

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO E DOUTORADO**

EUDES DA SILVA SANTOS

**A CONSTRUÇÃO DE METÁFORAS NA GÊNESE DE POEMAS
ESCRITOS INVENTADOS POR ALUNOS RECÉM-ALFABETIZADOS**

Maceió – AL
2017

EUDES DA SILVA SANTOS

**A CONSTRUÇÃO DE METÁFORAS NA GÊNESE DE POEMAS
ESCRITOS INVENTADOS POR ALUNOS RECÉM-ALFABETIZADOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Calil

Maceió – AL
2017

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

S237c Santos, Eudes da Silva.
A construção de metáforas na gênese de poemas escritos inventados por alunos
Recém-alfabetizados /Eudes da Silva Santos. – 2017.
164 f. : il.

Orientador: Eduardo Calil de Oliveira.
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2017.

Bibliografia: f. 160-164.

1. Manuscrito escolar. 2. Ensino fundamental. 3. Processos de criação.
4. Produção de textos. 5. Metáfora. I. Título.

CDU: 372.4

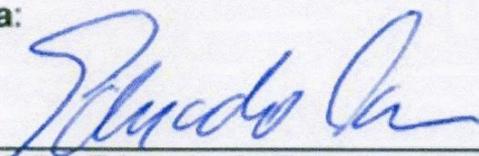
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A CONSTRUÇÃO DE METÁFORAS NA GÊNESE DE POEMAS ESCRITOS
INVENTADOS POR ALUNOS RECÉM-ALFABETIZADOS

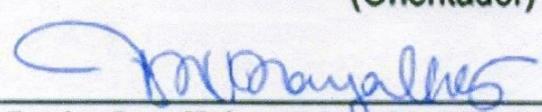
EUDES DA SILVA SANTOS

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 30 de agosto de 2017.

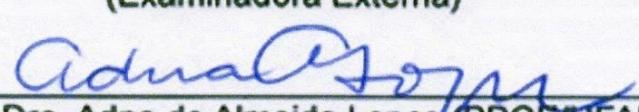
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira (PPGE/UFAL)
(Orientador)



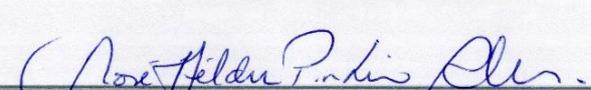
Profa. Dra. Telma Moreira Vianna Magalhães (UFAL)
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Dorothy Bezerra Silva de Brito (UFRPE)
(Examinadora Externa)



Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves (UFCG)
(Examinador Externo)

A todos os professores,
colegas de jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Dr. Eduardo Calil, por ter me acompanhado durante todo este percurso: especialização, mestrado e doutorado. A oportunidade que você me deu abriu portas para outras tantas. Muito obrigado por tudo!

À banca examinadora, professores Dr^a. Dorothy Brito, Dr^a. Adna Lopes e Dr. Helder Pinheiro, pelas significativas contribuições na qualificação da tese.

A Universidade Federal de Alagoas/UFAL, onde ingressei no ano de 2002.

Aos familiares, em especial a minha mãe.

Aos professores e colegas também professores que passaram pela minha vida.

A todo o grupo de pesquisa do Laboratório do Manuscrito Escolar - L'AME.

Às professoras e amigas Marta Maria e Renata Maynard, pela parceria de sempre.

Aos amigos especiais e professores Adeilson Sedrins, Marcelo Sibaldo, Dorothy Brito, Renata Livia e Valquíria Moura, por tudo que passei nos quatro anos passados.

Aos amigos e professores do Curso de Letras da UFRPE-UAST-UAG.

A Naila Lins e Cintia Assis, pela amizade iniciada no mestrado que perdura até hoje.

Aos amigos da Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE-, por terem me acompanhado durante esta jornada.

Aos novos amigos feitos durante minha passagem de quatro anos na cidade de Serra Talhada – PE.

Aos meus alunos, pela troca de saberes.

À Fundação de Amparo à Pesquisa - FAPEAL, pelo financiamento da pesquisa.

“Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira,

Com o tempo descobriu que escrever seria
o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser
noviço, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as
palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o voo de um
pássaro
botando ponto final na frase.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma
chuva nela.

O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!”

Manoel de Barros

(O menino que carregava água na peneira)

RESUMO

Esta tese tem como objetivo compreender a gênese da criação de metáforas em poemas inventados por alunos do ensino fundamental que acabaram de entrar no universo da escrita. Os dados analisados foram coletados no Centro Educacional Miosótis, Maceió - AL, a partir da aplicação do projeto de língua portuguesa, "Poema de Cada Dia", desenvolvido no segundo semestre de 2000 e primeiro semestre de 2001. Analisamos metáforas presentes em seis processos de produção de textos, manuscritos orais, e em seus respectivos produtos, manuscritos escritos. Entre todos os dados coletados com base no projeto, selecionamos aqueles em que o aluno Valdemir Gomes fez díade com outros colegas de sala, um total de doze. Dos doze, analisamos seis processos que restaram após a aplicação de alguns critérios de inclusão e exclusão dos dados, resultando, assim, no *corpus* desta tese. Como estratégia analítica, optamos por realizar as análises partindo da seleção e identificação das metáforas escritas nos poemas, com vistas, via os seus processos, ao desvelamento da sua gênese, o que evidencia a inspiração que esta tese obteve na Genética de Textos (GRÉSILLON, 2005; BIASI, 2010). O nosso referencial teórico foi embasado em Saussure (2006) e Suenaga (2005), dentre outros, para a discussão sobre a temática das relações associativas, um dos eixos que compõem o funcionamento linguístico-discursivo da linguagem; nos trabalhos de Calil (2012; 2014), dentre outros, para as questões que envolvem o processo de escritura em tempo real de textos na escola por crianças recém-alfabetizadas; nas pesquisas de Jolibert (2009) e Kirinus (2008), dentre outras, para tratar sobre a escrita e o trabalho com poemas por crianças na escola. O tópico da metáfora foi evidenciado, principalmente, por trabalhos de duas vertentes dos seus estudos, a saber: a que estuda a metáfora por um viés tradicional (CANDIDO, 2000; RICOEUR, 2005, dentre outros); e a que a compreende, em uma perspectiva cognitivista, como metáfora conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 2002). A análise dos dados aponta que os alunos, recém ingressos no universo escolar escrito, criaram metáforas em seus textos, tomando como base textos já conhecidos, principalmente aqueles oriundos do universo escolar e aqueles advindos de outras práticas diárias. Nesse sentido, compreende o papel da memória como constitutivo para a produção das metáforas em poemas, tal como já apontado por Calil (2012; 2014) na análise de processos de produção de textos. No processo de composição das metáforas, relações associativas do tipo semântico e fonético, principalmente, se destacaram. As primeiras, evidenciadas pela recuperação lexical de vocábulos de textos conhecidos pelas díades que, no processo de produção, compartilharam de um mesmo grupo semântico; as segundas, pelo uso, também de vocábulos recuperados de outros textos, principalmente, que tinham em comum entre elas certos morfemas sufixais. Enfim, esta pesquisa relacionou que a gênese de metáforas, no contexto estudado, está presa a textos do universo dos *scriptores*, como também ao universo de sala de aula. Destacou o papel da memória e dos vários tipos de associações ocorridas nesse processo.

Palavras-chave: Manuscrito escolar. Processo de produção de textos. Escrita em tempo real. Metáfora.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand the genesis of creating metaphors in poems written by elementary school students who have just entered the universe of writing. The data analyzed were collected at the Centro Educacional Miosótis, Maceió - AL, from the implementation of the Portuguese language project, "Poema de Cada Dia", developed in the second half of 2000 and the first half of 2001. We analyzed metaphors present in six processes of text production, oral manuscripts, and in their respective products, written manuscripts. Among all the data collected, we selected those produced by the student Valdemir Gomes with other classmates, in a total of twelve. Of the twelve, we analyzed six processes that remained after some criteria of inclusion and exclusion of the data were applied, resulting in the corpus of this dissertation. As an analytical strategy, we opted to carry out the analyzes based on the selection and identification of the metaphors written in the poems, focusing through their processes on the unveiling of their genesis, which evidences how this dissertation has been strongly inspired by Genetics of Texts (GRESILLON, 2005; BIASI, 2010). For the discussion on the subject of associative relations, one of the axes that compose the linguistic-discursive functioning of language, we have read Saussure (2006) and Suenaga (2005); the work of Calil (2012, 2014), among others, guided us in relation to questions that involve the process of real-time writing of texts in the school by newly literate children; and to deal with the writing and the work with poems by children in the school, we read - among others - the researches of Jolibert (2009) and Kirinus (2008). The issue of the metaphor was evidenced, mainly, by works of two aspects of its studies, namely: the one that observes the metaphor by a traditional stand (CANDIDO, 2000; RICOEUR, 2005, among others); and the one that understands it, in a cognitive perspective, as a conceptual metaphor (LAKOFF; JOHNSON, 2002). The analysis of the data points out that the students - new comers in the written school universe, have created metaphors in their texts based on already known texts, especially those performed in the school universe and in their daily practices. In this sense, we understand the role of memory to be an essential part in the production of metaphors in poems, as already pointed out by Calil (2012; 2014) in the analysis of textual production. In the process of composition of the metaphors, associative relations of the semantic and phonetic type stood out. The former, evidenced by the lexical retrieval of words of texts known by the dyads in the production process, shared a same semantic group; And the later by the use of words recovered from other texts, especially those that shared certain suffixal morphemes. Finally, this research argued that the genesis of metaphors, in the context studied, is attached to texts from the universe of the wriers, as well as to their experience in the classroom; and highlighted the role of memory and the various types of associations that occurred in this process.

Keywords: School manuscript. Textual production. Writing in real time. Metaphor.

LISTA DE ABREVIATURAS

CLG – Curso de Linguística Geral.

LISTA DE SIGLAS

ASPEMA – Alteridade e Singularidade em Processos de Escrita e Manuscritos dos Alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

ESALA – Escrita na Sala de Aula: propostas, práticas, processos e produtos.

L'AME – Laboratório do Manuscrito Escolar.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Resumo dos principais conceitos.....	36
QUADRO 2 – Exemplos de relações paradigmáticas e sintagmáticas em diversos domínios discursivos e ou grupos semânticos.....	52
QUADRO 3 – Poemas selecionados para serem trabalhados durante as atividades.....	62
QUADRO 4 – Manuscritos e suas metáforas.....	74

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Exemplo de relações associativas.....	49
FIGURA 2 – Díade produzindo um poema.....	71
FIGURA 3 – Câmera focada na escrita durante o processo.....	71
FIGURA 4 – Manuscrito “Amarelo”	80
FIGURA 4.1 – “Quem tem fé chega aonde quer”	80
FIGURA 5 – Manuscrito “A formiga”	94
FIGURA 5.1 – “A formiguinha corta a folha e carrega [...]”	94
FIGURA 6 – Manuscrito “Azul”	103
FIGURA 6.1 – “As nuvens do céu [...] têm cor de papel”	104
FIGURA 6.2 – “As nuvens brancas são alegres e francas”	105
FIGURA 7 – Manuscrito “Quem vem me salvar”	114
FIGURA 7.1 – “Se a terra vem me salvar eu tenho onde morar”	115
FIGURA 7.2 – “Se o céu vem me salvar eu tenho onde voar”	115
FIGURA 7.3 – “Se o mar vem me salvar eu posso até me afogar”	115
FIGURA 8 – Manuscrito “O nada e a estrada”	133
FIGURA 8.1 – “Na estrada empoeirada [...]”	134
FIGURA 9 – Manuscrito “O beija-flor”	141
FIGURA 9.1 – “O beija-flor chupa a flor”	142
FIGURA 9.2 – “O beija-flor vai para o trabalho”	142
FIGURA 10 – Professora escrevendo os nomes dos animais no quadro.....	143
FIGURA 11 – Primeira estrofe do processo.....	146
FIGURA 12 – Segunda estrofe em processo.....	150

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
2 A ESCRITA DE POEMAS NA ESCOLA E SUA GÊNESE DE PRODUÇÃO.....	19
2.1 Sobre a Crítica Genética e a Genética de Textos.....	19
2.2 Produção de texto por crianças.....	22
2.3 Escrita e criatividade.....	24
2.4 Criança e poesia.....	26
2.5 Processo de escritura em tempo real e o manuscrito escolar.....	29
3 METÁFORA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E ANALÍTICAS.....	37
3.1 Metáfora sob um viés tradicional.....	37
3.2 A metáfora conceptual.....	41
4 O FUNCIONAMENTO LINGUÍSTICO-DISCURSIVO: LÍNGUA E ALÍNGUA.....	45
4.1 Os eixos que regem o funcionamento linguístico-discursivo	45
4.2 <i>Alíngua</i>	54
5 PERCURSO METODOLÓGICO: DO PROJETO DIDÁTICO A SELEÇÃO DOS DADOS.....	58
5.1 O projeto de intervenção didática “Poema de Cada”.....	59
5.1.1 MATERIAL DO PROFESSOR.....	60
5.1.1.1 Livro dos poemas.....	60
5.1.1.2 Livros das propostas de leitura e interpretação e de produção de textos poéticos.....	64
5.2 Sobre os dados analisados: um recorte dos produtos e seus respectivos processos.....	70
6 ANÁLISE DOS DADOS.....	79
6.1 “Amarelo”.....	79
6.2 “A formiga”.....	93
6.3 “Azul”.....	103
6.4 “Quem vem me salvar”.....	113
6.5 “O nada e a estrada”.....	132

6.6 “Beija-flor”.....141

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....153

REFERÊNCIAS

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta tese, caracterizada metodologicamente como uma pesquisa qualitativa e de campo, tem por objetivo compreender de que forma metáforas surgem em produção de textos de alunos que acabaram de entrar no universo da escrita, pois, embora existam teorias e abordagens pautadas na tentativa de explicar o fenômeno da metáfora na língua e na linguagem, parecem ser escassos os estudos que se preocupam em entender como ela é utilizada por escolares recém-alfabetizados, principalmente durante o processo de escritura em ato de poemas em sala de aula.

O uso do termo “produção textual”, de acordo com Dolz, Decândio e Gagnon (2010, p.13) “serve para situar, de modo mais amplo, as situações de interação e as operações que intervêm na atividade da escrita”, considerando-a “como uma forma de comunicação, de expressão e de conhecimento”.

Nesse sentido, propomos que a metáfora é um fenômeno que nos possibilita entender melhor a relação do sujeito com a língua, evidenciando o funcionamento desta no momento em que estão produzindo um texto. Ressaltamos que o fenômeno da metáfora está ligado ao funcionamento da língua e que nos textos produzidos em sala de aula o seu uso pode emergir de maneira previsível, mas também singular e “imprevisível” (LEMOS, 2006).

Sobre essa (im)previsibilidade na escrita de metáforas em poemas inventados, relacionamos uma possibilidade de categorização ao tipo de metáfora que é criado, “metáfora inventada ou de invenção/de criação” ou “metáfora cristalizada” (CANÇADO, 2012); “metáforas de invenção e metáforas de uso, vivas e mortas, originais e cristalizadas” (ZANOTTO, 1990), dentre outras. Utilizaremos os termos “metáfora de criação” e “metáfora cristalizada”. Além destes termos, por acreditar que as metáforas na escrita destes sujeitos ultrapassam esta dicotomia, defendemos a criação de uma terceira nomenclatura, metáfora colada, copiada, ou seja, metáforas usadas que são resultado de uma (re)produção feita no processo de escritura.

Neste interim, no que concerne a escrever no ambiente escolar, Calil (2008, 2012, 2014, 2016, dentre outros) aponta que o processo de criação (MISERANI, 1989, 2008) a dois de crianças recém-alfabetizadas, em sala de aula, tem como

característica a retomada do que está na memória de curto e longo prazo (IZQUIERDO, 2011; IZQUIERDO et al., 2013; AMORIM, 2009, 2012) e a relação do que é recuperado pela memória com redes associativas (SAUSSURE, 2006, 2002; SUENAGA, 2004) ativadas no fluxo do dizer (CALIL, 2014).

De acordo com Izquierdo (2011, p.11), “Memória' significa aquisição, formação, conservação e evocação de informações. A aquisição também é chamada de aprendizado ou aprendizagem [...]. A evocação também é chamada de recordação, lembrança, recuperação”. Para ele et al., (2013, p. 12), “Todas as memórias são *associativas*: se adquirem através da ligação entre um grupo de estímulos (um livro, uma sala de aula) e outro grupo de estímulos (o material lido, aquilo que se aprende; algo que causa prazer ou penúria).”

Calil (2014), por exemplo, faz uma análise das relações associativas, no plano das cadeias associativas, não só das palavras, relacionando-as aos conceitos de memória de curto e longo prazo, em textos produzidos por escolares. Já esta tese analisa tais associações não só sob o plano das cadeias associativas ou da palavra em relação ao texto enquanto um todo, mas também dentro de enunciados, do texto, que carregam metáforas, ou seja, uma relação mais restrita entre as palavras que compõem enunciados metafóricos. O que não elimina a possibilidade de relações associativas existirem entre expressões que compõem as metáforas e outras que foram enunciadas anteriormente durante o processo de construção do texto.

Propomo-nos, aqui, ancorados no que Calil coloca sobre o processo acima descrito, que a criação de metáforas na linguagem cotidiana (LAKOFF; JOHNSON, 2002), especificamente em textos de escolares recém-alfabetizados, também pode estar relacionada ao que é recuperado pelos escreventes através de sua memória atrelada às relações associativas estabelecidas durante o processo de escrita.

Defendemos a relevância desta pesquisa pelo fato de não termos encontrado, na literatura específica, trabalhos que tenham eleito a metáfora, como objeto de estudo, analisada via o arcabouço teórico-metodológico utilizado aqui, ou seja, estudos que elejam a metáfora escrita por crianças, de maneira colaborativa (BOUCHARD; MONDADA, 2005), analisada a partir de processos de produção de

textos e seus produtos finais, como espaço para a reflexão sobre a gênese de processo.

A pesquisa faz parte de uma das propostas de um projeto maior intitulado “Escritura na Sala de Aula: propostas, práticas, processos e produtos – ESALA” –, uma continuidade sobre as discussões que envolvem o processo de escrita no ambiente escolar já desenvolvidas em um outro projeto, o “Alteridade e Singularidade em Processos de Escritura e Manuscritos dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental – ASPEMA”¹ –, do qual fizemos parte, tendo como resultado de pesquisa a produção de uma dissertação de mestrado (SANTOS, 2011).

O eixo do ESALA de que este projeto faz parte é o primeiro, intitulado de “Movimento de autoria, rasura oral e relação associativa em processos de escritura a dois”. É sobre as relações associativas, especificamente, que nos deteremos, pois, como a metáfora foi eleita objeto desta pesquisa, entender as relações associativas que os escreventes propõem é de fundamental importância, visto que, é por meio delas, um dos eixos que comandam a língua, que as “construções metafóricas” aparecem.

A metáfora, situada entre o “significado novo e o original”, ou seja, denotação e conotação (DAVIDSON, 1992), é um dos temas de linguagem mais estudados por diversas áreas, a saber: Literatura, Linguística, Psicologia, Educação etc. É um fenômeno ainda investigado pelos retóricos e pesquisadores da literatura, tendo como precursor Aristóteles. Nos estudos linguísticos, especificamente na Linguística Cognitiva, a metáfora ganhou destaque após a publicação de *Metáfora da Vida Cotidiana* (2002), de Lakoff e Johnson.

Esse estudo abre espaço para se pensar a metáfora não mais apenas como uma figura de linguagem, um tropo, mas sim como algo que faz parte do nosso pensamento, ajudando-o a estruturá-lo. De acordo com os autores que pesquisam em cognição, seguidores de Lakoff e Johnson, as metáforas são elementos estruturantes do nosso pensamento e da linguagem.

¹ As pesquisas desenvolvidas por ambos os projetos, ESALA e ASPEMA, são parte integrante do Laboratório do Manuscrito Escolar – L’AME, coordenado pelo professor Eduardo Calil – CEDU/PPGLL/PPGE/UFAL.

Inspirados no universo da Crítica Genética e da Genética Textual/Genética de Texto (GRÉSILLON, 2007; BIASI, 2010; WILLEMART, 2005; PINO; ZULAR, 2007), a nossa pesquisa busca compreender a gênese da metáfora ou gênese metafórica em manuscritos escolares, processo e produto, o que nos possibilitará definir os movimentos realizados para a criação da metáfora, ou seja, como e de que forma surgem tais enunciados metafóricos. O termo “manuscrito”, como também “*scriptor*”, este usado posteriormente, são aqui utilizados nos moldes de Calil (2008), fazendo alusão aos estudos vinculados a Genética de Textos. Para ele, os textos produzidos na escola têm estatuto de “manuscrito”, cujas marcas de rasuras ou outras formas de reformulação podem indicar sua gênese textual, aproximando-os do funcionamento dos manuscritos literários valorizados pela Crítica Genética.

Acreditamos que tal entendimento pode nos auxiliar para a definição do que é metáfora em tal contexto, qual sua relação com a escrita, sobretudo com a escrita de escreventes que compreenderam o sistema de notação alfabética recentemente. “A interpretação de uma obra à luz de seus rascunhos ou documentos preparatórios vem sendo denominada, nas últimas três décadas, ‘genética de textos’ ou ‘crítica genética’” (BIASI, 2010, p.09).

Enfim, a tese está dividida em cinco capítulos. O primeiro traz uma breve retrospectiva sobre a área da Crítica Genética, com ênfase na Genética de Texto. Além disso, realiza uma abordagem sobre o trabalho com o manuscrito escolar, destacando pesquisas que veem o manuscrito escolar enquanto um espaço para reflexão sobre o processo de escrita, principalmente a escrita de sujeitos iniciantes nesse processo.

Já o segundo, apresenta o estado da arte, com especificidade para a metáfora vista sob a ótica dos estudos tradicionais, principalmente sobre como ela é vista no âmbito escolar; e dos estudos cognitivistas, os quais nos apresentam uma metáfora primeira, que antes de estar presente em nossa linguagem, já colabora para a estruturação do nosso pensamento.

O terceiro apresenta uma discussão sobre o referencial teórico adotado, que perpassa desde os conceitos de língua (SAUSSURE, 2006) e *alíngua* (MILNER, 2012) a conceitos-chave da linguística que vêm se resignificando desde a publicação do

Curso de Linguística Geral – CLG – até a atualidade como, por exemplo, a dicotomia relações associativas e sintagmáticas.

O quarto traça um panorama do percurso metodológico, que discute sobre o projeto didático aplicado em sala, enfatizando as especificidades do projeto e o que, depois de aplicado, serviu para as análises, a saber: textos trabalhados em sala nas atividades de leitura, interpretação, compreensão e produção de textos; processos e produtos a serem analisados. Além disso, levanta informações relevantes sobre os sujeitos da pesquisa e tudo aquilo que circundou os momentos das produções dos textos.

Por fim, o quinto capítulo que evidencia a análise dos dados, no qual procuramos descrever o percurso genético textual relacionado à construção de metáforas por escreventes novatos no curso da criação de poemas em situação ecológica, ou seja, em situação de sala de aula.

2 A ESCRITA DE POEMAS NA ESCOLA E SUA GÊNESE DE PRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos uma exposição sobre a Crítica Genética e a Genética de Textos, seu(s) campo(s) de atuação e principais conceitos. Para tanto, ancorar-nos-emos nos trabalhos de Grésillon (2007); Biasi (2010) e Willemart (2005), entre outros. Traremos também uma discussão sobre trabalhos que estudam a criação textual (de poemas) por crianças no ambiente escolar. Além disso, faremos uma breve exposição sobre as pesquisas, amparadas pela Genética de Textos, que tomam o manuscrito escolar como objeto de análise.

2.1 Sobre a Crítica Genética e a Genética de Textos

A Crítica Genética surgiu como um novo lugar para se pensar o texto e a escrita de escritores da literatura. Segundo Grésillon (2007, p.19), “a crítica genética instaura um novo olhar sobre a literatura”, seu objeto é o manuscrito literário², seu método é o desenvolvimento do campo e do processo da escrita e a sua intenção é a literatura como um fazer, como atividade, como movimento.

esse novo olhar implica, senão uma escolha, no mínimo, preferências: as de produção, da escritura sobre o escrito, da textualização sobre o texto, do múltiplo sobre o único, do possível sobre o finito, do virtual sobre o *ne varietur*, do dinâmico sobre o estático, da operação sobre o *opus*, da gênese sobre a estrutura, da enunciação sobre o enunciado, da força da escrita sobre a forma do impresso. (GRÉSILLON, 2007, p.19).

Sendo assim, “o trabalho do geneticista teria duas partes: a primeira consiste em dar a ver (reunir os manuscritos, classificar, decifrar, transcrever e editar)”; já “a segunda consiste em construir hipóteses sobre o caminho percorrido pela escritura (identificação de rasuras, acréscimo e elaboração de conjeturas sobre as operações mentais subjacentes).” (GRÉSSILON, 1993 apud PINO; ZULAR, 2007, p.27).

A Crítica Genética, que tem como objeto o texto literário, abriu espaço fundamental para que diversas áreas que, inspiradas nela, necessitam, buscam compreender as gêneses dos seus processos. Áreas como a do teatro, da música, da

² “Por manuscrito entende-se qualquer documento no qual seja possível encontrar um traço do processo de criação, e não necessariamente os manuscritos autógrafos (do próprio punho do escritor). Assim, a crítica genética considera manuscritos, por exemplo, a correspondência do autor (se nela há discussões sobre a criação das suas obras).” (PINO; ZULAR, 2007, p.18).

linguística e da educação são exemplos das áreas que vêm utilizando o arcabouço teórico e metodológico da Crítica Genética em suas pesquisas.

Biasi (2010, p.13) diz que “a crítica genética propõe-se a renovar o conhecimento dos textos à luz de seus manuscritos”. Ela desloca “a interrogação crítica do autor para o escritor, do escrito para a escritura, da estrutura para os processos, da obra para a gênese”. A abordagem ampara-se “na constatação de um fato”, ou seja, “o texto definitivo de uma obra literária é, salvo raras exceções, o resultado de um trabalho de elaboração progressiva.” Conforme Willemart (2005, p.4) aponta, “a crítica genética ‘deslocou o olhar’ do pesquisador do produto acabado para o processo, o que inclui o produto considerado como uma das versões.”

