

TEXTO E INTERAÇÃO EM SALA DE AULA: A NEGOCIAÇÃO DOS SENTIDOS METAFÓRICOS E METONÍMICOS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Gil Negreiros*

Gislaine Aparecida Vilas Boas**

Resumo: Buscamos, neste artigo, discutir como os conceitos metafóricos e metonímicos se revelam importantes mecanismos na construção interacional de sentidos de um texto. Nosso *corpus* é composto por um recorte transcrito de um debate em uma aula de língua portuguesa, baseado na metodologia do Pensar Alto em Grupo (PAG). Apoiamo-nos no paradigma qualitativo de pesquisa, que nos permite a inserção na análise das práticas sócio-cognitivo-interacionais envolvidas no evento de leitura. Os dados mostram que os conceitos metafóricos e metonímicos desempenham um papel crucial na construção das leituras entre os participantes.

Palavras-chave: Interação. Texto. Metáfora. Metonímia. Aula de língua portuguesa.

Abstract: In this article, we aim to discuss how the metaphorical and metonymic concepts are important mechanisms in the interactional construction of the meaning(s) of a text. Our *corpus* is composed of a discussion transcript in a Portuguese Language Class, based on methodology of Group Think-Aloud (PAG). We support the qualitative research paradigm, which allows us to insert into the analysis the socio-cognitive-interaction practices involved in the reading event. The data show that metaphorical and metonymic concepts play a crucial role in construction the reading(s) among the participants/readers.

Keywords: Interaction. Text. Methapor. Metonymy. Portuguese Language Class.

Introdução

Quando consideramos a textualidade como um modo de processamento de enunciação e não como um conjunto de propriedades inerentes a um mero produto, somos levados a pensar nas questões cognitivas, pragmáticas e interacionais que envolvem o texto.

* Doutor em Língua Portuguesa (PUC-SP) e professor da Universidade Federal de Santa Maria (DLV / PPGL – UFSM). E-mail: gil.negreiros@ufsm.br

** Mestre em Língua Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP) e professor do Instituto Federal Farroupilha (IFF). E-mail: gislaine.vilasboas@iffarroupilha.edu.br

A formação de bons leitores e de bons escritores passa pelo desenvolvimento de competências linguísticas várias, como as baseadas na inferência, nos processos de identificação, de classificação e de generalização; como aquelas vinculadas ao domínio de asserções e relacionamentos entre língua e contexto; como as possibilidades de exemplificação, de definição de hipóteses e de comentários ou como a percepção dos sentidos e das intenções presentes no texto.

Um dos grandes desafios do trabalho docente é a adoção de práticas metodológicas que possam dar conta das inúmeras situações linguístico-discursivas a que os usuários estão sujeitos a passar. Torna-se, pois, fundamental a investigação de contextos naturais em que tais práticas são realizadas, como as aulas de leitura, de redação e também de gramática.

Nesse sentido, chama-nos a atenção a questão da leitura do texto literário, hoje um grande desafio nas aulas de língua portuguesa. Assim, analisamos, neste artigo, processos de construção de sentidos de um texto ancorados em modelos metafóricos e metonímicos, em uma interação de sala de aula. Nosso *corpus*, então, é composto por um recorte transcrito de um debate em uma aula de língua portuguesa, por meio da metodologia do Pensar Alto em Grupo (PAG), na qual o(s) sentido(s) de um texto é construído colaborativamente a partir da negociação entre os leitores.

Nossa pesquisa de leitura em sala de aula está amparada pelos conceitos de letramento de Street (1984; 1993), sob o qual a leitura e a escrita são considerados processos bem mais complexos que os praticados em aula sob um parâmetro estruturalista. Entendemos ser necessário um novo parâmetro de pesquisa e de ensino que dê conta de olhar para tudo que envolve este rico e complexo lugar social de uso da linguagem: um evento de leitura em sala de aula.

