

METÁFORA, COGNIÇÃO E ENSINO DE LEITURA*

Mara Sophia ZANOTTO (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP)

ABSTRACT: The intense interdisciplinary research on metaphor which has been carried out during the last twenty years, has yielded an entirely new approach to this rhetoric figure: it is no longer considered to be a simple linguistic figure. Instead, it turned out to be considered a fundamental cognitive operation. "In other words, metaphor does not primarily refer to a figure of speech, but rather to a fundamental form of man's knowing." (Haskell, 1987:XII). Though this kind of research has produced some interesting insights, "the nature of metaphor, and how and why it pervades all aspects of cognition remains enigmatic." (Indurkgya, 1991:1). One of the ways of exploring the cognitive aspects of the metaphor is trying to find out the mental processes involved in the comprehension of new metaphors. With this objective in mind, I have carried out an empirical qualitative investigation on the process of comprehending new metaphors in poetic texts. The analysis of the data has shown among other facts, a close link between the process of comprehending metaphors and the process of explaining riddles.

Key-words: metaphor; cognition; reading; comprehension; similarity.

Palavras-chave: Metáfora; cognição; leitura; compreensão; similaridade

Nos últimos vinte anos a metáfora tem sido objeto de intensa pesquisa interdisciplinar. Esse fenômeno¹, que Dascal (1992a) denominou "*expansão da metaforicidade*", produziu uma visão totalmente nova da metáfora, levando a uma análise crítica de várias assunções tradicionais a respeito dela e da linguagem figurada em geral.

* Este trabalho foi apresentado no Encontro do Grupo de Trabalho de Linguística Aplicada, em Florianópolis, em outubro de 93, e faz parte da pesquisa que vem sendo desenvolvida com o apoio do CNPq e do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-SP.

Dentre as assunções que, segundo Pollio, Smith & Pollio (1990)², sofreram uma revisão, está a de que a metáfora "*não é conceptualmente útil: quando usada, o é com o objetivo de enganar o pensamento racional ou de ornamentar idéias prosaicas*" (p.142). Em outras palavras, a metáfora que era considerada mera figura de linguagem, sem nenhum valor cognitivo, recuperou sua "*dignidade cognitiva que havia sido roubada pelos positivistas e por outros vilões*" (Dascal, 1992a), passando a ser uma questão central da filosofia, da psicologia e da linguística.

Para Pollio, Smith & Pollio (1990), o pressuposto de que a metáfora é um simples ornamento, inútil conceptualmente e até indesejável no discurso científico, porque pode ser capciosa, enganadora para a mente racional, é uma herança do racionalismo cartesiano.

Já para Lakoff e Johnson (1980), essa visão errônea da metáfora se justifica pelo que eles denominam mito do objetivismo³, "*que dominou a cultura ocidental, e em particular a filosofia ocidental, dos pré-socráticos até os dias de hoje*" (p.190). O objetivismo, para os autores, é um termo genérico que engloba o racionalismo cartesiano, o empirismo, a filosofia kantiana, o positivismo lógico etc. Em suma, o objetivismo abrange todo o período e correntes da filosofia ocidental em que houve a hegemonia da razão e um medo do sentimento e da imaginação. Nesse contexto, a metáfora e outras espécies de linguagem figurada deviam ser sempre evitadas quando se pretendia falar objetivamente.

Nesse paradigma objetivista, a metáfora, assim como outras espécies de linguagem figurada, é considerada como um fenômeno desviante, que não ocorre com freqüência no falar, no escrever e no pensar.

No entanto, as pesquisas realizadas nos últimos vinte anos vêm demonstrar justamente o contrário, ou seja, os resultados evidenciam que ela é um fenômeno de alta freqüência na linguagem; ou como apontam Johnson & Malgady (1980), a "*metáfora não é um fenômeno de baixa freqüência no discurso ordinário, mas é um componente dominante na linguagem que toda pessoa usa* (Johnson, 1975; Pollio, Barlow, Fine & Pollio, 1977). *Há evidência de que a linguagem metafórica é utilizada cedo no desenvolvimento de linguagem em crianças* (e.g., Gardner, Kircher, Winner & Perkins, 1975) e de que o

uso metafórico na verdade declina em frequência na medida em que o desenvolvimento da linguagem avança (Pollio et alii, 1977). *Dada a frequência da produção da metáfora* (estimada em aproximadamente cinco metáforas em cem palavras de discurso ordinário em média, Johnson, 1975) *e seu precoce aparecimento no desenvolvimento, parece ser mais razoável conferir à metáfora um lugar proeminente em qualquer consideração sobre a natureza da linguagem humana*" (p.260).