O objeto da crítica genética não é um texto, um material, mas um processo, não aquele pelo qual o escritor passou, mas aquele que o pesquisador construiu a partir dos manuscritos que esse escritor deixou. Dessa forma, os geneticistas não fazem nada parecido com buscar à ‘senha’ da criação, nem tem o objetivo de recriar, passo a passo, o caminho que o escritor percorreu na elaboração de uma obra, como muitos pensam. (PINO; ZULAR, 2007, p.31).

De acordo com Biasi (2010, p.13), as etapas a que o autor se dedica ao longo de um processo são: “pesquisa de documentos ou de informação, à concepção, à preparação, para então dedicar-se à redação do texto, a diversas campanhas de correção e revisões”, dentre outras.

Ancorada na Crítica Genética, surge a Genética Textual que se diferencia da primeira pelo fato desta priorizar a análise dos manuscritos, sua classificação e decifração; já a segunda prioriza a interpretação dos resultados da análise. Tanto a genética textual quanto a crítica genética “procuram reconstruir a formação do ‘texto em estado nascente’, com o objetivo de elucidar seu processo de concepção e de redação.” (BIASI, 2010, p.14).

Para Biasi, o princípio da genética dos textos “é o de dar uma atenção tão grande quanto possível ao trabalho do escritor, aos seus gestos, às suas emoções, às suas incertezas.” Ela propõe uma redescoberta da “obra por meio da sucessão dos esboços e das redações que a fizeram nascer e a levaram até sua forma definitiva.” (2010, p.11).

Pino e Zular (2007, p.18), reiterando o que foi dito acima, colocam que “o objeto da crítica genética não são simplesmente os manuscritos modernos, mas os manuscritos como portadores do processo de criação, ou o processo de criação observado a partir dos manuscritos.”

Para Biasi (2010, p.11), a análise dos geneticistas visa,

conhecer por dentro a sua composição, as intenções recônditas do escritor, seus procedimentos, sua maneira de criar, os elementos pacientemente construídos que ele acaba eliminando, os que ele conserva e desenvolve, observar seus momentos de bloqueio, seus lapsos, suas voltas para trás, adivinhar seu método e sua prática de trabalho, saber se ele faz planos ou se ele lança diretamente na redação, reencontrar o rastro preciso dos documentos e dos livros que ele usou, etc.

De acordo com Grésillon (2007, p.39), “os manuscritos não são somente o lugar da gênese da obra, mas também um espaço em que a questão do autor pode ser estudada sob uma nova perspectiva como lugar de conflitos enunciativos, como gênese do escritor.”

O manuscrito que mais interessa à crítica genética, o manuscrito-objeto-de-pesquisa, não é essa passagem a limpo definitiva, que pode ser bela, preciosa, comovente, mas que na maioria das vezes oferece uma imagem já bem realizada da obra. O manuscrito privilegiado pelos geneticistas seria mais o feio rascunho saturado de rasuras; o documento de redação autógrafa no qual se percebe concretamente o trabalho escrito em estado nascente; o rascunho, mas também o plano, o roteiro, a caderneta, a agenda, o dossiê de notas de leitura, a ideia rabiscada no verso de um envelope, ou na toalha de papel de uma mesa de restaurante, etc. É esse conjunto denso, imprevisível, heterogêneo, enigmático, surpreendente e muitas vezes difícil de decifrar, que constitui o verdadeiro objeto de escrita. (BIASI, 2010. p.22).

Biasi (2010, p.30) diz que “antes de ser enviada para a impressão, a obra literária passa por numerosas etapas, desde a primeira ideia até a execução final. A crítica de gênese propõe desnudar o trabalho mental onde sai à obra, e encontrar suas leis”, ou seja, “o processo é a reconstrução das etapas de criação. [...] Os manuscritos não constituem em si um processo: é na leitura desses documentos que o processo será construído.” (PINO; ZULAR, 2007, p.27).

Para os linguistas, sobretudo para aqueles que têm interesse em compreender processos enunciativos de linguagem, estudar a gênese dos processos pode levá-los

a um melhor entendimento sobre as produções dos textos, não somente sobre os produtos finais; sobre os sujeitos produtores, indo além do que se diz sobre ele e ou sobre o que ele diz sobre si; sobre o funcionamento da linguagem, principalmente sobre a sua modalidade escrita, atrelado ao que se escreve e por quem é escrito.

A escrita constitui uma memória externa capaz de ajudar a conservar informações com vistas a uma exploração coletiva – como os arquivos dos Estados ou das instituições – ou individual, as versões sucessivas de obras ou de diários pessoais redigidos pelos autores. (FAYOL, 2014, p.33).

Já para os educadores, principalmente professores (de língua portuguesa), a compreensão de como os textos são produzidos no ambiente escolar, com suas diferentes modalidades e sujeitos, pode ser essencial para melhorar a forma sobre como os professores vêm ensinando a escrita aos seus alunos. No item seguinte, deter-nos-emos sobre reflexões que tomam como objeto de análise as produções textuais realizadas, enfatizando estudos sobre a análise de manuscritos produzidos em sala de aula.

2.2 Produção de texto por crianças

A formação de “crianças produtoras de textos” acontece, por excelência, no ambiente escolar e deve ser feita “com eficácia” [...], “sobretudo para que possamos situar, com o maior rigor possível, aquilo que, em cada criança, é construído, está sendo construído, ou ainda precisa ser completamente construído.” (JOLIBERT, 2009, p.25). Segundo este autor, as crianças, imersas no processo de escolarização, estão em um processo de construção de competências, comportamentos e conhecimentos que são “indispensáveis à produção de textos.” (p.25).

A aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades do ensino das línguas. A descoberta da escrita e das possibilidades de entrar em comunicação com os outros por escrito faz parte dos objetivos prioritários do Ensino fundamental. [...] Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social. (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010, p.13).

Escrever não é tarefa fácil e cremos que é nesta fase inicial de escolarização, em que os sujeitos são apresentados a um universo letrado, o da escrita, dos escritos, que a escola deve trabalhar o processo de ensino e aprendizagem dela de uma forma

que propicie às crianças uma ascensão em relação aos seus textos, ao que foi e/ou está sendo escrito. Conforme explicita Fayol (2014, 36), cabe “ao letramento, ou seja, ao conjunto das atividades humanas que recorrem à escrita”, fazer com “que as crianças descubram e compreendam” o que é necessário para se produzir texto(s).

A escrita é uma ferramenta extremamente complexa que é impossível observar de imediato sob todos os seus aspectos. Por isso, a exposição a escritos de toda sorte torna as crianças bem precocemente sensíveis a algumas das propriedades da escrita. Assim, a criança descobre e elabora progressivamente suas funções e características e leva muito tempo até dominar a integralidade da forma e dos usos da escrita. (FAYOL, 2014, p.34).

De acordo com Jolibert (2009, p.25), é necessário que toda criança, em todo seu processo de escolarização, sobretudo durante as suas atividades de produção de textos, “faça a experiência: da utilidade e das diferentes funções da escrita, [...] do poder que dá um domínio suficiente da escrita [...] e do prazer que pode proporcionar a produção de um escrito.

Sobre isto, Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p.16) colocam que a escrita, considerada “como forma de expressão de si e de criatividade, autoriza, traduz e serve à expressão pessoal, ao jogo da linguagem, à liberação da palavra”, e o seu ensino “não é uma simples adaptação de teorias aplicadas diretamente à escola. O objeto a ensinar e a aprender, a escrita, é uma atividade complexa, que vai do gesto gráfico à planificação, que envolve a textualização e a revisão.” (p.18).

Os autores (2010, p.31) apontam que é esta complexidade que faz com que o ensino e a aprendizagem da escrita tenham um caminho “longo e árduo”. Eles colocam que “desenvolver o saber-escrever implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem do aprendiz.” [...] Reforçam que só, “ao ultrapassá-los, pouco a pouco, o aprendiz constrói o sistema da escrita e se apropria das práticas textuais”.

No que concerne ao ensino de língua portuguesa, nos referindo, especificamente, às práticas de ensino de produção textual realizadas, ainda, pelos professores na maioria das escolas, defendemos, juntamente com Jolibert (2009, p.26), que elas não sejam mais feitas de forma mecânica, mas sim “relacionadas à produção de gêneros diversos. [...] É preciso que, em cada criança, o escrever não

seja sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio e fracasso, mas que evoque, em vez disso, projetos realizados graças a escrita, ou projetos de escrita de ficção concluídos.”

2.3 Escrita e criatividade

Escrever com criatividade, “fruto de um comportamento original³ e assistemático, realimentado a cada momento em cada circunstância da ação humana” (FRANCHI, 2006, p.35), não é uma tarefa fácil, principalmente quando se trata de crianças que acabaram de entrar no universo da escrita. Criar “é um trabalho complexo e cansativo, no qual você opera com inteligência, com imaginação e com a emoção.” (MISERANI, 1989, p.3).

Para Miserani (1989, p.2), “aprendemos no exercício constante de criação” e, para tanto, se faz necessário desenvolver tais práticas criativas. Quando se trata da escrita de crianças, estas práticas devem iniciar nos primeiros anos da sua escolaridade, se estendendo por toda educação básica.

Miserani ainda diz que “criar é caminhar por caminhos cheios de erros e imperfeições.” (p.3). O erro que, na produção escrita de escolares, propicia reflexões tanto sobre o funcionamento linguístico-discursivo da língua quanto sobre o seu ensino.

A noção de criatividade do sujeito escolar não é comum no domínio didático. Ela parece, em efeito, uma noção mais individual que coletiva, como se ela decorresse, sobretudo, da imaginação pessoal do aluno e de seu talento, enquanto que a didática preferiria a ideia de uma competência a ser desenvolvida. (BORÉ, 2015, p.99).

A criatividade não é dom, obra do divino, conforme postula Miserani (1989, p.2), “todos temos a capacidade de criar, como temos inteligência, memória e outras capacidades psicológicas.” Para ele, “é decorrente do ‘pensamento divergente’ e que este pensamento é parte da estrutura humana, normal e geral. Todo homem, assim, é potencialmente criativo.” (MISERANI, 2008, p.121).

³ De acordo com Miserani (2008, p. 123), “a originalidade é aferida pela comparação”. “As semelhanças detectam as reproduções e paráfrase, a diferença indicia a criação.” (p.136).

Segundo o autor (1989, p.2), o que há são diferenças quantitativas: “há homens com mais memórias que outros, como há também que tem mais capacidade criativa.” O processo criativo necessita de um trabalho constante e sistemático nas escolas, principalmente nas aulas de língua portuguesa, pois “ninguém nasce sabendo criar textos, músicas, filmes, programas de televisão, por maior que seja sua capacidade ou potencial criativo”.

A palavra ‘criação’ não é designativa de um gênero textual. Em sentido *lato* indica uma obra original, seja texto escrito, seja qualquer produto intelectual ou material. Dada a abrangência de significado, costuma se adjetivar o nome do produto para mostrar que não se trata de uma simples criação, mas de uma criação acima da média da originalidade de produtos congêneres. (MISERANI, 2008, p.120).

De acordo com Miserani (2008, p.120), no que se refere a produção de textos, o termo ‘criação’ é usado “para indicar textos que em sua originalidade se sobrepõem à média de textos da mesma natureza e gênero”. Reforçamos aqui o destaque que o autor traz em relação a todo texto ser uma criação. Ele coloca que “qualquer texto, até mesmo as mais literais reproduções, tem marcas de sua diferença e originalidade.” (MISERANI, 2008, p.120).

O processo de criação ou criatividade é uma série de ações interiores (psicológicas) ou exteriores (expressionais) do sujeito para criar um texto. E tudo que o criador faz, o que imagina, escreve, rasga, reescreve, etc. O processo de criação é muito emocionado e temperamental. Nele há fases soltas ou de pouca consciência, como intuições, ‘inspirações’, lembranças repentinas, ideias súbitas, formas obsessivas. Em outras fases ou momentos que são mais conscientes e racionais, mais críticas e artesanais, como as primeiras preparações do texto, os rascunhos ou projetos e todas as escritas até a escrita final do texto. Um processo de criação é um sistema de tentativa e erro, cheio de caminhos tortuosos, que são trilhados e abandonados. (MISERANI, 1989, p.3-4).

No que se refere ao ensino, ainda verificamos que a tradição escolar do ensino e aprendizagem da língua portuguesa revela uma prática que, salvo as exceções, não propicia aos alunos um desenvolvimento da sua criatividade, do seu poder de criação, ou seja, “a uma certa involução na eficiência das estratégias pedagógicas destinadas a criar condições de um comportamento criativo na linguagem.” (FRANCHI, 2009, p.35).

O professor tradicional, acostumado a valorizar o fim, o produto alfabetizado e acabado do aluno, deixa de perceber a riqueza do processo. O processo admite o erro como parte do aprendizado, assim como também admite a descoberta zigzagueante e original do aluno, seus tropeços, avanços e recuos. Enfim, o processo nutre-se do cotidiano com suas surpresas e seus provocadores imprevistos. (KIRINUS, 2008, p.72).

A escola deveria ser, por excelência, também, um espaço para desenvolver o potencial criativo que cada aluno tem. Nela, você “tem um professor para orientar todo seu processo de criação e tem todos os seus colegas com quem troca experiências”, ou seja, “o criador aprende a criar criando. E não esperando que a ‘inspiração’ lhe dê a obra pronta”. (MISERANI, 1989, p.2).

A criação, jamais individual, mas sempre única, se produz no curso de mediações de todas as naturezas, são frutos de um diálogo, de solicitações múltiplas, de interpretações múltiplas. A criação escrevente e criadora não está isolada. Ela escreve em condições específicas e essas são formas de dialogismo que ela encontra na prática e na escola, sem que tenha consciência, tornando possíveis o desenvolvimento e a multiplicação dos sentidos. (BORÉ, 2015, p.102).

As afirmações dos autores sobre a participação do professor tornam-se um pouco utópica se considerarmos, ainda, o ensino de língua portuguesa, sobretudo em escolas públicas. Infelizmente, as aulas ainda seguem uma dinâmica cujas práticas pedagógicas que despertam a criatividade dos alunos são tangenciadas em detrimento de atividades puramente formais, reprodutivistas. Isso ocorre, usando as palavras do próprio autor, porque “criar é gerar o novo. E o novo implica desejo e medo, simultaneamente. Coisas velhas e conhecidas nos são cômodas e seguras, não oferecem riscos.” (p.3).

2.4 Criança e poesia

A criação de textos por crianças ocorre de maneira particular e, quando se trata de criar poemas, de produzir poesia, essa particularidade só aumenta, o que é possível pela natureza do que se escreve, pois escrever poemas tem suas especificidades que se diferenciam em grande proporção de escrever outros gêneros; e por quem os escreve, como por exemplo, crianças que são sujeitos novatos no universo da escrita (de poemas). De acordo com Jakobson (1973, p.06), “[...] a palavra poesia, que é de origem grega, prende-se a um verbo que significa “criar”, e, na

verdade, a poesia, não sendo o único aspecto criador, é o domínio mais criador da linguagem.”

Um poema é elaborado a partir de um funcionamento particular da linguagem: o funcionamento poético, isto é: o jogo sobre todas as estruturas da linguagem, em todos os níveis (fonético, gráfico, semântico, sintático, rítmico, enunciativo, estrutura do texto) e em seus efeitos combinatórios; as conotações. (JOLIBERT, 2009, p.170).

Em “Linguística e poética”, Jakobson (1975, p.129) levanta algumas questões para discutir a relação entre linguística e poesia, a saber: “Qual é o critério linguístico empírico da função poética? Em particular, qual é a característica indispensável, inerente a toda obra poética?” Para responder a estas questões, o autor aciona a dicotomia relações associativas e sintagmáticas saussurianas denominada por ele de “os dois modos básicos de arranjo utilizados no comportamento verbal, seleção e combinação.”⁴ Como exemplo, o autor nos mostra que:

Se "criança" for o tema da mensagem, o que fala seleciona, entre os nomes existentes, mais ou menos semelhantes, palavras como criança, guri(a), garoto(a), menino(a), todos eles equivalentes entre si, sob certo aspecto e então para comentar o tema, ele pode escolher um dos verbos semanticamente cognatos — dorme, cochila, cabeceia, dormita. Ambas as palavras escolhidas se combinam na cadeia verbal. (JAKOBSON, 1975, p.129).

Ou seja, o autor (1975, p.129) coloca que “a seleção é feita em base de equivalência, semelhança e dessemelhança, sinonímia e antonímia, ao passo que a combinação, a construção da sequência, se baseia na contiguidade.” Nesse sentido, ele afirma que “a função poética projeta o princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo de combinação. A equivalência é promovida à condição de recurso constitutivo da sequência.”

A combinação: todo signo é composto de signos constituintes e ou aparece em combinação com outros signos [...]. A seleção: uma seleção entre termos alternativos implica a possibilidade de substituir um pelo outro, equivalente ao primeiro num aspecto e diferente em outro. (JAKOBSON, 1975, p.39-40).

Mesmo compreendendo que a natureza do poema segue um funcionamento linguístico-discursivo específico, o funcionamento poético, Jolibert (2009, p.196) diz que o poema “não pode ser reduzido ao seu funcionamento linguístico. A linguagem

⁴ No terceiro capítulo discutiremos melhor sobre a dicotomia.

é entrelaçada com o imaginário em todas as dimensões desta palavra”. Para ele, as crianças, mediadas pela escola, devem ter a experiência com o poema, com a poesia, “não só como leitoras atentas, criativas, sensíveis às conotações, mas também como produtoras de poemas.” (p.196). No entanto, segundo Kirinus (2008, p. 76),

A realidade que observamos no ensino escolar é bastante diferente dos anseios do poeta. A poesia na escola moderna sofre o descaso de parte dos pais e dos professores. São contadas as escolas que reservam um horário especial para poesia em sala de aula. E que contam com professores motivados e preparados para esta reiniciação. Da mesma forma, os textos escolares, quando apresentam poemas, o fazem com o propósito de verificar a compreensão do aluno, quando não para inculcar valores morais e patrióticos.

Ainda de acordo com Kirinus (2008, p.49), “criança e o poeta fazem linguagem. Linguagem que há muito tempo causa estranheza, mistério e encantamento” e, no que se refere ao seu uso, ela coloca a criança junto ao poeta, “considerado pela sociedade como desestabilizador da ordem.” (p.52). Kirinus também afirma que “a criança tem a capacidade de passar do plano real ao irreal, do jogo ao trabalho, do gesto ao relato, do relato ao poético.” (p.18).

No poeta, a criação poética, além de ser também de caráter inconsciente, é intencionalmente estética e crítica. Mas crianças e poetas valem-se de uma gramática comum, que poderíamos chamar de ‘gramática da fantasia’. Essa gramática da fantasia dá suporte aos dados metafóricos, imaginativos, analógicos, intuitivos, emocionais e afetivos, entre outros, que compõem a natureza poética de ambos. [...] as associações imprevisíveis da criança como também as associações do poeta, dotam o aspecto denotativo da linguagem de um revestimento conotativo e de uma plurissignificância especial. (KIRINUS, 2008, p.44-45).

Essa relação entre criança e poeta dá-se, entre outros critérios, pelo fato de “a criança perceber a realidade de maneira analógica, sincrética, imaginativa e afetiva” (KIRINUS, 2008, p. 62). Para a autora, tanto um quanto o outro, o poeta e a criança, quando encontram a poesia, estão em estado de poesia, entram em contato com seus próprios mistérios. Ela ainda diz que “a poesia é uma espécie de língua materna universal” (p.19), o que nos mostra, tal como o potencial criativo que todo sujeito possui, que em todo sujeito há também um potencial poético, percebido fortemente na linguagem de crianças.

A criança, à maneira do poeta, cria um mundo próprio, um mundo suprarreal onde investe energia criativa na construção, extensão e realização dos seus desejos. Ela tem consciência do seu 'faz de conta', sabe diferenciar o real do imaginário, mas transita naturalmente entre os dois, valendo-se do 'pensamento por complexos', unindo não apenas as impressões subjetivas dos objetos isolados, mas também entendendo e associando as relações existentes entre esses objetos, dotando-os de uma unimidade significativa. (KIRINUS, 2008, p.48).

Enfim, “para cada criança, escrever e ler um poema deveria tornar-se um prazer, uma descoberta, uma experiência existencial vivida e partilhada, uma tomada de poder sobre a língua.” (JOLIBERT, 2009, p.34). Com as ideias de Jakobson (1973, p.05) sobre poesia finalizamos esta seção. Para ele, “a poesia é uma facto inelutável. Dizem os antropólogos que não há um só grupo étnico desprovido de poesia, mesmo nas sociedades denominadas ‘primitivas’. Trata-se, pois, dum fenómeno universal, exatamente como a linguagem.”⁵

As palavras de um poema, ou de qualquer texto em que perpassa a função poética são semeadas; como sementes, impõem metamorfoses no corpo do texto e, extensivamente, na corporalidade das diferentes culturas de onde brotam, as quais, com impulso ruptor de toda semente que sente a vida pulsar dentro de si, esfacelam a linearidade histórica pelo próprio esfacelamento da linearidade do discurso poético, que amalgama memórias discursivas múltiplas. É, portanto, nesse ‘xadrez de estrelas’ que é o poema, ou é a linguagem em função poética que podemos apreender mais do que a poesia do texto, a poesia que lateja em toda a linguagem. (TFOUNI; MARTHA; CARREIRA, 2014, p. 81)

2.5 Processo de escritura em tempo real e o manuscrito escolar

É nesse contexto, dentre outros, que se inserem os estudos realizados junto ao Laboratório do Manuscrito Escolar – L’AME –, do qual esta pesquisa faz parte, especificamente com a proposta de (des)velar como é que escolares, escrevendo em dupla um único texto, criam metáforas na escrita de poemas em um contexto de sala de aula, ou seja, queremos saber como os alunos, de forma coenunciativa, constroem as metáforas, como elas surgem etc. Para o estudo do manuscrito escolar, é de fundamental importância entender “as relações, entre os alunos e o texto que escrevem, que possam estar envolvidas em seu processo de produção.” (CALIL, 2004, p.03).

⁵ Português de Portugal conforme tradução original.

O uso desta estratégia, a de escrever a dois, pode precisar de que forma os alunos se comportam diante de um papel em branco, quando eles têm que preencher aquele espaço com algo que é “seu”. Diferentemente de trabalhos outros, que somente registravam em diário de campo as observações feitas durante a pesquisa, deixando sempre escapar algo que poderia ser fundamental na explicação de determinado fenômeno presente nos textos escritos dos alunos, pois, como afirmamos, só utilizavam o texto escrito e as observações, perdendo, assim, o processo.

O autor nos leva a crê que é também a partir deste diálogo, entre a dupla e com o texto, que os alunos têm no ato de escritura, que podem surgir “estranhamentos” por parte deles, com base em algo que tenham escrito, fazendo assim com que retornem ao texto. Por exemplo, é nesse retorno que pode surgir a “rasura”, fenômeno privilegiado pelo autor em seus estudos, que aparece como um elemento que pode ser fundante na explicação da relação daquele que escreve com a sua língua.

Sendo assim, é essencial para este tipo de estudo “escutar” o que os alunos têm a dizer por meio da sua relação com seus manuscritos escolares, servindo-se da especificidade da metodologia montada, sobretudo dos processos de escritura em ato efetivados em sala de aula, cujos movimentos de autoria podem revelar aqui, ali e acolá marcas de posições subjetivas e formas de inscrição dos *scriptores* no funcionamento linguístico-discursivo. (CALIL, 2008).

Para exemplificar mais as especificidades do tipo de pesquisa que elegem o manuscrito escolar como objeto de análise, optamos por fazer algumas considerações sobre os trabalhos de alguns dos pesquisadores do L’AME. Entre eles, destacamos os estudos de Calil (2012), Calil, Amorim e Lira (2015), dentre outros.

Em “A criação de títulos para contos de origem inventados por escreventes novatos”, Calil, Amorim e Lira (2015) analisaram como se deu a criação de cinco títulos produzidos, na escrita de contos etiológicos, por alunos que cursavam o segundo ano do ensino fundamental, com ênfase na reflexão sobre um dos processos de criação de títulos realizados por uma das díades. Os autores partiram do princípio de que quanto mais sujeitos novatos, no processo de escritura, tiverem acesso a universos letrados, mais terão possibilidades para criar textos de diversos gêneros.

O processo de criação textual em alunos recém-alfabetizados não está restrito ao funcionamento cognitivo, mas engloba o universo letrado e às práticas discursivas instanciadas tanto através das interações com familiares e professores, quanto através do acesso aos gêneros adequados a faixa etária, sobretudo aqueles caracterizados pelas narrativas ficcionais e poesias infantis, veiculados através de livros, gibis, livros didáticos, CD e DVD, videogames, televisão e suportes tecnológicos diversos (computadores, *tablets*, *smartphones*, etc.). (CALIL, AMORIM, LIRA, 2015, p.19-20).

O *corpus* de análise foi coletado a partir do desenvolvimento do Projeto Didático de Língua Portuguesa “Contos do como e do por que”, desenvolvido em uma escola particular da cidade de Maceió. Para a produção dos textos, “a professora pediu para que os alunos inventassem, em díades, um conto de origem.” (CALIL, AMORIM, LIRA, 2015, p.24).

Ao analisar os cinco títulos dos contos escritos, a saber: “O gambá que mentia”, “Como surgiu o ambiente e os animais?”, “O dragão que não voava”, “Por que o sol brilha muito” e “Por que a girafa tem o pescoço longo”, os autores (2015, p.24) destacaram que a maioria dos títulos traz “vários elementos lexicais identificados no gênero escolar proposto”, o que foi verificado pelo resgate dos textos/contos trabalhados no projeto. Calil, Amorim e Lira (2015, p.25) destacaram também que os títulos dos manuscritos apresentaram elementos, “do ponto de vista sintático”, e ou expressões bem específicas, características do gênero conto etiológico, a saber: “Como surge” e “Por que”.