Por esse motivo, entendemos que a interação entre os participantes, em um evento de leitura, pode se tornar um momento de (re)ver papéis, de (re)criar identidades e posições tanto do aluno como do professor de língua materna dentro do processo de ensino/aprendizagem. O reconhecimento da influência dos conceitos metafóricos e metonímicos na interpretação de um texto é um dos passos para redefinir um novo leitor. Tal redefinição é, de fato, uma necessidade da contemporaneidade.

A ativação de processos sócio-cognitivo-interacionais

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

Assim, o processo de interpretação textual adotado neste artigo rejeita a leitura como mera decodificação, tomando-a como um complexo exercício de interpretação que é influenciado por um texto, por um contexto, por um autor e por um leitor social, cultural e histórico. Portanto, a leitura, individual ou coletiva, é um processo social (BLOOME, 1993; CORACINI, 2005).

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

Adotamos, desse modo, uma visão pós-moderna de leitura, que considera os sujeitos e entende que o olhar do leitor está inteiramente impregnado por sua subjetividade, que é histórica.

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

Porém, essa visão pós-moderna de que um único texto admite várias inferências e, por consequência, várias leituras, não anula o texto, mas o transforma e o reescreve fazendo com que dele surjam outros textos. Podemos dizer, a partir disso, que o sentido do texto é co-construído pelo leitor, pois, como aponta Coracini,

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

Assim, conforme postula Zanotto (2010), para abandonar a concepção tradicional de educação, é preciso mudar as práticas de leitura em sala de aula e, então, repensar os papéis do professor e do aluno.

Algumas questões metodológicas: a leitura como prática social

Neste trabalho, não entendemos a língua como autônoma, desconectada do contexto social, cultural e histórico. Ao contrário, consideramos a língua como constituída na interação, marcada contextual, subjetiva e ideologicamente. Desse modo, se ler, assim como escrever, é uma prática social, devemos ouvir as vozes daqueles envolvidos nessa prática, sem omitir o contexto sociocultural do leitor.

Pretendemos analisar o discurso produzido na interação face a face, em uma situação de leitura como prática social, na qual o sentido é negociado e construído entre os participantes no Pensar Alto em Grupo (PAG).

O PAG é um evento social de leitura (BLOOME, 1993) e, portanto, uma prática de letramento, na qual os participantes constroem o(s) sentido(s) do texto durante a interação face a face. Trata-se tanto uma prática de letramento como uma metodologia de pesquisa.

A partir dele, os leitores leem e discutem um texto expondo suas opiniões e se posicionando com relação a elas. Logo, consideramos tal atividade um evento social de leitura, pois ler, segundo Bloome (1993), é uma maneira de estabelecer, manter ou mudar as relações e as identidades sociais.

Considerar a leitura uma prática social é, antes de tudo, considerar a relação que se estabelece entre os leitores envolvidos em um evento social de leitura (BLOOME, 1993; ZANOTTO, 1997), sendo estes socialmente constituídos.

Segundo Macedo (1990, p. 102), é mediante “os múltiplos discursos que os alunos geram o significado de seus contextos sociais do dia-a-dia”. Em alinhamento a essa posição, Colomer explica que

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

Desse modo, a leitura pode possibilitar a partilha de opiniões, bem como a oportunidade de coconstrução das interpretações, em situações efetivamente interacionais. A partir das pesquisas realizadas com leitura dentro do Pensar Alto em Grupo, foi possível perceber como a metáfora e a metonímia direcionam as concepções dos leitores ao interpretar um texto. Assim, apoiamo-nos na Teoria da Metáfora Conceptual para entender como se dão as inferências durante o processo de leitura.

Os conceitos metafóricos e metonímicos na construção do(s) sentido(s)

Discutir o papel dos conceitos metafóricos e metonímicos no processo de construção do(s) sentido(s) de um texto é de extrema importância para o trabalho com o texto em sala de aula, uma vez que estes conceitos direcionam/moldam a interpretação e/ou entendimento dos participantes no momento da interação (BARCELONA, 2007).