Mas o resultado mais importante dessas pesquisas foi a descoberta do seu valor cognitivo: ela não é mais considerada um simples ornamento lingüístico ou uma mera figura de linguagem, mas sim um processo cognitivo que tem um papel heurístico nas mudanças conceituais (mais evidente no caso das metáforas novas). Para Mac Cormac (1985:147), *"o processo conceitual metafórico produz novas hipóteses e novas expressões da experiência, e sugere novas possibilidades de percepção do mundo"*⁴.

Se é tão importante esse tipo de competência para o ser humano, Mac Cormac se pergunta se *"é possível desenvolver um programa educacional que ensine o ser humano a criar metáforas estimulantes"* (p.147). Ou, diria eu, que ensine a pensar metafóricamente.

Neste trabalho tentarei responder parcialmente a essa questão, apresentando uma sugestão não de um programa, mas de uma atividade que pode estimular, entre outros aspectos, o desenvolvimento da competência metafórica na interpretação de textos.

1. A metáfora na pesquisa e no ensino

Como é trabalhada normalmente a metáfora na sala de aula? O que se faz normalmente é uma atividade de reconhecimento e classificação. O seu processo de compreensão, que envolve o raciocínio metafórico, praticamente não é focalizado no ensino; e, no campo da pesquisa, sua investigação é recente.

Apesar de ter sido reconhecido seu valor cognitivo, a metáfora continua um enigma, como observa Indurkha (1991):

"A despeito de alguns insights reveladores que a pesquisa interdisciplinar sobre a metáfora obteve nos últimos anos, a natureza

da metáfora e o como e o porquê ela permeia todos os aspectos da cognição permanecem enigmáticos. Em particular, a habilidade da metáfora de criar similaridades onde antes não existia nenhuma parece algo místico, apesar das diversas tentativas de explicá-las cognitivamente" (p.1)

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. Isso 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).

A pesquisa dentro da qual se insere este trabalho tem esses objetivos, ou seja, investigar o processo de compreensão da metáfora e refletir sobre suas implicações para o ensino da leitura.

2. A atividade: instrumento de pesquisa e instrumento pedagógico

O instrumento utilizado para evidenciar as estratégias subjacentes ao processo de compreensão da metáfora é o protocolo verbal, ou o "*pensar alto*" (Ericsson & Simon, 1984). Ele consiste na verbalização do pensamento no momento em que é desempenhada uma tarefa, no caso a leitura, ou imediatamente após tê-la realizado (protocolo retrospectivo).

O protocolo verbal tem-se caracterizado como uma tarefa individual e como instrumento de pesquisa. No entanto, um estudo pioneiro de Brown & Litle (1988) mostra uma utilização do protocolo em grupo e com objetivos pedagógicos. Na pesquisa que venho desenvolvendo, tenho utilizado, além do protocolo individual, essa modalidade em grupo, por possibilitar uma atuação mais espontânea e descontraída dos informantes.

Para que ocorra o "*pensar alto*" em grupo é necessário que o texto desautomatize a compreensão, ou seja, não deve ser fácil a ponto de haver uma compreensão automática. No caso desta pesquisa, o texto contém metáforas novas, relativamente difíceis, que levarão o grupo espontaneamente a "*pensar alto*" para interpretá-las.

O texto com essas características é distribuído aos elementos do grupo para fazerem uma leitura silenciosa e anotarem espontaneamente as idéias que vierem à mente. Logo em seguida se inicia a discussão, na qual cada um pode dizer livremente o que quiser a respeito do texto e do seu processo de leitura. Não é dada à discussão nenhuma direção prévia, pelo contrário, as idéias devem fluir livremente e não constituírem objeto de avaliação. Depois dessa fase a avaliação das interpretações terá direito de aparecer.

Essa atividade, que foi usada apenas como instrumento de pesquisa, demonstrou ser também um interessante instrumento pedagógico, que pode estimular a conscientização lingüística e o raciocínio metafórico.