Para os autores (2015, p.25), não só elementos lexicais e ou expressões que compõem enunciados característicos dos contos etiológicos fazem parte da escrita destes sujeitos que acabaram de adentrar no universo da escrita, “mas também os temas desenvolvidos em cada um dos contos produzidos pelos escreventes”. O que pode ser exemplificado pela relação dos contos produzidos pelos alunos e os trabalhados em sala de aula durante o desenvolvimento do projeto, ou seja, “os textos produzidos retomaram personagens e temas propostos em contos escutados.”

Os múltiplos fatores (sócio-históricos, pragmáticos, comunicacionais, tecnológicos, textuais, gráficos...) relacionados as condições de produção e aos processos de criação textual em contextos escolares não podem ser desconsiderados na análise da gênese de manuscritos escolares. (CALIL, AMORIM, LIRA, 2015, p.21).

Como forma de aprofundamento do que foi analisado nos títulos dos manuscritos escritos, os autores (2015, p.27) exploraram fragmentos do processo de escritura do manuscrito “Como surgiu o ambiente e os animais”, escrito pela díade de alunos. O objetivo foi observar “de que modo elementos advindos do contexto letrado podem estar presentes na nomeação da história e, de certo modo, nortear o processo de criação destes alunos”.

A análise evidenciou que todo um contexto letrado foi acionado pelos alunos na hora da produção do título, mostrando-nos que relações associativas, do tipo semântica, por exemplo, entre palavras utilizadas em textos trabalhados no projeto didático e também em outras atividades desenvolvidas na turma, como por exemplo o “Projeto Ambiente, do 2º ano”, parecem ter sido fundamentais na hora da criação do título de um dos manuscritos analisados. De acordo com os autores (2015, p.20),

O escrevente novato imerso em um amplo universo letrado traz uma multiplicidade de elementos a serem rearranjados e combinados durante seu processo escritural. Esse rearranjo dos elementos linguísticos e discursivos, apesar de estar limitado cognitivamente, tem seu caráter imprevisível e singular, sendo estabelecido pelos universos textuais e restrições imaginárias que cristalizam certas formas de dizer.

No artigo, “A Rainha Comilona: dialogismo e memória na escritura escolar”, Calil (2012) discute sobre “relação entre dialogismo e memória, considerando como objeto de investigação o processo de escritura em ato.” (p.24). O *corpus* analisado incidiu sobre os minutos iniciais de um processo de escritura em ato de uma história inventada criada por duas alunas recém-alfabetizadas que estudavam em uma escola particular da cidade de São Paulo - SP.

Nos dizeres do próprio autor (2012, p.26), o propósito deste trabalho foi o de realizar “uma reflexão sobre o estatuto do dialogismo e o papel da memória constituídos, de um lado, pela cultura e, de outro, pelo sujeito que escreve e inventa uma narrativa ficcional em contexto escolar”. Especificamente, o autor evidenciou a relação de tais constructos elencados acima com a criação de um título que “figurou” no manuscrito escolar da díade.

O fato da relação do processo de escritura em ato estar relacionada com o dialogismo e a memória dá-se pelo fato de o autor (2012, p.31) considerar que “fatores

pragmáticos, interativos, cognitivos e comunicacionais podem interferir no surgimento de temas, títulos, tramas, diálogos e caracterizações de personagens”.

Após o processo selecionado, o autor se deteve em analisar o que ocorreu durante os cinco primeiros minutos de filmagem. Segundo ele (2012, p.31), foi “nestes minutos iniciais” que o título foi gerado, servindo como elemento desencadeador de “todo o processo de criação da narrativa ficcional.” Calil (2012, p.32) destaca que “um modo interessante de se observar o processo de escritura é começar pelo fim”. O que foi realizado na análise deste artigo, primeiro verificou-se a ocorrência do dado no manuscrito escrito, para logo em seguida partir para o processo de produção.

O autor, de início, já destaca que nos processos escritos pela díade o título é um dos primeiros elementos a serem inventados durante a produção, os quais geralmente trazem em sua composição o nome do personagem principal da narrativa, como foi o caso do título analisado neste artigo: “A Rainha Comilona”. De acordo com Calil (2012, p.32),

Ainda que não seja difícil constar neste título uma forte carga dialógica, remetendo tanto ao universo discursivo dos contos de fada, quanto ao dos gibis, é relevante indicarmos como ela está suposta e qual sua relação com a memória semântica, antes de respondermos ao que provocou o surgimento da ideia que a gerou. De um lado, podemos considerar a literatura clássica infantil, cujos personagens [...] têm presença segurada em livros e filmes voltados para o público infantil da sociedade ocidental contemporânea, como dos elementos responsáveis pela presença de “rainha”. Por outro, sua adjetivação não mantém relação semântica com este universo ficcional [...].

O autor defende que a criação desse título, como também de outros elementos e ou fenômenos presentes na escrita de escolares, “faz parte da articulação de um complexo jogo entre os múltiplos fatores que convergem em direção ao processo de escritura e, em particular, para a formulação e linearização do texto nas linhas do papel.” (2012, p.34).

Enfim, o autor (2012) evidencia que a relação entre memória e dialogismo neste processo de escritura ocorre, entre outros fatores, pela relação de alteridade ocorrida entre a díade para “inventar uma história”; “pela presença do gibi e sua subsequente leitura ao colocar em destaque a figura do personagem Magali”; como também pelo fato da díade ter negociado para escreverem juntas a história.

Já em Calil (2004), no livro “Autoria: a criança e as histórias inventadas”, o autor analisa histórias inventadas construídas por duas meninas, Izabel e Nara, questionando a noção de autoria a partir dos manuscritos delas, como também da situação que envolve todo o processo de produção. Segundo o autor, o propósito deste trabalho foi o de apresentar “algumas relações entre o aluno e o texto que escreve e que possam estar envolvidas em seu processo de produção.” (CALIL, 2004, p.03).

Para tanto, a pesquisa teve como objeto de estudo o processo de escritura de narrativas ficcionais por crianças que estavam no início de sua escrita alfabética. Em meio a algumas indagações sobre sua pesquisa, o autor revela a sua dificuldade em obter “o que se passa entre o aluno e o texto que escreve, ou para ser mais preciso, como destacar o processo de produção de um texto, se o ato de escrever é, geralmente, silencioso, individual?” (CALIL, 2004, p.03).

Entre todos estes questionamentos, uma alternativa encontrada foi a de se apropriar de alguns métodos já utilizados na escola como, por exemplo, o de pedir para que as crianças combinassem aquilo que iriam escrever antes de produzirem suas histórias inventadas. Ele expõe que “a proposta metodológica desta investigação procurou manter as características contextuais das produções feitas pelos alunos desta escola, realizando a coleta de dados dentro da sala de aula, procurando interferir o mínimo possível nas propostas pedagógicas feitas pelo professor.” (CALIL, 2004, p.04).

As situações de produção de textos foram registradas em vídeo e, para tanto, duas alunas foram selecionadas para a produção, Nara e Izabel. O autor explica que a seleção das meninas não foi aleatória, seguiu alguns procedimentos que ele julgou serem relevantes para obtenção dos resultados da pesquisa: compreender o sistema de base alfabética, ser desinibida diante da câmera de vídeo, ter uma boa relação e se pronunciar alto. Esta coleta se deu do início do ano letivo de 1991, até então as alunas cursavam a pré-escola, até o fim da primeira série de ensino fundamental, dezembro de 1992.

Concordamos com Calil quando ele coloca que o diferencial do seu trabalho se dá no fato de sua análise partir de conversas de duas alunas que discutiam “sobre o que iriam ou não escrever”. Para ele,

O processo discursivo, que marca toda esta situação, produz uma especificidade que seria completamente outra, caso somente houvesse um aluno produzindo o texto ou somente fosse possível o acesso ao produto textual, ao texto já acabado. Este procedimento metodológico justifica-se na medida em que se pretendia registrar os tropeços dos caminhos, as mudanças de direções da história. (CALIL, 2004, p.06).

Reiteramos aqui a preocupação metodológica que Calil tem para com os seus trabalhos, visto que defendemos que o rigor no processo de coleta dos dados é um dos pontos que faz com que a eficácia da pesquisa seja maior.

Calil (2008)⁶, em seu livro “Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula”, em específico, relata o minucioso percurso da coleta dos dados para suas pesquisas. Em primeiro lugar, procurou realizar, através de um projeto de intervenção didática, a imersão de um gênero textual⁷ em uma sala de aula do ensino fundamental, para que a partir dele fosse criado um ambiente letrado, para quando o aluno já tivesse intimidade com o gênero em questão pudesse produzir seu próprio texto.

Observamos que foi a partir do processo, bem como do produto destas produções que o autor avaliou a relação que os alunos têm com os seus manuscritos, outro termo bem utilizado para diferenciar seu trabalho de outros autores que intitulam como rascunho etc, relação esta que pode elucidar a interdependência singular que aquele que escreve tem com a sua língua.

Ainda sobre as suas propostas metodológicas, neste trabalho, o autor também privilegia a produção de textos em dupla, os quais foram registrados em vídeo e posteriormente armazenados no banco de dados do grupo.

O registro em vídeo do processo de escritura em ato e o produto escrito efetivado por dois alunos e materializado na forma de

⁶ Segundo o autor, “este livro destaca tanto os processos de escritura e criação em sala de aula quanto os procedimentos metodológicos de registro, documentação e transcrição do material coletado em situações etnológicas, isto é, situações em que se procura preservar as características próprias do contexto escolar”.

⁷ Criar uma situação de produção através da imersão dos alunos em um gênero textual é algo que diferencia o trabalho de Calil.

manuscrito escolar são dois pontos fundamentais deste trabalho, que, de certa forma, trouxe uma aproximação entre as investigações ligadas à Crítica Genética, campo de conhecimento cujo principal objeto de estudo é o dos manuscritos de escritores consagrados, e aqueles situados no campo da aquisição de linguagem escrita. (CALIL, 2008, p.13).

Defendemos, junto com Calil, o uso deste arcabouço teórico-metodológico em pesquisas desta natureza, o que vem sendo destacado, intensificado e ampliado a cerca de vinte anos, o que pode ser comprovado em trabalhos já citados nesta tese, como por exemplo em Calil (2012), dentre outros.

Quadro 1- Resumo dos principais conceitos

Crítica Genética	Tem como objeto os manuscritos modernos de textos literários. Ela tem como foco os processos de produção dos textos, analisando, classificando e descrevendo os manuscritos.
Genética de Textos	Tal como a Crítica Genética, a Genética de Textos também tem como foco os manuscritos, mas diferente daquela, não se detém aos literários. Além disso, avança no que diz respeito ao seu modo descritivo, pois interpreta os resultados das análises e olha para os manuscritos como espaços para se compreender a criatividade ou o processo criativo dos seus autores.
Manuscrito	Documento escrito que não obteve nenhum tratamento (de editoração), onde se pode perceber marcas de criação do autor.
Escrita	De natureza complexa, pois envolve vários aspectos, é uma das finalidades do ensino (escolar) das línguas.
Criatividade	Não é dom, surge por meio de um exercício constante e sistemático (na produção da escrita) do uso da inteligência, da imaginação e da emoção.

3 METÁFORA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E ANALÍTICAS

Neste capítulo, apresentaremos um recorte de algumas das vertentes dos estudos sobre a metáfora. Partiremos da metáfora vista sob a ótica dos estudos tradicionais, já que ainda é utilizada, sobretudo na literatura. Segundo esta perspectiva, “é a forma mais importante de linguagem figurativa e atinge o seu maior uso na linguagem literária e poética.” (CANÇADO, 2012, p.129).

Em seguida, traremos o que a linguística cognitiva diz sobre este fenômeno, com destaque para Lakoff & Johnson, em “Metáforas da Vida Cotidiana”, que propõem outra abordagem para o estudo da metáfora, a da metáfora conceptual. Eles definem que ela está presente em nosso dia a dia, em nossas vidas, seja por meio da língua, dos nossos pensamentos e das nossas ações. Para Ferrari (2011, p.91), “tradicionalmente considerada uma forma especial de discurso, característica da linguagem literária, a metáfora passou a ser tratada como processo fundamental no uso cotidiano da linguagem.”

Nesta pesquisa, como já apontado na introdução, pensaremos a metáfora a partir da dicotomia metáforas inventadas ou de criação e metáforas mortas ou cristalizadas; já apontando, com base no que os dados parecem revelar, para uma nova categoria, metáforas copiadas, coladas, formando, assim, uma trindade que nos parece ser aplicável ao tipo de dado que analisamos aqui. Sobre as duas primeiras, Searle (1969 apud CANÇADO, 2012, p.132),

traz a expressão metáfora morta ou expressão fossilizada para aquelas metáforas que já são comuns, o que não impede que elas sejam renovadas. Já as metáforas inventadas são aquelas que vêm em enunciados de criação em que verificamos a presença do sujeito na sua construção.

3.1 Metáfora sob um viés tradicional

Para uma perspectiva tradicional, ancorada na Poética e, sobretudo, na Retórica⁸, “a metáfora toma a palavra como unidade de referência”, ela é “classificada

⁸ “A retórica surge, por volta de 485 a.C., e é, sem dúvida nenhuma, a disciplina que, na História do Ocidente, deu início aos estudos do discurso. [...] Retórica é a arte da oratória, de convencer pelo discurso.” (FIORIN, 2014, p.09).

entre as figuras⁹ de discurso em uma única palavra e definida como tropo por semelhança”, ou seja, sua análise situa-se no cruzamento destas duas disciplinas, “que têm objetivos distintos: a ‘persuasão’ no discurso oral e a mimeses das ações humanas na poesia trágica.” (RICOEUR, 2005, p.10).

A metáfora está tão intimamente ligada com a própria tessitura da fala humana que a encontramos já sob diversos aspectos: como um fator primordial da motivação, como um artifício expressivo, como uma fonte de sinonímia e de polissemia, como uma fuga para as emoções intensas, como um meio de preencher lacunas no vocabulário, e em diversos outros papéis. (ULLMANN, 1964, p.442).

Conforme Ricoeur (2005, p.10), foi Aristóteles “que definiu a metáfora para toda a história posterior do pensamento ocidental, sobre a base de uma semântica que toma a palavra ou o nome como unidade básica.”

A metáfora tem um pé em cada domínio. Ela pode, quanto à estrutura, consistir apenas em uma única operação de transferência do sentido das palavras, mas, quanto à função, ela dá continuidade aos destinos distintos da eloquência e da tragédia; há, portanto, uma única estrutura da metáfora, mas duas funções: uma função retórica e uma poética. (RICOEUR, 2005, p.23).

Candido (2006, p.140) diz que “a linguagem corrente é tecida de metáforas, criadas e usadas inconscientemente e incorporadas ao patrimônio léxico do povo.” Enquanto figura, consiste em um deslocamento e uma ampliação do sentido das palavras, sua explicação deriva de uma teoria da substituição.” (RICOEUR, 2005, p.09).

Assim, para esta vertente, “a metáfora apresenta-se, então, como uma estratégia de discurso que, ao preservar e desenvolver a potência criadora da linguagem, preserva e desenvolve o poder heurístico desdobrado pela ficção.” (RICOEUR, 2005, p.13). De acordo com alguns dicionários especializados,

Metáfora vem do grego *‘metapherein’*, que significa ‘transferência’ ou ‘transporte’. Etimologicamente, é formado por ‘meta’, que quer dizer ‘mudança’ e por *‘pherein’* que significa ‘carregar’. Assim, a metáfora seria a transferência de sentido de uma coisa para outra. (BERGES;

⁹ “As figuras são operações enunciativas para intensificar o sentido de algum elemento do discurso. [...] Elas têm sempre uma dimensão argumentativa, pois elas estão a serviço da persuasão, que constitui a base de toda relação entre enunciado e enunciatário”. (FIORIN, 2014, p.10). Para Fontes (1999, p.52), “de acordo com as definições tradicionais, figura ou tropo é translação, transporte, mudança, modificação, substituição do ‘sentido próprio’ de uma palavra, ou grupo de palavras, por um sentido ‘figurado’.”

GÉRAULD; ROBRIEUX, 1994). Em gramática tradicional, a metáfora consiste no emprego de uma palavra concreta para exprimir uma noção abstrata, na ausência de todo elemento que introduz formalmente uma comparação; por extensão, a metáfora é o emprego de todo termo substituído por um outro que lhe é assimilado após a supressão das palavras que introduzem a comparação. [...] A metáfora desempenha um grande papel na criação léxica; muitos sentidos figurados são apenas metáforas gastas. (DUBOIS et al., 2006).

De acordo com Ullmann (1964, p.443), “a metáfora é uma comparação condensada que afirma uma identidade intuitiva e concreta”, possuindo uma estrutura básica, considerada por ele como “simples”, pois para haver metáfora tem que haver, sempre, pelo menos dois termos que estão sendo “comparados”, ou melhor, relacionados, já que nem sempre existe essa comparação explícita.

Segundo Lakoff & Johnson (2002, p. 45), “a metáfora é, para uma perspectiva tradicional, um recurso da imaginação poética e um ornamento teórico, é mais uma questão de linguagem extraordinária do que de linguagem ordinária”. Segundo esta perspectiva, a metáfora é usualmente vista como uma característica restrita a linguagem, uma questão mais de palavras do que de pensamento ou ação, algo alegórico, utilizada como um artifício para tornar a linguagem mais atrativa, muito utilizada pelos poetas, herdeiros direto da Retórica Aristotélica.

Fiorin (2014, p.35) diz que “as metáforas podem ter a dimensão de uma palavra, de uma frase ou de um texto” e ainda afirma que elas não aparecem, somente, nos textos verbais, ocorrem também nos textos não verbais, produzindo, assim, as metáforas visuais. A metáfora tem “uma concentração semântica e no eixo da extensão, ela despreza uma série de traços e leva em conta apenas alguns traços comuns a dois significados que coexistem.” (FIORIN, 2014, p.34).

Para Candido (2006, p.135-136),

A metáfora se dá pela alteração de sentido pela comparação, explícita ou implícita, de dois termos, ou seja, se baseia na analogia, isto é, na possibilidade de estabelecer uma semelhança mental e, portanto, uma relação subjetiva, entre objetos diferentes, abstraindo os elementos particulares para salientar o elemento geral, que assegura a relação. Este processo é facilitado pela própria natureza semântica das palavras, que permite uma certa flutuação de significados, cujo caso típico é a polissemia.

Segundo Cândido (2006, p.140), “a originalidade do autor é uma das fontes de criação metafórica. As metáforas pertencem ao universo da transposição de sentido, implicando analogia, comparação subjetiva, fusão semântica.” O autor ainda coloca que, “o termo metaforizado, cujo sentido se transpõe, é quase sempre da mesma categoria que o termo metafórico, que carrega a transposição.” (2006, p.136 -137).

Para ele, “a liberdade e amplitude da metáfora decorrem do caráter subjetivo da relação que ela estabelece entre os objetos.” (2006, p. 137). Sendo assim, coloca que ela “abre caminho para uma expressividade mais agressiva, que penetra com força na sensibilidade, impondo-se pela analogia criada arbitrariamente.” (2006, p.138).

A metáfora tem uma capacidade ilustrativa quando se incorporam a famílias já conhecidas. E pode ter capacidade reveladora, quando cria uma relação nova, que esclarece o mundo de forma diversa. A metáfora quebra a barreira entre as palavras comparadas, criando uma espécie de realidade nova. (CANDIDO, 2006, p.138).

Esta capacidade ilustrativa e reveladora da metáfora é proporcionada pelos elementos que a compõem, entre os quais Cândido (2006, p.141) destaca: “semelhança, comparação subjetiva, abstração, transposição, formação de uma nova realidade semântica de caráter simbólico.” Já Ricoeur (2005, p.24) diz que “a metáfora é a transferência para uma coisa do nome de outra, ou do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou da espécie de uma para o gênero de outra, ou por analogia.”

Nesse sentido, Ullmann (1964) elenca quatro grupos principais de metáforas que “exprimem a faculdade imaginativa do homem”, a saber: metáforas antropomórficas, as quais dizem que “a maior parte das expressões que se referem aos objectos¹⁰ inanimados são tiradas por transferência do corpo humano e das suas partes, das paixões e dos sentidos humanos [...]” (p.445); metáforas animais, caso em que afirma que “outra perpétua fonte de imagens é o reino animal” (p.446); do concreto ao abstrato, em que “uma das tendências básicas da metáfora consiste em traduzir experiências abstractas¹¹ em termos concretos.” (p.448); e metáforas sinestésicas, sobre as quais coloca que “um tipo muito comum de metáfora é o que se baseia nas

¹⁰ Conforme o original.

¹¹ Conforme o original.

transposições de um sentido para outro: do ouvido para a vista, do tacto para o ouvido, etc.” (p.450).

Com o propósito de sintetizar as principais características da vertente dos estudos da metáfora sob um viés tradicional, Paul Ricoeur (2009, p. 73) elenca, dentre outros, os itens abaixo:

- ✓ A metáfora é um tropo, uma figura de discurso [...];
- ✓ Representa a extensão do sentido de um nome mediante o sentido literal das palavras;
- ✓ A razão deste sentido é a semelhança;
- ✓ A função da semelhança é fundamentar a substituição do sentido figurativo de uma palavra em vez do sentido literal, que se poderia ter usado no mesmo lugar;

É sobre esta perspectiva que o ensino das metáforas, no contexto das figuras de linguagem, em língua portuguesa está baseado. De acordo com Fontes (1999, p.53), “no ensino, e nos manuais, a teoria das figuras ocupa um lugar estratégico”, entre questões básicas de gramática normativa “e antes da introdução de conceitos gerais de literatura.”

Nesse sentido, ainda segundo Fontes (1999, p.53), há um desconforto em nós, “professores e alunos, no trato com ‘as figuras’”. E isso ocorre por lidarmos “com um retalho da cultura clássica integrada à força (e às vezes com apelo a uma terminologia linguística) a uma nova prática social de comunicação.” Tal prática limita o papel das chamadas figuras de linguagem, entre elas a metáfora, no e para o ensino da língua portuguesa. Acreditamos que limitar o ensino da metáfora e das outras figuras de linguagem à identificação e classificação, como geralmente é realizado, minimiza o poder que a metáfora tem para se compreender melhor o funcionamento e o ensino da língua portuguesa.

3.2 A metáfora conceptual

Já a perspectiva cognitivista compreende metáfora para além do que preconizam os estudos tradicionais. O olhar dos cognitivistas para o fenómeno da metáfora diz que ela faz parte do nosso cotidiano, seja por meio da linguagem, da

ação e do pensamento. De acordo com Lakoff e Johnson (2002, p.45), “nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza”.

Nesse contexto, as metáforas não são vistas, somente, como elementos usados para “enfeitar” textos orais ou escritos, como comumente é utilizado pela literatura; como também não são elementos usados, somente, para compor discursos que almejam persuadir seus interlocutores, ou seja, um artifício utilizado por aqueles que usam a Arte Retórica em suas práticas de linguagem.

Segundo Lakoff e Johnson (2002, p.45), os conceitos que governam nosso pensamento não são meras questões do intelecto. Eles governam também a nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais, estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas. São estes conceitos, colocados pelos autores, que formam o nosso sistema conceptual que, segundo eles, exerce “um papel central na definição da nossa realidade.” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.46).

Estas metáforas, que mais adiante exemplificaremos, parecem ser a origem das metáforas que são produzidas no cotidiano. “Baseado-nos, principalmente, na evidência linguística, constatamos que a maior parte de nosso sistema conceptual ordinário é de natureza metafórica.” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.46). Segundo Ferrari (2011, p.91), “A metáfora está relacionada à noção de perspectiva, na medida em que diferentes modos de conceber fenômenos particulares estão associados a diferentes metáforas.” A seguir, elencamos alguns exemplos de metáforas conceptuais:

- ✓ Discussão é guerra;
- ✓ Tempo é dinheiro;
- ✓ Feliz é para cima;
- ✓ Triste é para baixo.

Para os autores (2002, p.47-48), “A essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra”. A metáfora não está meramente nas

palavras que usamos, está nos conceitos através dos quais mobilizamos as palavras e esta, por sua vez, não é “poética, ornamental ou retórica, é literal.”

Nesse sentido, Ferrari (2011, p.92) afirma que “a metáfora é, essencialmente, um mecanismo que envolve a conceptualização de um domínio de experiência em termos de outro. Sendo assim, para cada metáfora, é possível identificar um domínio-fonte e um domínio-alvo.” Ela diz que domínio-fonte “envolve propriedades físicas e áreas relativamente concretas da experiência, enquanto o domínio-alvo tende a ser mais abstrato.”

A metáfora não é somente uma questão de linguagem, isto é, de meras palavras. Argumentaremos que, pelo contrário, os processos do pensamento são em grande parte metafóricos. Isso é o que queremos dizer quando afirmamos que o sistema conceptual humano é metaforicamente estruturado e definido. As metáforas, como expressões linguísticas, são possíveis precisamente por existirem metáforas em nosso sistema conceptual. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.46).

Para os autores, metáfora significa conceito metafórico e uma das características da metáfora ou do(s) conceito(s) metafórico(s) é a sua sistematicidade, ou seja, tanto “na forma que as discussões tomam, quanto na maneira como falamos sobre o que fazemos quando discutimos”, isto é, “o conceito metafórico é sistemático e a linguagem usada para falarmos sobre aquele aspecto do conceito é sistemática.” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.49).

Essa relação sistêmica dos conceitos metafóricos é fundamental para que compreendamos, por meio das metáforas linguísticas, as metáforas conceptuais interligadas a estas. No que diz respeito a essa discussão, Ferrari (2011, p.97) coloca que,

a metáfora não é apenas uma questão de palavras. Ao contrário, metáforas como expressões linguísticas são possíveis precisamente porque há projeções metafóricas no sistema conceptual humano [...]. A projeção entre domínios é considerada estrutura de conhecimento armazenada na memória de longo prazo.