Como apontam Zanotto *et al.* (2002, p. 13), tais conceitos são considerados uma “operação cognitiva fundamental, constitutiva da linguagem e do pensamento” e não um fenômeno que ocorre somente nas palavras.

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

Dentro desse panorama, a interpretação metafórica e metonímica é encarada como o resultado de processos sociocognitivos, visto que pesquisá-los passa pela percepção de suas influências sociais e afetivas.

Especificamente, a partir dos pressupostos da Teoria Conceptual da Metáfora, a metáfora consiste em “experienciar uma coisa em termos de outra” (LAKOFF & JOHNSON, 1980, p. 04), ou seja, um domínio em termos de outro. Esse processo, dentro da teoria proposta pelos autores, é entendido como mapeamento metafórico.

O papel da inferência no processo de leitura e suas relações com a Metáfora Conceptual

Segundo Lakoff & Johnson (1980), os mapeamentos são os responsáveis pelo fenômeno da metáfora conceptual ao nos permitir entender um conceito em termos de outro.

Eles dependem dos nossos modelos cognitivos e do nosso conhecimento cotidiano ou de mundo. De acordo com Lakoff & Turner,

os esquemas conceptuais organizam nosso conhecimento. Eles constituem modelos cognitivos dos aspectos do mundo, modelos estes que usamos para compreender nossas experiências e para raciocinar sobre elas. Esses modelos cognitivos pelos quais entendemos o mundo, bem como nossas experiências, são inconscientes, são usados automaticamente e sem nenhum esforço... esses modelos cognitivos possibilitam os mapeamentos metafóricos.” (1989, p. 65-66) (tradução nossa).¹

Assim, os modelos cognitivos possibilitam a construção de inferências. Só podemos fazer um mapeamento metafórico se conseguirmos inferir aspectos de um domínio para outro. Essas inferências são o que Lakoff & Johnson (1980) chamam de *entailments*.

Na metáfora conceptual, segundo Lakoff & Turner (1989, p. 131), a relação estabelecida entre o domínio fonte e o domínio alvo não é bidirecional. Há, em uma metáfora, “um único mapeamento que vai do domínio fonte para o domínio alvo”.

No exemplo AMOR É UMA VIAGEM, nós estruturamos amor em termos de viagem e mapeamos para o domínio AMOR uma estrutura inferencial do domínio VIAGEM.

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

Por isso, Lakoff & Johnson (1980 p. 216-217) afirmam ser a “linguagem o reflexo do mapeamento”, pois, se assim não fosse, não teríamos as expressões linguísticas correspondentes ao conceito metafórico, como abordadas acima em AMOR É UMA VIAGEM.

Desse modo, os mapeamentos são estruturados e refletidos na linguagem e, portanto, estão também refletidos na leitura/interpretação de um texto. Tais interpretações são, então, resultado das experiências, tanto individuais quanto sociais, e do conhecimento de mundo de cada usuário da língua. São sobre essas relações que discutiremos na análise apresentada neste artigo.

¹ “Conceptual schemas organize our knowledge. They constitute cognitive models of some aspect of the world, models that we use in comprehending our experience and in reasoning about it. Cognitive models are not conscious models; they are unconscious and used automatically and effortless... of course, we can consciously consider and try to get at what our unconscious models might be, as we have done ... in the case of metaphorical mappings.” (LAKOFF & TURNER, 1989, p.65-66)

Lakoff & Turner (1989) afirmam que algumas metáforas são entendidas pela experiência individual, mas isso não impede uma pessoa, que não passou pela mesma experiência, de entender a mesma metáfora por meio do conhecimento comum, ou de mundo.

O nosso conhecimento de um domínio nos permite extrair inferências para entendermos o outro domínio. Quando um domínio serve de fonte para um mapeamento metafórico, modelos inferenciais desse domínio fonte são mapeados para o domínio alvo.