2.1 O texto

Para essa atividade de leitura foi escolhido um texto poético contendo metáforas novas que, com grande probabilidade, desautomatizariam o processo de leitura. O interesse em que ocorra a desautomatização é que desse modo o processo de compreensão das metáforas se torna *evidente* para o pesquisador e *consciente* para o aluno informante, que pode ter assim sua conscientização lingüística desenvolvida.

O texto-objeto da pesquisa foi a poesia "*Fraga e Sombra*", de Carlos Drummond de Andrade. E a metáfora, cujo processo de compreensão constituirá objeto de estudo, é a metáfora nominal, que ocorre no primeiro verso do segundo quarteto: "*alfanje*".

FRAGA E SOMBRA

A sombra azul da tarde nos confrange.

Baixa, severa, a luz crepuscular.

Um sino toca, e não saber quem tange

é como se este som nascesse do ar.

Música breve, noite longa. **O alfanje**

que sono e sonho ceifa devagar

mal se desenha, fino, ante a falange

das nuvens esquecidas de passar.

Os dois apenas, entre céu e terra,

sentimos o espetáculo do mundo,

feito de mar ausente e abstrata serra.

E calcamos em nós, sob o profundo

instinto de existir, outra mais pura

vontade de anular a criatura.

ANDRADE, C.D. Reunião. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Edit., 1969, p.177.

3. Coleta e análise dos dados

O grupo de informantes era constituído de seis alunos de pós-graduação que estavam cursando uma disciplina havia uns três meses, estando, portanto, no final do semestre. Já haviam realizado várias discussões de texto em grupo, estando, portanto, familiarizados com a atividade.

A discussão se desenvolveu num clima bastante cooperativo. Havia "we-intention" (Cf. Dascal, 1992b), ou seja, eles tinham uma intenção tácita partilhada de solucionar a interpretação do texto. A discussão foi gravada com o conhecimento e consentimento dos participantes.

3.1 Análise dos dados

A análise se concentrará nos recortes da transcrição⁵ do protocolo relativos à compreensão da metáfora nominal que ocorre no primeiro verso do segundo quarteto: "*alfanje*".

*"Música breve, noite longa. O alfanje
que sono e sonho ceifa devagar
mal se desenha, fino, ante a falange
das mvens esquecidas de passar"*

Uma das controvérsias que existem a respeito do processo de compreensão da metáfora é a que diz respeito à passagem pelo sentido literal. Segundo o modelo proposto por Searle (1979), o processo de compreensão da metáfora ocorre em três estágios, um dos quais é a passagem pelo sentido literal. Na interpretação de Glucksberg et alii (1982:85), os estágios são: em primeiro lugar, devemos derivar o sentido literal do enunciado. Em segundo lugar, confrontarmos esse sentido com o contexto. Em terceiro, se o sentido literal falhar para fazer sentido nesse contexto, então procuraremos um sentido alternativo, não literal. Portanto, é um modelo seqüencial de três estágios. Gibbs (1984, 1989) questiona o modelo de Searle afirmando que a passagem pelo literal não é obrigatória. Outras pesquisas empíricas (Ortony et alii, 1978; Glucksberg et alii, 1982) também contestam a necessidade de computação do literal (embora eles tenham realizado os experimentos só com metáforas velhas). Dascal (1987, 1989) refuta a "*alegada evidência empírica contra o sentido literal*" e afirma que seria importante realizar experimentos com metáforas novas, que é o caso desta pesquisa. Vejamos, então, qual o papel do literal na compreensão da metáfora "*alfanje*", que é nova.

Logo no início da discussão, apareceu a primeira leitura de "*alfanje*" como sendo "*tempo*". A informante CLE, autora dessa leitura, expressa a passagem pelo sentido literal antes de construir a leitura metafórica de alfanje:

C - eu pensei em outra coisa porque... quando ele falou em sino... música breve noite longa eu pensei... o crepúsculo que é breve em relação à noite que é longa... a música do sino eu relacionei com o crepúsculo que é às seis da tarde que é justamente o momento do crepúsculo que é muito breve em relação à noite

e, aí ele fala do... ah... do alfanje né? que é um sabre é uma arma que corta que seria justamente o tempo que vai passando e vai cortando o tempo que as pessoas têm para sonhar ou para dormir... o sono e o sonho...