Segundo Lakoff e Johnson (2002, p.50), “uma vez que expressões metafóricas em nossa língua são ligadas a conceitos metafóricos de uma maneira sistemática, podemos usar expressões metafóricas linguísticas para estudar a natureza dos

conceitos metafóricos”. Para eles, a partir de então podemos compreender a natureza metafórica das nossas atividades.

4 O FUNCIONAMENTO LINGUÍSTICO-DISCURSIVO: LÍNGUA E ALÍNGUA

Neste capítulo, apresentaremos ainda uma discussão sobre os eixos que regem o funcionamento linguístico-discursivo, já descritos no Curso de Linguística Geral – CLG, de Ferdinand de Saussure, como Relações Associativas e Sintagmáticas. De acordo com Barthes (2012, p.75), “As relações que unem os termos linguísticos podem desenvolver-se em dois planos, cada uma dos quais engendra seus próprios valores; estes dois planos correspondem a duas formas de atividade mental.”

Estas relações também já foram estudadas, pós Saussure, por outros estruturalistas, a saber: “as relações sintagmáticas são relações em Hjelmslev, contiguidades em Jakobson, contrastes em Martinet; as relações sistemáticas¹² são correlações em Hjelmslev, similaridades em Jakobson, oposições em Martinet.” (BARTHES, 2012, p.76). Não descartando a relevância dos dois eixos para o funcionamento linguístico e discursivo, para fins de análise, destacaremos as relações associativas e os seus tipos.

Além disso, discutiremos pressupostos teóricos de Jean-Claude Milner, em seu livro “O amor da língua”. Em específico, a discussão que o autor realiza sobre o conceito de língua enquanto objeto de uma ciência linguística primeira e o conceito que é adotado por ele, influenciado diretamente por uma visão psicanalítica da linguística.

O conceito milneriano de língua é fundamental para a nossa pesquisa, tendo em vista que coloca a língua como um “lugar” da não conformidade, do não homogêneo, do não regular e, quando se trata de linguagem conotativa, domínio puramente metafórico, as “irregularidades” podem aparecer, sobretudo as semânticas, fortemente dependente dos arranjos sintáticos que se realizam.

4.1 Os eixos que regem o funcionamento linguístico-discursivo

Da célebre dicotomia, mesmo que apresentemos os dois eixos, deter-nos-emos, usando a nomenclatura saussuriana, nas relações associativas, pois é por meio

¹² Termo utilizado por Roland Barthes.

delas, sobretudo, que tentaremos compreender como as metáforas são criadas pelos alunos. Acreditamos que o tipo de relação associativa realizado pode ser preponderante para o surgimento das metáforas.

Saussure (2002, p.37) diz que, “A língua repousa sobre um certo número de diferenças ou de oposições, sem se preocupar essencialmente com o valor absoluto dos termos opostos, que poderá variar consideravelmente, sem que o estado de língua seja destruído”.

(...) a ideia do valor, assim determinada, nos mostra que é uma grande ilusão considerar um termo simplesmente como a união de certo som com um certo conceito. Defini-lo assim, seria isolá-lo do sistema do qual faz parte; seria acreditar que é possível começar pelos termos e construir o sistema fazendo a soma deles, quando, pelo contrário, cumpre partir da totalidade solidária para obter, por análise, os elementos que encerra. (SAUSSURE, 2006, p.132).

Conforme o autor, este é o ponto cardeal em suas formulações, ou seja, se ele vale, quer dizer que existem outros valores, pelos quais os termos que compõe a língua, através do sistema linguístico, são postos em relação. É entre estas afirmações, que o autor realiza suas discussões sobre a Teoria do Valor, enfatizando, entre outras coisas, que os constituintes de uma língua estão sempre postos em relação pela diferença entre eles.

Nunca é demais repetir que os valores dos quais se compõe primordialmente um sistema de língua (um sistema morfológico), um sistema de sinais, não consistem nem nas formas nem nos sentidos, nem nos signos, nem nas significações. Eles consistem na solução particular de uma certa relação geral entre os signos e as significações, estabelecida sobre a diferença geral dos signos mais a diferença geral das significações mais a atribuição anterior de certas significações a certos signos ou reciprocamente. (SAUSSURE, 2002, p.30-31).

Nos Escritos de Linguística Geral, Saussure (2002, p.27) fala de uma teoria do valor na língua, dizendo que,

A presença de um som, numa língua, é o que se pode imaginar de mais irreduzível como elemento de sua estrutura. É fácil mostrar que a presença desse som determinado só tem valor por oposição com outros sons presentes; e é essa a primeira aplicação rudimentar, mas já incontestável, do princípio das oposições, ou dos valores recíprocos, ou das quantidades negativas e relativas que criam um estado de língua.

Saussure (2002, 2006) propõe que a língua é comandada por dois eixos, o do sintagma e o da associação, que posteriormente foi chamado de paradigma. Segundo ele, em um estado de língua, tudo se baseia em relações.

Tudo o que compõe um estado de língua pode ser reduzido a uma teoria dos sintagmas e a uma teoria das associações. Primeiramente, certas partes da Gramática tradicional parecem agrupar-se sem esforço numa ou noutra dessas ordens [...] por outro lado, a sintaxe, vale dizer, segundo a definição mais corrente, a teoria dos agrupamentos de palavras, entra na sintagmática, pois esses agrupamentos supõem sempre pelo menos duas unidades distribuídas no espaço. (SAUSSURE, 2006, p.158).

Saussure compreende relação sintagmática em sua linearidade, em que as palavras não podem sobrepor-se umas às outras, seguindo um encadeamento na oração, de forma que uma palavra não pode ser pronunciada e/ou escrita ao mesmo tempo em que outra. Esse é o princípio da linearidade, que junto ao princípio da arbitrariedade, que diz que “não há nada em comum, em essência, entre o signo e aquilo que ele significa” (SAUSSURE, 2002, p.23), funda a própria noção de língua para Saussure. “A noção de sintagma se aplica não só às palavras, mas aos grupos de palavras, às unidades complexas de toda dimensão e de toda espécie (palavras compostas, derivadas, membros de frase, frases inteiras).” (SAUSSURE, 2006, p.143). Já as relações associativas derivam da associação mental que se faz entre termos que têm algo em comum, como disse Saussure, esse tipo de relação está alocado no cérebro, compondo o “tesouro interior que constitui a língua de cada indivíduo.” (SAUSSURE, 2006, p.143).

O plano sintagmático e o plano associativo estão numa estreita relação que Saussure expressou pela seguinte comparação: cada unidade linguística semelha à coluna de um edifício antigo: essa coluna está numa relação real de contiguidade com outras partes do edifício, a arquitrave, por exemplo, (relação sintagmática); mas se for dórica, essa coluna convidar-nos-á à comparação com outras ordens arquitetônicas, a jônica ou a coríntia; e eis a relação virtual de substituição (relação associativa): os dois planos estão de tal modo ligados que ao sintagma só pode ‘avançar’ por sucessivos apelos de novas unidades fora do plano associativo. (BARTHES, 2012, p. 76).

Conforme Saussure (2006, p.143), “as palavras que oferecem algo em comum se associam na memória e assim se formam grupos dentro dos quais imperam relações muito diversas.” Essa dupla relação é ainda estabelecida da seguinte forma: “A relação sintagmática existe *in praesentia*, repousa em dois ou mais termos

igualmente presentes numa série efetiva. Ao contrário, a relação associativa une termos *in absentia* numa série mnemônica virtual.” (SASSAURE, 2006, p.143).

Há duas ordens de unidades possíveis na língua: “as que resultam do recorte, racional ou não, da cadeia sonora, ou sintagma, em diferentes frações que serão as unidades do mesmo corpo concreto”; “as que resultam da classificação das unidades da mesma ordem, separadas de outros sintagmas”, e declaradas semelhantes graças a tal ou tal característica: obtém-se, assim, uma unidade abstrata, mas que pode passar por unidades pela mesma razão, ao menos que as precedentes. (SAUSSURE, 2002, p.29).

Ainda segundo Saussure (2006, p.146):

Enquanto um sintagma suscita em seguida a ideia de uma ordem de sucessão e de um número determinado de elementos, os termos de uma família associativa não se apresentam nem em número definido nem numa ordem determinada. Se associarmos desej-oso, calor-oso, medr-oso, etc., ser-nos-á impossível dizer antecipadamente qual será o número de palavras sugeridas pela memória ou a ordem em que aparecerão. Um termo dado é como o centro de uma constelação, o ponto para onde convergem outros termos coordenados cuja soma é indefinida.

De acordo com o que é colocado por Saussure (2006) no CLG, embora a figura abaixo apresente quatro possibilidades, conforme coloca (ARRIVÉ, 2010; SUENAGA, 2004), o que se destaca é que as relações associativas podem acontecer de duas maneiras, a saber: associação pelo sentido ou semântica ou associação pelo som ou fonética.

Baseado nas palavras do mestre genebrino, Barthes (2012, p.75) diz que “as unidades que têm entre si algo em comum associam na memória e assim formam grupos em que reinam diversas relações: *enseignement* pode associar-se pelo sentido a *éducation, apprentissage*; pelo som a *enseigner, renseigner*, ou *armement, chargement*; cada grupo forma um ‘tesouro de memória’”.

Em resumo, Ullmann (1964, p.498) sintetiza a figura abaixo afirmando que:

Todas as palavras estão cercadas por uma rede de associações que as ligam com outros termos. Algumas dessas associações baseiam-se em ligações entre os sentidos, outras são puramente formais, enquanto que outras, finalmente, envolvem ao mesmo tempo a forma e o significado.

Figura 1: exemplo de relações associativas



Fonte: Saussure (2006).

Os grupos formados por associação mental não se limitam a aproximar os termos que apresentem algo em comum; o espírito capta também a natureza das relações que os unem em cada caso e cria com isso tantas séries associativas quantas relações diversas existam. (SAUSSURE, 2006. 145).

Suenaga (2004), revisitando os postulados saussurianos, com base no exemplo de Saussure, isto é, da análise das relações associativas realizadas a partir do substantivo “ensinamento”, como vimos anteriormente, destaca mais uma possibilidade de relação associativa, além das duas que se sobressaem no CLG. Ele expõe que as relações não comumente só se estabelecem por meio do som, significante, ou do sentido, significado, elas podem ocorrer, ao mesmo tempo, ou seja, os termos podem suscitar relações associativas tanto por significante quanto pelo significado que eles compartilham.

Exemplos:

- 1 Associação por significante e significado (“ensinar”, “ensinamos”, “ensino”; “ensinamento”, “carregamento”, “armamento”);
- 2 Associação por significado (“ensinamento”, “aprendizagem”, “educação”);
- 3 Associação por significante (“ensinamento”, “elemento”, “casamento”).

No primeiro exemplo, os quatro primeiros vocábulos compartilham o mesmo morfema lexical, ensin-, e fazem parte de mesmo grupo semântico; os dois últimos, o mesmo sufixo, -mento, e também fazem parte de um mesmo grupo semântico. No segundo exemplo, a associação ocorre pelo compartilhamento, somente, do mesmo grupo semântico entre os vocábulos. Por fim, o terceiro exemplo, apresenta três vocábulos que compartilham um mesmo sufixo, -mento, ou seja, uma mesma forma significante, apenas.

No capítulo “Dois aspectos de linguagem e dois tipos de afasia”, Jakobson (1975), com já afirmamos no segundo capítulo, revisita a dicotomia saussuriana, relacionando-a com a afasia, patologia definida como uma “perturbação da linguagem”, como também aos até então tropos, metáfora e metonímia. De acordo com o autor (1975, p.34), “A linguística interessa-se pela linguagem em todos os seus aspectos: pela linguagem em ato, pela linguagem em evolução, pela linguagem em estado nascente, pela linguagem em dissolução.”

O golpe de gênio de Roman Jakobson, a cujo nome está ligado doravante a vinculação da metáfora e da metonímia, [...], foi ter ligado essa dualidade propriamente tropológica e retórica a uma polaridade mais fundamental que já não concerne somente ao uso figurativo da linguagem, mas o seu próprio funcionamento, o metafórico e o metonímico, não contentes em qualificar as figuras e os tropos, qualificam doravante os processos gerais da linguagem. (RICOEUR, 2005, p.269).

Com base no exposto acima, como também no que seguirá, verificamos que o autor reivindica o lugar da linguística como teoria que pode contribuir para o entendimento do fenômeno da “desintegração afásica das estruturas verbais”, ao tempo que evidencia a problemática da afasia como espaço para se (re)significar “as leis gerais da linguagem.” (JAKOBSON, 1975, p.36). Ou seja, Jakobson trata das perturbações que acontecem na fala de afásicos de diferentes graus, descrevendo e classificando-as, à medida que estabelece um paralelo entre as teorias linguísticas e os problemas que geram a afasia.

Assim, o linguista russo, ao olhar para os distúrbios da fala dos afásicos, recupera o que Saussure discute sobre as cadeias sintagmática e associativa, propondo uma tentativa de resgate do sujeito, que outrora fora excluído pelo

genebrino. Ele, a princípio, vai relacionar a dicotomia saussuriana citada acima como um processo de seleção e combinação. Para ele,

falar implica a seleção de certas entidades linguísticas e sua combinação em unidades linguísticas de mais alto grau de complexidade. Isto se evidencia imediatamente ao nível lexical: quem fala seleciona palavras e as combina em frases, de acordo com o sistema sintático da língua que utiliza; as frases, por sua vez, são combinadas em enunciados. Mas o que fala não é de modo algum um agente completamente livre na sua escolha das palavras: a seleção (exceto nos raros casos de neologismo) deve ser feita a partir do repertório lexical que ele próprio e o destinatário de mensagem possuem em comum. (JAKOBSON, 1975, p.37).

Em seguida, esse processo de seleção e combinação foi associado aos tropos metáfora e metonímia, intitulados posteriormente por Jakobson de polos metafórico e metonímico. Ao relacionar a problemática da afasia com os dois polos, especificamente, Jakobson (1975) afirma que, a depender do tipo de afasia que o sujeito tiver, existirá uma interferência em um dos modos de arranjo da linguagem. São dois os distúrbios, tipos de afasia, a saber: similaridade e contiguidade. O primeiro parece potencializar o uso da “figura de estilo” metonímia nos sujeitos portadores da patologia; já o segundo fortalece a produção de metáforas.

As variabilidades de afasia são numerosas e diversas, mas todas oscilam entre os dois tipos polares que acabamos de descrever. Toda forma de distúrbio afásico consiste em alguma deterioração, mais ou menos grave, da faculdade de seleção e substituição, ou da faculdade de combinação e contexto. [...] A primeira afecção envolve deterioração das operações metalinguísticas, ao passo que a segunda altera o poder de preservar a hierarquia das unidades linguísticas. [...] A relação de similaridade é suprimida no primeiro tipo, a de contiguidade no segundo. A metáfora é incompatível com o distúrbio da similaridade e a metonímia com o distúrbio da contiguidade. (JAKOBSON, 1975, p.55).

Segundo Barthes (2012, p.77), Jakobson aplicou “a oposição entre metáfora (ordem do sistema) e a metonímia (ordem do sintagma) a linguagens não linguísticas”, o que deriva, “portanto, ‘discursos’ de tipo metafórico e ‘discursos’ de tipo metonímico”, ou seja, “cada tipo não implica evidentemente o recurso exclusivo a um dos dois modelos (já que sintagma e sistema são necessários a qualquer discurso), mas somente o domínio de um ou outro.”

À ordem da metáfora (domínio das associações substantivas) pertenceriam os cantos líricos russos, as obras do Romantismo e do

Simbolismo, a pintura surrealista, os filmes de Charlie Chaplin (as fusões superpostas seriam verdadeiras metáforas fílmicas), os símbolos freudianos do sonho (por identificação); à ordem da metonímia (domínio das associações sintagmáticas) pertenceriam as epopeias heroicas, as narrativas da escola realista, os filmes de Griffith (grandes planos, montagens e variações dos ângulos de tomadas) e as projeções oníricas por deslocamento ou condensação. (BARTHES, 2012, p. 77).

Quadro 2 - Exemplos de relações paradigmáticas e sintagmáticas em diversos domínios discursivos e ou grupos semânticos.

	Sistema	Sintagma
Vestuário	Grupo de peças, encaixes ou pormenores usados ao mesmo tempo e em um mesmo ponto do corpo e cuja variação corresponde a uma mudança do sentido indumentário: touca/gorro/capelina etc.	Justaposição num mesmo conjunto de elementos diferentes: saia-blusa-casaco.
Comida	Grupo de alimentos afins e dessemelhantes no qual escolhemos um prato em função de certo sentido: as variedades de entradas, assados ou sobremesas.	Encadeamento real dos pratos escolhidos ao longo da refeição: é o cardápio.
Mobiliário	Grupo das variedades “estilísticas” de um mesmo móvel (uma cama).	Justaposição dos móveis diferentes num mesmo espaço (cama-armário-mesa etc.).
Arquitetura	Variações de estilo de um mesmo elemento de um edifício, diferentes formas de telhados, sacadas, entradas etc.	Encadeamento dos pormenores no nível do conjunto de edifício.

Fonte: Barthes (2012, p. 80).

Em contraste com os tropeços de Saussure ao tentar desvencilhar a significação de cada signo em si, o que lhe era exigido pela noção de valor, Jakobson não hesita em reconhecer os dois eixos de relações como determinantes de um movimento de significação que não se detém nas unidades em si. Com efeito, se no eixo associativo, a significação atinge um nível de generalização consequente a um vínculo que faz emergir a semelhança a submergir a diferença, no eixo sintagmático a diferença emerge sob o efeito restritivo na cadeia. (LEMOS, 1997, p.10).

Em resumo, de acordo com Jakobson (1975, p. 58-59), os dois modos de arranjo da linguagem revelam-se “de um alcance primordial para a compreensão do comportamento verbal e do comportamento humano em geral”, ou seja, o autor coloca que “a competição entre os dois procedimentos, metonímico e metafórico, se torna manifesta em todo processo simbólico, quer seja subjetivo, quer social”, ou seja, “o grande linguista russo reforça a ideia de que a substituição e semelhança são dois conceitos inseparáveis, na medida em que reinam justamente sobre processos que se estabelecem em numerosos níveis de efetuação da linguagem.” (RICOEUR, 2005, p.269).

Seguindo esse direcionamento, como também pressupostos de outras áreas, é que estudiosos que tomam o fenômeno da aquisição de linguagem como objeto de estudo, buscaram ressignificar, ou melhor, explicar o fenômeno da aquisição da linguagem por meio dos modos de arranjo descritos acima. Destes estudiosos, destacamos o trabalho fundante de Cláudia Lemos Intitulado de “Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança (1992)”, dentre outros. Nesse trabalho, Lemos (re)visita princípios do estruturalismo: de Saussure a Jakobson.

De acordo com Lemos (1992, p.158), Jakobson avança em algumas discussões propostas no CLG, ampliando “as noções de paradigma e sintagma no sentido de apreender através delas a sistematicidade subjacente tanto ao sistema em dissolução no discurso dos afásicos como seu ‘estado nascente’ na fala infantil”, principalmente, com a inclusão do sujeito falante, antes excluído.

Ao teorizar sobre os processos metafóricos e metonímicos, Jakobson se colocava, de certa forma, além do estruturalismo que professou ao analisar a(s) língua(s) de um ponto de vista que excluía o falante ou,

em seus próprios termos, do ponto de vista do código. Só assim se pode entender que, embora defina esses processos seja como “dois aspectos de linguagem”, seja como “o duplo caráter da linguagem”, ao destiná-los a dar conta dos distúrbios afásicos, Jakobson dá um passo no sentido de incluir o falante no funcionamento do código, ainda que por via de uma lesão orgânica. (LEMOS, 1997, p.06).

Conforme a autora, embora os sujeitos da pesquisa de Jakobson em questão tenham sido sujeitos patológicos, podemos levar a dicotomia processos metafóricos e metonímicos, também, para explicar o nascedouro e o funcionamento da fala da criança não portadora de patologias. Segundo ela, tal reflexão nos permite refletir sobre a “singularidade que marca a relação do falante com a língua”. (LEMOS, 1997, p.06).

Essa solidariedade entre os dois processos no âmbito do próprio enunciado da criança e, por outro lado, a dominância do metafórico sobre o metonímico que se infere entre o manifesto e o latente, aponta para uma outra relação da criança com a fala do outro e com a língua que essa fala também representa. (LEMOS, 1997, p.09).

Enfim, consideramos de grande importância essa reflexão sobre os eixos que definem comandam o funcionamento linguístico-discursivo para pensarmos sobre os movimentos de linguagem realizados por crianças em processo de aquisição de fala e, em nosso caso, sobre aquelas crianças que estão escrevendo os seus primeiros textos, isto é, recém-alfabetizadas.

4.2 Alíngua

Para teorizar sobre língua, Milner (1987; 2012) parte da definição de língua sem contradição, aquela que forma uma classe consistente, conceito de língua adotado pela linguística desde a sua fundação, contrastando com o utilizado por ele, que vê a língua como inconsistente, já que não consegue ser apreendida em um “Todo”, pois há sempre algo que escapa.

O conceito de língua¹³ adotado pelos linguistas foi cunhado por Saussure no CLG, almejando que a “Linguística” ganhasse estatuto de ciência¹⁴, portanto, tinha que se adequar ao modelo de ciência vigente à época e, assim, eleger um único objeto, a língua, e moldá-lo com base em algumas características: ser da ordem do calculável, para tanto, deveria abolir tudo que não fizesse parte desta ordem; tornar este objeto representável para o cálculo; desconsiderar o sujeito falante, ou melhor, usá-lo somente como um suporte para o calculável, criando-se assim um “real¹⁵ da ordem do calculável.” (MILNER, 1987, p. 07).

A língua dos linguistas: uma representação matematizável não saberia em nenhum caso afetar o ser que suporta, e, de resto, a língua como dejetto da ciência se sustenta justamente do fato de não ser falada por ninguém cujo ser seria especificável. Não pode ser também a linguagem¹⁶: atributo essencial do gênero humano, supõe um ser anterior que ela contribui a especificar como Homem. Como a própria filosofia de onde ela deriva, ela repete a disjunção do ser com suas propriedades. (MILNER, 1987, p.61).

Na tentativa desta homogeneização descarta-se tudo aquilo que pudesse impedir os planos da constituição deste real calculável: que “as línguas não formam uma classe consistente”, “uma língua não idêntica a ela mesma”, “uma língua pode cessar de ser estratificada”, “uma língua¹⁷ não é isotópica”. Então, tudo que faz transparecer a *alíngua*, isto é, aquilo que em toda língua a “consagra ao equívoco”.

A língua suporta o Não-todo da *alíngua*, mas, para que esta se faça objeto da ciência, é preciso que ela seja apreendida como uma completude: a língua é a rede pela qual a *alíngua* falta, mas em si mesma a rede não deve comportar nenhuma falta. Então, a linguística deve ignorar a falta e sustentar que da *alíngua*, ela não tem nada a

¹³ “Núcleo que, em cada uma das línguas, suporta sua unicidade e sua distinção; ela não poderá representar-se do lado da substância, indefinidamente sobrecarregada de acidentes diversos, mas somente como uma forma, invariante através de sua atualização, visto que ela é definida em termos de relações.” (MILNER, 1987, p.12).

¹⁴ “A linguística será científica se, e somente se, ela define a língua como um sistema de signos; todas as operações necessárias à ciência devem ser deduzidas deste princípio, e somente as operações deduzidas deste princípio são admitidas na ciência.” (MILNER, 1987, p.31).

¹⁵ Milner, com base na Psicanálise, vai falar que esse real da linguística, diferente do da lógica, ciência a qual ele (o real) foi equiparado, é falho, recoberto de falhas, e que abre espaço para a *alíngua*, nome ao qual se intitula aquilo que fica de fora deste real, o que “não é representável pelo cálculo”, lugar onde se tem a presença do sujeito excluído pelo real da linguística.

¹⁶ “Ponto a partir do qual as línguas podem ser reunidas em um todo, porém um ponto ao qual se conferiu extensão ao se acrescentarem aí propriedades enunciáveis.” (MILNER, 1987, p.11).

¹⁷ “A língua só se concebe claramente na isotopia absoluta de qualquer ponto que se a considere, ela deveria oferecer uma mesma fisionomia, mas é o que os dados mais simples não confirmam: sempre na série dos lugares homogêneos levantam-se algumas singularidades.” (MILNER, 1987, p.14).

saber e que a rede de impossível que a marca é consistente e completa. (MILNER, 1987, p.26).

O conceito de língua que adotamos neste trabalho está relacionado com uma língua faltosa, sujeita a falhas, uma língua onde “tudo não se diz”, aquela que reconhece que há um “impossível próprio à língua”. Saindo do lugar da existência de uma língua “perfeita”, sem falhas, que abarca todos os fenômenos da linguagem, isto é, todos que sejam da ordem do repetível, já que, os que não ocupam esta posição, são postos à margem.

Visão teórica que assume a incompletude da língua, uma língua “sutil e falha” ainda que se entenda que para se chegar ao real da língua, “não se chega sem desvios.” A gramática, no entanto, tem sonhado com a completude, com a homogeneidade e com a não contradição. O autor afirma que ‘a palavra em si mesma não vai em todos os sentidos’, pois ela sempre irá chocar-se com a proposição: “Tudo não se diz.” (MILNER, 1987, p.19).

Para Milner (1987, p.19), “o puro conceito de língua é aquele da ordem de um ‘Não-todo’, marcando *alíngua*, ou a língua é o que suporta a *alíngua* enquanto ela é ‘Não- toda’.”¹⁸ Portanto, só se chega à língua por via da *alíngua*, lugar do impossível de ser dito, que não cessa de produzir significantes, de uma verdade ‘Não-toda’, visto que, tudo não se diz, ou seja, sempre faltará algo.

A *alíngua* é o lugar do ponto de cessação, o ponto de poesia, onde tudo é possível de acontecer, chiste, homonímia, ato falho, lapsos, isto é, tudo aquilo que não é da ordem do real da língua, tudo que lhe faz excesso. “É na *alíngua* que ele trabalha, acontece que um sujeito imprima uma marca e abra uma via onde se escreve um impossível a escrever.” (MILNER, 1987, p.26).

