mais assimétrica, passo a desempenhar um papel de **especialista,** ou seja, aquela pessoa que sabe as respostas, mas que se outorga o direito de dar ou não respostas aos alunos. Esse papel assumido por mim em diversos momentos entra em choque com o papel assumido por Sílvia. Ela é aluna/leitora autorizada, quer dizer, ela é também especialista.

A microanálise aponta para o fato de que os momentos de conflitos são decorrentes de uma postura assimétrica da especialista que tenta impor sua leitura de algum trecho do poema, porém são também fruto da recusa da especialista em dar retorno aos leitores na tentativa de instigá-los a aventurar-se em busca de alternativas para problemas de interpretação.

Na tentativa de entender os momentos de conflito, a microanálise descreveu os principais recursos discursivos utilizados em momento de conflito entre alunos/leitores e professora assistente/leitora. De um lado, a aluna Sílvia se utiliza de revocalização em surdina, realizando uma apropriação da minha voz, enquanto especialista, e abafando-a, e do outro lado, reagindo a esta apropriação, eu, enquanto especialista, lanço mão dos silenciadores camuflados, que à primeira vista pareceram 'continuadores', na tentativa de retomar o turno sem explicitar o conflito (Figura 2):

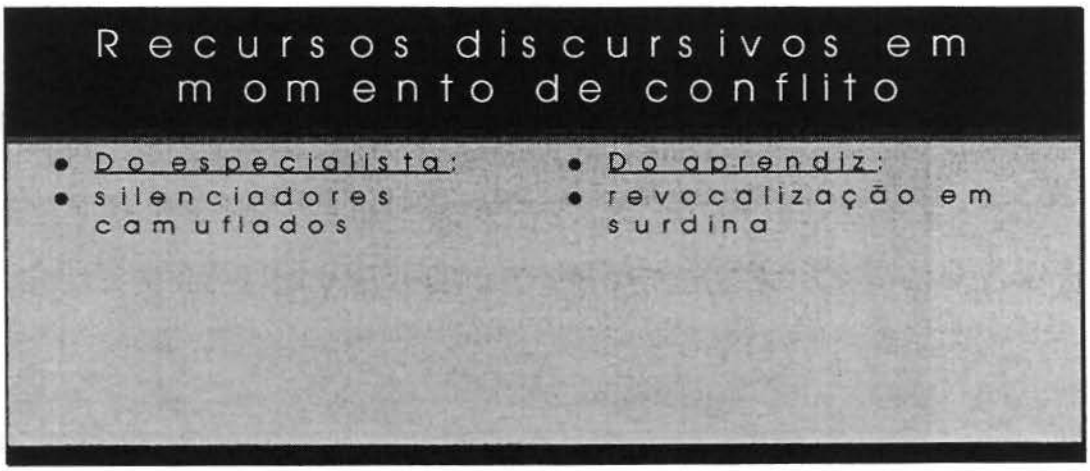


Figura 2

Entre os principais resultados obtidos a partir da interação analisada, os procedimentos mais comuns utilizados (Ver Figura 3) pelo grupo foram os seguintes: **perguntas de investigação de hipótese interpretativa** (detalhada nos capítulos VI e VIII) são a marca discursiva da leitura de poesia e da discussão em grupo. Esse recurso caracteriza-se por perguntas auto-dirigidas, mas que podem ser também respondidas por qualquer leitor que esteja apto a contribuir para a co-construção do poema. Essas perguntas, no entanto, diferenciam-se bastante das perguntas pedagógicas usadas pelo professor, e refletem uma estrutura de participação social mais simétrica, além de permitir uma socialização intelectual das formas de ler poesia através do **pensar alto colaborativo** que caracteriza a orquestração da leitura em grupo dos leitores investigados. As perguntas estão vinculadas, muitas vezes, às associações intertextuais feitas pelos leitores. A intertextualidade nesse evento ocorre de forma explicitada, e é reconhecida como tal pelos leitores. Além disso, a análise da interação permitiu também observar a utilização recorrente da **expansão da voz do outro**, que ocorre quando um interagente revocaliza, de forma mais inteligível ou mais completa, a voz do outro. Essa expansão também ocorre através de **alongamento de finais de palavras,** que funcionam como pistas de contextualização de pedido de ajuda aos pares para colaboração acerca do que está sendo dito, ou através de **eco**, a repetição de palavras ou frases ditas por um dos colegas. A **expansão** dos turnos dos colegas objetiva elaborações coletivas visando a co-construção do poema.

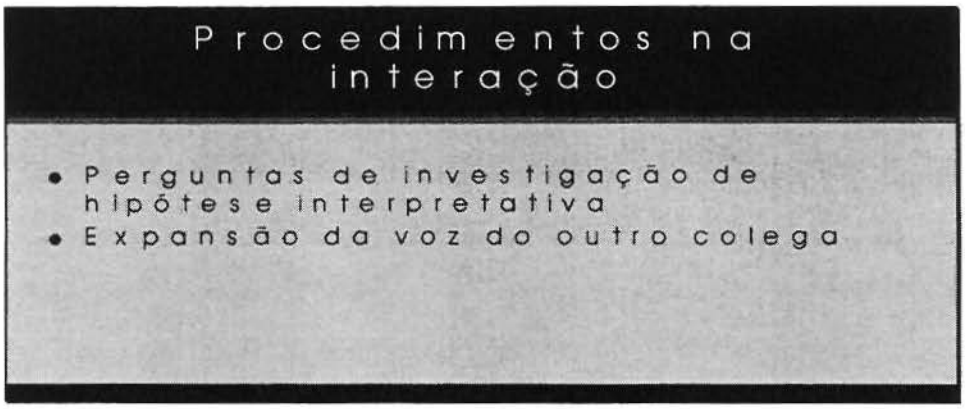


Figura 3

Observamos que os leitores, liderados por Sílvia, assumem suas próprias leituras do texto, indo, por vezes, contra as instruções da professora assistente. A situação específica, a leitura e discussão em pequeno grupo, pareceu facilitar esse tipo de posicionamento, uma vez que havia o apoio mútuo dos colegas, co-construtores dos sentidos do texto.

Por parte da especialista, essas situações de conflito decorrentes de momentos extremos, recusa em dar retorno, por um lado, e imposição da própria leitura, por outro, indicam um conflito de paradigmas de ensino de leitura de literatura. Contraditoriamente, os conflitos decorrentes da exigência, por parte dos alunos, de retorno e da rejeição da imposição de leituras da especialista, indicam também um conflito de paradigmas de aprendizagem de leitura de literatura dos próprios alunos. Conclui-se que ambos os conflitos da especialista e dos alunos são fortemente ligados à estrutura de tarefa acadêmica não estável.

A leitura de poesia e discussão em grupo, uma tarefa não consolidada, produziu mais ameaças às faces dos interagentes, provocando alta instabilidade dos papéis sociais, que por sua vez geraram mecanismos de proteção de face como as revocalizações em surdina (por parte da aluna) e os silenciadores camuflados (por parte da especialista) (Figura 4). A microanálise do evento de leitura de poesia e discussão em pequeno grupo possibilitou observar como os interagentes constituíram-se contextos uns para os outros e como procederam para enfrentar uma situação social não estável:



Figura 4

O que significa, num curso de LitLE, a introdução de uma sistemática de ensino que privilegia a leitura dos alunos em sala de aula, que permite que cada aluno possa falar sobre um texto poético com seus pares durante discussão espontânea? Isso significa, entre outras coisas, que ler em grupo aumenta a possibilidade de os leitores fazerem ouvir suas próprias vozes com menos chances de ocorrerem silêncios diante dos textos, quase sempre decorrentes do temor que a autoridade da voz da especialista ou da professora acarretam. Significa, portanto, colocar os leitores no centro da atividade de leitura. Significa também fazê-los correr os riscos inerentes a este tipo de atividade humana: co-construir sentidos. A análise de um evento de leitura como esse possibilitou a observação e descrição da orquestração da leitura em grupo. Nesta tese foi ressaltada a orquestração do grupo em torno da questão da leitura de enunciados metafóricos. Os resultados permitiram visualizar alguns procedimentos de socialização intelectual no que diz respeito à leitura de poesia. Os alunos-leitores, não habituados a serem leitores autorizados deste tipo de texto, aprendem uns com os outros a fazer suas **hipóteses interpretativas**, e a conviver com *a impossibilidade de respostas definitivas: [...] uma regra do jogo aceita* ***in limine*** *pelo exegeta de poesia* (Paes, op. cit.: 18).

Aprender uns com os outros inclui também a mediação de uma professora durante a co-construção da leitura do poema. Assim, essa tarefa acadêmica também possibilitou observar como se dá a interferência de uma professora durante uma tarefa com uma estrutura não-consolidada.

O diagrama abaixo reúne as principais características acerca da Estrutura de Tarefa Acadêmica que foi desenhada especialmente para a intervenção no contexto de ensino pesquisado (Figura 5):



Os conflitos resultantes dessa não consolidação também puderam ser investigados graças ao estudo de uma metáfora conceitual usada pela aluna Sílvia no momento da explicitação do conflito, ao final do EL8. O fato de a aluna ter utilizado uma metáfora conceitual como base para justificar sua crítica à proposta de intervenção, vem corroborar a idéia apresentada nesta tese de que as metáforas, mais que elementos lingüísticos, são elementos cognitivos e discursivos fundamentais na vida cotidiana. Ao revelar o conceito metafórico que sustenta a visão de ensino/aprendizagem da aluna, foi possível esclarecer melhor o conflito detectado

nos eventos de leitura ao longo do ano letivo. A aluna Sílvia acreditava que a DISCIPLINA DE LITERATURA É UMA VIAGEM DE IDA. Portanto, deveria ser apresentada seguindo um cronograma temporal rígido. Além disso, a viagem concebida por Sílvia deveria estar estruturada e organizada previamente, de forma que o viajante tivesse acesso aos pontos pré-determinados para visita pela mão de um guia. Ir e voltar no percurso, ou viajar sem ler as sugestões do roteiro, ou dispensar o guia na hora da visita, são inconcebíveis para essa aluna. A visão de ensino/aprendizagem de leitura de literatura descrita na visão de Sílvia é ainda muito freqüente nas universidades. Os resultados desta tese levam-me a propor que os Cursos de Letras preocupem-se em desenvolver mecanismos pedagógicos que estimulem a autonomia dos leitores de literatura em LE, ao mesmo tempo que monitorem o grau de risco inerente à produção autônoma de sentidos do texto literário. Em outras palavras, é preciso redefinir o conceito de viagem.

Ademais, esta tese pretendeu 1) colocar o problema da leitura de forma múltipla ao investigar a leitura de literatura em LE de uma perspectiva de sala de aula, ou seja, ao realizar uma análise fala-em-interação e situada da leitura de texto literário em LE e 2) tentar estabelecer uma ligação entre os estudos da linguagem dentro de uma metodologia naturalista e os estudos dos processos cognitivos de interpretação de linguagem figurada, em especial da metáfora poética, durante a leitura. Isso só foi possível porque optou-se por uma intervenção crítica que possibilitou a ocorrência do **diálogo**[2].

A análise de dados apontou também para a importância da percepção do conflito, decorrente da reflexividade, para a pesquisa em LA. Destacou-se, portanto, o papel crescente que a **reflexividade** pode ter na análise dos dados de pesquisas em LA. Voltar-se para si e ver-se atuando em sala no duplo papel de pesquisadora e pesquisada pode ser essencial para aprender a ensaiar perspectivas múltiplas. O meu papel como professora assistente e especialista (sob o pseudônimo Clara) foi

---

[2] O diálogo, considerado por Kleiman (1998: 65) como *central para estudar o processo de construção de leitura*. Porém, o diálogo, como afirma a autora (op. cit.: 65) *não é tão comum em sala de aula como seria de desejar*.

investigado com o distanciamento necessário para torná-lo estranho, mas recolocou questões bastante familiares dentro da própria pesquisa.

Signorini (1998:195), discutindo o status do especialista de nível superior na sociedade, explora a noção de que o 'fazer-parecer-verdadeiro' de um especialista deste nível é mais convincente para o próprio do que para outro de nível médio, pois o primeiro *se mostra menos vulnerável em suas convicções práticas, além de dispor de um arsenal maior de instrumentos para justificar de maneira mais objetiva – ou mais científica – essas convicções e práticas.* Poderia aqui traçar um paralelo entre o especialista de nível superior estudado por Signorini e o meu papel enquanto professora assistente analisada, pois acredito que há semelhanças. Localizar as contradições nas convicções enquanto especialista de nível superior leva mais tempo do que no professor de nível médio. Na pesquisa realizada, só a microanálise permitiu vislumbrar as implicações da minha prática como especialista. Sobretudo porque elas eram as minhas próprias práticas e meu próprio discurso.