Portanto, a informante lê "alfanje". Computa seu sentido literal: "que é um sabre é uma arma que corta". Constrói o sentido metafórico, buscando um referente de outro domínio ou campo semântico: "que seria justamente o tempo". Estabelece a ligação ou a ponte entre alfanje e tempo por meio de um traço comum: "que vai passando e vai cortando o tempo que as pessoas têm para sonhar ou para dormir..." (interessante observar que o traço comum entre alfanje e tempo é uma outra metáfora: a ação de cortar, que é literal para alfanje e metafórica para tempo).

Em suma, essa leitura ocorreu em estágios, mas foram elicitados o primeiro (leitura do literal) e o terceiro (leitura do metafórico). Não houve a elicitación da percepção da inadequação do literal em relação ao contexto. Mas houve a elicitación do traço de similaridade entre os dois. Aqui ocorreu uma característica fundamental do pensamento metafórico: descobrir seres de dois domínios diferentes e estabelecer uma ponte entre eles através da similaridade.

No entanto, um elemento do grupo utiliza intuitivamente o critério de coerência semântica do enunciado (Cf. Zanotto, (de Paschoal), 1986) para avaliar a leitura de CLE, ou seja, a leitura tempo não restabelece a coerência semântica da oração principal: "o alfanje mal se desenha fino...". Explicando: se substituirmos "alfanje" por "tempo", o enunciado continua incoerente, pois o tempo é abstrato e não pode se desenhar.

Assim, ao ouvir a leitura de CLE, a informante S questiona: "o tempo se desenha fino ante mvens?"

Ao que a informante C reage: - "Pode ser" [(ri)]

Outro elemento do grupo - D - também manifesta seu estranhamento: - "O tempo mal se desenha fino ante a falange?"

O grupo continua discutindo e sempre que S levanta a questão sobre a interpretação de alfanje, volta a leitura de "tempo", ou surge a leitura literal de D, segundo a qual "alfanje é alfanje mesmo, não tem nenhuma interpretação além disso". Mas S é persistente e retoma oito vezes o problema até chegar à resolução, como se pode ver a seguir:

S - porque o tempo não se desenha...

OPOSIÇÃO de C com a leitura - ALFANJE É TEMPO.

S - o que seria esse alfanje?

A - música breve, porque...

S - eu coloquei assim... QUEM É ou O QUE É o alfanje que acaba com sono e sonho e se desenha fino ante nuvens?... não parece sol... na manhã... porque... poderia...

OPOSIÇÃO DE D com a leitura literal - ALFANJE É ALFANJE MESMO

S - é... para mim esse alfanje não ficou claro...

OPOSIÇÃO DE C com a leitura - ALFANJE É A PASSAGEM DO TEMPO

S - sim... mas porque ele diz que o tempo se desenha?

DIGRESSÃO DO GRUPO COM A METÁFORA FALANGE

S - o que me atrapalhou foi esse "desenha"...

GRUPO VOLTA À LEITURA TEMPO E À METÁFORA FALANGE

Depois de propor a questão seis vezes e o grupo fugir dela pela oposição ou digressão, resolveu ir em auxílio de S:

P - mas eu acho que S tem razão... algo se desenha... não que esteja errada a interpretação de tempo... não acho que está... mas ALGO se desenha fino...

Ao que S diz:

S - então QUEM é esse alfanje?

OPOSIÇÃO DE D - ALFANJE É ALFANJE

Mas S volta à questão de outra forma, ou seja, avança um pouco mais, por incluir na sua pergunta o possível traço comum entre "alfanje" e seu significado metafórico: a forma. (É o interessante aqui é que ela inferiu o possível traço comum (ou "ground"), provavelmente com base no verbo desenhar, antes de inferir o referente metafórico).

S - será que é o sol que está em forma de alfanje? Não é, né?

Ela levanta a possibilidade de ser o sol, mas ela mesma descarta.

A partir daqui o grupo se une para pensar junto o que é, ou quem é o "alfanje", que neste momento está sem sua identidade convencional, funcionando como um **dêitico, vazio de referência, provisoriamente, enquanto é buscada sua referência nova, metafórica.** (Cf. Zanotto (de Paschoal) 1990).