Então, como observamos, a língua – “Todo” – comporta um “Não-todo” – *alíngua* – pois, para que fosse reconhecida enquanto objeto de uma ciência fez-se necessário ser apreendida como uma completude: “a língua é a rede pela qual *alíngua* falta, mas em si mesma a rede não deve comportar nenhuma falta.” (MILNER, 1987,

¹⁸ Por isso, na língua: há o regular, mas também o irregular; há o repetível que faz rede, mas também o singular; há o representável, mas também o impossível de se representar, ou seja, o “equivoco”; há o correto (para a linguística e a gramática), mas também o incorreto; há o homogêneo, mas também o heterogêneo; há a estratificação, que pode ser desestratificada; e, enfim que; há a analogia, que não descarta a anomalia.

p.26). Portanto, deve-se desprezar a falta, pois não tem e não quer saber nada da *alíngua*, considera-se somente a língua em toda sua completude.

O tipo de escrita que a linguística se propõe não pode ser cumprido se o Não-todo conserva o menor direito à existência. Resta, pois, nada saber, ignorar o que vem da *alíngua*, já que, se isso não for feito, não se consegue chegar ao real calculável desejado da língua, é que *alíngua* está sempre em condições de infectar a língua. (MILNER, 1987, p.27).

Segundo Milner (1987, p.41), “A linguística visa a um real, e é deste real que ela exige que seja marcado do discernível, do “Um”. Não é sua escrita que institui por convenção o “Um”, mas, ao contrário, é este último que a torna possível”.

O fato de que haja língua tem a ver com o fato de que haja inconsciente, de onde que segue que os mecanismos de uma repetem aqueles do segundo (é a tese dos sentidos opostos nas palavras primitivas) e reciprocamente. Donde se segue mais precisamente que um ponto pode ser definido onde a língua – ao mesmo tempo o fato de que exista, e o fato de que ela tenha tal forma – e o desejo inconsciente se articulam. Este ponto, ao contrário de Freud, Lacan o nomeou: é *alíngua* – ou, o que é o mesmo conceito: o ser falante, o fala-ser. (MILNER, 1987, p.42).

Então, quando “tudo não se diz”, é que existe algo impossível de ser dito, pois faltam palavras para dizer, lugar do impossível. “A linguística demanda o todo: em todos os sentidos, isto é, em sentidos contraditórios e fazendo chicana.” (MILNER, 1987, p.45).

5 PERCURSO METODOLÓGICO: DO PROJETO DIDÁTICO A SELEÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos como foi o processo de coleta dos dados¹⁹ analisados. Para tanto, discorremos sobre o projeto didático, “Poema de Cada Dia”, de língua portuguesa, desenvolvido no 2º semestre de 2000 e 1º semestre de 2001 em uma escola²⁰ da cidade de Maceió - AL, enfatizando como se deu todo o seu processo, perpassando da sua construção à aplicação e coleta dos dados. Destes, destacamos as metáforas presentes em seis produtos, manuscritos escritos, e em seus respectivos processos, manuscritos orais, das produções dos textos realizadas pelo aluno Valdemir Gomes em parceria com outros *scriptores*²¹. Por fim, elencamos as categorias que serviram de base para a análise.

A pesquisa se caracteriza enquanto uma pesquisa qualitativa, cuja preocupação está voltada para a compreensão sobre a natureza do fenômeno da criação de metáforas por escolares.

A pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo. Os métodos devem ser adequados àquela questão e devem ser abertos o suficiente para permitir um entendimento de um processo ou relação. (FLICK, 2004, 2009).

Em um contexto mais específico que define a pesquisa como qualitativa, caracterizamos-la, também, como pesquisa de campo, já que houve um trabalho de campo, realizado em uma sala de aula, usando técnicas e métodos que caracterizam esse tipo de pesquisa. Na escola, foram realizados a aplicação e o desenvolvimento do projeto, que findou com a coleta dos dados.

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimento acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira

¹⁹ Os dados da pesquisa fazem parte do banco de dados do Laboratório de Manuscrito Escola – L’AME.

²⁰ O Centro Educacional Miosótis, localizado Rua Padre Cícero, nº 500 – Loteamento Alvorada, Tabuleiro, foi fundado em setembro de 1992, com a finalidade de prestar atendimento integral a crianças e adolescentes de baixa renda, que ficavam fora da escola por causa idade-série.

²¹ Os sujeitos envolvidos nessas práticas de textualização foram alunos que repetiram várias vezes a primeira série do Ensino Fundamental (atual 2º ano) na escola pública, deixando-a e ingressando nesse Centro Educacional. Portanto, os alunos tinham uma faixa etária avançada para esse nível de escolaridade.

comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los. (MARCONI; LAKATOS, 2007, p.83).

Em resumo, a metodologia utilizada para coleta dos dados em nossas pesquisas tem como finalidade resgatar o processo de produção dos textos realizados em sala de aula, de maneira mais geral, mas também visa compreender a origem e o comportamento de determinados fenômenos presentes nas produções dos alunos. Para tanto, nesse sentido, surgiu a necessidade da composição e efetivação de um projeto de intervenção didática de língua portuguesa que foi aplicado em turmas de alunos do ensino fundamental, primeiro ciclo²², de uma escola da cidade de Maceió.

5.1 O projeto de intervenção didática “Poema de Cada Dia”

O “Poema de Cada Dia” surgiu no ano de 2001 e teve como um dos seus objetivos propiciar a inserção do gênero textual poema, conseqüentemente a poesia, em sala de aula de alunos recém-alfabetizados. Segundo Pinheiro (2007, p. 17),

De todos os gêneros literários, provavelmente, é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula. Mesmo depois da massificação da literatura infantil e juvenil, não tivemos nem produção, nem trabalho efetivo com a poesia. [...] Normalmente, as professoras dão prioridade ao trabalho com textos em prosa, deixando sempre a poesia em segundo ou terceiro plano. (PINHEIRO, 2007, p.17).

A partir da aplicação e desenvolvimento do projeto, que promoveu a interação entre alunos, professores e o gênero estudado, é que as produções textuais foram solicitadas. Além disso, segundo o coordenador do projeto, ele se propôs a contribuir, também, para a formação daqueles alunos enquanto leitores e produtores de (textos) poemas.

Para Pinheiro (2007, p.25),

Tendo em vista que a poesia é dos gêneros literários mais distantes da sala de aula, a tentativa de aproximá-la dos alunos deve ser feita de forma planejada. Deve-se pensar que atitude se tomará, que cuidados são indispensáveis e, sobretudo, que condições reais existem para realização do trabalho.

²² As turmas foram de 1ª e 2ª séries, conforme nomenclaturas utilizadas à época.

O trabalho com poemas, conforme aborda Pinheiro, nos dois enunciados anteriores, parece ter mais êxito se for realizado de forma planejada, como no projeto que desenvolvemos, através do qual pudemos verificar que houve uma boa aceitação por parte dos alunos e professores, ou seja, poemas passaram a fazer parte da vida daquela turma. O que, provavelmente, surtiu efeito sobre as habilidades de leitura, compreensão e produção de textos dos estudantes.

O projeto também objetivou fazer a poesia entrar em sala de aula de um modo mais intenso e sistemático, se distanciando de propostas que tomam o texto, inclusive o texto poético, como pretexto para o trabalho com questões gramaticais, isto é, propôs que a poesia, e tudo que ela carrega consigo, entrasse na vida de cada um daqueles alunos.

Para gostar de ler poesia, é preciso habituar-se ao contato com esse tipo de texto. Mais que elogiar a poesia, é preciso possibilitar a vivência com poemas, lendo-os em voz alta, várias vezes, para captar um ritmo e sua música, que também produzem efeitos de sentido. O leitor deve ser levado a abrir-se para as surpresas do poema, permanecendo sensível aos encontros. (GEBARA, 2011, p.08).

Calil (2001, p.15 apud PAES, 1996) coloca que o trabalho com a poesia propõe:

mostrar a perene novidade da vida e do mundo; atizar o poder de imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; fazê-las sentir mais profundamente o significado dos seres e das coisas; estabelecer entre estas correspondências e parentescos inusitados que apontem para uma misteriosa unidade cósmica, ligar entre si o imaginário e o vivido, o sonho e a realidade como partes igualmente importantes da nossa experiência de vida.

Ainda para Calil (2001), durante a aplicação do projeto deveria ser preservada a musicalidade, as imagens, os sentidos mobilizados, o jogo entre as palavras que compunham cada poema, características fundamentais que contribuem para a constituição do gênero estudado, o que verificamos durante as análises dos dados, conforme veremos no próximo capítulo. Esse trabalho sistemático com a poesia em sala de aula foi pensado:

como uma oração, como um pedaço de pão que alimenta, embeleza e fortalece nossa relação com o texto poético, com o mundo letrado. Isto está relacionado ao processo de imersão²³ na linguagem e, em

²³ “Atividade intensa de leituras, declamações, análises, interpretações, registros e criações de poemas.” (CALIL, 2001).

particular, imersão neste modo de funcionamento do texto poético e literário. (CALIL, 2001, p.15).

De acordo com o que já descrevemos acima, o caráter de interação entre o gênero-sujeito-mundo foi o propósito maior deste projeto. Levar a poesia para os alunos, aguçar a sua sensibilidade, ampliar a sua cultura vai muito além do que ver, somente, a forma do gênero (CALIL, 2001). Nesse sentido, defendemos que ampliar o conhecimento metagenérico²⁴ é fundamental, mas entender a funcionalidade do gênero, o seu conteúdo e tudo aquilo que ele possibilita pode ser algo mais efetivo para a vida dos alunos.

A poesia promove uma ampliação dos modos de ler. A simples decodificação pode ser superada, ganhando novos contornos com a leitura de poemas, pois durante esses eventos não há simplesmente a inserção da criança num mundo criado pelo texto, mas também um perambular pelos processos linguísticos que o constituem. [...] A poesia permite a recuperação de experiências anteriores e mesmo a incorporação das quais são simultâneas ao convívio escolar. (GEBARA, 2011, p.14-15).

Pensando nisso, o projeto foi organizado em três grandes partes: a) material do professor, com orientações, livro dos poemas e livro das propostas; b) material do aluno, com diário poético e folhas soltas e, por fim; c) material coletivo²⁵, com o mural de poesias. Para a tese, deter-nos-emos nas duas primeiras partes.

Na primeira, o que nos interessou foi o resgate dos poemas selecionados e trabalhados em sala de aula, já que partimos do pressuposto que a maioria das metáforas efetivadas pelas crianças pode sofrer interferência dos textos vistos e ou lidos em sala; como também, as propostas de produção de texto que consideramos serem fundamentais e determinantes para o processo de escrita dos alunos, pois é através delas que os sujeitos, em díade, puderam inventar suas histórias.

²⁴ O conhecimento metagenérico é aquele que possibilita ao sujeito “interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas textuais. É essa competência que orienta, por um lado, a leitura e a compreensão de textos, e, por outro lado, a produção escrita e oral.” (KOCH; ELIAS, 2010, p.56).

²⁵ O Material coletivo foi composto por um mural de poesias: espaço público e bem visível na sala ou no corredor da escola em que os poemas trabalhados ou trazidos por algum aluno/professor puderam ser fixados.

Na segunda, temos o nosso objeto de análise, os processos e os produtos²⁶ resultantes da produção dos poemas. Logo em seguida, detalharemos cada uma das partes do projeto.

5.1.1 MATERIAL DO PROFESSOR

5.1.1.1 Livro dos poemas

O livro dos poemas é composto por uma compilação de textos de diferentes poetas representativos, pertencentes a diferentes movimentos literários. Além disso, conta com uma bibliografia com um breve registro da vida e da obra de cada poeta. No projeto inicial constam duzentos e vinte e oito poemas, dos quais foram selecionados sessenta para serem trabalhados nas atividades de leitura, interpretação e produção de textos realizadas em sala de aula. Abaixo, segue um quadro com os títulos e autores dos sessenta poemas selecionados.

Quadro 03 – Poemas selecionados para serem trabalhados durante as atividades

POEMA	TÍTULO	AUTOR
1	A dança das horas	Flávia Muniz
2	Levava eu um jarrinho	Fernando Pessoa
3	A pesca	Affonso Romano de Sant'Anna
4	A Traça	Guto Lins
5	Tecendo a manhã	João Cabral de Melo Neto
6	Gagarin	Cassiano Ricardo
7	Alaranjado	João Guimarães Rosa
8	Verde	João Guimarães Rosa
9	Horário de fim	Mia Couto
10	Raridade	José Paulo Paes
11	Cabelo cresce	Arnaldo Antunes
12	O nome das coisas	Arnaldo Antunes
13	Canção torta	Garcia Lorca
14	Rim tin tan tam	T. S. Eliot
15	Os pobres	Olavo Bilac
16	O mosquito	Vinícius de Moraes
17	O pôr do sol do papagaio	Sosígenes Costa

²⁶ Mais adiante detalharemos quantos serão os produtos analisados, juntamente com os seus respectivos processos. Além disso, definiremos o que dos processos e dos produtos servirá de base para a análise.

18	Eros e Psique	Fernando Pessoa
19	No descomeço era o verbo	Manoel de Barros
20	Rimo e rimas	Paulo Leminski
21	Leite e leitura	Paulo Leminski
22	Relógio	Oswald de Andrade
23	Cantiga	Manuel Bandeira
24	Andorinha	Manuel Bandeira
25	O olho na janela	Murilo Mendes
26	Tanta tinta	Cecília Meireles
27	Verbo flor	Marcelo Mário de Melo
28	O mosquito escreve	Cecília Meireles
29	Poesia e flor	Cleonice Rainho
30	Problemas de família	Geraldino Brasil
31	Pardalzinho	Manuel Bandeira
32	Lógica	Sidônio Muralha
33	Brincando de não me toque	Elias José
34	Boneca de pano	Jorge de Lima
35	A dança dos pica-paus	Sidônio Muralha
36	O primeiro mistério	Alcides Vilaça
37	Convite	José Paulo Paes
38	Inutilidades	José Paulo Paes
39	Nas horas essas	Sérgio Caparelli
40	A bailarina	Cecília Meireles
41	Comida	Jorge de Lima
42	A onda	Manuel Bandeira
43	Sem título	Arnaldo Antunes
44	Devagar que tenho pressa	Augusto César Ferreira Gil
45	Filha do rei	Manuel Bandeira
46	Ou isto ou aquilo	Cecília Meireles
47	O tatu e a toca	Elias José de Santa Cruz da Prata
48	O nada e o coisa nenhuma	Sérgio Caparelli
49	Poema do nadador	Jorge de Lima
50	Boneca de pano	Jorge de Lima
51	Balada do rei das sereias	Manuel Bandeira
52	Minha cama é um veleiro	Robert Louis Stevenson
53	A avó do menino	Cecília Meireles
54	Quintal de sonhos	Cleonice Rainho
55	Ponteiro	Manuel Bandeira
56	A caminhada	Sidônio Muralha

57	A definir	_____
58	As meninas	Cecília Meirelles
59	Encomendas	Eloí Elisabet Bocheco
60	Os meninos morcegos	Sérgio Capparelli

Fonte: Pesquisa direta, 2001.

Os poemas lidos, que estão entre os elencados acima, parecem ter sido de fundamental importância, pois, como destacamos anteriormente, eles, provavelmente, serviram de apoio para a produção dos textos dos alunos. Alguns deles, como, por exemplo: “Raridade”, “A traça”, “Alaranjado”, “Verde”, entre outros, estavam elencados e foram utilizados como texto de referência para atividades de produção de texto, o que veremos na descrição de algumas das propostas de produção de textos que estão no projeto, as quais traremos mais adiante.

5.1.1.2 Livros das propostas de leitura e interpretação e de produção de textos poéticos

O livro das propostas de atividades de leitura e interpretação é composto por uma seleção de alguns poemas, com comentários gerais sobre eles e sugestões de como poderiam ser trabalhados em sala de aula. Essas atividades se dariam em dois semestres.²⁷

No primeiro momento, elas ocorreriam uma vez por semana, nas quais seriam desenvolvidas cerca de vinte atividades que deveriam ter sido incluídas no planejamento semanal do professor. No segundo, as atividades seriam duplicadas, somando um total de sessenta. Segue um exemplo de uma proposta de leitura e interpretação sugerida no projeto²⁸.

Proposta de atividade – leitura e interpretação (04)

- ✓ A traça – Guto Lins (poema 04)

²⁷ Trouxemos comentários gerais sobre as propostas de atividades para demonstrar como elas foram pensadas, mas que não necessariamente foram realizadas da maneira proposta. Destacaremos a metodologia das propostas dos processos de produção que foram analisados.

²⁸ Esta proposta e as outras podem ser encontradas em Calil (2011).

I Comentários gerais

Talvez o elemento mais marcante deste poema seja o jogo homonímico (1. traça = inseto doméstico que — “come” roupas e livros; 2. traça = verbo — “traçar”, acabar com tudo, comer até o fim, dar cabo de; 3. traça = verbo traçar, riscar, marcar, desenhar) e as aliterações, como por exemplo, — “traça” — “troço”, que dão um tom humorado ao poema. Há outras repetições que o professor pode destacar junto com os alunos.

II Objetivo da atividade

Estabelecer algumas relações homonímicas que o poema apresenta.

III Material

Poema xerocado para cada dupla;

Diário de poesia;

Lápis grafite preto;

Lápis de cor.

IV Procedimento do professor

1º momento

Distribuir o poema para as duplas;

Solicitar que marquem as palavras iguais com sentidos diferentes e escrever o que significam;

Solicitar que marquem também as palavras que repetem as mesmas letras em outra ordem.

2º momento

Fazer a discussão coletiva marcando na lousa as palavras destacadas pelos alunos;

Solicitar que cada aluno da dupla copie em seu diário o poema (a folha xerocada deverá ser devolvida ao professor).

V Procedimentos do aluno

Ler e marcar em dupla as palavras iguais e seus diferentes sentidos, assim como as que repetem em posições diferentes as mesmas letras;

Apresentar para toda a sala o que fizeram;

Copiar o poema no diário.

A partir desta proposta, destacamos que se pode verificar uma das finalidades do projeto que é a de propiciar a imersão dos sujeitos em um universo letrado, neste caso, no domínio discursivo da literatura, do texto poético, da poesia, ou seja, propostas dessa natureza podem contribuir para que os alunos compreendam o que é um poema, sua forma e função, e o que é poesia, entre outras ações.

Além das atividades de leitura e interpretação, o projeto teve como propósito a criação de 15 poemas, realizados por meio de 15 propostas de produção de textos e, tal como as propostas de leitura e interpretação, também seriam realizadas de forma sistemática em dois semestres.

No 1º semestre, os alunos produziram poemas a partir de propostas que lhes seriam apresentadas quinzenalmente. O objetivo era criar de cinco a oito poemas, considerando os vários momentos de trabalho sobre um mesmo texto, como indicaremos na descrição das propostas de produção, ou seja, seriam várias as versões até chegar à versão final de um único texto.

No 2º semestre, a sistematicidade de criação aumentaria, passando para duas situações de produção por semana (um total de vinte atividades por semestre), totalizando, ao longo do desenvolvimento do projeto, trinta atividades de produção que envolveriam os quinze poemas. As produções deveriam ser feitas em folhas soltas para poderem ser retrabalhadas em uma segunda ou terceira versão, com ou sem interferência do professor.

Algumas propostas tinham como base um “poema-referência” para que, a partir da estrutura e conteúdo que ele apresentava, os alunos pudessem escrever seus próprios textos. Antes da aplicação delas, o projeto sugeria que o professor trabalhasse com os poemas nas atividades de “leitura e interpretação”, em alguma aula dada anteriormente, próxima ao dia em que fosse pedida a atividade de produção. Na aula em que se fizesse a proposta de produção que envolvesse o “poema-referência”, seria necessário apresentar brevemente o texto para que ele estivesse reavivado na memória dos alunos.

As atividades foram pensadas para serem realizadas em dupla, para que se pudesse explicitar de uma forma mais clara o processo de criação envolvido. Os procedimentos envolvidos foram:

- a) Combinação do que seria escrito, sem ter papel e caneta à mão;
- b) Depois da combinação é que o professor entregaria a folha de papel e a caneta;
- c) Registro dos nomes dos alunos, a data e a versão;
- d) Escrita do poema previamente combinado, tendo liberdade total para reformular o que foi previamente planejamento.

As propostas de produção de textos somariam um total de quinze: sete propostas a partir de um poema de referência; cinco propostas de produção de um poema livre e sem título; um poema concreto; um poema livre, a partir de um tema; poema livre com um título definido.

Todas as propostas se dividiriam em três momentos: a primeira versão, que os alunos só começariam a produzir após uma prévia combinação entre eles sobre o que iriam escrever. Após esse momento é que o professor entregaria a folha e a caneta para a efetivação da atividade. A segunda versão deveria ser realizada após o professor fazer a apreciação e comentários diversos sobre alguns poemas escolhidos. A terceira versão deveria ser a cópia, com ilustração, da segunda versão escrita no diário poético dos alunos. Logo abaixo seguem as propostas que foram colocadas como indicações para os alunos:

1) Primeira proposta: produção a partir do poema-referência “A Traça”, de Guto Lins.

Indicações: tomar como referência o poema “A Traça”, de Guto Lins e pedir para os alunos escolherem entre os possíveis títulos: “A Barata”, “A Pulga”, “O Piolho”, “O Gato”, “O Cachorro”, ou outro que queiram propor.

2) Segunda proposta: produção livre de um poema.

Indicações: sem qualquer tipo de referência, pedir para as duplas escreverem um poema.

3) Terceira proposta: produção a partir do poema-referência “A Pesca”, de Rogério Sant’anna.

Indicações: tomar como referência o poema “A Pesca”, de Rogério Sant’anna e pedir para os alunos escolherem os possíveis títulos: “A viagem”, “O dia”, “O Piolho”, “O Gato”, “O Cachorro”, ou outro que queiram propor.

4) Quarta proposta: produção a partir do poema-referência “Ou Isto ou Aquilo”, de Cecília Meirelles.

Indicações: rever o poema “Ou Isto ou Aquilo” e propor que escrevam outro poema que siga a mesma estrutura.

5) Quinta proposta: produção livre de um poema.

Indicações: sem qualquer tipo de referência, pedir para as duplas escreverem um poema.

6) Sexta proposta: produção a partir dos poemas-referência “Alaranjado” e “Verde”, de Guimarães Rosa.

Indicações: tomar como referência os poemas “Alaranjado” e “Verde”, de João Guimarães Rosa, e definir na lousa, junto com os alunos, algumas cores que remetem a cenas como os poemas fazem.

7) Sétima proposta: produção a partir do poema-referência “Tamanduá”.

Sem indicações.

8) Oitava proposta: fazer um poema livre.

Sem indicações.

9) Nona proposta: produção de um poema concreto.

Sem indicações.

10) Décima proposta: produção a partir do poema-referência “O tatu e a toca”.

Sem indicações.

11) Décima primeira proposta: fazer uma poema livre.

Sem indicações.

12) Décima segunda proposta: fazer um poema livre a partir do tema Escola.

Ver indicações.

13) Décima terceira proposta: produção de um poema a partir dos poemas-referência “Rimos e Rimas” e “Leite e Leitura”.

Ver indicações.

14) Décima quarta proposta: fazer um poema livre com o título “A Formiga Azul”.

Ver indicações.

15) Décima quinta proposta: fazer um poema livre.

Sem indicações.

Propostas de produção de textos diversificadas, bem elaboradas e claras são fundamentais para o êxito da produção de texto, sobretudo para o escrevente novato. A forma como o texto é solicitado pela professora, como tudo aquilo que foi trabalhado

anteriormente, diz muito sobre o texto do aluno e implica também na e para excelência do resultado.

5.2 Sobre os dados analisados: um recorte dos produtos e seus respectivos processos

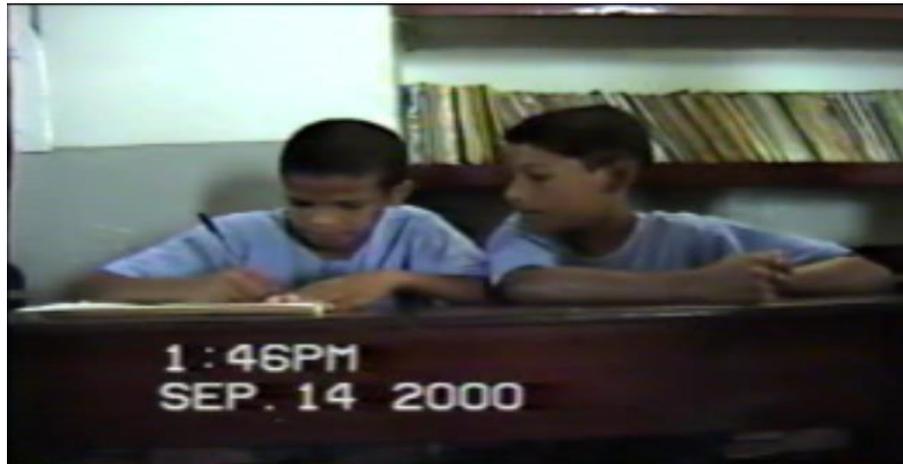
O caminho para a seleção e análise dos dados se deu em duas etapas. Na primeira, direcionamos o nosso olhar para a metáfora presente no manuscrito escrito e tudo aquilo que colaborou e ou interferiu para a sua efetivação; na segunda, voltamos para os procedimentos descritivos e analíticos que foram utilizados em relação a todo o processo de criação da metáfora no manuscrito oral. Acreditamos que este caminho nos propiciou uma compressão mais global do fenômeno estudado.

Durante o processo de aplicação do projeto didático houve um momento para a produção de texto em que a câmera foi enquadrada em uma díade que conversava e combinava o que iria escrever²⁹. Essa estratégia didática é usada em vários trabalhos de Calil e dos componentes do L'AM'E.

O autor a entende como sendo um momento privilegiado para se compreender a gênese textual, quando os caminhos são tomados, as escolhas são realizadas, quando se decide escrever aquilo que vai para o manuscrito ou não. Além disso, o registro fílmico pode ajudar a entender as interferências do professor e de outros colegas no processo de criação textual.