A perspectiva deste tipo de abordagem confirma Cavalcanti (1996: 187), que acredita que *a pesquisa pode ser um instrumento para enfatizar o que significa ouvir o outro.* Esta autora advoga que uma vez na vida o pesquisador olhe para si como pesquisado. Involuntária e inesperadamente, segui essa orientação. Observei-me e posso, enfim, afirmar que foi um trabalho muito iluminador, mesmo que por vezes, muito conflituoso. O fenômeno da **desestabilização reflexiva** apontado na pesquisa de Cavalcanti (1998) ocorreu, no contexto de pesquisa observado nesta tese, no momento em que o duplo papel de pesquisadora e pesquisada colocou-me sob o holofote da minha própria pesquisa. Tirar a pesquisadora da confortável posição de observadora à distância, contribuiu para o entendimento de que não há observador privilegiado, como afirmava Einstein.[3] As contradições no contexto de ensino, reveladas através da pesquisa, também apontaram para divergências entre a proposta

[3] Os físicos se questionam hoje sobre a percep.£o limitada que se pode ter da realidade. O cosmólogo Gleiser, se utilizando de met.foras, explica como se acalma diante dessa limita.£o da condi.£o humana diante do estudo do universo: *eu me conven.o de que, mesmo que horizontes possam existir, eles s£o horizontes em fuga, um viajante inspirado sempre encontrar. novas maravilhas. Pelo*

e a realização da proposta. Assim, como na pesquisa de Cavalcanti, só a reflexão para a pesquisa forneceu alguma clareza sobre essas contradições.

Evidentemente, a desestabilização traz no seu bojo dúvidas e incertezas (Cavalcanti, 1996, 1998), porém as contradições reveladas despertam para a conscientização sobre questões centrais como o 'etnocentrismo' (no caso da pesquisa de Cavalcanti, 1996 e 1998), ou sobre paradigmas de leitura e de ensino de leitura conflitantes por parte de especialista e aprendizes, como os estudados nesta tese. Assim como Cavalcanti aprendeu com os professores índios, aprendi muito com os alunos de Letras e ainda tenho muito para aprender. Cavalcanti (1998:199) aprendeu a *"ouvir, observar e estar sempre pronta a* ***fazer ajustes*** *onde e quando [fosse] necessário"* (sem grifo no original) e segundo ela, isto é *parte do fazer pesquisa aplicada* hoje. Acredito que um dos **ajustes** necessários à formação do professor é tratar mais adequadamente a questão da **esquizofrenia** apontada por Machado (1996) nos professores brasileiros. A pesquisa em sala de aula pode fornecer orientação quanto ao tipo de metodologia que pode ser usada na formação inicial dos professores para que eles possam lidar com esse traço tão comum, mas tão pouco reconhecido, na prática pedagógica.

O conceito de esquizofrenia usado por Machado lembra a relação que Bateson (1972/1998: 69) estabeleceu entre as questões da linguagem, mais especificamente os enquadres, e a terapia de pacientes neuróticos e esquizofrênicos. O problema para os primeiros, aponta Bateson, é que eles precisam, através da interpretação (durante psicoterapia) de seus sonhos e suas associações livres, *aprender que a fantasia contém verdade.* O problema para os últimos, segundo Bateson, é que lidam com *metáforas do processo primário com a total intensidade de uma verdade literal. Através da descoberta do que essas metáforas representam, ele [o paciente esquizofrênico]* ***precisa descobrir que são apenas metáforas*** (sem grifo no original). O estudo de Bateson lançou luz sobre uma das contribuições desta tese. Implementar momentos de leitura e discussão em grupo em sala de aula de inglês como literatura

estrangeira pode ser considerada uma terapia para estimular os alunos que têm uma postura neurótica diante da poesia. O constrangimento, que por vezes chega a ser medo e pânico, diante de um texto poético pode ser superado através das livres associações e da interpretação dos sentidos feitas em grupo. Durante a leitura de poesia, os leitores podem aprender que há verdade na fantasia, na invenção. Por outro lado, pensando no papel da professora que faz a mediação entre a leitura dos alunos e o texto poético, a implementação deste tipo de tarefa acadêmica pode atuar mais como uma terapia para fazer aflorar posturas esquizofrênicas diante de conflitos paradigmáticos em relação à leitura e ao ensino de leitura de literatura. No contexto analisado, dar-se conta de que a metáfora do canal que embasava sua visão de leitura era tomada quase como uma verdade literal, descobrir o que essa metáfora representava, foi aprender que esta era **apenas** uma metáfora, e como tal passível de mudança.

Estabeleço aqui essa relação, pois a pesquisa em LA sobre a formação do professor tem tornado visível a reestruturação das crenças pessoais e de ensino no ambiente de sala de aula (Blatyta, 1995; Abrahão, 1996). Porém, nem professores nem alunos estão devidamente atentos para esse estágio normal na troca de paradigmas, durante o qual o novo paradigma convive com os escombros do anterior.

Um exemplo disso é a minha própria formação inicial como profissional que, como a de muitos outros profissionais, foi baseada no modelo artesanal (Wallace, op. cit). De acordo com este modelo, imitei padrões preestabelecidos por muito tempo. Porém, com a possibilidade da formação continuada, o primeiro modelo foi substituído pelo da ciência aplicada que transformou-me em uma professora "praticante" de algumas teorias. Tão somente com a possibilidade de afastamento integral da sala de aula para formação, foi possível entender o que incomodava nos dois modelos já experimentados e, assim, buscar um novo modelo de formação: um ensino reflexivo. É fundamental poder entrar em contato com novas teorias de ensino/aprendizagem que despertem o senso de plausibilidade (Prabhu, 1990) do professor. No meu caso, a passagem da teoria para a prática se deu no momento da coleta dos dados para a pesquisa. A intervenção proposta na sala de aula de outra

profissional, e que pretendia investigar os aprendizes como leitores, tornou-se também um momento privilegiado para observar a minha própria prática docente e a prática de pesquisa, já que atuei efetivamente como professora assistente durante a pesquisa. Por tudo isso, esta tese pretendeu também ser um relato dos percursos de uma professora em formação continuada e de seus conflitos decorrentes da co-ocorrência de paradigmas conflitantes.

O reenquadramento de crenças pessoais e de ensino só pode tornar-se mais visível no ambiente de sala de aula se tanto os professores e pesquisadores se conscientizarem de que conflitos entre paradigmas são uma constante na prática pedagógica. Uma vez que os professores estão sendo cada vez mais incentivados a serem pesquisadores das suas próprias salas de aula, consequentemente, eles estão se tornando mais conscientes de paradigmas e tendências teóricas diferentes. Essa presença de paradigmas conflitantes pode ser um fenômeno de crescente interesse para a pesquisa em sala de aula. Esses conflitos são em geral produto de mudanças e a mudança, como afirma Celani (1998:140), *não é um objeto material ou um processo fora de nós esperando para ser descoberto*. Por isso, esta tese traz subsídios para a pesquisa na área de LA que, necessariamente, pressupõe pré-requisitos para uma atitude transdisciplinar. Acredito, assim como Celani, que o pesquisador em LA precisa estar disposto a conviver com a **incerteza** [4] e com o **risco** [5]. Acredito que o curso de formação de professores precisa ensinar a correr riscos de forma sistemática. Afinal de contas, o aprendiz de Letras certamente correrá riscos quando deixar a universidade e enfrentar a sala de aula.

Do ponto de vista do ensino, o recurso da leitura de poesia e discussão em pequeno grupo trouxe, em primeiro lugar, para os alunos a prática democrática do exercício da voz e da subjetividade. As verbalizações de suas leituras do texto os colocaram como indivíduos que co-constróem, e não apenas 'recebem', as leituras. As subjetividades afloram no evento social de leitura e são elas que põem em jogo a

---

[4] *Uma incerteza alerta, ativa e participativa, perquiridora*, de acordo com Celani, 1998.

[5] Trata-se de *riscos em uma situação de ambigüidade deliberada, como pensa Celani, op. cit.*

questão da face. Como afirmei anteriormente, para ler poesia é preciso se colocar dentro das suas incertezas e o leitor só pode fazer isso se assumir sua subjetividade (Capítulo I, p. 3) No evento observado, a face interfere na co-construção das leituras e, ao analisar os movimentos de face, foi possível explicitar questões de poder e de mudanças paradigmáticas em relação à metáfora do canal na negociação de sentidos. Em segundo lugar, trouxe para o professor o exercício da escuta. Ao permitir que seus alunos exercessem o direito de fazer-se ouvir, o professor percebeu também que a sua leitura é apenas mais uma, que a sua voz é apenas mais uma, e não mais a única voz autorizada que sufoca de antemão todas as outras leituras possíveis.

A narrativa proposta por Reddy (1979/1993; Cap. 2) inspirou uma metáfora para alguns momentos da interação analisada nesta tese. No contexto interventivo da pesquisa, o paradigma dos construtores de ferramentas como concepção de leitura foi estruturado através de metodologia de leitura em grupo, objetivando demonstrar o tipo de esforço gasto pelos sujeitos durante a interação para co-construir e partilhar seus instrumentos de percepção do texto poético. É verdade que, mesmo isolados, como no caso do exemplo de Reddy, os sujeitos produziriam leituras polissêmicas e dialógicas, porém a oportunidade de observar a interação face-a-face pôde ajudar a revelar alguns mecanismos que espero possam servir para novas instruções acerca do ato de ler literatura em sala de aula.

No evento de leitura observado nesta tese, o fantasma do **mago perverso** (Reddy, 1979/1998; Capítulo II) rondou por diversas vezes a especialista que, em alguns momentos, tentou hipnotizar os leitores fazendo-os esquecer que suas leituras eram fruto do trabalho coletivo e da co-construção realizada por eles mesmos. Esta postura presente em muitas salas de aulas representa o professor que finge 'decodificar' a 'mensagem' 'contida' em um poema ao 'dar' a leitura pronta para seus alunos. Assim age o mago perverso: trivializa o papel do leitor. As idéias ou a cultura não estão contidas nas palavras ou nos poemas ou na escola. As pessoas precisam achar as instruções das idéias e juntá-las criativamente. Essa é uma tarefa difícil. As palavras de um poema são mera possibilidade de construção. Esta tese investigou uma co-construção dessa possibilidade.

Uma asserção de trabalho que norteou a proposta de ensino interventivo era que, dado um contexto de leitura que permitisse aos leitores exercer suas vozes na co-construção do poema, os leitores não ficariam em silêncio diante do texto poético. A expectativa de ensino se confirmou, como pôde ser observado através da análise dos dados. Além disso, as leituras feitas foram tão elaboradas quanto às de um crítico literário, faltando-lhes apenas o rigor, a precisão da linguagem formal para expressá-las. Considero que o rigor formal é uma habilidade que se deva exigir do leitor, em um curso de Letras, tendo em vista a sua possível inserção na comunidade interpretativa dos críticos literários (da qual esses leitores podem aspirar a fazer parte quando forem graduados).

Esta tese observou que a metodologia de leitura de poesia e de discussão de texto em pequeno grupo pode se tornar uma ferramenta útil tanto para o professor de LE, como para o de LitLE. O procedimento metodológico utilizado aumentou a tolerância da ambigüidade, exercitou o reconhecimento e o preenchimento de lacunas no texto. No caso citado, os alunos aceitaram preencher algumas lacunas que o autor poderia ter deixado e que pessoas diferentes poderiam preencher de formas diferentes. Eles tiveram que aceitar o fato de que não há uma única forma absolutamente verdadeira de preencher uma lacuna (cf. Cavalcanti, 1992), porque o 'poema', assim como a narrativa, são inventados. Ademais, destaca-se o poder da fala durante as discussões para a perseverança dos alunos na continuação das leituras. No caso do contexto criado para a pesquisa, acredito que as discussões foram fundamentais ao estimularem o aluno de Letras a ler e não a calar diante da poesia.

O papel do professor, a partir daí, seria fornecer outras leituras[6] possíveis para o texto lido (traduções diferentes do mesmo texto, comentários críticos seus e de outras pessoas, etc.). Esse tipo de prática pode dar espaço ao professor para demonstrar que ler poesia, ao contrário do que se pensa normalmente no meio educacional, pode e deve ser um exercício constante na escola, quer no ensino de língua materna, quer no de língua estrangeira.

---

[6] Ver Graff, 1994 e Zyngier, 1998. O primeiro defende que teoria liter.ria deve preceder a leitura do texto, a Segunda defende o oposto. Coloco-me do lado de Zyngier nesta quest&o.