Assim, a informante L responde de forma não totalmente audível que o texto fala de "noite longa" e que, portanto, "alfanje" não poderia ser "o sol". Ao que P diz, reforçando:

P - sol à noite não pode gente...

Dai vem a solução com E:

E - a lua gente! É a lua! Em forma de lua!

O referente metafórico - a lua - surge num insight "*como se duas peças de um quebra-cabeça tivessem sido simplesmente encaixadas*" (Beck, 1987:11).

A interpretação dessa metáfora se assemelhou a um jogo interpretativo de adivinhação (Georges e Dundes, 1963), que, aliás, é um jogo essencialmente metafórico:

O que é o que é
que aparece no céu, à noite
tem a forma de um alfanje
mas não é um alfanje.

Resposta: LUA

Como vimos, as pistas para descobrir o significado metafórico se encaixaram perfeitamente numa estrutura de adivinhação, que sintetizou um processo inferencial construído a partir de pistas textuais anafóricas

e catafóricas (Cf. Zanotto (de Paschoal), 1987). Na montagem do jogo vemos que aparecem as inferências a partir do texto quanto ao lugar (céu) e tempo (noite) em que se situava "alfanje", e ao aspecto (forma) do "alfanje" que seria comum com sua identidade metafórica - a LUA.

Nesse jogo de adivinhação, o alfanje perdeu seu sentido convencional e passou a ter um "*sentido inédito, não dicionarizado, que só existe no aqui e agora do discurso*" (Zanotto (de Paschoal), 1986:203).

Depois de terem descoberto a identidade metafórica de alfanje, que seria o "teor", na terminologia de Richards, o grupo continuou aprofundando a leitura, discutindo se era lua crescente ou minguante para se assemelhar a "alfanje" (veículo, para Richards). Em outras palavras, eles estavam explorando a interação teor-veículo, processo no qual se torna evidente que "*o veículo tem uma influência poderosa na reorganização da identidade do teor*" (Nardi, 1993:60). Em outros termos, a interação⁶ do literal com o metafórico é importante para a reorganização da identidade do teor.

Além de aprofundarem a leitura de alfanje como lua, também passaram a avaliar se aceitavam as duas leituras: TEMPO e LUA. Não só aceitaram as duas, como descobriram uma terceira: MORTE. (Não é possível discutir detalhadamente essas leituras pela exigüidade de espaço).

4. Considerações finais

Enquanto instrumento de pesquisa, a atividade evidenciou alguns passos importantes do processo de compreensão da metáfora.

- a passagem pelo literal e seu papel na construção da identidade metafórica;

- o "ground" (a forma do alfanje) como pista para a busca do metafórico (LUA);

- a interação teor-veículo (alfanje-lua) no aprofundamento da leitura;

- a semelhança entre o processo de compreensão da metáfora e a estrutura dos jogos de adivinhação.

Enquanto atividade pedagógica, ela levou os alunos a pensarem juntos para interpretar o texto e, particularmente, a metáfora ALFANJE, que teve uma leitura mais rica representada pela soma das leituras individuais. Dessa forma, favoreceu a reflexão e conscientização sobre o processo de leitura e, especificamente, sobre o processo de compreensão da linguagem metafórica.

(Recebido em 24/03/94/ Aceito em 20/08/94)

NOTAS

- 1 Esse fenômeno está ocorrendo sobretudo no exterior, especialmente nos Estados Unidos e Inglaterra.
- 2 Os autores comentam sete máximas da visão tradicional relativas à linguagem figurada, que sofreram uma radical revisão devido aos resultados das pesquisas empíricas realizadas na área de Psicologia cognitiva. Neste trabalho farei menção a duas apenas.
- 3 Os autores explicitam dez premissas desse mito, sendo que, a meu ver, as duas principais são: a) "*ser objetivo é ser racional*"; b) "*há uma realidade objetiva, e nós podemos dizer coisas que são objetivamente, absolutamente e incondicionalmente verdadeiras ou falsas sobre ela*" (p.187).
- 4 Essa afirmação é válida sobretudo para as metáforas novas, pois as metáforas convencionais constituem nosso sistema conceitual ordinário, em termos do qual nós pensamos e agimos (Lakoff e Johnson, 1980).
- 5 A transcrição seguiu as normas do Projeto NURC/SP. Cf. PRETL, D. e URBANO, H. (orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo, T.A. Queiroz, Editor/FAPESP, 1988.
- 6 A interação na metáfora se define por um processo de similaridade entre o teor e o veículo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECK, B. E. F. (1987) Metaphor, Cognition and Artificial Intelligence. IN: R. E. Haskell (ed.). *Cognition and Symbolic Structures: the Psychology of Metaphoric Transformation*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.