Essas “inferências permitidas pelo mapeamento não existiriam sem a metáfora”, pois a metáfora é essencialmente inferencial (Lakoff & Turner, 1989, p. 120). Assim, o mapeamento é a capacidade de inferência metafórica, ou seja, a capacidade de usar uma estrutura inferencial para entender um domínio em termos de outro.

Enquanto a metáfora consiste em compreender um domínio em termos de outro, a metonímia tem uma função referencial que nos permite usar um termo no lugar de outro. Entretanto, o processo metonímico não se restringe à referenciação, mas também tem a função inferencial.

Em PARTE PELO TODO, quando usamos “precisamos de boas cabeças nesse projeto”, significa que “boas cabeças” são “pessoas inteligentes” (LAKOFF & JOHNSON, 1980, p. 36). Portanto, há uma referência de cabeça à pessoa inteligente e tal processo de referenciação é puramente inferencial.

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

De acordo com Lakoff & Turner (1989, p. 103), a inferência na metáfora possibilita o mapeamento entre domínios diferentes, já o mapeamento metonímico ocorre dentro de um mesmo domínio.

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

Como observam Lakoff & Turner (1989), a metáfora e a metonímia não só apresentam traços em comum como também, muitas vezes, se confundem. Elas podem interagir entre si

de maneiras complexas que darão origem a composições que são, ao mesmo tempo, metafóricas e metonímicas.

Segundo Radden et al. (2007), a metonímia é um processo inferencial por natureza. Isso significa que a metonímia, seja ela parte pelo todo - todo pela parte - causa pelo efeito - ação pelo agente, nos dá a capacidade de inferir sobre o que os autores chamam de *cenário*.

A negociação dos sentidos metafóricos e metonímicos na aula de Língua Portuguesa

Apresentamos, a seguir, um recorte de um evento de leitura do poema “Impaciência”, de João Guimarães Rosa², realizada em uma oficina de leitura com alunos do Ensino Médio de uma escola pública. Os participantes fizeram a leitura silenciosa e oral do poema. Logo após a leitura, os alunos são instigados pelo professor-pesquisador a verbalizarem sobre o que mais lhe chama a atenção durante a leitura. Isso não significa que o aluno deva dar respostas sobre determinado assunto abordado no texto ou mesmo que ele seja direcionado à determinada interpretação. O objetivo do PAG é a discussão e a negociação na construção de sentido(s), passando por processos argumentativos durante as discussões.

Corpus

- | | | |
|----|----|---|
| 01 | A1 | o:: o:: título explica mu::ita coisa aqui no TEXto... né... |
| | A2 | é verdade gente... a questão do título é muito importante... e... a gente não comentou ainda/ () quando se fala em impaciência... o que vem à cabeça de vocês? |
| | A3 | ah eu penso logo em contando os minutos... olhando no relógio... |
| 05 | A2 | olhando no relógio... né?... contando o tempo... a impaciência e o tempo aqui nesse poema... é:: são coisas muito bem relacionadas... toda vez que você pensa... é:: não existe impaciência sem o TEMpo... gente! |
| | A1 | olha... têm várias palavras aqui que recorrem ao tempo... é:: bom... HORA... LONGAMENTE... TEMPO... CHEGAR... FUTURO ADIANTE... MINU::TO... HORAS TEDIOSAS... AMPULHETAS... ADIANTE... |
| 10 | A4 | DIA:: DESviver para trás... |
| | A2 | e esse <i>desviver para trás</i> ... é:: lindo:: o que é o <i>desviver</i> ? |
| | A5 | voltar? |
| | A6 | viver para trás é:: dá pra.... mas, <i>DESviver para trás</i> ...? |
| 15 | A2 | alguém explica esse <i>DESviver para trás</i> ? |

² O poema na íntegra encontra-se anexado ao artigo.

- A4 eu acho que ele quer apaGAR... o que ele viveu e viver de novo...
A5 é:: eu também entendi isso
A7 mesmo voltando pra trás...

Os leitores, durante o evento, compartilham dos mesmos conceitos metafóricos e metonímicos de tempo. No trecho escolhido para análise, o título do poema torna-se discussão central e, a partir dela, constrói-se o sentido de tempo, que, a nosso ver, é um conceito metafórico e metonímico compartilhado entre os participantes.