Ao professor, cabe a tarefa de mostrar aos seus alunos/viajantes que a ***incerteza,*** o ***risco*** *e o* ***conflito,*** no entanto, são elementos inerentes à leitura. É preciso saber lidar com eles no período de formação para que possam atuar em sala de aula levando em conta esse aspecto tão presente no ensino. Sobretudo em relação à leitura de poesia, mais imprevisível que outros textos, é necessário conviver com os riscos. No entanto, é provável, como ocorreu no contexto observado, que a insegurança provocada pelo texto poético, em especial pelo grau de complexidade metafórica, desestabilize os papéis sociais na sala de aula. O grau de risco envolvido em um evento social de leitura de um texto poético, como foi visto na microanálise de um trecho da interação dos leitores e professora assistente, é alto e pode explicitar conflitos de negociação de sentido entre leitora/especialista e leitores/alunos. Porém, a experiência com a leitura de um texto poético pode ser uma inesgotável fonte tanto para o professor de língua quanto para o de literatura dentro da sala de aula. A leitura de poesia pode ajudar o professor a perceber como ocorre o processo de leitura de seus alunos e pode ajudar os alunos a se tornarem mais criativos e independentes na construção dos significados da língua que estão estudando. Esta prática pode ajudar também a desenvolver o hábito de compreensão de linguagem figurada, pois o aluno vai se deparar com ela no seu dia a dia, e necessitará ser um leitor competente para entender as figuras de linguagem, conhecidas ou inusitadas, que os homens constantemente utilizam para se comunicar.

O professor necessita desenvolver mecanismos pedagógicos para dar apoio e minimizar a instabilidade sem, contudo, retornar à prática segura de **uma só** leitura. O hábito de ler poesia em sala pode ser tão estimulante cognitivamente como uma montagem de um quebra-cabeças[7] pois, ao falar dos enigmas e das imagens, o leitor vai decifrando e visualizando a própria questão da ambigüidade da poesia (Cf. Moura, 1998). No entanto, o professor está despreparado para cumprir o papel de iluminador de caminhos para que a aventura da leitura aconteça, posto que a poesia é ainda considerada um gênero difícil e pouco cultivado entre leitores (professores

[7] Ver no Capítulo. V associação feita por O.Connor e Michaels (1996) sobre leitura em grupo e resolução de problemas. O ato de montar e desmontar o poema durante a leitura também pode ser observado no Capítulo V e VI.

incluídos) brasileiros. Acredito que esta tese possa fornecer subsídios de como tratar esse problema futuramente. Hoje, a pesquisa na área de literatura enfatiza mais questões específicas do processo de produção literária, mas permanece a dificuldade do adequado tratamento metodológico para o ensino de leitura de literatura.

Recomendo também o uso de poesia em aulas de LE, mesmo para aprendizes iniciantes. Isto pode ser difícil, pois eles não dominam ainda as regras sistêmicas básicas da LE. Ora, em um curso de Letras esta afirmação não deveria ser verdadeira. Infelizmente, os professores constatam que os formandos de Letras, que supostamente deveriam possuir este tipo de conhecimento lingüístico, ainda apresentam dificuldades enormes no que se refere à LE da qual pretendem ser futuros professores (Cf. Almeida Filho, 1992). Contudo, a leitura de poesia pode servir para torná-los melhores leitores e professores, já que a poesia poderia ser um tipo de texto adequado para explicitar quão intrínseca é a relação entre forma lingüística e contexto, fornecendo situações que gerem a auto-percepção do leitor sobre o funcionamento interno dos textos. O texto poético é reconhecidamente do tipo que desautomatiza a leitura e possibilita a atualização do conhecimento do leitor que pode ser transferível para um novo contexto.

Concluindo, gostaria de falar por metáforas para descrever minha percepção do aconteceu. Ouvindo um grupo de músicos pigmeus da África Central pensei em uma metáfora para descrever a interação em grupo analisada nesta tese. Explico. Tive a oportunidade de assistir ao grupo musical *Ongo Trogodé – Banda Linda de Trompas da África Central,* cuja música era descrita em um jornal como *uma polifonia ao mesmo tempo selvagem e sábia que pontua as etapas da existência dos músicos, e que agora vem perturbar nossos hábitos*.

Esse grupo era formado por um grupo reduzido de instrumentistas, jovens adultos, e pelo 'regente', um homem bem mais velho. Cada músico possuía uma trompa feita de galhos ocos, cada instrumento gradativamente maior que o outro, de forma que o primeiro instrumento era do tamanho de uma flauta doce e o último se arrastava no chão. O 'regente' não tocava. Ele marcava o tempo, determinando o início e o fim, mas durante a música os instrumentistas tocavam livremente. Às vezes

o 'regente' cantava, mas nunca só. Cada instrumentista tocava a mesma nota, porém no tom do seu instrumento, e tocavam em 'fuga', ou seja, um instrumento repetindo depois (atrasado) o instrumento anterior. Essa fuga era realizada com o 1° e 2° instrumento, com o 1° e o 3° e assim por diante até que todos estavam em 'fuga' ao mesmo tempo. A sensação era a de uma anarquia musical. Uma anarquia extremamente lógica, pois o ouvinte havia podido seguir os passos da fuga. Os momentos em uníssono que ocorreram jamais correspondiam a uma só nota. Os sons eram sempre múltiplos e dissonantes.

A chamada da imprensa advertia que a polifonia do grupo instrumental era ao mesmo tempo 'selvagem e sábia', pois apesar de ser natural para os músicos africanos, iria perturbar os hábitos dos leitores do jornal. O concerto provou que o comentarista estava certo. A música dos pigmeus desconcertou-me profundamente. A Larrouse Cultural no verbete "África Negra" diz que *o cantar passando rapidamente do grave para o agudo, a polifonia vocal e a pentafonia são* ***traços arcaicos*** *(pigmeus e bosquímanos)* (sem grifo no original).

Esses traços considerados arcaicos ainda desconcertam o mundo moderno. O embate polifônico em fuga dos participantes da pesquisa, Clara e Sílvia, assim como a música dos pigmeus, provocou desconcerto em mim como pesquisadora. Porém, os professores-pesquisadores que desejem enfrentar os riscos de um ensinar e pesquisar dialógico precisam aceitar a polifonia, muitas vezes em fuga, que ocorre na sala de aula ou em um contexto de pesquisa, quando se abre espaço para essa prática tão arcaica: a comunicação humana. Esse desconcerto só pôde ser percebido através do estranhamento proporcionado pelo distanciamento da pesquisa. Ver-se como outro pode desconcertar tanto quanto ouvir a música dos pigmeus: um concerto tão estranho e tão familiar.

SUMMARY

This dissertation investigates how the co-construction of meaning within metaphorical assertions takes place during the interaction between reader and text, reader (student) and reader (student) and reader (students) and reader (specialist). The research focus has been defined by my own teaching experience in which I observed a high degree of silence and embarassment concerning poetry reading on the part of both students and teachers in undergraduate teacher trainning programmes (Cursos de Letras).

The first step of this inquiry has been the creation of a research setting by means of a critical intervention in an English as foreign literature classroom within a Curso de Letras. The proposal included poetry reading moments followed by oral discussion in small groups mediated by the teacher.

Data analysis describes the discursive, cognitive and social procedures used by readers during the co-construction of metaphorical meanings. The learners in question use discourse procedures invloved in solution probem issues such as test questions which lead them to raise interpretive hypotheses investigation. One of the cognitives results emphasizes that procedures change according to metaphor type. Analysis has also shown that the high level of meaning indeterminacy of metaphorical terms together with the non-consolidation of the academic task structure have given some clues concerning how roles are jeopardized in social events of this kind. Furthermore the environment change, in which I have had an effective participation as teacher assistant, has underlined some paradigmatic conflicts concerning both specialist's and learners's roles. Paradigmatic changes in realtion to reading approaches are translated by meaning negotiation and by socialization of readings. Taking these results as a starting point, the dissertation proposes further research on the teaching of English as a foreign language and literature.

KEY WORDS: Reading; Poetry; Metaphor; Classroom interaction in English as a foreign literature; Teacher education

RESUME

Cette thèse a eu pour objectif de rechercher la manière dont s'établit la co-construction du sens d'énoncés métaphoriques lors de l'interaction lecteur-texte, lecteur-lecteur et lecteur (étudiant) - lecteur (spécialiste). La cible de ce travail a été définie à partir de mon expérience dans l'enseignement, où j'ai pu constater l'ampleur du silence et de la gêne des étudiants et des enseignants en Lettres, par rapport aux textes poétiques.

La première partie de cette étude a été donc la création d'un domaine de recherche concernant l'intervention dans une salle de classe de Littérature en Langue Etrangère, dans un cours de Lettres. Cette intervention ayant pour objet principal la lecture de textes poétiques suivie de discussions en petits groupes, par l'entremise de l'enseignant.

L'analyse des données permet de décrire les ressources discursives, cognitives et sociales utilisées par les apprenants, lors de la co-construction de sens des énoncés métaphoriques.Les lecteurs analisés s'utilisent de ressources discursives de la resolution des problèmes tels quels questions-test pour faire les hypothèses de investigation interpretatives. L'un des résultats cognitives de l'analyse met en relief le fait que ces ressources ont un rapport direct avec le type de métaphore présente dans le texte. L'analyse a encore montré que l'important niveau d'indétermination des sens des termes métaphoriques, associé à la non-consolidation de la tâche académique analysée, a témoigné du degré d'instabilité des rôles dont il était question dans cette type d'evenement social. En outre, la modification du domaine de recherche, qui a compté sur la participation effective de la chercheuse en ce qui concerne les structures des tâches académiques, a relevé les conflits entraînés par les changements paradigmatiques, soit chez le spécialiste, soit chez les apprenants. Des changements paradigmatiques en relation aux abordages de la lecture sont traduits par la negociation du sens et par la socialization de lectures. A partir de ces résultats, la thèse propose une réflexion sur les conséquences possibles de cette recherche pour pour l'enseignement des langues et des littératures étrangères.

MOTS-CLEFS : Lecture; Poésie; Métaphores; Interaction en salle de classe de littérature et langues étrangères,; Formation des enseignants.

ANEXOS

ANEXO I

1.1

QUADRO DE REGISTROS ORAIS

DATA	TIPO DE ATIVIDADE	TEXTO BASE	TIPO DE REGISTRO	REFERÊNCIA
22/05	• Leitura e discussão em pequenos grupos	• "Because I could not stop for Death"; • "A *word is dead*"; • 'Satisfaction is the Agent" de Emily Dickinson	Áudio e vídeo	FC1 (Fita Cassete Grupo 1) FC2 FC3 FC4 FC5 FC6 FV1 (Fita de Vídeo Grupo 1)
05/06	• Leitura e discussão dirigida sobre aspectos formais do texto em pequenos grupos	• "The Raven" de Edgar Allan Poe	Áudio e vídeo	FC7 FV1b
12/06	• Fala da professora sobre atividade do dia 05/06 • Discussão dirigida em grande grupo	• "The Raven" de Edgar Allan Poe	Áudio	FC8 FCp (professora) FC9
26/06	• *Avaliação em* pequenos grupos	*textos da prova*	*Áudio e vídeo*	*FC10 (grupo 1 e 4)* FV1c (Grupo 4)
07/08	• Fala da professora sobre resultado da avaliação e sobre cronograma de segundo semestre • Leitura e discussão em pequenos grupos • Entrevista informal com professora	• "Funeral Blues" de W. H. Auden	Vídeo Áudio Áudio	FV1d FC11 (grupo 1) FV1e (grupo 1) FC12 (professora)

21/08	• Continuação da leitura e discussão em pequenos grupos	"Funeral Blues"	Áudio	FC13 (lado A – grupo 1)
	• Discussão dirigida em grande grupo	"Funeral Blues"	Áudio	FC13 (lado A e B)
11/09	• Fala da professora durante aula expositiva	• Livros teóricos sobre escolas literárias	Áudio	FC14 (lado A)
11/09	• Leitura e discussão em pequenos grupos	• "The Base of all metaphysics" de Walt Whitman	Áudio	FC14 (lado B)
30/10	• Leitura e discussão em pequenos grupos	"A Woman in front of a Bank" de William Carlos Williams	Áudio	FC16 (grupo 1) FC17 (grupo 2) FC18 (grupo 3) FC19 (grupo 4)
27/09	• Leitura intro e *retrospectiva* e extra-classe da professora • Depoimento da história pessoal com leitura de poesia	"Because I could not *stop for Death*" e "Funeral Blues"	Áudio	FC15

1.2

QUADRO DE REGISTROS ESCRITOS

DATA	TIPO DE ATIVIDADE	TEXTO BASE	TIPO DE REGISTRO	REFERÊNCIA
10/06	• Análise dos aspectos formais de um poema	"The Raven"	Tarefa de casa	TC 1 – 8 (08 documentos)
26/06	• Avaliação em grupo	Ver perguntas sobre poesia em anexo	Mini-monografia	AG 1 –29
S/d	• Avaliação individual	Ver questões sobre poesia na prova anexo	Prova	PR 1 –29
26/10	• Avaliação em grupo	Textos de Emily Dickinson e Walt Whitman	Prova em grupo	PRG 1 –9
04/10	• Roteiro da professora para aula expositiva	Walt Whitman	Anotações da professora	ANP 1
S/d	• Avaliação final	Ver cópia da prova em anexo	Prova individual	PRF 1
S/d	• Seminários	Diversas obras de ficção	Monografia em grupo	MG 1-4
Durante todo o ano			Diário de campo da pesquisadora	DC (pg.)
Último dia de aula	• Questionário para os alunos		Questionário estruturado	QT 1 -29

Anexo II

2.1 Resumo dos procedimentos observados durante leitura em grupo do texto poético no EL8

Procedimentos para construção de sentidos do texto:

Perguntas de investigação de hipótese interpretativa = dialógicas, reprodução da voz da professora (perg. → pausa → resp.); função de iniciar a interação em torno de trechos do poema; monológicas, auto-motivadoras; levam a resolução de problemas

Intertextualidade = citações de obras literárias; referências a imprensa escrita, falada e ao cinema; formulações de conceitos científicos construídos na escola.