²⁹ As filmagens foram realizadas durante os anos de 2000 e 2001, quando os alunos estavam cursando a 1ª e 2ª série, respectivamente, do Ensino Fundamental, que atualmente correspondem ao 2º e 3º ano dessa modalidade de ensino.

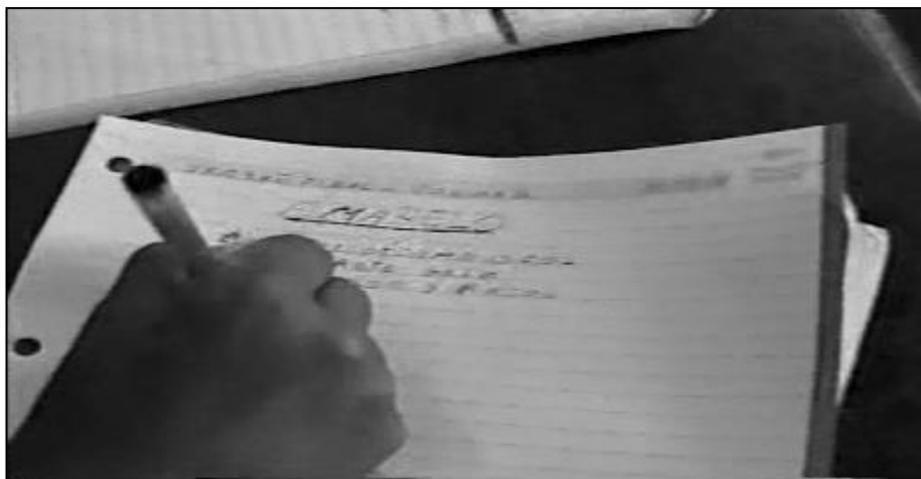
Figura 02 - Díade produzindo um poema



Fonte: Pesquisa direta, 2000.

Os poemas selecionados para análise, em um primeiro momento, atenderam a um critério que nos permitisse acompanhar o processo de criação textual. Para tanto, após o levantamento dos dados, selecionamos os processos que tiveram a participação de um mesmo sujeito já que, durante a sua aplicação, não houve uma produção sistemática das mesmas duplas, o que foi gerado por problemas comuns em escolas públicas, dentre os quais destacamos a falta dos alunos durante as aulas.

Figura 03 - Câmera focada na escrita durante a produção



Fonte: Pesquisa direta, 2000.

A escolha foi pelos processos cujo aluno Valdemir Gomes da Silva fez díade com outros alunos. Ao analisar as gravações das atividades realizadas, percebemos

que Valdemir foi um dos alunos que mais participou, que mais interagiu junto aos outros participantes, o que consideramos ter sido essencial para o êxito das produções, colaborando, assim, com a efetivação do projeto. Abaixo, listamos em ordem cronológica tais processos³⁰.

- ✓ Processo 1: RARIDADE, (Valdemir e José Antenor), 14/ 09/ 2000;
- ✓ Processo 2: A VIAGEM (Valdemir e José Antenor), 01/ 11/ 2000;
- ✓ Processo 3: PESADELO (Valdemir e José Antenor), 23/ 11/ 2000;
- ✓ Processo 4: AS MENINAS (Valdemir e José Antenor), 30/ 11/ 2000;
- ✓ **Processo 5: AMARELO (Valdemir e Roberto), 18/ 05/ 2001;**
- ✓ **Processo 6: FORMIGA (Valdemir e Roberto), 31/05/2001;**
- ✓ **Processo 7: CRESCENDO/AZUL (Valdemir e Maria das Graças), 30/08/2001;**
- ✓ **Processo 8: QUEM VEM ME SALVAR (Valdemir e Maria das Graças), 14/ 09/ 2001;**
- ✓ Processo 9: CIDADE (Valdemir e Maria das Graças), 28/09/2001;
- ✓ **Processo 10: O NADA E A ESTRADA (Valdemir e Wellington), 05/10/2001;**
- ✓ **Processo 11: BEIJA-FLOR (Valdemir e Wellington), 16/10/2001;**
- ✓ Processo 12: DESCOBRINDO (Valdemir e Wellington), 22/11/2001.

Após a seleção dos poemas inventados, como um dos critérios de inclusão e ou exclusão dos dados selecionados, verificamos quais destes traziam metáforas em sua composição, restando, portanto, seis processos. Partimos do produto, manuscrito escrito e, logo em seguida, direcionamo-nos aos processos, manuscrito oral. O objetivo foi partir da identificação da metáfora e rastrear como foi ou como se deu seu processo de criação.

³⁰ Destacamos os processos analisados.

Para identificação das metáforas utilizamos, entre os métodos elencados por Sardinha (2007), o da leitura. O autor coloca que são quatro os métodos utilizados, a saber: introspecção; leitura; uso de programa computacional, que busca palavras pertencentes as metáforas, algo mais restrito; e uso, também, de programa computacional que percorre vários textos para conhecer quais os que são mais propensos a desencadear metáforas, o que abrange uma quantidade maior de textos.

Para Sardinha (2007, p.140), “O julgamento da metaforicidade é muito complexo e depende do entendimento da linguagem, do contexto, da multiplicidade de sentidos, das intenções dos falantes, entre outros”.

O primeiro e o segundo são métodos manuais, qualitativos, de pequena escala; já o terceiro e o quarto são quantitativos, “assistidos pelo computador”, de larga escala, e seus dados são, exclusivamente, de uso real da linguagem. O primeiro, além das características citadas acima, “aceita dados inventados.” (SARDINHA, 2007, p.140).

O método da leitura, utilizado nesta tese como o que nos possibilitou o reconhecimento das metáforas “é o mais tradicional”, mas, embora seja colocado por Sardinha (2007, p.145) como método a ser evitado, é o que nos deu suporte para análise do tipo de dado com que trabalhamos. Ele “consiste em encontrar metáforas pela leitura de materiais escritos.”

Esse método é essencialmente ‘manual’, ou seja, pode (e tem sido) levado a cabo sem ajuda da informática. Mas isso não significa que os textos precisam estar impressos ou manuscritos em papel. O analista pode perfeitamente ler o texto na tela do computador e usar recursos de um processador de textos para buscar palavras e anotar, copiar e colar as ocorrências de metáfora que encontrar. (SARDINHA, 2007, p.145).

De acordo com Sardinha (2007, p.145), esse método possui dois tipos de variantes. No primeiro, o mais adequado para o tipo de pesquisa que fazemos, buscamos “ler o(s) texto(s) sem nenhuma metáfora específica em mente, tentando localizar quantas metáforas houve, ou uma variedade de metáforas, conforme o propósito”. No segundo, não utilizado nesta tese, o propósito é “ler o(s) texto(s) para buscar um ou mais tipos de metáforas específicas”.

Dos manuscritos selecionados, dois foram produzidos em díade com José Roberto, “Amarelo” e “A Formiga”; dois com Maria das Graças, “Quem vem me salvar” e “Crescendo/azul” e dois com Wellington, “O nada e a estrada” e “Beija-flor”. Os seis que ficaram de fora da análise não entraram para o *corpus* por: não apresentarem metáforas em sua composição, como já relatamos acima; por terem tido algum problema técnico de audiovisual com a gravação. Segue uma breve descrição dos sujeitos partícipes da pesquisa, na época da coleta dos dados, que tinham uma diferença de idade de cerca de um ano:

- ✓ Valdemir Gomes da Silva, nascido em 19-01-1989;
- ✓ José Roberto Gomes da Silva, nascido em 08-12-1989;
- ✓ Maria das Graças Batista Ferreira, nascida em 17-02-1990;
- ✓ Wellington Cipriano da Silva, nascido em 31-03-1990.

Selecionados os manuscritos que realmente entraram para análise, partimos para a identificação das metáforas, classificando-as de acordo com o seu grau de invenção, metáfora de invenção ou metáfora cristalizada, o que é essencial para o nosso trabalho, já que saber a natureza das metáforas é fundamental para compreender a sua gênese. Acreditamos que realizar uma descrição sintática dos enunciados metafóricos parece contribuir para o entendimento da origem e da natureza da metáfora. Segue um quadro das metáforas presentes nos manuscritos:

Quadro 04 - Manuscritos e suas metáforas

Manuscritos escritos	Metáforas
“Amarelo”	“Quem tem fé chega aonde quer”.
“A Formiga”	““A formiga corta a folha e carrega, uma deixa a outra leva”. “Olha que mistério glorioso, a formiguinha ajudando o preguiçoso”.
“Azul”	“As nuvens do céu será que têm cor de papel”. “As nuvens brancas são alegres e francas e as azuis gostam muito de luz”.
“Quem vem me salvar”	“Se a terra vem me salvar eu tenho aonde morar.” “Se o céu vem me salvar eu tenho aonde voar.” “Se o mar vem me salvar eu posso até me afogar.”
“O nada e a estrada”	“Na estrada empoeirada quase ninguém ver nada como uma flor envenenada”.

"Beija-flor"	<p>"O beija-flor chupa a flor sem querer parar."</p> <p>"Pega o néctar e vai trabalhar".</p> <p>"O beija-flor vai para o trabalho sem hora sem presa para chegar só quer sugar o néctar das flores que tem lá".</p>
--------------	---

Fonte: Pesquisa direta, 2001.

Apresentaremos logo em seguida, as propostas específicas das atividades de produção dos seis processos que analisamos, mas ressaltamos que é na análise de cada processo que verificamos e detalhamos, realmente, o que foi aplicado das propostas aqui sugeridas, ou seja, quais os caminhos tomados durante as aulas em que as produções dos poemas/textos foram realizadas.

- ✓ Primeira proposta de produção;

Atividade/consigna: 2ª versão de um poema inventado a partir dos poemas "Alaranjado" e "Verde" de Guimarães Rosa.

Síntese dos procedimentos realizados: o professor iniciou a aula dizendo que eles iriam fazer a atividade em três momentos. No primeiro, iriam analisar os dois poemas do Guimarães Rosa, "Alaranjado" e "Verde". No segundo momento, eles iriam fazer uma discussão sobre a 1ª versão (03/05/01) produzida pelos alunos e no 3º momento as duplas iriam fazer a 2ª versão dos poemas inventados.

- ✓ Segunda proposta de produção;

Atividade/consigna: criar um poema, em dupla, a partir da leitura e interpretação semântica do poema "A traça", como também dos títulos sugeridos pela professora e pelos alunos previamente.

Síntese dos procedimentos realizados: a professora declamou o poema "A traça" e fez algumas considerações em relação aos aspectos discursivos do poema, dando ênfase a existência das palavras homônimas presente no texto e dando exemplos de outras palavras que, semelhante as do texto, são homônimas. Logo após, a professora escreve na lousa uma série de nomes de animais em forma de título de poema.

- ✓ Terceira proposta de produção;

Atividade/consigna: escrever uma primeira versão de um poema inventado a partir da declamação de alguns poemas concretos.

Síntese dos procedimentos realizados: inicialmente o condutor da atividade explicou para a turma que iria trabalhar com poemas concretos, mostrando alguns exemplos desses poemas. Em seguida, pediu para as duplas criarem poemas concretos.

- ✓ Quarta proposta de produção;

Atividade/consigna: o professor pediu para que os alunos produzissem em dupla um poema inventado a partir do poema "Ou isto ou aquilo", de Cecília Meireles.

Síntese dos procedimentos realizados: inicialmente a condutora da atividade explicou para a turma que eles produziriam um poema a partir de uma poesia que eles já conhecem, fazendo a leitura desse poema. Em seguida, pediu para as duplas criarem os títulos e desenvolverem o poema.

- ✓ Quinta proposta de produção;

Atividade/consigna: a condutora da atividade explicou para a turma que eles iriam fazer um texto poético a partir do poema "O nada e o coisa nenhuma", incluindo algumas palavras como: nada, muita coisa, alguns, muito, tudo etc., entre outras sugeridas pelos alunos durante a produção dos textos.

Síntese dos procedimentos realizados: a condutora disse a consigna da atividade. Em seguida, escreveu no quadro palavras sugeridas por ela e pelos alunos que poderiam estar presentes na atividade.

- ✓ Sexta proposta de produção;

Atividade/consigna: a professora pediu para que os alunos produzissem em duplas um poema a partir do nome de um animal.

Síntese dos procedimentos: inicialmente a condutora da atividade explicou para a turma que produziriam um poema a partir do nome de um animal, em seguida pediu que citassem nomes de animais para que ela escrevesse no quadro.

Em resumo, segue o passo a passo³¹ de como procedemos em relação à análise:

- ✓ Identificação das construções metafóricas nos manuscritos escritos;
- ✓ Classificação de tais metáforas em metáforas inventadas ou de invenção, ligadas à fala espontânea, e metáforas cristalizadas, aquelas que são facilmente encontradas e ou, em nosso trabalho, aquelas que foram “copiadas” em parte de outros textos, o que consideramos ser essencial para se pensar o seu processo de criação, compreendendo como se dá o processo inventivo dos alunos ao compô-las, como também entender a participação de outros textos nesse momento de produção inicial;
- ✓ Especificação da composição sintática dos enunciados em que as metáforas foram evidenciadas, pois consideramos que o conhecimento da estrutura pode ser essencial para a descrição de tais enunciados, proporcionando-nos um maior entendimento sobre a sua composição, o que pode nos levar a entender sobre que tipo de construção metafórica é mais utilizada pelos alunos.
- ✓ Compreensão de como o funcionamento linguístico-discursivo interfere na criação do enunciado metafórico, principalmente como as relações associativas agem neste momento.

Enfim, após a identificação das metáforas nos manuscritos, buscamos os processos que foram transcritos em formato de Word. Partimos do ponto de partida que acreditamos terem surgido indícios da criação da metáfora. Para análise, utilizamos recortes do texto dialogal, cujo conteúdo tem: uma contextualização, o tempo cronometrado de cada fala, os sujeitos enunciadore e o que foi enunciado por cada um. Além disso, por não interferir em nossas análises, optamos por realizar uma transcrição normativa³².

³¹ O caminho pode ter variado, pois não temos dados homogêneos.

³² Em linhas gerais, as transcrições utilizadas neste tipo de trabalho são: transcrição diplomática e normativa. A primeira procura repetir, fielmente, a maneira como o texto foi escrito; a segunda, pode normatizar a escrita dos sujeitos, já que não causará efeito sobre a análise dos dados.

É na análise dos processos, retomando o que já foi observado nos manuscritos escritos, que nos detemos em compreender como a metáfora foi construída, elencando, para tanto, principalmente, o conceito de relações associativas para poder entender o que aconteceu durante o processo, ou seja, verificamos como o funcionamento linguístico-discursivo, especificamente, por meio das relações sintagmáticas e, sobretudo, associativas, agiu para a criação das metáforas.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentaremos a descrição e análise dos poemas criados, de maneira colaborativa, por Valdemir Gomes e outros colegas de classe: José Roberto, Maria da Graças e Wellington, respectivamente. Como já detalhado no capítulo metodológico, são seis os processos e os produtos de escritura de poemas em ato que traremos para esta análise.

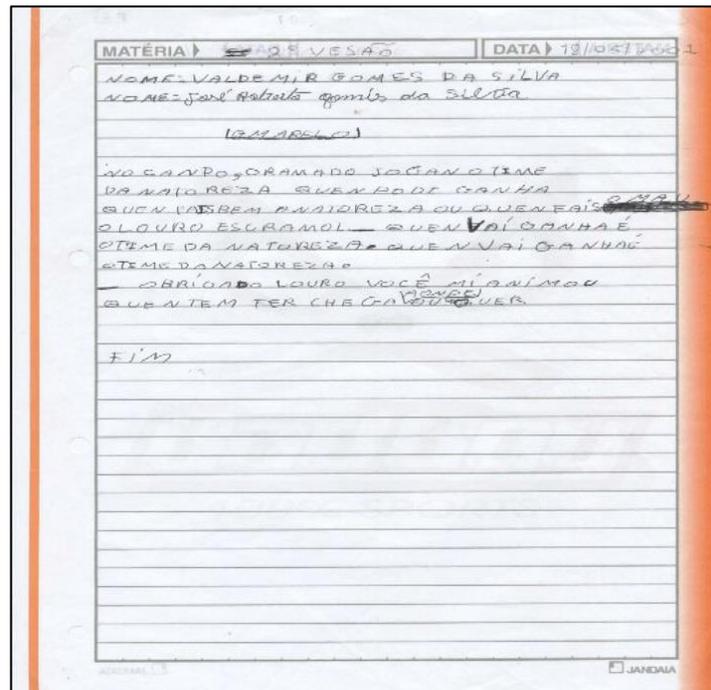
- ✓ Processo 5: “Amarelo”;
- ✓ Processo 6: “A formiga”;
- ✓ Processo7: “Crescendo/azul”;
- ✓ Processo 8: “Quem vem me salvar”;
- ✓ Processo 10: “ O nada e a estrada”;
- ✓ Processo 11: “Beija-flor”;

Em um primeiro momento, identificaremos nos manuscritos escritos, produtos, ou parte deles, as construções metafóricas que foram efetivadas. Logo em seguida, em um segundo momento, rastreamos nos manuscritos orais, processos, como as metáforas surgiram, como elas foram criadas, quais elementos que influenciaram para a sua criação, entre outros questionamentos que serão suscitados no decorrer das análises, ou seja, a sua gênese.

6.1 “Amarelo”

Esta primeira análise, do processo de produção do poema “Amarelo”, escrito por Valdemir Gomes e José Roberto, no dia dezoito de março de dois mil e um, deu-se sobre a gênese da metáfora “quem tem fé chega aonde quer”, escrita na segunda versão da produção desse poema. A análise incidiu sobre a segunda versão, pois na primeira tentativa de produção tivemos problema com a gravação, o que não nos possibilitou a transcrição do processo. Segue, logo abaixo, o poema finalizado, produto, e a sua transcrição normativa.

Figura 4 – Manuscrito “Amarelo”



Fonte: pesquisa direta (2001).

Transcrição normativa

“Amarelo”

“No campo gramado joga o time
 da natureza quem pode ganhar
 quem faz bem a natureza ou quem faz o mal
 o louro exclamou quem vai ganhar é
 o time da natureza. Quem vai ganhar é
 o time da natureza.
 obrigado louro você me animou
 quem tem fé chega aonde quer
 Fim”

Figura 4.1 – “Quem tem fé chega aonde quer”



Fonte: pesquisa direta (2001).

Esta proposta de produção de texto inventado, que resultou no manuscrito acima, teve como finalidade fazer uma segunda versão de um poema inventado a partir de dois poemas de Guimarães Rosa, “Alaranjado” e “Verde”. Nesse sentido, o condutor da atividade, professor Eduardo Calil, explicou como ela seria, subdividindo-a em três momentos, a saber: leitura dos dois poemas de Guimarães Rosa,

“Alaranjado” e “Verde”, que já tinham sido lidos em uma atividade anterior, mas que não tiveram suas características composicionais/tipológicas exploradas, principalmente no que se trata da reflexão sobre o(s) efeito(s) de sentido que as palavras vão produzindo quando se combinam; o segundo momento se deu sobre a leitura e discussão da primeira versão do poema que os alunos tinham escrito no dia três de maio de dois mil e um; no terceiro momento, os alunos escreveram a segunda versão.

A atividade continuou com a leitura/declamação do poema “Alaranjado”, seguida de reflexões que o condutor teceu sobre o poema de Guimarães Rosa em interação com a turma. Destacamos, desde esse momento, a participação do aluno Valdemir Gomes que fez comentários que se destacaram dos comentários dos outros alunos, como veremos mais adiante. Segue, logo abaixo, o poema de Rosa.

“Alaranjado”

“No campo seco, a crepitar em brasas,
Dançam as últimas chamas da queimada.
Tão quente, que o sol pende no ocaso.
Bigado
Pelo sanhaço das nuvens,
Para cair redondo e pesado,
Como uma tangerina temporã madura [...]”.

No primeiro momento, o professor Calil afirmou para a turma que o poema “Alaranjado” descreve uma cena e, logo em seguida, os questionou sobre o que. Alguns alunos começaram a responder sobre o que a cena denota e/ou conota, no momento que Valdemir Gomes expôs: “ele (o autor) não bota o nome alaranjado, mas bota alguma coisa com a cor de alaranjado”. Além da sua participação mais constante em todas as atividades do projeto, Valdemir demonstra também ter uma consciência conotativa em desenvolvimento e que compreende a linguagem do gênero textual inserido em suas aulas.

Nesse momento, Calil, aproveitando a colocação do aluno, fez com que todos os outros expusessem o que é que lembra a cor alaranjada no poema, demonstrando, assim, para eles, as associações/relações que existem entre as palavras do poema e como elas vão dando sentido ao que o texto se propõe. Logo após toda a discussão

e análise do primeiro poema, o condutor da atividade leu, junto com a turma, o segundo poema, “Verde”.

“Verde”

“Na lâmina azinhavrada
 Desta água estagnada
 Entre painéis de musgo
 E cortinas de avencas
 Folhas espumejam
 Como opalas ocas
 Num (verde) veio de turmalina:
 É uma rã bailarina
 Que ao se ver feia, toda ruguenta
 Pulou, raivosa, quebrando o espelho
 E foi direto ao fundo
 Reenfeitar, com mimo,
 Suas roupas de limo.”

Após a leitura, também foi perguntado aos alunos que cena o poema descreve. Mais uma vez, em parceria com os discentes, o entendimento sobre o(s) sentido(s) que o poema proporciona foi se dando em meio a compreensão de como as palavras do texto se relacionam. Calil explicou para eles que as metáforas que foram usadas pelo autor para descrever a “cena em que se passa o poema” destaca, mais uma vez, a expertise do poeta, ao usar elementos que lembram a cor verde sem escrevê-la em nenhum momento.

Calil expõe para os alunos que os poetas, de maneira geral, não se detêm em contar histórias, apenas, mas sim, se propõem, entre outras estratégias linguísticas, em realizar um jogo de palavras, combinações diversas que proporcionem ao leitor o despertar do seu imaginário.

Em seguida, o condutor leu, um por um, todos os poemas produzidos na primeira versão, dos quais destacamos a leitura da primeira versão do poema de outra díade que foi lido antes da leitura da primeira versão do poema de Valdemir e José Roberto. A leitura do texto anterior à leitura do texto de Valdemir e José Roberto parece ter impulsionado a escrita da segunda versão produzida que analisaremos aqui, conforme descreveremos abaixo.

Antes de adentrarmos na análise do processo de produção, gostaríamos de ressaltar uma outra que já foi realizada sobre o manuscrito que estamos analisando e

que nos serviu de inspiração para as reflexões que tecemos nesta análise/nesta tese. O texto em questão intitulado “Do amarelo a quem tem fé... séries associativas na escritura de um poema em sala de aula”, de Eduardo Calil (2012), analisa o processo de escrita do primeiro e último versos do poema “Amarelo”, ou seja, buscou compreender a interferência de relações associativas diversas, atreladas ao que foi acionado, via memória, no fluxo do dizer pelos escreventes para o processo de escritura dos enunciados analisados. Não detalharemos os achados de Calil, pois em nossa análise revisitamos algumas questões já exploradas por ele; como também apontamos outras, já que esta análise, embora seja sobre o mesmo manuscrito, tem objeto de estudo diferente, ou seja, se restringe a produção de metáforas. Abaixo, voltaremos para a nossa análise.

Sobre a leitura que Calil faz da escrita da primeira versão do poema a ser analisado, é importante destacar que ele pede aos alunos que se detenham, para a escrita da segunda versão, nas combinações das palavras, reforçando que elas podem melhorar o poema, deixá-lo “mais forte”.

TEXTO DIALOGAL - leitura da primeira versão escrita por Maria Cícera e Isabel

CONTEXTO		<i>Professor lendo o texto de Maria Cícera e Isabel</i>
TC01 00:00 01:05	PROFESSOR	Ela é a Maria Cícera e ela é a Isabel? Destroca. Maria Cícera sente lá. Pode ler ou não? Pode? “A natureza é um lugar onde tem muitas coisas lindas”. Vou ler de novo. “Verde”: “A natureza é um lugar onde tem muitas coisas lindas”.
TC02 01:06 01:09	ALUNO	Só? Só? Só?
TC03 01:10 01:12	PROFESSOR	Só.
TC04 01:13 01:15	ALUNOS	Oxé [...] Oxé [...].
TC05	PROFESSOR	É. Aqui dá pra repensar. Né meninas? Repensar o que que poderia estar ligado ao verde e que

01:16 01:29		cena elas poderiam descrever em relação ao verde. Alguém pode dar alguma ideia?
TC06 01:30 01:31	ALUNO	Planta.
TC07 01:32 01:36	PROFESSOR	Planta? Mas a planta em si não é uma cena, tem que ter uma cena. Por exemplo, um pôr do sol.
TC08 01:37 01:38	ALUNO	Árvore.
TC09 01:39 01:50	PROFESSOR	Árvore também não é uma cena. Árvore talvez no meio de uma floresta, de um campo fechado todo verde, verde, verde, pode ser. Pode ser [...].
TC10 01:51 01:52	ALUNO	Uma rã.
TC11 01:53 02:02	PROFESSOR	Uma rã? Aí eu vou pegar a ideia do José Guimarães Rosa? Pode ser um campo de futebol, não pode? Um gramadão todo verde [...].

Fonte: pesquisa direta (2001).

Neste texto dialogal, acreditamos que a fala do professor, realizada durante a leitura do poema produzido pelas alunas, antes da leitura do poema de José Roberto e Valdemir, pode ter influenciado no processo de produção do texto dos meninos. No TC09 01:39-01:50 e TC11 01:53-02:02, o professor, dando uma ideia de uma possível cena a ser explorada no poema das meninas, traz o seguinte enunciado: “Árvore talvez no meio de uma floresta, de um campo fechado todo verde, verde, verde, pode ser. Pode ser [...]”. Outra passagem que destacamos, TC11 01:53-02:02, também na fala do professor, amparado nos poemas de Rosa, é: “Pode ser um campo de futebol, não pode? Um gramadão todo verde [...]”.