A primeira inferência é metonímica: PARTE PELO TODO, na linha 04: “ah eu penso logo em contando os **minutos**... olhando no relógio...” Esquemáticamente, temos:



Figura 1 – Processo metonímico 1.

Na linha 04, o leitor faz referência ao conceito tempo ao utilizar minutos por meio de um processo metonímico. Os minutos, para ele, são, na verdade, o tempo. Considerando que essa fala é em resposta ao questionamento anterior sobre impaciência, então, percebemos que contar o tempo, ou os minutos, causa impaciência. Tal leitura se concretiza logo em seguida, nas linhas 5, 6 e 7. Portanto, houve uma construção colaborativa entre os leitores e há também a reiteração do processo metonímico, abordado anteriormente, de minutos por tempo:

olhando no relógio... né?... **contando o tempo**... a impaciência e o tempo aqui nesse poema... é:: são coisas muito bem relacionadas... toda vez que você pensa... é:: não existe impaciência sem o TEMpo... gente!

Ainda analisando essas linhas temos outra metonímia de causa e efeito: o passar do tempo (causa) e impaciência (efeito).

Se considerarmos a expressão “contando os minutos”, percebemos, além de um processo metonímico, também um processo metafórico, pois o leitor evidencia a metáfora TEMPO É SUBSTÂNCIA e, por isso, capaz de ser mensurado ou contado, ou seja, contar os minutos. Dentro de tal conceito, há um mapeamento, ou seja, uma inferência de aspectos do domínio-fonte, substância, para o domínio-alvo, tempo.

A partir dessa mesma discussão, vale ressaltar a relação metonímica, na linha 05, entre tempo e impaciência, uma relação de CAUSA E EFEITO: o passar do tempo causa a impaciência, um processo inferencial possibilitado entre as 05 e 07:

olhando no relógio... né?... contando o tempo... a impaciência e o tempo aqui nesse poema... é:: são coisas muito bem relacionadas... toda vez que você pensa... é:: não existe impaciência sem o TEMPO... gente!”

Nas linhas 08, 09 e 10, um dos participantes menciona a presença de tempo bem marcada no poema a partir de processo de referência, ou seja, metonímico novamente por PARTE pelo TODO:

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

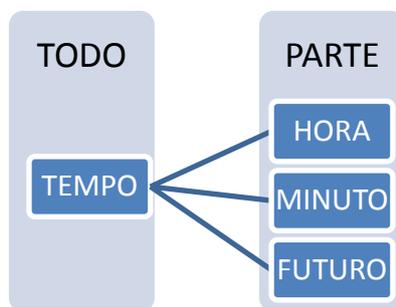


Figura 2 - Processo metonímico 2.

No decorrer da discussão, há a ativação de dois conceitos metafóricos: TEMPO É ESPAÇO e OBSERVADOR EM MOVIMENTO. O tempo, sob tal conceito de espaço, torna-se o caminho por onde o eu-lírico pode transitar ou, pelo menos, almeja transitar. Entretanto, a ideia expressa em *voltar para trás* não é condizente com a naturalidade do ciclo da vida, que, segundo os leitores, permite apenas uma direção: o ato de seguir em frente e nunca voltar atrás. Mas, é possível inferir, a partir das discussões, o fato de o eu-lírico não querer seguir em direção ao futuro e sim ao passado, ao que ele viveu, é algo normal, embora tal ação transgrida a normalidade da existência humana.

Considerações Finais

Há muito que ressaltar nesta leitura interativa, na qual os sentidos são construídos colaborativamente entre os participantes do Pensar Alto em Grupo com relação aos conceitos

metonímicos e metafóricos dos leitores. No entanto, consideramos ser uma boa mostra de como a interação entre leitores enriquece a construção dos sentidos de um texto.