A intertextualidade provém de textos de conhecimentos gerais, tais como a imprensa lida e falada ou os livros de educação básica. Algumas referências são explícitas como à revista *Veja*, e outras podem ser rastreadas: livros didáticos do 1° e 2° graus majoritariamente, além de frases popularizadas de autores renomados como Shakespeare.

Hipóteses interpretativas gerais = visam englobar o poema como um todo, incluem retomadas, recuperações, reencaminhamentos, resumo e ampliações de hipóteses interpretativas especificas

Hipóteses interpretativas específicas = visam construir, em torno de um termo ou trecho do poema, uma leitura parcial coerente com as hipóteses interpretativas gerais

Procedimentos para construção de enunciados metafóricos do texto:

Raciocínio analógico: relações atributivas e relacionais entre dois conceitos.

Imagética: utilização de desenhos e descrições

Fusão metafórica: mapeamento cognitivo dos domínios fonte e alvo que constituem os enunciados metafóricos

Mapeamento transdomínio: utilização de conceitos metafóricos cotidianos, crenças culturais partilhadas, incluindo desde preconceitos até posições politicamente corretas. Neste universo algumas metáforas de base podem ser explicitadas.

2.1.1 Quadro de resumo dos procedimentos utilizados na *co-construção do poema*:

• **Perguntas de investigação de hipótese interpretativa**
• **Intertextualidade**
• **Hipóteses interpretativas gerais e específicas**
• **Raciocínio analógico**
• **Imagética**
• **Fusão metafórica**
• **Mapeamento transdomínio**

2.2 Quadro de metáforas conceituais analisadas no EL1

O quadro abaixo resume as leituras feitas pelos sujeitos deste evento de leitura 1 (EL1) assim como as respectivas metáforas conceituais envolvidas, sublinhando aquelas que se diferenciaram das propostas de Lakoff & Turner. Este é um resumo esquemático onde apresento, na coluna da esquerda, os conceitos metafóricos como A VIDA É UMA VIAGEM que puderam ser rastreados através da interação entre os sujeitos durante tarefa de leitura do poema de Emily Dickinson. Os trechos correspondentes, extraídos das discussões, se encontram na coluna da direita.

CONCEITOS METAFÓRICOS	**Expressões Metafóricas**
1) A VIDA É UMA VIAGEM	"Ele nos carrega para a morte. Ele é que decide Quando a vida vai parar"
2) MORRER É IR PARA UM DESTINO FINAL	"Mas porque ele se questiona só na hora que ele chega na morte?"

3) A VIDA É UM CAMINHO	"Dá a entender no texto que ele não tem mais tempo de voltar atrás..."
4) A MORTE É UM LUGAR	"Tá muito perto, talvez em estágio terminal" "as vias da morte"
5) LEMBRAR É REFAZER O CAMINHO DA VIDA	"Uma reviravolta, uma volta ao passado...uma retrospectiva"
6)A MORTE É ALGUÉM	"Deus praticamente carrega todo mundo"
7) A MORTE É DEUS	"Então ele fala que a morte tá na mão de Deus, só Deus decide"
8) A MORTE É UM COCHEIRO	"Então ele carrega e é imortal. Ele mesmo não morre, mas ele carrega todo mundo para a morte"
9) A VIDA É UMA TRAMA A VIDA É UMA PENEIRA	"A vida dele é como uma trama transparente e fina"
10)O HOMEM TEM RAÍZES	"É como se ele não fosse uma não sólida, uma coisa enraizada"
11)A VIDA É UMA COISA PRECIOSA	"Não enterra nada, a casa, o dinheiro, não leva nada"

2.3 Recorte da interação do Evento de Leitura 8 do grupo 1 (EL8G1): a segunda intervenção da especialista

Trecho inicial:

01 Sílvia e por que Lênin e Darwin?
02 Clara tá
03 Sílvia Leni::n
04 Paulo um ditador/ cha::
05 Maria socialismo/ igualdade entre as partes// entre aspas//
05
06 Pedro é
07 Sílvia //igualdade entre as
08 partes // tudo mundo é igual/ nananá/ ninguém tem nada/tudo é igual
09 Clara esse esse é década de quarenta esse poema/ + tá? (0.2) década de
10 quarenta/tá?/ lembrem-se disso/ + isso é importante
11 Sílvia mas eu só péssima nas da(h)atas hahaha ((rindo))
12 Clara porque não havia caído o muro de Berlim /ainda não havia tido a Perestroika /
13 Paulo *não*
14 Sílvia si::::m
15 Clara A gente// não sabia as coisas que tinham acontecido na União Soviética
16 sob o regime de Stálin /
17 Sílvia //não havia
18 Mari Não/ é por isso que
19 Clara então/havia ainda toda uma/ um/ idealismo né?
20 Maria uma idéia
22 Sílvia do falso socialismo/**aquilo lá era um falso socialismo**
23 Clara exatamente/ **mas ainda não se sabia disso**/eles não sabiam disso
24 Maria aqui é o socialismo real aqui é o socialismo:: / real
25 Clara o que **ele** tem? **ele** é
26 *americano/ **ele** vem dos Estados Unidos/ e está fala:ndo de um fato*
27 histórico longe **dele** + da forma que **ele** imagina que seja/
28 Paulo que ele imagina que
30 seja/ sim
31 Sílvia **Mas mesmo assim/** quando **você** não sabe/ o que é/os americanos sempre
32 tiveram confrontos com os russos
33 Clara E qual é o confronto? **Os americanos são capitalistas, eles** são +
34 Sílvia Socialistas
36 Clara Eles são contra o quê?
37 Sílvia O capital
38 Clara E o quê tudo isso representa/ certo? Essa é uma coisa básica para esse poe
40 ma/

41 Clara E o quê tudo isso representa/ certo? Essa é uma coisa básica para esse
42 [poe ma/
43 Sílvia **Ma=ma=mas aí é que tá** //
44 Clara // Certo?//
45 Sílvia // mas eu **não** gostei desse sentido/ (0.2) **não=não=não=não** pensando
46 quem foi Lenin /o que ele fez + mas a idéia dele **não** era de socialismo?

(...)

Trecho final :

01 Clara Hu:m/ essa é uma leitura
02 Maria Uma leitura
03 Sílvia é / eu acho que é uma das únicas
04 Clara e a outra leitura?
05 Paulo ((ri))
06 Sílvia que outra?
07 Clara Sem ser essa ((sorri))
08 Maria Não/ tem da mulher/ da mulher que/ quantas mulheres [passam /
09 Sílvia [passam
10 Maria *Passam em frente ao banco/ só passam*
11 Sílvia [em frente e só [passam + ai/vamos dizer assim/ uma
12 coisa simples e ninguém percebeu/ vou dar queixa dele/ quantas
13 pessoas só passam/ tá todo mundo tão voltado pra estrutura sólida/
14 não sei quê/ e eles não estão percebendo aquelas pessoas só passando
15 e sem a esperança/ e sem parar/ pelo menos para perceber/

16 Clara Hum=hum/ **eu entendi perfeitamente/eu entendi perfeitamente/** eu
17 **não estou querendo contradizer vocês/** eu estou querendo dizer
18 apenas o seguinte/ a pergunta que eu faço é a seguinte/ este poema/
19 ou neste poema/o poeta dá sua opinião sobre a questão/ ou não? e **se**
20 **ele não dá sua opinião/** como é que ele coloca tudo que vocês estão
21 vendo?
22 Sílvia Como se ele não dá? lógico que dá/
23 Clara eu perguntei/ sim ou não/ (0.2)e se sim/ como é? **onde é que está?** (0.3)
24 Sílvia **Nas coisas que a gente falou** ((muito rápido e surpresa))
25 Maria Ahãn ((rindo))
26 Sílvia **Não complica** ((rindo))
27 Maria Huhuhuhu (rindo)
28 Clara Hahahahaha ((rindo e se afastando para outro grupo))
29 Maria a gente fa:(h)la fa:(h)la fa:(h)la ((rindo))
30 Paulo v(h)amos expulsar a doutora daqu(h)i/ ai, ai,ai ((suspirando))
31 Maria **a gente fa:(h)la fa:(h)la fa:(h)la/ e depois vem fazer para nós**
32 **pergunt(h)a?**((rindo))

Anexo III

3.1 Textos utilizados em sala de aula

3.1.1 TEXTOS DO EVENTO 1 (EL1)

Because I could not stop for Death --
He kindly stopped for me --
The Carriage held but just Ourselves --
and Immortality.

We slowly drove -- He knew no haste
and I had put away
My labor and my leisure too,
for his Civility --

We passed the School, where Children strove
At Recess -- in the Ring --
We passed the Fields of the Gazing Grain --
We passed the Setting sun --

Or rather -- He passed Us --
The Dews drew quivering and chill --
for only Gossamer, My Gown --
My Tippet -- only Tulle --

We paused before a House that seemed
A Swelling of the Ground --
The Roof was scarcely visible --
The Cornice -- in the Ground --

Since then -- 'its Centuries -- and yet
Feels shorter than the Day
I first surmised the Horses' heads
Were toward Eternity --

TEXTO 2

A word is dead
When it is aid
Some say.
I say it just
Begins to live
That day.

TEXTO 3

Satisfaction -- is the Agent
Of Satiety --
Want -- a quiet commissary
For Infinity.

To possess, is past the instant
We achieve the Joy --
Immortality contented
Were Anomaly.

A versão em português dos três textos foi fornecida ao final da tarefa e foi solicitado que a leitura dos textos em português fosse também registrada.

VERSÃO EM PORTUGUÊS DO TEXTO 1

Porque não pude parar p'ra morte, ela
Parou p'ra mim, de bondade.
No coche só cabíamos as duas
E a Imortalidade.

Viagem lenta – Ela não tinha pressa,
E eu já pusera de lado
O meu trabalho e todo o meu lazer,
P'ra seu exclusivo agrado.

Passamos a escola – no *ring* crianças
Brincavam de lutador –
Passamos os campos do grão pasmado –
Passamos pelo sol-pôr –

Melhor dizer, ele passou por nós gélido –
E era de gaze fina a minha túnica –
e minha capa, só tule.

Paramos numa casa; parecia
um intumescio torrão:
O telhado da casa mal se via,
A cornija rente ao chão.

Desde então faz séculos – mas parecem
Menos que o dia, em verdade,
em que vi, pelas frontes dos cavalos,
Que iam rumo à eternidade.

VERSÃO EM PORTUGUÊS DO TEXTO 2

Uma palavra morre
Quando é dita –
dir-se-ia –
Pois eu digo
Que ela nasce
Nesse dia.

VERSÃO EM PORTUGUÊS DO TEXTO 3

Satisfação é o agente
Da Saciedade;
A Falta, mudo comissário
Da Infinidade.

Possuir já é após o instante
De fruição da Alegria –
A imortalidade contente
que anomalia !

3.1.2 Texto do evento 2, 3 e 4:

The Raven

Once upon a midnight dreary, while I pondered, weak and weary,
Over many a quaint and curious volume of forgotten lore –
Whlie I nodded, nearly napping, suddenly there came a tapping,
As of some one gently rapping, rapping at my chamber door,
'Tis some visitor,' I muttered, 'tapping at my chamber door –
Only this and nothing more.'

Ah, distinctly I remember it was in the bleak December;
And each separete dying ember wrought its ghost upon the floor.
Eagerly I wished the morrow; – vainly I had sought to borrow
From my books surcease of sorrow – sorrowfor the lost Lenore –
For the rare and radiant maiden whom the angels name Lenore –
Nameless *here* for evermore.

And the silken, sad, uncertain rustling of each purple curtain
Thrilled me – filled me with fantastic terrors never felt before;
So that now, to still the beating of my heart, I stood repeating
'Tis some visitor entreating entrance at my chamber door –
Some late visitor entreating entrance at my chamber door; –
This it is and nothing more.'