A partir de agora, rastreamos como se deu a construção da metáfora “quem tem fé chega aonde quer”, escrita no poema da díade que, por sua vez, apresenta uma estrutura retórica que nos lembra algumas narrativas, como, por exemplo, no que pode ser percebido pelo uso do sinal gráfico, o travessão, marcando a fala dos

personagens, “- Obrigado louro você me animou”, inclusive de personagem que é um animal, tal como nas fábulas, gênero presente no dia a dia dos escolares nesta fase da vida escolar.

Seguiremos a análise do momento cuja díade inicia a produção da segunda versão do poema "Amarelo". Defendemos, na análise deste dado, que trazer o início do processo de produção do poema e não ir, diretamente, para a escrita da metáfora a ser analisada dá-se pelo fato de acreditarmos que, neste caso, a gênese da metáfora “quem tem fé chega aonde quer” pode estar, como veremos mais adiante, intrinsecamente ligada ao início da produção.

Durante o processo de escritura, os alunos sugeriram várias modificações/reformulações, uma delas foi sobre o nome do poema, que passaria a chamar-se "Verde" e não mais “amarelo”, como estava na consigna e foi escrito no poema. Nomear de “verde” seria também apropriado, levando em consideração o produto final que retrata um jogo entre o time dos que protegem e dos que não protegem a natureza.

TEXTO DIALOGAL - Iniciando o processo de escrita

CONTEXTO		<i>Início da produção</i>
TC01 00:00 00:01	PROFESSOR	(PERGUNTANDO A DUPLA A SER FILMADA) Eu não dei a de vocês ainda não?
TC02 00:02 00:04	ALUNO	Balança a cabeça negativamente.
TC03 00:05 00:32	PROFESSOR	Amarelo? Vocês entenderam né? Vocês vão ler e colocar as coisas aqui. O que precisa, que vocês acharem que fica legal mudar vocês mudam.
TC04 00:33 00:35	VALDEMIR	(DECLAMANDO O POEMA) Numa linda manhã o sol se põe...
TC05 00:36 00:41	ROBERTO	Numa linda manhã o sol se põe no céu [...]
TC06	VALDEMIR	Edu, Edu. Aqui Edu!

00:42 00:48		
TC07 00:49 00:49	PROFESSOR	Oi!
TC08 00:50 00:52	VALDEMIR	Pode trocar a cor?
TC09 00:53 00:54	PROFESSOR	A cor [...]? Que cor você quer fazer?
TC10 00:55 00:58	VALDEMIR	O verde [...]
TC11 00:59 01:02	PROFESSOR	Você acha que o verde vai ficar mais fácil?
TC12 01:03 01:03	ROBERTO	Balança a cabeça positivamente.
TC13 01:04 01:05	PROFESSOR	Mas qual é a cena?
TC14 01:06 01:16	VALDEMIR	Falar de várias coisas que lembram a cor verde.
TC15 01:17 01:33	PROFESSOR	Não. Essas coisas podem aparecer no meio do poema [...] Pensa uma cena que lembre a cor do poema. Uma cena toda.
TC16 01:34 01:55	VALDEMIR	O mar.
TC17 01:56 02:38	PROFESSOR	O mar. Diz mais cenas que lembram o verde. Deixa eu ver o poema. Olha que bom! A gente talvez possa produzir este daqui, este daqui [...] É só vocês pensarem um pouco. O poema é "amarelo". O poema é "amarelo". Ai vocês escreveram: "numa linda manhã o sol se põe" [...] Mas vamos pensar na cor amarela. Vocês estão tentando falar de uma manhã, de sol, etc.

		A gente vai mudar a cena e manter a cor. O que quê lembra amarelo?
--	--	---

Fonte: pesquisa direta (2001).

A proposta foi a reescrita do poema intitulado “amarelo” e mesmo com a permanência do título na segunda versão, houve uma forte insistência da díade em retratar uma cena que fizesse referência a cor verde, por exemplo: “pode trocar a cor?”, TC08 00:50-00:52. Nesse momento, relacionando o processo de produção até então, verificamos que a cor verde que a díade sugeriu para a criação da cena parece ter sido preponderante para o desencadeamento da escrita da metáfora que estamos analisando, ou seja, no processo de criação dos alunos, o “amarelo”, TC17 01:56-02:38, que foi a cor do poema a ser reescrito, não inibiu a determinação dos alunos ao escrever uma cena onde o verde é preponderante.

TEXTO DIALOGAL - sequência do processo

CONTEXTO		<i>Sequência do processo e possibilidades de novas metáforas</i>
TC01 00:00 00:22	PROFESSOR	Vamos pensar várias coisas. A laranja, banana, goiaba. O que mais? Sabe uma ideia que me vem? A camisa da seleção brasileira. Ela não é amarela?
TC02 00:23 00:25	VALDEMIR	E se mudasse, botasse o verde. Assim: " o verde "[...] " o campo gramado "[...]
TC03 00:26 00:34	PROFESSOR	Pode ser o verde, num campo gramado [...] Que campo é esse? Um campo normal? Um campo de normal? Um campo de futebol?
TC04 00:35 00:38	JOSÉ ROBERTO	Balança a cabeça, querendo dizer que é campo de futebol.
TC05 00:39 00:42	VALDEMIR	Num campo gramado... num campo de futebol [...]
TC06 00:43 00:46	PROFESSOR	Num campo de futebol [...] Sem pôr a cor verde.

TC07 00:47 00:56	VALDEMIR	Pera aí. Assim oh: Num campo verde gramado joga o time da natureza.
TC08 00:57 01:08	PROFESSOR	Legal! Legal! Legal! No campo verde [...] Não, não! Não pode pôr verde. Num campo gramado [...]
TC09 01:09 01:09	JOSÉ ROBERTO	Joga jogadores da natureza.
TC10 01:10 01:16	VALDEMIR	(DISCORDANDO DO COLEGA): Joga o time da natureza.
TC11 01:17 01:44	PROFESSOR	Joga jogadores da natureza [...] Joga o time da natureza [...] Começa ai e depois eu olho.
TC12 01:45 05:07	VALDEMIR	No campo gramado jogam o time[...] jogam o time da natureza [...] Quem pode ganhar? No campo gramado jogam o time da natureza. Quem pode ganhar? Quem faz o bem a natureza ou quem faz o mal? Vamos torcer para [...]
TC13 05:08 05:17	JOSÉ ROBERTO	O bem [...] Vamos torcer para o bem. Os animais gritaram: vamos torcer para o bem!
TC14 05:18 05:54	VALDEMIR	O loro estava assistindo... o jogo... Edu, oh Edu! [...] Aqui: "no campo gramado jogam o time da natureza. Quem pode ganhar? Quem faz o bem a natureza ou quem faz mal a natureza? Ou quem faz mal? Pode ser: o loro estava assistindo à partida [...]
TC15 05:55 05:57	PROFESSOR	O loro? O loro [...]
TC16 05:58 06:04	VALDEMIR	O loro estava assistindo à partida e falou [...]
TC17 06:05 06:05	JOSÉ ROBERTO	Quem vai ganhar?
TC18	PROFESSOR	Quem vai ganhar?

06:06 06:06		
TC19 06:07 06:12	VALDEMIR	Quem vai ganhar é os defensores da natureza. Pode assim?
TC20 06:13 06:27	PROFESSOR	Pode! Pode! Pode!
TC21 06:28 06:52	JOSÉ ROBERTO	O louro exclamou:
TC22 06:53 07:03	VALDEMIR	O louro exclamou: Quem vai vencer é o time da natureza [...] Vai ganhar porque eles são o time [...]
TC23 07:04 07:08	JOSÉ ROBERTO	O time da natureza.
TC24 07:09 07:53	VALDEMIR	Exclamou [...] "No campo gramado joga o time da natureza. Quem pode ganhar? Quem faz o bem a natureza ou quem faz o mal?" Eu vou botar aqui em cima. (FALANDO COM ROBERTO).
TC25 07:54 08:04	JOSÉ ROBERTO	Bota assim, oh!
TC26 08:05 09:38	JOSÉ VALDEMIR	"No campo gramado jogam o time da natureza. Quem pode ganhar? Quem faz o bem a natureza ou faz o mal?"
TC27 09:39 09:40	JOSÉ ROBERTO	"O loro exclamou".
TC28 09:41 09:41	VALDEMIR	"O loro exclamou".
TC29 09:42 09:46	JOSÉ ROBERTO	O time vencedor é o dos defensores da natureza [...] O time dos defensores da natureza.
TC30 09:47	VALDEMIR	O time da natureza!? Exclamou o que?

09:48		
TC31 09:49 09:54	JOSÉ ROBERTO	Exclamou: Quem vai ganhar é o time da natureza! Bota isso mesmo. Só precisa botar uma vez mesmo.
TC32 09:55 10:55	VALDEMIR	Exclamou: Quem vai é o time da natureza ". Repete de novo é? Repete de novo?

Fonte: pesquisa direta (2001).

No texto dialogal acima, vimos a presença de relações associativas do tipo semântica, cujas expressões e palavras presentes nas falas da díade parecem ter sido tecidas, tal como os fios utilizados pelas aranhas, um a um, para compor as suas teias. O entendimento é que as associações que foram realizadas, até então, parecem ter criado condições para a criação da metáfora que estamos analisando.

O léxico escolhido por Valdemir e José Roberto para a escrita do poema está relacionado a fala/sugestões de Calil durante a leitura dos textos das primeiras versões produzidas pela turma que, por sua vez, está amparado, entre outros, no(s) poema(s) de Rosa. “Árvore”, “floresta”, “Campo” (de futebol), “gramado (de um campo de futebol)”, por exemplo, são palavras que, dependendo do contexto, podem vir a fazer parte do mesmo grupo semântico, o que acreditamos ser um condicionador de certos tipos de associações.

Os enunciados “No campo gramado jogam o time [...]”, “jogam o time da natureza [...]”, “Quem pode ganhar? Quem faz o bem a natureza ou quem faz o mal? o loro estava assistindo à partida [...]”, TC12 01:45-05:27, “O louro exclamou: quem vai vencer é o time da natureza [...]”, TC22 06:53-07:03, retratam um jogo enunciativo de um universo ficcional que nos fazem lembrar as composições tipológicas das narrativas. Como uma espécie de desfecho, a metáfora “quem tem fé chega onde quer”, parece ter sido desencadeada por meio da escrita e dos efeitos de sentido possibilitados pelos enunciados anteriores.

No processo de produção do poema escrito pela díade, algumas expressões metafóricas aparecem, mas, para fins de análise, como já afirmado no início desta

análise, destacamos o último verso, “quem tem fé chega aonde quer”, defendendo-o como metafórico pela alusão que se faz a metáfora conceptual³³ “a fé move montanhas”, ou seja, “quem tem fé chega aonde quer”, cujos termos fonte e alvo são: “fé” e “quer”, respectivamente.

TEXTO DIALOGAL - o surgimento da metáfora

CONTEXTO		<i>Surgimento da metáfora</i>
TC01 00:00 00:29	VALDEMIR	Quem tem fé chega onde quer. Obrigado louro , você me animou. Fé tem acento né?
TC02 00:30 01:12	JOSÉ ROBERTO	An, a, ani, animou [...]
TC03 01:13 01:35	VALDEMIR	Animou. Quem tem fé chega onde quer.
TC04 01:36 01:52	JOSÉ ROBERTO	O não é assim não. O não é um n: o [...] O que você fez. Só é fazer um tracinho aqui.
TC05 01:53 01:54	VALDEMIR	Onde [...]
TC06 01:55 02:22	JOSÉ ROBERTO	Faz um tracinho pra separar essa parte.
TC07 02:23 06:38	VALDEMIR	Edu. Edu. " Quem tem fé chega onde quer. Obrigado loro você me ajudou. " Oh Edu. Edu [...]
TC08 06:39 06:40	PROFESSOR	Lê pra mim.
TC09 06:41 07:24	VALDEMIR	"No campo gramado jogam o time da natureza. Quem pode ganhar? Quem faz o bem a natureza ou quem faz o mal? O louro exclamou: - Quem vai ganhar é o time da natureza! Quem vai ganhar é o time da natureza! - Obrigado

³³ Ressaltamos que, embora o nosso trabalho não esteja voltado para uma análise das metáforas em um viés da(s) teoria(s) de Lakoff e Johnson, compreendemos, junto com os autores, a origem e função das metáforas conceptuais.

		louro, você me animou. Quem tem fé chega onde quer. "
--	--	--

Fonte: pesquisa direta (2001).

A finalização do poema deu-se com a escrita da metáfora “quem tem fé chega onde quer”, TC01 00:00-01:29, produto do imaginário de Valdemir que parece ter surgido a partir da fala do louro presente na fala de Valdemir, TC22 06:53-07:03 do texto dialogal anterior. No TC01 00:00-01:29, Valdemir ou um personagem que não aparece agradece a torcida do louro e finaliza o poema com a metáfora que representa a vitória do bem, pois o bem sempre vence.

Verificamos que relações associativas, como colocado anteriormente, são identificadas no poema escrito, como também em todo o processo de produção. Na metáfora, “quem tem fé chega onde quer”, identificamos que a relação associativa do tipo fonético (SUENAGA, 2004) é definida entre o temos fonte, “fé”, e o termo alvo, “quer”.

A metáfora “quem tem fé chega aonde quer”, apresentada no enunciado acima faz referência ao desejo de conseguir algo ou alguma coisa. No que se trata especificamente do que foi escrito no poema, este desejo é o da vitória do time da natureza, de quem faz bem à natureza, do time do bem; tal como nas narrativas infantis em que o final é sempre feliz, onde o bem sempre vence. Metáforas do tipo: “o bem sempre vence o mal”, “tudo acabou bem”, entre outras, fazem parte do universo dos textos infantis e são marcas frequentes nas produções textuais de sujeitos novatos no universo da escrita.

Os termos fonte, “fé”, e alvo, “quer”, presentes no enunciado “quem tem fé chega aonde quer”, são os responsáveis pela conotação. O sentido metafórico dá-se pelo significado que se projeta ao substantivo “fé”, fortemente utilizado em textos do domínio discursivo religioso, sobretudo no dia a dia de sujeitos que estão almejando algo, que querem vencer, conseguir chegar lá, ter êxito, mudar suas vidas, etc. O termo alvo, “quer”, representa, no enunciado, um “lugar” a ser alcançado que será conseguido por meio de tudo que a “fé” é capaz, ou seja, nada é impossível para quem tem fé. Essa metáfora faz parte da letra da música gospel “Eu queria tanto ter”, do cantor J. Neto, muito conhecido entre os evangélicos.

Nesta análise, verificamos que a metáfora na escrita desta díade relaciona-se com um movimento de retomada de textos outros. Neste caso, embora tenhamos evidenciado a cola na escrita da metáfora, classificando-a como metáfora copiada, destacamos a expertise do aluno Valdemir em se apropriar deste enunciado para compor o seu poema. A metáfora veio em resposta a fala do louro sobre quem iria ganhar o jogo, ou seja, o time da natureza vai ganhar, “quem tem fé chega aonde quer”, assim como se tem fé em Deus, fé na vida, fé que vai chegar lá, fé que vai vencer, etc.

6.2 “A formiga”

Este processo de produção de texto, segundo do nosso *corpus*, analisará a gênese textual dos enunciados metafóricos “A formiguinha corta a folha e carrega, uma deixa a outra leva” e “Olha que mistério glorioso, a formiguinha ajudando o preguiçoso”, identificados no manuscrito escrito “A formiga”, produzido por Valdemir Gomes e José Roberto no dia trinta e um de maio de dois mil e um. O objetivo da proposta foi produzir um novo poema com base no poema “A traça”, de Guto Lins.

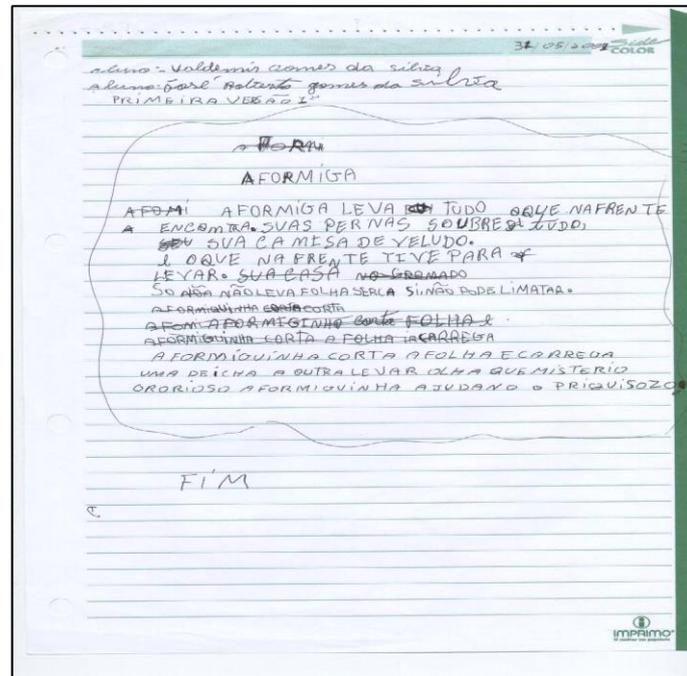
“A traça”

"A traça
Traça tudo
O que na frente encontrar
Sua calça de veludo
Seu casaco sobretudo
E o que tiver para traçar
Só não traça a sua meia suja
Aquele troço esquisito
Que você esqueceu de lavar".

A condutora da atividade foi a professora da sala que começou declamando o poema “A traça”. Logo em seguida, levantou algumas questões para que a turma refletisse sobre o(s) sentido(s) do poema de Guto Lins, procedimento este que já observamos na primeira análise. “A estrutura do poema é o que? O que foi que o autor fez com esse poema? Tem palavras aqui que têm letras iguais, mas com sentidos diferentes, quais são essas palavras?” foram entre outras questões suscitadas pela professora. Os alunos responderam, mas a reflexão não seguiu, levando a professora a dar sequência na aula, encaminhando a produção.

A proposta de produção realizada foi a de escrever um poema com a mesma estrutura do da “traça”, mas com um título diferente. A professora sugeriu alguns títulos e os alunos deram sugestão de outros. “O piolho, a anta, a barata, a pulga, o galo, o cachorro e o mosquito” foram alguns dos títulos propostos.

Figura 5 – Manuscrito “A formiga”



Fonte: pesquisa direta (2001).

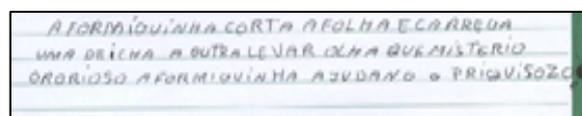
Transcrição normativa

“A FORMIGA”

“A FORMIGA LEVA TUDO O QUE NA FRENTE
ENCONTRA. SUAS PERNAS SOBRETUDO,
SUA CAMISA DE VELUDO
E O QUE NA FRENTE TIVER PARA
LEVAR.

SO NÃO LEVA FOLHA SECA SE NÃO PODE LHE MATAR.
A FORMIGUINHA CORTA A FOLHA E CARREGA
UMA DEIXA A OUTRA LEVA OLHA QUE MISTÉRIO
GLORIOSO A FORMIGUINHA AJUDANDO O PREGUIÇOSO.”

Figura 5.1 – “A formiguinha corta a folha e carrega [...]”



Fonte: pesquisa direta (2001).

Para esta análise, de maneira semelhante ao que fizemos na análise do dado anterior, destacamos a análise que Calil (2014³⁴) realiza sobre o mesmo manuscrito aqui analisado, “A formiga”. Nele, o autor discute, também, a relação entre relações associativas e o papel da memória no processo de escritura em ato por alunos recém-alfabetizados, evidenciando a relevância destes movimentos para o processo de criação textual na escola, sobretudo para os escreventes novatos. Tal como na análise anterior, os achados de Calil virão dispostos durante a análise que se realiza.

TEXTO DIALOGAL – Início da produção

CONTEXTO		<i>Início do processo</i>
TC01 00:00 00:21	VALDEMIR	(ESCREVE: 1ª VERSÃO E O TÍTULO DO POEMA QUE ELES IRÃO PRODUZIR; “A FORMIGA”).
TC02 00:22 00:22	VALDEMIR	Fale ai!
TC03 00:23 00:25	JOSÉ ROBERTO	A formiga leva tudo [...]
TC04 00:26 00:34	VALDEMIR	(ESCREVENDO): A formiga [...] Oh tia, tá errado. Pega outra folha.
TC05 00:35 00:43	PROFESSORA	Não, não tem problema não se errar.
TC06 00:44 00:47	JÁDNA	Não tem problema não, viu?
TC07 00:48 00:52	VALDEMIR	Então vai assim mesmo [...] A FORMI
TC08 00:53	ROBERTO	Tudo é um TU [...]

³⁴ Para uma melhor leitura do que é dito pelo autor, ver: CALIL, Eduardo. Escritura, memória e associação: processos de criação por alunos recém alfabetizados. **Revista da Anpoll** nº 36, p. 371-402, Florianópolis, Jan./Jun. 2014.

00:53		
TC09 00:54 00:59	VALDEMIR	(CORRIGINDO): A formiga leva du tudo. (ENTREGA A FOLHA AO COLEGA) Faz aí vai.
TC10 01:00 01:09	ROBERTO	(PEGA A FOLHA) O “que” é pega no “o”?
TC11 01:10 01:10	VALDEMIR	Hum!? Não.
TC12 01:11 01:26	ROBERTO	O que na frente encontra [...] A FORMI

No início da produção deste processo, verificamos como se deu a escolha da “formiga”, TC03 00:23-00:25, como personagem principal e título do poema. O destaque para o início da produção dá-se pelo fato de “A formiga”, “uma formiguinha”, ser o termo fonte e agente das metáforas “a formiguinha corta a folha e carrega, uma deixa a outra leva” e “olha que mistério glorioso, uma formiguinha ajudando o preguiçoso”.

No texto dialogal acima, já verificamos em “A formiga leva tudo [...]”, TC03 00:23-00:25, e “o que na frente encontra [...]”, TC12 01:11-01:26, uma possibilidade de criação metafórica que ocorre, principalmente, pela projeção de sentido que podemos fazer sobre o pronome indefinido “tudo”, sua relação com o termo fonte, “A formiga” e a oração presente no TC12.

Destacamos que os enunciados acima propostos por José Roberto estão “colados” no poema de Guto Lins (CALIL, 2014), não havendo, portanto, uma escrita de metáfora criativa por parte da díade. Porém, mesmo isso acontecendo, estes enunciados, como um fator desencadeador, como uma mola propulsora, parecem ser essenciais para a escrita da metáfora produzida na finalização do processo.

TEXTO DIALOGAL – Sequência do processo

CONTEXTO		<i>Continuação do processo</i>
TC01 00:00 00:04	JÁDNA	Gente vocês vão criar um poema, não vão fazer o mesmo poema.
TC02 00:05 00:14	VALDEMIR	É a formiga quem leva tudo. Ela não faz caminho? Num leva tudo?
TC03 00:15 00:32	JOSÉ ROBERTO	Olha aqui: “ A formiga ”. A formiga leva tudo o que na frente encontrar. Suas pernas sobretudo [...]
TC04 00:33 02:20	ROBERTO	A formiga leva tudo o que na frente em [...] encontrar. Suas pernas [...] Sua [...] Suas pernas sobretudo. Sua camisa de VELUDO
TC05 02:21 02:31	VALDEMIR	E o que tiver para comer. E o que tiver para levar.
TC06 02:32 02:40	ROBERTO	E o que tiver [...]
TC07 02:41 02:46	VALDEMIR	E o que na frente tiver para levar.
TC08 02:47 03:11	ROBERTO	(ESCREVENDO): O que na frente tiver para levar [...]
TC09 03:12 03:18	VALDEMIR	E o que tiver para levar. Sua casa de (gramado). barro
TC10 03:19 04:26	ROBERTO	Sua casa de (gramado) [...] no bosque
TC11 04:27 04:38	VALDEMIR	Sua casa no meio do gramado [...]
TC12 04:39	ROBERTO	(ESCREVENDO): Sua casa de [...]

04:45		
TC13 04:46 05:25	VALDEMIR	Deixa eu fazer. (ESCREVENDO): no gramado. (DECLAMANDO): A formiga leva tudo o que na frente encontrar. Suas pernas sobretudo, sua camisa de veludo e (o que tiver para levar) na frente. E o que na frente tiver para levar. Sua casa de gramado [...]
TC14 05:26 05:33	ROBERTO	Só não [...] Eita você colocou ao contrário: não.
TC15 05:34 05:54	VALDEMIR	(ESCREVENDO) Só não não leva folha ser [...]
TC16 05:55 05:55	ROBERTO	C-A= CA.
TC17 05:56 05:56	VALDEMIR	(ESCREVENDO): Seca [...] (LENDO): Só não leva [...]
TC18 05:57 07:29	ROBERTO	Só não leva folha seca se não pode lhe matar.

Este texto dialogal evidencia, sobre o processo de criação do poema e em específico sobre a criação de metáforas, um total ancoramento no conteúdo/léxico do poema que serviu de base para a proposta. O que fica evidenciado na fala de Jadna, TC01 00:00-00:04, como também em outros enunciados que representam a fala da díade, TC03 00:15-00:32 e TC04 00:33-02:20.

Os elementos lexicais que surgiram nas falas da díade até então parecem estar presos ao que é resgatado, via memória dos alunos, de textos trabalhados em sala anteriormente. Isso ocorreu não somente em relação ao texto que foi referência para a proposta. Palavras como “Gramado”, TC09 03:12-03:18, TC10 03:19-04:26 e TC11 04:27-04:38, “bosque”, TC10 03:19-04:26, estão presentes nos textos trabalhados anteriormente, inclusive nos que serviram como referência para o processo anterior, cuja a presença já apontamos no manuscrito da análise anterior.