Assim, entendemos ter sido uma boa oportunidade de repensar a própria prática pedagógica no que se refere ao trabalho com leitura em sala de aula. As contribuições a cada turno se tornam importantes mecanismos de co-construção do sentido do texto.

Por isso, a leitura como prática social se revela como uma prática de letramento na qual os participantes aprendem a se posicionar, a argumentar e defender seus pontos de vista, utilizando tanto as pistas linguísticas presentes em um texto como seus conceitos e experiências pessoais. Além disso, esta prática estabelece uma nova relação do professor com seus alunos, dos alunos com o seu professor, bem como de professor e alunos com o próprio texto. O professor passa a ser um orientador dentro da sala de aula, enquanto os alunos passam a ser colaboradores na construção do conhecimento em sala.

Referências

- BARCELONA, Antônio. The role of metonymy in meaning construction at discourse level. In: Radden, Günter; Köpcke, Klaus-Michael; Berg, Thomas; Siemund, Peter. *Aspects of meaning construction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2007, p.51-75.
- BLOOME, David. Necessary indeterminacy and the microethnography study of reading as a social process. *Journal of Research in Reading*, v. 16, n. 2, 1993, p. 98-111.
- COLOMER, Tereza. O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In: LOMAS, Carlos. *O valor das palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas*. Lisboa: ASA, 2003, p. 159-178.
- CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de Leitura na pós-modernidade. In: CARVALHO, Regina Célia; LIMA, Paschoal (Orgs.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 15-44.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- LAKOFF, George; TURNER, Mark. *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.

MACEDO, Donaldo. Alfabetização e Pedagogia Crítica. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

RADDEN, Günter; Köpcke, Klaus-Michael; Berg, Thomas; Siemund, Peter. Introduction: The construction of meaning in language. In: Radden, Günter; Köpcke, Klaus-Michael; Berg, Thomas; Siemund, Peter. *Aspects of meaning construction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2007, 1-15.

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

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. The new literacy studies. Guest editorial. *Journal of Research in Reading*. V.16, n.2, 81-97, 1993.

ZANOTTO, M. S. A leitura como evento social para um enfoque humanístico do ensino de línguas. In: XIX Congresso Mundial da FIPLV, 1997, Recife. *Livro de resumos*. Recife: Federation Internationale des Professeurs des Langues Vivantes, v. único, 1997, p. 147.

ZANOTTO, Mara Sophia. The multiple readings of “metaphor” in classroom: co-construction of inferential chains. (As múltiplas leituras da “metáfora” em sala de aula: co-construção de redes inferenciais). In: *DELTA*, v. 26, 2010, p. 615-644.

ZANOTTO, Mara Sophia, Moura; Heronides Maurílio de Melo; Nardi, Isabel As-perti; Vereza, Solange Coelho. Apresentação à edição brasileira de George Lakoff e Mark Johnson, *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

Anexo

Impaciência

Eu queria dormir
longamente...
(um sono só...)
Para esperar assim
o divino momento que eu pressinto,
em que há de ser minha...

Mas...
e se essa hora
não devesse chegar nunca?...
Se o tempo,
como as outras cousas todas,
te separa de mim?!...

Então...
ah!, então eu gostaria

que o meu sono,
friíssimo e sem sonhos
(um sono só...)
não tivesse mais fim...

Se eu pudesse correr pelo tempo afora,
vertiginosamente,
futuro adiante,
saltando tantas horas tediosas,
vazias de ti,
e voar assim até o momento de todos os momentos,
em que hás de ser minha!...

Mas...
e se esse minuto faltar
nas areias de todas as ampulhetas?...
E se tudo fosse inútil:
a máquina de Wells,
as botas de sete léguas do Gigante?!...

Então...
ah!, então eu gostaria
de desviver para trás, dia por dia,
para parar só naquele instante,
e ele ficar, eternamente, prisioneiro...
(Tu sabes, aquele instante em que sorrias
e me fizeste chorar.

Fonte: ROSA, João Guimarães. **Magma**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997, p. 79-80.