- BROWN, C. S. & S. L. LITTLE (1988) Merging Assessment and Instruction: Protocols in the Classroom. IN: S. M. Glaser, L. W. Searfoss & L. M. Gentile (eds.). *Reexamining Reading Diagnosis: New Trends and Procedures*. Newark: International Reading Association.
- DASCAL, M. (1987) Defending Literal Meaning. *Cognitive Science* 11, 259-281.
- ____ (1989) On the Roles of Context and Literal Meaning in Understanding. *Cognitive Science* 13, 253-257.
- ____ (1992a) The Metaphorization of Metaphor. (no prelo).
- ____ (1992b) On the Pragmatic Structure of Conversation. IN: J. R. Searle et al (eds.). *(On) Searle on Conversation*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- ERICSSON, K.A. & H. A. SIMON (1984) *Protocol Analysis*. Cambridge, Mass, MIT Press.
- GARDNER, H.; M. KIRCHER; E. WINNER & D. PERKINS (1975) Children's Metaphoric Productions and Preferences. *Journal of Child Language*, 2, 125-141.
- GEORGES, R. A. & A. DUNDES (1963) Toward a Structural Definition of Riddles. *Journal of American Folklore*, 76: 111-118
- GIBBS, R. W. (1984) Literal Meaning and Psychological Theory. *Cognitive Science* 8, 275-304.
- GIBBS, R. W. (1989) Understanding and Literal Meaning. *Cognitive Science* 13, 243-251.
- GLUCKSBERG, S.; P. GILDEA & H. BOOKIN (1982) On Understanding Nonliteral Speech: Can People Ignore Metaphors? *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 21, 85-98.
- HASKELL, R. E. (1987) *Cognition and Symbolic Structures: The Psychology of Metaphoric Transformation*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- INDURKHYA, B. (1991) Modes of Metaphor. *Metaphor and Symbolic Activity*, 6(1), 1-27.
- JOHNSON, M.G. (1975) Some Psychological Implications of Language Flexibility. *Behaviorism*, 3, 87-95.
- JOHNSON, M.G. & R. G. MALGADY (1980) Toward a Perceptual Theory of Metaphoric Comprehension. IN: R.P.Honeck & R. R. Hoffman (eds.). *Cognition and Figurative Language*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass., 259-282.
- LAKOFF, G. & M. JOHNSON (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago, London, The University of Chicago Press.

- MAC CORMAC, E. R. (1985) *A Cognitive Theory of Metaphor*. Cambridge, Mass, MIT Press.
- NARDI, M. I. A. (1993) *As Expressões Metafóricas na Compreensão de Texto em Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado, PUC-SP.
- ORTONY, A.; D. L. SCHALLERT; R. E. REYNOLDS & S. J. ANTOS (1978) Interpreting Metaphor and Idioms: Some Effects of Context on Comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 17, 465-477.
- POLLIO, H.R.; M. K. SMITH & M. R. POLLIO (1990) Figurative Language and Cognitive Psychology. *Language and Cognitive Processes*, 5(2), 141-167.
- POLLIO, H.R.; J. M. BARLOW; H. J. FINE & M. R. POLLIO (1977) *Psychology and The Poetics of Growth*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- SEARLE, J.R. (1979) Metaphor. In: A. Ortony (ed.) *Metaphor and Thought*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ZANOTTO (de Paschoal), M. S. (1986) O Texto na Construção do Significado Metafórico. In: L.L.Fávero e M.S. Zanotto (de Paschoal) (org.). *Linguística Textual - Texto e Leitura*. Série Cadernos PUC-SP 22, EDUC.
- ____ (1987) O Papel do Texto no Processo de Compreensão da Metáfora. Comunicação apresentada no VIII Congresso Internacional da ALFAL, San Miguel de Tucuman, Argentina.
- ____ (1990) A Natureza Dêitica da Metáfora Alegórica. *Linguagem*, 7, 81-85.