Presently my soul grew stronger; hesitating then no longer,
'Sir,' said I, 'or Madam, truly your forgiveness I implore;
But the fact is I was napping, and so gently you came rapping,
And so faintly you came tapping, tapping at my chamber door,
That I scarce was sure I heard you' – here I opened wide the door; –
Darkness there and nothing more.

Deep intop that darkness peering, long I stood there, wondering, fearing,
Doubting, dreaming dreams no mortal ever dared to dream before;
But the silence was unbroken, and the stilness gave no token,
And the only word there spoken was the whispered word, 'Lenore!'
This I whisperd, and na echo murmered back the word 'Lenore!'
Merely this and nothing more.

Back into my chamber turning, all my soul within me burning,
Soon again I heard a tapping somewhat louder than before.
'Surely,' said I, 'surely that is something at my window lattice;
Let me see, then, what thereat is, and this mystery explore; –
Let my herat be still a moment and this mystery explore; –
'Tis the wind and nothing more!'

Opne here I flung the shutter, when, with many a flirt and a flutter
In there stepped a stately Raven of saintly days of yore.
Not the least obeisance made he; not a minute stopped or stayed he;
But, with mein of lord or lady, perched above my chamber door –
Perched upon a bust of Pallas just above my chamber door –
Perched, and sat, and nothing more.

Then this ebony bird beguiling my sad fancy into smiling,
By the grave and stern decorum of countenance it wore,
'Though thy crest be shorn and shaven, thou,' I said, 'art sure no craven,
Ghastly grim and ancient Raven wandering from the nightly shore!'
Quoth the Raven, 'Nevermore.'

Much I marvelled this ungainly fowl to hear dsicourse so plainly,
Though its answer little meaning – little relevancy bore;
For we cannot help agreeing taht no living human being
Ever yet was blessed with seeing bird above his chamber door –
With such a name as 'Nevermore.'

But the Raven, sitting lonely on the olacid bust, spoke only
That one word, as if his soul in that one word he did outpour.
Nothing farther then he uttered – not a feather then he flown before –
On the morrow *he* will leave me, as my hopes have flown before.'
Then the bird said 'Nevermore.'

Startled at the stillnes broken by reply so aptly spoken,
'Doubtless,'said I, 'what it utters is its only stock and store
Caught from some unhappy master whom unmerciful disaster
Followed fast and followed faster til his songs one burden bore
Til the dirges of his hpoe that melancholy burden bore
Of "Never – nevermore." '

But the Raven still beguiling my sad fancy into smiling,
Straight I wheeled a cushioned seat in front of bird and bust and door;
Then, upon th velvet sinking, I betook myself to linking
Fancy unto fancy, thinking what this ominous bird of yore –
Waht this grim, ungainly, ghastly, gaunt, and ominous bird of yore
Meant in croaking 'Nevermore.'

This I sat engaged in guessing, but so syllable expressing
To the fowl whose fiery eyes now burned into my bosom's core;
This and more I sat divining, with my head at ease reclining
On the cushion's violet lining that the lamplight gloated o'er,
But whose velvet violet lining with the lamplight glaoting o'er
She shall press, ah, nevermore!

Then, methought, the air grew denser, perfumed from na unseen censer
Swung by sefaphim whose foot-falls tinkled on the tufted floor.
'Wretch,' I cried, 'thy God hath lent thee – by these angels he hath sent thee
Respite – respite and nepenthe from thy memories of Lenore;
Quaff, oh quaff this nepenthe and forget this lost Lenore!'
Quoth the Raven 'Nevermore.'

'Prophet!' said I, 'thing of evil! Prophet still, if bird or devil! –
Whether Tempter sent, or whether tempest tossed thee here ashore,
Desolate yert all undaunted, on this desert land enchanted
On this home by Horror daunted – tell me truly, I implore –
Is there – *is* there balm in Gilead ? – tell me – tell me, I implore!'
Quoth the Raven 'Nevermore.'

'Prophet!' said I, 'thing of evil! – prophet still, if bird of devil!
By that Heaven that bends above us – by that God we both adore –
Tell this soul with sorrow laden if, within the distant Aidenn,
It shall clasp a sainted maiden whom the angels name Lenore.'
Quoth the Raven 'Nevermore.'

'Be that word our sign of parting, bird of fiend!' I shrieked, upstarting –
'Get thee back into the tempest and the Night's Plutonian shore!
Leave no black plume as a token of that lie thy soul hath spoken!
Leave my loniless unbrken! – quit the bust above my door!
Take thy beak from out my heart, and take thy form from off my door!'
Quoth the Raven 'Nevermore.'

And the Raven, never flitting, still is sitting, *still* is sitting
On the pallid bust of Pallas just above my chamber door;
And his eyes have all the seeming of a demon's that is dreaming,
And the lamp-light o'er him streaming throws his shadow on the floor;
And my soul from out that shadow that lies floating on the floor
Shall be lifted – nevermore!

O Corvo

Em certo dia, à hora, à hora
Da meia-noite que apavora
Eu, caindo de sono e de fadiga,
Ao pé de muita lauda antiga,
De uma velha doutrina, agora morta,
Ia pensando, quando ouvi à porta
Do meu quarto um soar devagarinho,
E disse estas palavras tais:
É alguém que me bate à porta de mansinho;
"Há de ser isso e nada mais."

Ah! Bem me lembro! Bem me lembro!
Era no glacial dezembro;
Cada brasa do lar sobre o chão refletia
A sua última agonia.
Eu, ansioso pelo sol, buscava
Sacar daqueles livros que estudava
Repouso (em vão!) à dor esmagadora
Destas saudades imortais
Pela que ora nos céus anjos chamam Lenora,
E que ninguém chamará mais.

E o rumor triste, vago, brando
Das cortinas i acordando
Dentro em meu coração um rumor não sabido,
Nunca por ele padecido.
Enfim, por aplacá-lo aqui, no peito,
Levantei-me de pronto, e: "Com efeito,
(Disse) é visita amiga e retardada
"Que bate a estas horas tais.
É visita que pede à minha porta entrada:
"Há de ser isso e nada mais."

Minh'alma então sentiu-se forte;
Não mais vacilo, e desta sorte
Falo: "Imploro de vós, - ou senhor ou senhora,
"Me desculpeis tanta demora.
"Mas como eu, precisado de descanso,
"Já cochilava, e tão de manso e manso
"Batestes, não fui logo, prestemente,
"Certificar-me que aí estais."
Disse; a porta escancarou, acho a noite somente,
Somente a noite, e nada mais.

Com longo olhar escruto a sombra,
Que me amedronta, que me assombra.
E sonho o que nenhum mortal há já sonhado,
Mas o silêncio amplo e calado,
Calado fica; a quietação quieta;
Só tu, palavra única e dileta, (➔)

Lenora, tu, como um suspiro escasso.
Da minha triste boca sais;
E o eco, que te ouviu, murmurou-te no espaço;
Foi isso apenas, nada mais.

Entro co'a alma incendiada.
Logo depois outra pancada
Soa um pouco mais forte; eu, voltando-me a ela:
"Seguramente, há na janela
"Alguma coisa que sussurra. Abramos,
"Ela, fora o temor, ela, vejamos
"A explicação do caso misterioso
"Dessas duas pancadas tais,
"Devolvamos a paz ao coração medroso,
Obra do vento e nada mais."

Abro a janela, e de repente,
Vejo tumultuosamente
Um nobre corvo entrar, digno de antigos dias.
Não despendeu em cortesias
Um minuto, um instante. Tinha o aspecto
De um *Lord* ou de uma *lady*. E pronto e reto,
Movendo ao ar as suas negras alas,
Acima voa dos portais,
Trepa, no alto da porta, em um busto de Palas:
Trepado fica e nada mais.

Diante da ave feia e escura,
Naquela rígida postura,
Com o gesto severo, - o triste pensamento
Sorriu-me ali por um momento,
E eu disse: "Ó tu que das noturnas plagas
"Vens, embora a cabeça nua tragas,
"Sem topete, não és ave medrosa,
Dize os teus nomes senhoriais;
"Como te chamas tu na grande noite umbrosa?"
E o corvo disse: "Nunca mais."

Vendo que o pássaro entendia
A pergunta que eu lhe fazia,
Fico atônito, embora a resposta que eu dera
Dificilmente lha entendera.
Na verdade, jamais homem há visto
Coisa na terra semelhante a isto:
Uma ave negra, friamente posta
Num busto, acima dos portais
Ouvir uma pergunta e dizer em resposta
Que este é seu nome: "Nunca mais."

No entanto, o corvo solitário
Não teve outro vocabulário.
Como se essa palavra escassa que ali disse
Toda a sua alma resumisse,

Nenhuma outra proferiu, nenhuma.
Não chegou a mexer uma só pluma,
Até que eu murmurei: "Perdi outrora
"Tantos amigos tão leais!
"Perderei também este em regressando a aurora."
E o corvo disse: "Nunca mais!"

Estremeço, A resposta ouvida
É tão exata! É tão cabida!
Certamente, digo eu, essa é toda a ciência
"Que ele trouxe da convivência
"De algum mestre infeliz e acabrunhado
"Que o implacável destino há castigado
"Tão tenaz, tão sem pausa, nem fadiga,
"Que dos seus cantos usuais
Só lhe ficou, na amarga e última cantiga,
"Esse estribilho: "Nunca mais."

Segunda vez nesse momento
Sorriu-me o triste pensamento:
Vou sentar-me defronte ao corvo magro e rudo
E, mergulhando no veludo
Da poltrona que eu mesmo ali trouxera,
Achar procuro a lúgubre quimera,
A alma, o sentido, o pávido segredo
Daquelas sílabas fatais,
Entender o que quis dizer a ave do medo
Grasnando a frase: -- Nunca mais.

Assim posto, devaneando,
Meditando, conjeturando,
Não lhe falava mais; mas, se lhe não falava,
Sentia o olhar que me abrasava.
Conjeturando fui, tranqüilo, a gosto,
Com a cabeça no macio encosto
Onde os raios da lâmpada caíam,
Onde as tranças angelicais
De outra cabeça outrora ali desparziam,
E agora não se esparzem mais.

Supus então que o ar, mais denso,
Todo se enchia de um incenso,
Obra de serafins que, pelo chão roçando
Do quarto, estavam meneando
Um ligeiro turíbulo invisível:
E eu exclamei então: "Um Deus sensível
"Manda repouso à dor que te devora
"Destas saudades imortais. (➔)

"Ela, esquece, ela olvida essa extinta Lenora."
E o corvo disse: "Nunca mais.:
"Profeta, ou o que quer que sejas!"

"Ave ou demônio que negrejas!
"Profeta sempre, escuta: Ou venhas tu do inferno
"Onde reside o mal eterno,
"Ou simplesmente náufrago escapado
"Venhas do temporal que te há lançado
"Nesta casa onde o Horror, o Horror profundo
"Tem os seus lares triunfais,
Dize-me: existe acaso bálsamo no mundo?"
E o corvo disse: "Nunca mais."

"Profeta ou o que quer que sejas!
"Ave ou demônio que negrejas!
"Profeta sempre, escuta, atende, escuta, atende!
"Por esse céu que além se estende,
"Pelo Deus que ambos adoramos, fala,
"Dize a esta alma se é dado inda escutá-la
"No Éden celeste a virgem que ela chora
"Nestes retiros sepulcrais,
"Essa que ora nos céus anjos chamam Lenora!"
E o corvo disse: "Nunca mais."

"Ave ou demônio que negrejas!
"Profeta, ou o que quer que sejas!
"Cessa, aí, cessa! (clamei, levantando-me) cessa!
"Regressa ao temporal, regressa
"À tua noite, deixa-me comigo.
"Vai-te, não fique no meu casto abrigo
"Pluma que lembre essa mentira tua.
"Tira-me ao peito essas fatais
"Garras que abrindo vão a minha dor já crua."
E o corvo disse: "Nunca mais."

E corvo aí fica; ei-lo trepado
No mármore branco lavrado
Da antiga Palas; ei-lo imutável, ferrenho.
Parece, ao ver-lhe o duro cenho,
Um demônio sonhando. A luz caída
Do lampião sobre a ave aborrecida
No chão espraia a triste sombra; e fora
Daquelas linhas funerais
Que flutuam no chão, a minha alma que chora
Não sai mais, nunca, nunca mais!

Tradução de Machado de Assis

3.1.3.Texto do evento 5 e 6 :

Funeral Blues

Stop all the clocks, cut off the telephone,
prevent the dog from barking with a juicy bone,
silence the pianos and, with muffled drums,
bring on the coffin, let the mourners come.

Let airplanes circle moaning overhead
scribbling on the sky the message: he's dead.
put crepe-bows round the white necks of the
[public doves,
let the traffic policemen wear black cotton
[gloves.

He was my North, my South, my East and West,
my working week, my Sunday rest,
my noon, my midnight, my talk, my song.
I thought that love would last forever; I was
wrong.

The stars are not wanted now, put out every one.
Pack up the moon, dismantle the sun.
Pull away the ocean and sweep up the wood.
For nothing now can ever come to any good.

Funeral Blues

Que parem os relógios, cale o telefone,
jogue-se ao cão um osso e que não ladre mais,
que emudeça o piano e que o tambor sancione
a vinda do caixão com seu cortejo atrás.

Que os aviões, gemendo acima em alvoroço,
escrevam contra o céu o anúncio: ele morreu.
que as pombas guardem luto – um laço no
[pescoço –
e os guardas usem finas luvas cor-de-breu.

Era meu Norte, Sul, meu Leste, Oeste, enquanto
viveu, meus dias úteis, meu fim-de-semana,
meu meio-dia, meia-noite, fala e canto;
quem julgue o amor eterno, como eu fiz, se
[engana.

É hora da apagar estrelas – são molestas,
guardar a lua, desmontar o sol brilhante,
de despejar o mar, jogar fora as florestas,
pois nada mais há de dar certo doravante In:

William Carlos Williams. Poemas. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. Seleção, tradução e estudo crítico de José Paulo Paes .

3.1.4 Texto do evento 7:

The Base of all metaphysics (Walt Whitman)

And anow gentlemen,
A word I give to remain in your memories and minds,
As base and finale too for all metaphysics.

(So to the students the old professor,
At the close of his crowed course.)

Having studied the new antique, the Greek and Germanic systems,
Kant having studied and stated, Fichte and Schelling and Hegel,
Stated the lore of Plato, and Socrates greater than Plato,
And greater than Socrates sought and studied, Christ divine
having studied long,
I see reminiscent to-day those Greek and Germanic system,
See the philosophers all, Christian churches and tenets see,
Yet underneath Socrates clearly see, and underneath Christ
the divine see,
The dear love of man for his comrade, the attraction of friend to friend,

Of the well-married husband and wife, of children and parents,
Of city for city, and land for land.

A base de toda metafísica

E agora cavalheiros,
Uma palavra digo para permanecer em vossas mentes e memórias,
Como base e também *finale* para toda metafisica.

(Assim para os estudantes o velho professor
Ao término de seu curso repleto.)

Tendo estudado o novo e o antigo, os sistema Grego e Germânico,
Tendo estudado e exposto Kant, Fichte e Schelling e Hegel,
Exposto o saber de Platão, e Sócrates maior do que Platão,

E maior que Sócrates pesquisado e exposto,
Cristo divino havendo
longamente estudado,
Vejo hoje em reminiscência aqueles sistemas Grego e Germânico,
Vejo os filósofos todos, igrejas cristãs e cédulas de dez dólares vejo,
No entanto sob Sócrates claramente vejo, e sob Cristo o divino vejo,
O caro amor do homem pelo seu camarada, a atração de amigo por amigo
Dos bem casados marido e mulher, de crianças e pais,
De cidade por cidade e de terra por terra.

(Tradução de Manuel Ferreira Santos)

ANEXO IV

4.1 QUESTIONÁRIO DE APOIO PARA PESQUISA

Vocês foram escolhido(a)s para participarem como participantes de minha pesquisa de tese de doutorado. Durante todo o ano vários instrumentos para a pesquisa foram utilizados e hoje eu proponho este questionário que me informará sobre alguns dados ainda desconhecidos e que servirá também como uma avaliação sobre as atividades desenvolvidas na sala de aula das quais participei como colaboradora. Procurem ser claros e específicos em suas respostas. Obrigada.
Josalba Ramalho Vieira.

1. Nome:_____

2. Idade:_____

3. Quando acabou o segundo grau?
_____

4. Cursou escola pública ou privada no primeiro e segundo graus?
_____

5. Há quantos anos você estuda inglês?
_____

6. Por que optou por cursar Letras?
_____

7. Trabalha? Em quê?
_____
_____

8. Em que pretende trabalhar quando concluir o curso?
_____
_____

9. Você poderia descrever seus hábitos de leitura? (qual o estilo de livros/textos que lê regularmente e qual o estilo que prefere, em que línguas lê, onde e por quais motivos costuma ler, etc.)
_____
_____
_____
_____

10. Qual a sua opinião sobre as tarefas de leitura de poesia em grupo feitas em sala e registradas em áudio e vídeo?
_____

11. O curso de Letras mudou em algum aspecto sua relação anterior com a literatura, em especial com a poesia?

4.2 AVALIAÇÃO DE FINAL DE CURSO

Caro aluno,

Toda ação pedagógica deve ser avaliada de diferentes lugares e sob diferentes perspectivas. A sua visão é muito importante para o aprimoramento do curso de Literatura Norte-americana desta *faculdade*.

Por favor, reflita sobre os itens abaixo e nos dê sua opinião:

- *metodologia*
- conteúdo (temas, textos, diversidade)
- professor
- aluno (auto-avaliação)
- presença/colaboração da pesquisadora

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. V. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula.* Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1996 (Tese de Doutorado).

ABREU, M. *Leituras do Brasil.* Porto Alegre: Mercado Aberto/ALB, 1995.

ADAM, M. *Langue et littérature.* Paris: Hachette, 1991.

ALDERSON, J.C. "Reading: a reading problem or a language problem ?" *In* ALDERSON, J. C. & URQUAHART, A. H. (ed.) *Reading in foreign language,* London: Longman, 1984.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de "O professor de LE sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística". *In* **Contexturas**, n°1, 1992, p.77-85.

_____ et alli "A formação auto-sustentada do professor de Língua estrangeira". *In* **APLIESP Neswletter**, june, 1993.

_____ "Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas". *In* **Contexturas**, n° 2, 1994a, p. 43-52.

_____ "Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira". *In* **Núcleo de Publicações CED- UFSC**, 1994b.

ANDRIGA, E. "Verbal data on literary understanding". *In* **Poetics**, 19, 1990, p. 231-257.

ARISTÓTELES. *A Poética clássica.* São Paulo: Cultrix, 1982

AUDEN, W. "Funeral blues." *In*. WILLIAMS, O.(org.) *Immortal poems of the English language.* New York: WSP, 1980.

AVERBUCK, L. "A poesia e a escola." *In* ZILBERMANN, R. (org.) *Leitura em crise na escola: As alternativas do professor.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993, p. 63-84.

BACRY, P. *Les figures de style.* Paris: Belin, 1992.

BAKHTIN M. M. *The dialogic imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin,* ed. Michael Holquist. Austin: University of Texas Press,1981.

_____ "O autor e o herói". *In* **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1988/1992, p. 25-220.

BARTHES, R. *Crítica e Verdade.* São Paulo: Perspectiva, 1966.

BATESON, G. "Uma teoria sobre brincadeira e fantasia". *In* RIBEIRO, B. & GARCEZ, P. (orgs.) **Sociolingüística interacional**, Porto Alegre: AGE, 1972/1998, p. 57-69.

BERTRAN, D. & PLOQUIN, F. (Orgs.). *Littérature et enseignement. La perspective du lecteur. In* ***Le Français dans le monde***, février/mars, 1988.

BESSE, H. "Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l'enseigment du français langue seconde ou étrangère". *In* **Le Trèfle**, Lyon, nº 9, 1989.

BIRELL, T. A. "English as a foreign literature and the decline of philology". *In* **English Studies**, nº 70, 1989, p. 581-586.

BLACK, M. *Models and Metaphor*. Ithaca, N.y: Cornell University Press, 1962.

_____ "More about metaphor". *In Metaphor and thought*. New York: Cambridge Univerity Press, 1979/1993, p.19-41.

BLATYTA, D. F. *Estudo da relação dialógica entre a conscientização teórica e o habitus didático de uma professora num percurso de mudança de sua abordagem de ensinar*. Campinas: IEL, UNICAMP, 1995 (Dissertação de Mestrado).

BLOOME, D. "Reading as process". *In* **Advances in Reading/Language Research**, nº2, 1983, p.165-195.

_____ "Interaction and intertextuality in the study of classroom reading and writing events: microanalysis as a theoretical enterprise". *In* **Proceedings of the II Interamerican Conference on Classroom Ehnography**, 1991, p.1-31.

_____ & BAILEY, F. "Studying language and literacy through events, particularity and intertextuality". *In s/r*, 1989, p. 181-210.

_____ & EGAN-ROBERTSON, A. "The Social Construction of Intertextuality in Classroom Reading and Writing Lessons". *In* **Reading Research Quarterly**, v.28 nº 4, 1993, p. 303-334.

BORDONI, M. G. & AGUIAR, V. *Literatura: A Formação do Leitor. Alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. (Org). M. A . Nogueira, A M. Catani. São Paulo: Vozes, 1998.

BRAGA, D. & BUSNARDO, J. "Metacognition and foreign language reading: fostering awareness of linguistic form and cognitive process in the teaching of language through text". *In* **Lenguas Modernas**, nº 20, 1993, p.129-149.

BREDESON, P. "An Analysis of the metaphorical perspectives of school principals"*In* **Education administration Quarterly**,v. 21 nº 1, 1985, p. 29-50.

BROWN , C. & LYTLE , S. "Merging assessment and instruction : protocols in the classroom". *In* GLASER, S. M. et allii.(ed.). *Re-examining reading diagnosis : new trends and protocols*. Newark: IRA, 1988.

BRUMFIT, C. & CARTER, R. *Literature and language teaching*. Oxford: OUP, 1986.

CANOLA, C. "O texto poético e a pluralidade de leituras". *In* **Intercâmbio**, IV, 1994, p.113-20.

_____ *A contribuição do texto literário num evento social de leitura para construção da realidade e formação do indivíduo*. Recife: XIX Congresso Mundial da FIPLV, 1997. (Trabalho apresentado no XIX Congresso Mundial da FIPLV).

CARTER, R. & SHORT M. *Reading, analysing and teaching literature*. London: Longman, 1989.

CAVALCANTI, M.do C. "Investigating FL reading performance through pause protocols". *In* FAERCH,C. & KASPER,G.(eds.). *Introspection in second language research*. Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p.230-250.

_____ *Interação leitor - texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas : Ed. da UNICAMP, 1989.

_____"Intersubjetividade e pluralidade na leitura de lacuna de fábula". *In* PASCHOAL, M. & CELANI, M. A. (org.). *Lingüística aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992, p. 233-246.

_____ "Collusion, resistance, and reflexivity: indigenous teacher education in Brasil". *In* **Linguistics and education**, nº 8, 1996, p.175-188.

_____"AILA 1996 e um estado da arte em microcosmo da Lingüística Aplicada". *In* SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (orgs.) *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado Aberto, 1998, p.197-212.

_____ & MOITA LOPES, L. P. "Implementação de pesquisa em sala de aula de línguas no contexto brasileiro". *In* **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, vol. 17, 1991.

_____& ZANOTTO, M. "Introspection in Applied linguistics: Meta-Research on verbal protocols" *In* BARBARA, L. & SCOTT, M. (orgs.). *Reflections on Language Learning*. Clevedon: Multilingal Matters, 1994, p. 148-156.

CHAVES, E. M. "O papel da literatura no ensino de línguas". *In* ***Trabalhos em Lingüística Aplicada***, nº 12, 1989.

CHIAPPE, D. "Similary, relevance and the comparison process". *In* **Metaphor and Symbol**, v. 13, nº 1, 1998, p.17-30.

CHIAPPINI, L. & MARQUES, R. "Ao pé do texto na sala de aula". *In* R. ZILBERMANN (org.). *Leitura em crise na escola: As alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993, p. 37-50.

CICOUREL, A. *A Cognitive Sociology: language and meaning in social interaction*. The Free Press, 1974.

CICUREL, F. *Parole sur Parole*. Paris: Clé International, 1985.

CLIFFORD, J. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século 20*. Rio de Jneiro: Ed. Da UFRJ, 1999.

COHEN, A, D. "Using verbal reports in research on language learning". *In* FAERCH, C. & KASPER, G. (eds.). *Introspection in second language research*. Clevedon: Multilingual Matters, 1987, p. 82- 95.

_____"Metodologia de pesquisa em lingüística aplicada: Mudanças e perspectivas". *In* **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, nº 13, jan./jun, 1989, p. 1-13.

_____"Strategies in second language learning: Insights from research". *In* PHILLIPSON, R., KELLERMAN, E., SELINKER, L., SMITH, M. S. & M. SWAIN (eds.). *Foreign/Second language pedagogy research*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991, p.107-119.

_____ & HOSENFELD, C. "Some uses of mentalistic data in second language research" . *In* **Language Learning**, v.31, nº 2, 1981, p. 221-235.

COHEN, L. & MANION, L. *Research Methods in education*. London: Croom Helm, 1980.

COHEN, T. "A metáfora e o cultivo da intimidade". In SACKS, S. (org.) *Da metáfora.* São Paulo: Educ/Pontes, 1992, p. 9-18.

CORACINI, M. J. *Um fazer persuasivo. O discurso subjetivo da ciência,* Campinas : Pontes, 1991.

DASCAL, M. "On the role of context and literal meaning in understanding", *In* **Cognitive Sciences**, nº 13, 1989, p. 253-257.

DETTONI, R. *Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor.* Brasília: DLLCV, UNB, 1995 (Dissertação de Mestrado).

DICKINSON, E. *Uma centena de poemas.* São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

ECO, H. *Lector in fabula.* Paris: Grasset, 1985.

_____ "Notes sur la sémiotique de la réception".*In* **Actes Sémiotiques**, IX, 81, Paris, 1987.

EGAN, K. "Metaphors in collision, objectives, assembly lines and stories". *In* **Curriculum Inquiry**, v. 18, nº 1, 1988, p.63-86.

ERICKSON, F. "Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure". *In* **Communicating in the Classroom**, University of Wisconsin, 1982, p.153-181.

_____ *Qualitative methods in research on teaching.* Michigan: Institute for Research on Teaching, 1985.

_____ "Ethnographic microanalysis of interaction". *In* LECOMPTE, M. et al. *Handbook of qualitative research.* New York: Academic Press, 1992, p. 201-225.

_____ "Ethnographic microanalysis". *In* MCKAY, S. & HORNBERGER, N. (eds.). *Sociolinguistics and Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p.307-328.

_____ & SCHULTZ, J. "When is a context? Some Issues and Methods in the Analysis of Social Competence". *In* **The Quarterly Newsletter of the**

Institute for Comparative Human Development, v. 1, nº 2, 1977. Also *In* GREEN, J. & WALLAT, C. (eds.). *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood NJ: Ablex, 1981, p.147-160.

ERICSSON, K. A. & SIMON, H. A. "Verbal reports as data". *In* **Psychological Review**, v. 87, nº 3, 1980, p.215-251.

ESKEY, D. E. "Holding in the bottom : an interactive approach to the language problems of second language readers". *In* CARELL, P., DEVINE, J. & ESKEY, D. (eds.) *Interactive approaches to second language reading.* Cambridge : Cambridge University Press, 1988, p. 93-100.

FEYARABEND, P. "Consolando o especialista". *In* LAKATOS, I & MUSGRAVE, A (orgs.). *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1979, p. 244-284.

FISH, S. "Is there a text in this class?" *In* RICHTER, D. (ed.). *Falling into Theory. Conflicting Views on Reading Literature.* Boston: Bedford Books of St. Martin's Press, 1980/1994.

FRAUENFELDER, U. & PORQUIER, R. Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'aprenant, **Langage**, 57: 61-71.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1981.

GARCEZ, P. "Microethnography". *In* HORNBERGER, N. e CORSON, D. (eds.) *The Encyclopedia of language and education, vol. 8, Research Methods in Language and Education.* Dordrecht/Boston: Kluwer, 1997, p.187-196.

GENTNER, D. "The mechanisms of analogical reasoning". *In* VOSNIADOU, S. & ORTONY, A. (eds.). *Similarity and analogical reasoning*. New York: Cambridge University Press, 1989, p.199-241.

GERMAIN, C. *Évolution de l'enseigment des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE international, 1993.

GESSER, A . *Teaching and learning Brazilian sign language as a foreign language: a microethnographic description*. Dissertação Mestrado, UFSC, 1999.

GIBBS, R. *The Poetics of mind.* Cambridge: CUP, 1993.

GIULIANO, M. S. M.A. *Estratégias e reações de uma professora de Língua estrangeira em momentos de dúvidas em sala de aula*. Campinas: IEL, UNICAMP, 1994 (Dissertação de Mestrado).

GLUCKBERG, S. & KAYSER, B. "How metaphors work". *In* ORTONY, J.(ed.) *Metaphor and thought*, Cambridge: CUP, 1979/1993, 2° ed., p. 401-424.

GOODMAN, K. "Psycholinguistics universals of the reading process". *In* SMITH, F. (org.). *Psycholinguistcs models and process of reading.* New York: IRA, 1973, p. 21-29.

GOODMAN, N. "Seven strictures on similarity". *In* GOODMAN, N.(ed.) *Problems and projects*. New York: Bobbs-Merill, 1972, p. 437-447.

GOFFMAN, E. *Interactional rituals. Essays on face-to-face behaviour.* New York: Pantheon, 1967.

_____ "Footing". *In* RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. *Sociolingüística interacional.* Porto Alegre: AGE, 1998, p. 70-97. Também em **Semiotica**, n° 25, 1979, p.1-29.

_____ "A situação negligenciada". *In* RIBEIRO, B. & GARCEZ, P. (orgs.) **Sociolingüística Interacional**, Porto Alegre: AGE, 1964/1998, p. 11-15.

GOMES, A. "Introdução e notas". *In Emily Dickinson: uma centena de poemas*, São Paulo: T A. Queiroz, 1985.

GOMES, G. "A etnografia como gênero literário" *In* **Jornal de resenhas**, **Folha de São Paulo,** 13/02/1999, p.3.

GRAFF, G. "Disliking books at an early age". *In* RICHTER, D. (ed.). *Falling into Theory. Conflicting views on reading literature.* Boston: Bedford Books of St. Martin's Press, 1994, p.36-44.

GRICE. H. P. "Logic and conversation". *In* COLE, P. & MORGAN, J. L. (orgs.) *Syntax and semantics, vol. 3: speech acts*. New York: Academic Press, 1975.

GUMPERZ, J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

_____ "Interactional sociolinguistics in the study of schooling". *In* COOK-GUMPERZ, J. *The social construction of literacy.* Cambridge: Cambridge University Press, 1986, p.45-68.

HARDMAN, F. & BERVERTON, S. "Developing collaborative group work in the primary scholl : the importance of metacognition". *In* **UKRA**,v. 29, n° 2, July, 1995, p. 11-15.

HENRIQUES, E. & SCARAMUCCI, M. 1984. "Another approach to poetry in EFL classes". *In* **Trabalhos em Lingüística Aplicada,** n° 4, 1984.

HONECK, R. & HOFFMAN, R. (eds.). *Cognition and figurative language*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1980.

HOLQUIST M. *Dialogism. Bakhtin and his world.* London & New York, Routledge, 1990.

HYMES, D."On comunicative competence". *In* PRIDE, J. & HOLMS, J. (orgs.). *Sociolinguistics*. Harmondworth: Penguin, 1972.

ISER, W. *L'Acte de la lecture.* Bruxelles: Mardaga, 1985.

JACOBY, S. & OCHS, E. "Co-construction: An Introduction". *In* **Research on Language and Social Interaction**, v. 23, nº 3, 1995, p. 171-183.

JAUSS, H. R *Pour une esthetique de la reception*. Paris, Gallimard, 1978.

JOUVÉ, V. *La lecture.* Paris: Hachette, 1993.

KLEIMAN, A. *Leitura, ensino e pesquisa.* São Paulo: Pontes, 1989.

_____ *Oficina de leitura: teoria e prática.* Campinas: Pontes/Ed. Unicamp.1993.

_____ "O estatuto da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate." *IN* SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (orgs.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado Aberto, 1998, p. 51-80.

KINSCH, & Van DYCK, T. *Strategies of discourse comprehension.* New York: Academic Press, 1978.

KUHN, T. *A estrutura da revolução científica*, São Paulo: Educ, 1962/1979.

LAJOLO, M. "Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia de ensino". *In* ABREU, M. (org) *Leituras do Brasil.* Porto Alegre: Mercado Aberto/ALB, 1995, p. 113-122.

_____ *Do mundo da leitura para a leitura do mundo.* São Paulo: Ática, 1993.

LAKOFF, G. "A figure of thought". *In* **Metaphor and symbolic activity**,, v. 1, nº 3, 1986, p. 215-225.

_____ "The contemporary theory of metaphor". *In* ORTONY, A. (ed.) *Metaphor and thought*. New York: Cambridge University Press,1993, p. 202-251.

_____ & JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

_____ & TURNER, M. *More than cool reason. A field guide to poetic metaphor*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1989.

LARSEN-FREEMAN, D. "Impressões da AILA 1996". *In* SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M.(orgs.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado Aberto,1998, p.185-196.

LEECH, G. *Principles of Pragmatics,* London: Longman, 1983.

LEME, H. "Investigando os limites da interpretação da metáfora bíblica num novo paradigma". *In* **Cadernos de Resenhas do 8º INPLA**, 1998, p. 173.

LEME E BRITO, P. & ABREU, M. "Prefácio". *In* ABREU, M. (org.). *Leituras do Brasil*. Porto Alegre: Mercado Aberto/ALB, 1995, p. 7-14.

LEVINSON, S. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

LOBATO, C. H. "A apropriação do texto por alunos do ensino de Segundo Grau". *In* **Intercâmbio,** vol. VI, nº 1, 1997, p.46-59.

LOCKE, J. 1961."Essay concerning human understanding", III, X. *In* GREGORY, M. 1961.

LONG, M. "A feeling for language: the multiple values of teaching literature" *In* BRUMFIT, C. & CARTER, R. *Literature and language teaching*. Oxford: OUP, 1986.

MACCORMAC, E. "The cognitive beauty of metaphorical images". *In* Van NOPPEN, J. P.(ed.) "La pratique de la métaphore". *In* **Revue Belge de Philologie et D'Historie, número especial** v. 68, nº 3, 1990 p. 646-657.

MACHADO, N. J. *Epistemologia e didática. As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1995.

MANDEL, B. "Literature is its audience". *In* **College Teaching**,v. 35, nº 3, 1987, p.107-110.

MARCUSCHI, L. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARTINS-FONTE, M. "revendo protocolos retrospectivos: uma proposta enunciativa". *In* **Estudos Lingüísticos**, XXV, 1996, p. 594-598.

McDERMOTT, R. GOSPODINOFF, K. & ARON, G. *Criteria for an Ethnographically Adequate description of Concerted activities and their contexts. In* **Semiotica**, v. 24, 1978, p. 245-275.

MCNEIL, C. "Logging the interpretive act: dialogue in the literature lesson". *In* **College Teaching**, v.37, nº 3, 1988, p.86-90.

MCRAE, J. *Literature with a small 'l'*. London: Macmillan, 1991.

MEY, J. *Whose language? A study in linguistics pragmatics*. Amsterdan/Philadelphia: John Benjamins, 1985. (Pragmatics & Beyond Companion Series).

_____ "Poet and peasant: a pragmatic comedy in five acts". *In* **Journal of pragmatics,** nº 11, 1987, p. 281-297.

_____ *'When voices clash ...': studies in the pragmatics of literary texts*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1998.

MOITA LOPES, L. P. *Discourse analysis and syllabus design: an approach to the teaching of reading*. London: University of London, 1986 (Tese de Doutorado).

MORAES, M. G. *O saber e o poder do professor de línguas: algumas implicações para a formação crítica*. Campinas: IEL, UNICAMP, 1990. (Dissertação de Mestrado).

MOURA, H. M. "O conceito de indeterminação e leitura de metáforas", sub-projeto de pesquisa dentro de projeto integrado « A indeterminação na leitura : o caso da metáfora » no Cnpq, 1997.

_____ "A indeterminação na língua e na poesia". In **Revista da ANPOLL**, nº 5, 1998, p.107-120.

_____ "Indeterminação semântica e condradição". *In* **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. VII. (no prelo).

MUYSKENS, "Teaching second language literature: past, present and future". *In* **The Modern Language Journal**, nº 64 (iv), 1983, p.413-423.

NARDI, M. I. *As expressões metafóricas na compreensão de texto escrito em língua estrangeira*. São Paulo: LAEL, PUC-SP, 1993. (Dissertação de Mestrado).

NEWELL, & SIMON, H. *A Human Problem Solving,* Eaglewood-Cliffs: Prentice Hall, 1972.

NOGUEIRA, A. la G. "A metáfora no contexto literário: a análise de um poema metafísico". *In* PAIVA, V. L. M. de O. (org.) *Metáforas do Cotidiano*, Belo Horizonte: Editora da UFMG,1998, p. 73-82.

NOYAU, C. & PORQUIER, R. *Communiquer dans la langue de l'autre*. Vincennes: Presse Universitaire de Vincennes, 1984.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*, Cambridge: CUP, 1992

OCHS, E. "Transcription as Theory". *In* OCHS, E. & SCHIEFFELIN, B. *Developmental Pragmatics*, New York: Academic Press, 1979.

O'CONNOR. C. & MICHAELS, S. "Shifting Participant Frameworks: Orchestrating Thinking Practices in group Discussion". *In* HICKS, D.(ed.) *Discourse, Learning and Schooling.* Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 63-103.

ORLANDI, E. "Comunicação e Expressão: O ensino da leitura". *In* ABREU, M. *Leituras do Brasil.* Porto Alegre: Mercado Aberto/ALB, 1983/1995, p. 57-71.

ORTONY, J.(ed.) *Metaphor and thought*, Cambridge: CUP, 1979/1993, 2° ed.

PAES, J. "Introdução e prefácio" *In* WILLIAMS, W. C. *Poemas*, São Paulo: Companhia das Letras,1987.

PAES DE BARROS, A. & ROJO, R 1984 "Convergência e Divergência em Leitura: reflexão sobre uma análise de resumos". *In* **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n°4, 1984, p.47-66.

PAIVA, V. L. M. de O. (org.) *Metáforas do Cotidiano*, Belo Horizonte: Editora da UFMG,1998.

PARMIGIANI, T. Poesia na escola: presença/ausência, *In* **Sínteses**, vol. 2, 1997, p. 227-238.

PERDUE, C. & PORQUIER, R. **Apprentissage et connaissance d'une langue etrangère, Langages**, 57, Paris: Larrouse, 1980.

PERINI "Natureza interdisplinar da leitura e suas implicações na metodologia de ensino", In ABREU (org.) *Leituras do Brasil.* Porto Alegre: Mercado Aberto/ALB, 1987/1995, p. 106-112.

PHILIPS, S. Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In C. Cazden, V. John & D. Hymes (ed.s) **The function of language in the classroom**, 370-94. New York: Teachers College Press, 1972.

_____Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala, *In* RIBEIRO, B. & GARCEZ, P. (orgs.) **Sociolingüística Interacional**, Porto Alegre: AGE, 1974/1998, p. 16-30.

PICARD, M. *La lecture comme jeu.* Paris:Minuit, 1986.

_____ *Lire le temps.* Paris:Minuit, 1989.

PIETRARÓIA, C. M. C. *Percursos de Leitura*. Annablume: São Paulo, 1997.

POE, E. A. *Writings*. London:Penguin, 1989.

PONTES, E. *A Metáfora*. Campinas : Pontes, 1990.

PORQUIER, R. et al. « Approche cognitif et didactique des langues: des processus aux exercises » In Gaonac'h, D. (ed.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Paris: Hachette, 1990.

PRABHU N. S. "There is no best method – Why?". *In* **Tesol Quarterly**, vol. 24, nº 2, 1990, p.161-176.

PRAPOTTÉ, W. & DIRVEN, R. (eds.) *The ubiquity of metaphor*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1985.

PROENÇA, C. Prefácio. In M. Mendes *A Invenção de Orfeu*, s/l: s/e, s/d.

RECH, M. O conflito de expectativa na interação em sala de aula. Florianópolis: CCE, UFSC, 1992, (Dissertação de Mestrado)

REDDY, M. "The Conduit Metaphor: A case of frame conflict in our language about language". *In* ORTONY, A. (ed.) *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979/1993, p.165-201.

RIBEIRO, B. & GARCEZ, P. (orgs.) *Sociolingüística Interacional. Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso*, Porto Alegre: AGE, 1998.

RIBEIRO, R. J. "A escrita e o combate ao simulacro". Palestra proferida no 9º COLE, Campinas, 1993.

RICOEUR, P. *La métaphore vive*. Paris: Seuil, 1975

_____ *Du texte à l'action*. Paris: Seuil, 1986.

_____ "O processo metafórico como cognição, imaginação e sentimento", *In* SACKS, S. (ed.) *Da metáfora*, Campinas: Educ/Pontes, 1992

RIFFATERRE, M. *Sémiotique de la poésie*. Paris: Seuil, 1983.

ROGOFF, B. *Apprentice in thinking: Cognitive developmnet in social context.* New York: Oxford University Press, 1990

ROSA, G. **Grande Sertão: Veredas**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

RUMELHART, D. "Toward an interactive model of reading". *In* DORNIC, S. (ed.) *Attention and Performance*, vol. VI. New York : Academic Press, 1977.

RUMELHART, D. & ORTONY, A. "The representation of knowledge in memory". *In* ALDERSON, R. et al. (orgs.) *Schooling and the acquisition of language.* Lawrence Erlbaum, 1977.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation, **Language**, v. 50, 1974, p. 696-735.

SANTOS, A. de C. P. L. dos *O professor de línguas estrangeiras e os recursos informatizados*. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, UFSC, 1998, (Dissertação de Mestrado).

SCARAMUCCI, M. V. R. "A construção do sentido na leitura em inglês como língua estrangeira: algumas implicações para o ensino". *In* **Intercâmbio**, São Paulo, 1992, p. 227-237.

_____ *O papel do léxico na compreensão em língua estrangeira: foco no produto e no processo.* Campinas: IEL, Unicamp, 1995 (Tese de Doutorado).

SCHANCK, & ABELSON *Scripts, plans, goals, and understanding: an inquiring into human knowledge structures.* Hilsdale: Lawrence Erlbaun, 1977.

SCHEGLOFF, E. & SACKS, H. Openings up closings, **Semiotica**, v. VIII, 1973, p. 289-327,

SCHMITZ, J. Temas e pesquisas em Lingüística Aplicada: novos rumos, **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n. 10, 1987, p. 71-85.

SCHULTZ, FLORIO & ERICKSON, F. "Where is te floor? :aspects of cultural organization of social realtionships in communication at home and in school" In E. Gilmore & Glatthorn (eds.) *Children in and out of school*, Washington, D.C: Center for Applied Linguistics, 1979.

SEARLE "Metaphor" *In* ORTONY, A. (ed.) *Metaphor and thought*, Cambridge: CUP, 1979/1993, 2° ed, 83-111.

SIGNORINI, I. « Letramento e (in) flexibilidade comunicativa », *In* KLEIMAN, A. (org.) *Os significados do Letramento*, Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 161-200.

_____ "Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística". *In* SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (orgs.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado Aberto, 1998, p.99-112.

SIMPSON, A. 1995 "Why do we have to read this book?: small group reading in secondary school". *In* **UKRA**, v. 29, n° 2, july, 1995, p. 16-22.

SOUZA L. M. de "The Beauty and the Beast". Speech held in PUC-Sp, june, 1997, during IV JELI (Jornada dos Professores de Língua Inglesa).

STANOVICH, K. E. "Toward an interative-compensatory model for individual differences in the development of reading fluency". *In* **Reading Research Quartely**, n° 16, 1980, p. 32-71.

STEEN, G. "Metaphor and literary comprehension" *In* **Poetics**, n° 18, 1989, p.113-141.

_____ *Understanding metaphors in literature*. London & New York : Longman, 1994.

TANNEN, D. *That's not what I meant! How conversation style makes or breaks or relations with others*, New York: William Morrow, 1986.

TANNEN, D. & WALLET, C. « Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica ». *In*. RIBEIRO, B. & GARCEZ, P. (orgs.) *Sociolingüística Interacional*, Porto Alegre: AGE, 1987/1998, p. 120-141.

TAVARES, K. C. A. *O uso da introspecção: Da técnica de pesquisa para o ensino de leitura*". Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.(Dissertação de Mestrado).

TAYLOR, J. *Linguistic Categorization: prototypes in linguistic theory*. Oxford: Claredon Press, 1988.

TELLES-BOTTER, G. A. F. "O contexto e a competência de alunos de língua estrangeira". *In* PAIVA, V. L. M. de O. (org.) *Metáforas do Cotidiano*, Belo Horizonte: Editora da UFMG,1998, p. 53-62.

TERZI, S. *Ruptura e retomada na comunicação. O processo de construção de leitura por crianças da periferia*. Tese de doutorado, UNICAMP, 1992.

THÉRIEN, G. "Pour une sémiotique de la lecture". *In* **Protée**, n° 2-3, 1990, p.1-4.

TODOROV, T. "Prefácio à Mikhail Bakhtin". *In Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 1-21.

TOPPINS, A. "Teaching students to teach themselves". *In* **College Teaching**, v. 35, n° 3, 1987, p. 95-99.

TUYAY, S, JENNING S, L. & DIXON, C. "Classroom Discourse and Opportunities to Learn: An Ethnographic Study of Knowledge Construction in a Bilingual Third-Grade Classroom". *In* **Discourse Processes**, v. 19, n ° 1, 1995, p. 75-110.

Van LIER, L. *The classroom and the language learner. Ethnography and second language classroom research*. London and New York: Longman, 1988.

Van NOPPEN, J. P.(ed.) *La pratique de la métaphore. In* **Revue Belge de Philologie et D'Historie, número especial** v. 68, n ° 3, 1990.

Van NOPPEN, J-P. & HOLS, E. *Metaphor II: A Classified bibliography of publications 1985-1990.* Amsterdam: John, 1990.

Van PEER, W. "Top-down and Bottom-up interpretative strategies in reading e.e. cummings". *In* **New Literary History**, n°18, 1987, p. 597-609.

VIEIRA, J. R. "Lendo T. S. Eliot: um estudo a partir de protocolo verbal em grupo". *In* **Anais do III EPLLE**, Assis/SP, 1993, p.258-266.

_____ "Metáfora, ensino de leitura e formação do professor de língua estrangeira". *In* **Anais do IV Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada**, Campinas, 1995, p. 224-234.

_____ "Leitura de metáforas e formação do professor de línguas estrangeiras". *In* **Anais do III Encontro dos Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Assis/SP, 1996a, p. 258-267.

_____"Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura". *In* **Estudos Lingüisticos,** v. XXV, n °. I, 1996b, p.110-120 .

_____ "Lendo metáforas poéticas" *In* **Revista Intercâmbio,** *v.* VI, n ° I, 1997, p. 96-120.

_____"Language and literature: some dialogic trodden ways", *In* **Ilha do Desterro**, Florianópolis, no prelo.

_____ & VERAS, M. V. C. "Tinha um poema na prova de inglês do vestibular da UNICAMP/93". *In* **Estudos Lingüísticos**, v. XXIII, n° II. São Paulo: Cnpq, 1994/1996, p. 1446-1451. Ver também **Trabalhos em Lingüística Aplicada,** v. 27, jan/jun, pp. 13-16.

VOSNIADOU, S. "Analogical reasoning as a mechamins in knowledge acquisition: a developmental perspective", In VOSNIADOU, S. & ORTONY, A. *Similarity and analogical reasoning*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

_____& ORTONY, A. *Similarity and analogical reasoning*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers. A reflective approach.* Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WILLIAMS, W. C. *Poemas*. Companhia das Letras: São Paulo, 1987.

WIDDOWSON, G. "Widdowson on literature". *In* **ELT Journal**, v. 34, n° 1, january, 1983, p. 30-35.

_____ "The untrodden ways". *In* BRUMFIT, C. & CARTER, R. (eds.) *Literature and language teaching*. Oxford: OUP, 1986.

YAMAMOTO, M. *Português Instrumental: o processo de compreensão da metáfora no texto didático*, PUC-SP dissertação de Mestrado, 1991.

ZANOTTO (de PASCHOAL), M. S. "O texto na construção do significado metafórico". *In* **Cadernos PUC-SP**, São Paulo : EDUC 22, 1985.

_____ "Em busca da elucidação do processo de compreensão da metáfora " *In* PONTES, E. (org.) *A Metáfora*, Campinas: Pontes, 1990.

_____ "O processo de compreensão da metáfora na formação de professores de língua materna " *In* ZANOTTO (de PASCHOAL), M. & CELANI. M (orgs.) *Lingüística Aplicada : da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar.* São Paulo : EDUC, 1992.

_____ *Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura.* SP, 1995a. (mimeo)

_____ "Metáfora, cognição e ensino de leitura". *In* **D. E. L. T. A.**, v. 11, nº 2, 1995b, p. 241-254.

_____"A leitura como evento social para um enfoque humanístico do ensino de línguas". Comunicação apresentada no IXI Congresso Internacional de professores de línguas vivas, Recife, 1997 a.

_____"A indeterminação na leitura: o caso da metáfora", projeto integrado de pesquisa « A indeterminação na leitura : o caso da metáfora » do Cnpq, 1997 b.

_____ "A construção e a indeterminação do significado metafórico no evento social de leitura". *In* PAIVA, V. L. M. O . (org.). *Metáforas do cotidiano*. Belo Horizonte: UFMG, 1998, p.13-38.

ZILBERMANN, R. *A leitura e o ensino de literatura.* São Paulo: Contexto, 1993.

ZYNGIER, S. "Introduzindo literatura estrangeira: o papel do professor e a conscientização literária". *In* **Contexturas. Ensino crítico de Lingua Inglesa**, nº 2, 1994, p. 29-42.

_____ « O lúdico, o imaginário e o pragmático no ensino de literatura », **Fragmentos**, v. 7, nº 1, julho/dezembro 1997, p. 9-16.

ZWAAN, R. *Aspects of literary comprehension. A cognitive approach*, Amsterdam/Philadelphia: Jonh Benjamins, 1993.