TEXTO DIALOGAL – Continuação do poema

CONTEXTO		<i>Continuação...</i>
TC01 00:00 00:28	VALDEMIR e ROBERTO	(DECLAMANDO O POEMA): A formiga. A formiga leva tudo o que na frente encontrar. Suas pernas sobretudo, sua camisa de veludo e o que tiver para levar. Só não leva folha seca, se não pode lhe matar.
TC02 00:29 00:37	ROBERTO	Acabou [...] Ai pode colocar: “A formiguinha corta a folha e carrega” .
TC03 00:38 00:43	VALDEMIR	“Quando uma deixa” [...]
TC04 00:44 00:45	ROBERTO	“A outra leva” [...]
TC05 00:46 00:46	VALDEMIR	“A outra leva” [...]
TC06 00:47 01:07	ROBERTO	E ninguém pode deixar. “Quando uma deixa a outra leva” [...]
TC07 01:08 01:23	VALDEMIR	A formiga corta a folha e carrega. Quando uma deixa a outra leva.
TC08 01:24 01:26	ROBERTO	Oh tia! A gente vai deixar assim mesmo. Não vai fazer mais não.
TC09 01:27 01:54	VALDEMIR	Oh, foi assim: A formiga leva tudo o que na frente encontrar. Suas pernas de veludo, eita! Suas pernas sobretudo, sua camisa de veludo e o que tiver para levar. Só não leva folha seca, se não pode lhe matar.

No texto dialogal acima, verificamos o surgimento do primeiro enunciado metafórico, evidenciados na fala de Roberto “Acabou [...] Aí pode colocar: “A formiguinha corta a folha e carrega”, TC02 00:29-00:37, retomadas em um processo dialógico pela díade nos TC03 00:38-00:43, TC05 00:46-00:46 e TC07 01:08-01:23, falas de Valdemir, e TC04 00:44-00:45 e TC06 00:47-01:07, falas de Roberto.

Tal como já exposto por Calil (2014), a metáfora surgida na fala de Roberto, TC02 00:29-00:37, “A formiguinha corta a folha e carrega”, que serviu para a escrita de outras metáforas que analisaremos em sequência, foi extraída de uma letra de música gospel infantil, “A formiguinha”. A letra faz referência as metáforas usadas no dia a dia, a saber: “trabalho de formiguinha”, “juntos somos melhor”, “juntos somos mais fortes”, “juntos conseguimos”, entre outras, as quais evidenciam um espírito de corporatividade e excelência no trabalho em grupo, sendo utilizadas, por exemplo, no domínio discursivo da administração de empresas, como inspiração e motivação para o trabalho de grandes corporações, dentre outras.

Tal movimento só vem a evidenciar que para o processo de criação de metáforas/de textos na escola, crianças novatas neste universo se apoiam sobremaneira em textos que circulam no seu universo de letramento que ainda está em constituição, como também naqueles a que eles são apresentados na escola, espaço que também faz parte do processo de letramento delas. O que pode ser perceptível pela cola que a díade realiza na construção do restante do poema, o que não analisaremos por não fazer parte de enunciados conotativos.

TEXTO DIALOGAL – Finalização do poema

CONTEXTO		<i>Surgimento de outras metáforas</i>
TC01 00:00 00:19	VALDEMIR	Eu ia colocar assim: A formiguinha corta folha e carrega. Quando uma deixa a outra leva. (ESCREVENDO): A formiguinha conta Corta
TC02 00:20 00:21	JOSÉ ROBERTO	A formiguim, guim com “gue”. Um “gue”. Deixa eu fazer.
TC03 00:22 00:22	VALDEMIR	(ENTREGA A FOLHA AO COLEGA).
TC04 00:23 00:59	JOSÉ ROBERTO	(ESCREVENDO): A formi[...] A formiguinha corta folha e [...]
TC05 01:00 01:00	VALDEMIR	Formigui [...]

TC06 01:01 01:09	JOSÉ ROBERTO	A formiguinha corta a [...]
TC07 01:10 07:06	VALDEMIR	Tá errado menino! Eu vou passar colocar pra cá. (PEGA A FOLHA DO COLEGA). A formiguinha corta a folha e carrega uma deixa a outra leva olha que mistério glorioso uma formiga cuidando do preguiçoso. FIM
TC08 07:07 07:51	VALDEMIR	(DECLAMANDO O POEMA): A formiga corta tudo o que na frente encontrar. Suas pernas sobretudo, sua camisa de veludo e o que tiver para levar. Só não leva folha seca se não pode lhe matar. A formiguinha corta folha e carrega. Quando uma deixa a outra leva. Olha que mistério glorioso, uma formiguinha cuidando do preguiçoso. FIM

Neste texto dialogal, finalização do processo de escrita do poema, verificamos a presença das últimas metáforas que nos propusemos a analisar. Em “olha que mistério glorioso, uma (formiga) formiguinha cuidando do preguiçoso”, TC07 01:10-07:06 e TC08 07:07- 07:51, identificamos duas metáforas.

Este enunciado surgiu em bloco na fala de Valdemir, TC07, (CALIL, 2014), como uma continuação da fala de José Roberto que trouxe um trecho da canção gospel retratada acima. Este movimento, como evidenciado, reforça que além de José Roberto, Valdemir também compartilha de eventos de letramento do domínio discursivo religioso, o que pode proporcioná-lo complementar o poema/a canção e finalizar a produção.

Em resumo, a primeira metáfora, “olha que mistério glorioso” parece fazer alusão a um conhecimento adquirido, ou melhor, uma vivência do aluno Valdemir. Na metáfora, o uso do adjetivo “glorioso”, vocábulo derivado de glória, é fortemente usado no domínio discursivo religioso. A associação semântica entre estas duas palavras, “mistério e glorioso”, termo fonte e alvo, especificamente, projeta, sobretudo pelo(s) sentido(s) que o termo alvo sustenta, uma imagem de um certo tipo de mistério, um mistério de uma ordem divina, de uma ordem gloriosa. Glória, palavra primitiva que promove a derivação do vocábulo “glorioso”, é um termo muito presente em cerimônias religiosas usada como uma espécie de exaltação, uma injunção que conecta ao divino, “glória ao Senhor”.

Na continuação do enunciado, o “mistério glorioso” é explicado com a oração, de natureza também metafórica, “uma formiguinha cuidando do preguiçoso”. Seguindo o que foi exposto anteriormente, a projeção metafórica evidenciada aqui faz referência, também, ao tipo de trabalho realizado pelas formigas que possuem uma organização interna de trabalho.

Estes enunciados metafóricos, embora sejam colados em outros textos, nos mostram combinações, associações diversas que mesmo não tendo sido criadas pela díade parecem ter sido compreendidas por ela, demonstrando certa expertise própria do movimento de uso da língua, a da apropriação de partes de textos de “outrem” que complementem, com sentido, o texto que está sendo produzido, o “novo” texto. Em “A formiguinha corta a folha e carrega, quando uma deixa a outra leva” e “olha que mistério glorioso, a formiguinha cuidando do preguiçoso”, identificamos associações do tipo semântica e fonética, como veremos abaixo:

Ex: “formiguinha – folha, corta – carrega; mistério – glorioso”. (Relação associativa do tipo semântica” e “carrega – leva; glorioso – preguiçoso”. (Relação associativa do tipo fonético).

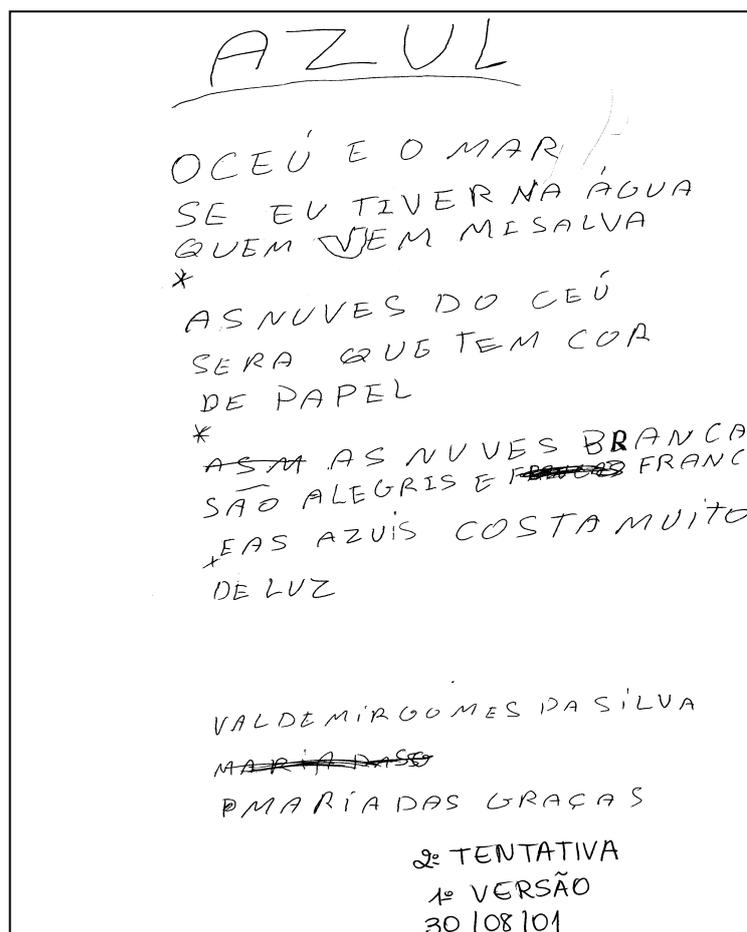
A análise do item 6.1 deteve-se a metáfora “quem tem fé chega aonde quer” e esta que acabamos de analisar, item 6.2, foi direcionada as metáforas presentes nos enunciados “A formiguinha corta a folha e carrega, quando uma deixa a outra leva” e “olha que mistério glorioso, a formiguinha cuidando do preguiçoso”. Como já evidenciado, as metáforas apresentam e são coladas de letras de canções religiosas que provavelmente fazem parte do universo ficcional da díade. Ambas exaltam explícita ou implicitamente o poder do divino, a força do trabalho e a perseverança/confiança naquilo que se faz ou crê.

Nesse caso, o domínio discursivo religioso, como também poderia ser outros domínios, em que as crianças foram imersas em suas práticas de letramento não-escolares pareceu interferir sobremaneira para as práticas iniciais de produção de texto destes escolares. Além disso, nos revelam que, neste momento, aquilo que foi guardado na memória é essencial para produção dos primeiros escritos, sobre os quais os sujeitos produtores ainda não têm domínio.

6.3 “Azul”

O poema que analisaremos, “Azul”, escrito por Maria das Graças e Valdemir Gomes, no dia trinta de agosto de dois mil e um, surgiu a partir de uma atividade que propunha a declamação de poemas concretos em sala de aula, como por exemplo: “O cabelo cresce”, de Arnaldo Antunes; “O formigueiro”, de Ferreira Gullar, entre outros. Antes da produção dos poemas, houve a leitura deles com destaque para a natureza composicional e a produção de sentido de cada um.

Figura 6 – Manuscrito “Azul”



Fonte: Pesquisa direta (2001).

Para fins de análise, traremos logo abaixo a transcrição normativa. Acreditamos que tal escolha facilitará a leitura, a interpretação e, conseqüentemente, a análise do manuscrito.

Transcrição Normativa

“AZUL”

“O céu e o mar.

Se eu tiver na água
Quem vem me salvar.

As nuvens do céu
Será que
têm cor de papel.

As nuvens brancas
são alegres e francas.

E as azuis
gostam muito de luz.”

Nesse poema, conforme figura acima, identificamos três metáforas: “as nuvens do céu será que tem cor de papel”, “as nuvens brancas são alegres e francas”, “as azuis gostam muito de luz”. Embora as metáforas a serem analisadas não sigam o cânone do tradicional³⁵, consideramo-las enquanto metáforas por apresentarem um termo fonte e um termo alvo que se relacionam e expressam conotação.

O termo fonte, “as nuvens”, se repete nas três metáforas, variando, apenas, o termo alvo. Na primeira metáfora, o termo alvo é o substantivo “papel”; na segunda, os termos alvo são os adjetivos “alegres” e “francas” e na terceira, o termo alvo é o substantivo “luz”. Seguem os enunciados onde as metáforas apareceram.

Figura 6.1³⁶ - “As nuvens do céu [...] têm cor de papel”

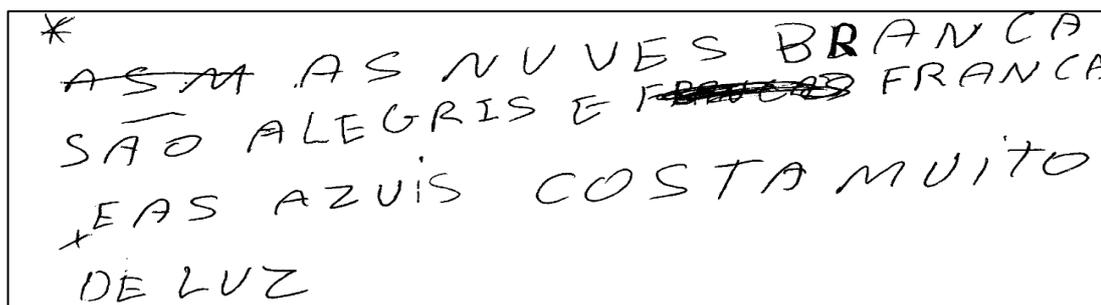
*
AS NUVES DO CÉU
SERÁ QUE TEM COR
DE PAPEL

³⁵ Metáforas que sigam a composição sintática de orações do tipo “amor é fogo [...]”.

³⁶ “As nuvens do céu / será que têm cor / de papel”

Fonte: Pesquisa direta (2001).

Figura 6.2³⁷ - “As nuvens brancas são alegres e francas”



Fonte: Pesquisa direta (2001).

A atividade pedia para que os alunos escrevessem um poema inventado livre, o que resultou em duas tentativas. A primeira tentativa começou com a construção de um poema concreto que ficou muito atrelado ao poema “O cabelo cresce”; já a segunda tentativa não foi bem sucedida, direcionando a escrita para outro tipo de poema.

Por isso, por causa desse desencontro, o produto e o processo da produção que estamos analisando foram gerados a partir de uma única proposta, mas com um novo direcionamento sugerido pela díade, o que talvez pode ter ocorrido pela tentativa de produção de um poema concreto, que julgamos ter um grau de dificuldade maior que os canônicos. O registro da primeira produção teve um problema de áudio, não podendo, assim, ser recuperado o que os *scriptores* conversaram para produzir o texto.

A partir deste momento, como descrevemos anteriormente, realizaremos a gênese das três metáforas elencadas acima. Para tanto, traremos recortes dos textos dialogais que suscitaram as metáforas, partindo, especificamente, do momento que consideramos terem surgido os seus primeiros indícios.

TEXTO DIALOGAL – O surgimento das primeiras metáforas³⁸

CONTEXTO	<i>Díade discutindo para a escrita da primeira estrofe. Retomada de formas significantes para a</i>
-----------------	---

³⁷ “As nuvens brancas /são alegres e francas / e as azuis gostam muito / de luz”

³⁸ Destacaremos as metáforas que aparecerão no processo em negrito.

		<i>efetivação dos versos a serem colocados nas estrofes dos poemas.</i>
TC01 00:00 00:19	MARIA DAS GRAÇAS	Salvá [...] (Valdemir coloca um asterisco embaixo da 1ª estrofe que acabou de escrever e Maria pensativa) Cê [...] (Lendo e apontando) O céu e o mar [...] se eu tiver [...] se eu tiver na água [...] quem vem me salvá [...] (Ditando) O mar [...] o céu [...] da cor de papel! [...]
TC02 00:20 00:22	VALDEMIR	(Achando estranho) Que que tem a cor de papel? [...]
TC03 00:23 00:26	MARIA DAS GRAÇAS	(SI) [...]
TC04 00:27 00:29	VALDEMIR	(PENSANDO) as nuvens [...]

Fonte: Pesquisa direta (2001).

Nesse diálogo, Maria das Graças lê a primeira estrofe criada por eles e, ao resgatar o primeiro verso, “O céu e o mar [...] se eu tiver [...] se eu tiver na água [...] quem vem me salvar [...]”, ela acrescenta “O mar [...] o céu [...] da cor de papel! [...]”, TC1 00:00-00:19. Valdemir, prontamente questiona “Que que tem a cor de papel? [...]”, TC2 00:20-00:22, e não obtendo resposta de Maria das Graças, ele mesmo responde “as nuvens”, TC4 00:27-00:29.

Podemos verificar nesse enunciado que a resposta de Valdemir à pergunta sobre o que é que tem cor de papel ocorre em uma tentativa de resgatar o propósito da construção do poema, que é o de fazer uma representação poética a partir do tema “azul”. O que, de forma metonímica, é realizado pelo Valdemir quando traz “as nuvens”, parte do “céu”, da cor de papel, para o poema. “Céu”, “azul”, “nuvens”, “brancas”, “papel” são formas significantes de um mesmo grupo semântico que serviram de base para a construção do texto e das metáforas oriundas de tais junções.

TEXTO DIALOGAL – Retomando a escrita do poema

CONTEXTO		<i>Continuação do processo de escrita do poema.</i>
TC01	VALDEMIR	(Sugerindo) O céu [...] será que tem a cor de papel? [...]

00:00 00:02		
TC02 00:03 00:20	MARIA DAS GRAÇA	(Balançando a cabeça) É [...] coloque [...]
TC03 00:21 00:31	VALDEMIR	(Pensando) O mar e o céu [...] será que tem a cor de papel [...] pri [...] pri [...] primavera [...]
TC04 00:32 00:33	MARIA DAS GRAÇAS	(Risos) primavera! [...]
TC05 00:34 00:56	VALDEMIR	Primavera é uma coisa de veludo [...] toda azul [...] a luz [...] a água do fundo do mar [...] o céu bate (Maria faz uma cara de quem não gostou muito não) os peixes vêm [...]
TC06 00:57 00:57	MARIA DAS GRAÇAS	Não! [...]
TC07 00:58 00:59	VALDEMIR	(Continuando) se assar [...]
TC08 01:00 01:02	MARIA DAS GRAÇAS	Não! [...] e o peixe vai se assá é? [...]
TC09 01:03 01:18	VALDEMIR	Oxe! [...] no calor [...] (Sugerindo outro verso) A luz do céu bate no mar [...] se nós estiver na água [...] quem vai nos tirar? [...]
TC10 01:19 01:21	MARIA DAS GRAÇAS	Eu achei legal aquele que eu falei [...]
TC11 01:22 01:22	VALDEMIR	(Perguntando) Como? [...]
TC12 01:23 01:25	MARIA DAS GRAÇAS	As nuvens do céu será que têm cor de papel? [...]
TC13 01:26 01:28	VALDEMIR	Mas o que tem azul? [...]

TC14 01:29 01:30	MARIA DAS GRAÇAS	Mas o céu é! [...]
TC15 01:31 01:32	VALDEMIR	(Pensando) As nuvens do céu [...]
TC16 01:33 01:34	MARIA DAS GRAÇAS	tem cor de papel! [...]
TC17 01:35 01:35	VALDEMIR	É [...] (Começando a escrever) [...]
TC18 01:36 01:36	MARIA DAS GRAÇAS	É! [...] (Ditando) As nuvens do céu [...]
TC19 01:37 02:22	VALDEMIR	As nuvens [AS NUVES]... do céu[DO CEÚ] [...] será[SERA] [...] que[QUE] [...] têm[TEM] [...] cor[COR] [...] de[DE] [...] pa[PA] [...] pel[PEL] [...] (LENDO) As nuvens do céu [...] será que têm cor [...] As nuvens do céu [...] será que têm [...] cor de papel? [...] (Valdemir coloca um asterisco embaixo da 2ª estrofe que acabou de escrever).

Fonte: Pesquisa direta (2001).

A construção da metáfora “as nuvens do céu será que tem cor de papel”, presente no manuscrito escrito, também identificada nos TC12 01:23-01:25, TC 19 01:37-02:22, entre outros, teve como fator constituinte a disputa, gerada por meio do diálogo entre Maria das Graças e Valdemir, que tentavam chegar em um entendimento sobre o que tem a cor de papel.

“Papel”, TC01 00:00-00:19, do primeiro texto dialogal, surgiu durante o processo de produção para rimar com “céu”, termo presente no texto dialogal acima, TC01 00:00-00:02 / TC03 00:21-00:31 / TC15 01:31-01:32 / TC16 01:33-01:34 e TC19 01:37-02:22, como também no anterior, o que nos mostra uma relação associativa do tipo fonética realizada pela díade e presente na composição da metáfora.

Tanto “papel” quanto “céu”, enunciados pela díade e utilizados na composição das metáforas escritas, entre os TC01, do primeiro texto dialogal, e TC19, do segundo, podem ter sido usados a partir de um resgate mnemônico de poemas lidos e ouvidos pelos alunos. Por exemplo, céu está presente nos seguintes poemas: “Alaranjado”, de Guimarães Rosa; “O pôr do sol dos papagaios”, de Sosígenes Costa; “O primeiro mistério”, de Alcides Vilaça; “Viagem”, de Mia Couto. “Papel” está presente nos poemas: “Desenho”, de Sidónio Muralha; “A rua do sabão”, de Manoel Bandeira e “O nome dos bichos”, juntamente com “Céu”, de Arnaldo Antunes.

O termo “nuvem”, presente no enunciado metafórico também está presente em outros poemas: “Canção da nuvem e vento”, de Mário Quintana; “Canção do primeiro ano”, de Mário Quintana e “Outra trova”, de Manoel Bandeira, comprovando a nossa hipótese de que existe um resgate, sobretudo por escreventes novatos, de textos outros presentes em sua memória, o que, atrelado às possibilidades de associação, gera outros textos, outras metáforas.

O texto dialogal acima, tal como a metáfora escrita no primeiro verso do poema, apresenta duas relações associativas importantes: a que a díade aproximou “céu – papel”, relação fônica; e depois “céu – nuvem”, relação semântica. Na primeira, há uma relação sonora propiciada pelo som das terminações dos termos “céu” e “papel”; na segunda, temos dois termos que fazem parte do mesmo grupo semântico.

A relação metafórica aqui efetivada vem em um enunciado complexo, representado por um período composto por subordinação, oração principal e oração subordinada substantiva subjetiva. Nesse enunciado, os sujeitos conseguem complexificar, ainda mais, o que já seria complexo para eles. Nessa construção sintática há um deslocamento do sujeito para a posição de tópico, o que parece se justificar por meio do gênero produzido que acreditamos requerer um referente no início do texto, facilitando, entre outras coisas, a sua progressão.

A presença do verbo “ser”, intransitivo, além de expressar uma interrogação, funciona aqui como um elemento que estabelece entre o termo fonte, “as nuvens do céu”, e o termo alvo, “papel”, uma relação de possível comparação. Além disso, possibilitou a criação de outras metáforas; já que, como veremos no enunciado

abaixo, os *scriptores* elencaram que há dois tipos de “nuvens”, “as azuis” e “as brancas”, cada tipo com os seus predicativos.

A expressão “será que” é uma construção presente nos textos que fizeram parte do projeto Poema de Cada Dia, a saber: “Será que me serve”, “Será que eu sonhei?”, poema “Achei Achados”, de Eloí Bochecho; “Do que será que é feita a madrugada”, “O primeiro mistério”, de Alcides Villaça; “será que meu bife”, “O bife”, de José Paulo Paes; “Onde será que foi parar”, ‘Pescaria”, de José Paulo Paes.

Assim, em um processo de uso das metáforas mais intenso em um enunciado mais sofisticado³⁹, Valdemir e Maria das Graças substituíram a cor branca pela expressão “cor de papel”.

TEXTO DIALOGAL – “As nuvens brancas [...]”

CONTEXTO		<i>Início da terceira estrofe e finalização da produção.</i>
TC01 00:00 00:12	VALDEMIR	(Lendo pensativo) As nuvens do céu será que tem cor de papel? [...] ou [...] ou vira papel, então? [...]
TC02 00:13 00:18	MARIA DAS GRAÇAS	É [...] bota embaixo [...] embaixo [...] (Ditando) Se a cor (SI) [...]
TC03 00:19 00:26	VALDEMIR	(Sugerindo como se estivesse declamando) Se a cor (SI) [...] Se a nuvem é branca [...] ou se a nuvem é escura [...]
TC04 00:27 00:29	MARIA DAS GRAÇA	Por que tu fala assim [...] (Imitando Valdemir) Se a nuvem é escura [...]
TC05 00:30 00:44	VALDEMIR	(Não entendendo pergunta) O quê? [...] (Maria das Graças não fala nada) Ah! [...] (JUSTIFICANDO-SE) é o jeito [...] (Sugerindo) As nuvem branca são alegres e franca [...] as azuis gosta muito [...]
TC06 00:45	MARIA DAS GRAÇAS	Não! [...] a gente (SI) [...]

³⁹ O que estamos denominando de mais sofisticado está relacionado a um tipo de construção subordinada que não é comum na escrita inicial, mas que pode advir de um certo letramento adquirido por meio da inserção dos poemas na sala de aula destes alunos.

00:45		
TC07	VALDEMIR	de luz [...] (Justificando) É [...] porque fica perto do sol [...] as azuis [...] não são [...] fica boa [...]
00:46 00:56		
TC08	MARIA DAS GRAÇAS	(Repetindo o que Valdemir havia falado) As brancas são alegres e francas [...] bote [...] foi [...] coloque [...] (Ditando) As brancas [...]
00:57 01:46		

Fonte: Pesquisa direta (2001).

Nesse fragmento, o enunciado “As nuvens do céu será que tem cor de papel? [...]”, TC01 00:00-00:12, parece funcionar como uma base para a escrita do restante do poema, incluindo as metáforas geradas posteriormente. A escrita sobre a cor das nuvens em forma de pergunta e não por frase declarativa, como já afirmamos acima, abre margem para discordâncias e novas proposições. É a partir desse espaço aberto, uma espécie de pergunta retórica, que o próprio Valdemir responde com a criação de novas metáforas, “Ø viram papel”, TC01 00:00-00:12.

Em resposta ao questionamento sobre a cor das nuvens, o *scriptor* produziu o seguinte período “As nuvens brancas são alegres e francas [...] as azuis gostam muito [...] de luz”, TC05 00:30-00:44. Para a composição do período houve a retomada de termos antes utilizados, “nuvem”, “branca” e “azul”, com o acréscimo de adjetivos utilizados para seres animados, a saber: “As nuvens brancas são alegres e francas”. Aqui, acreditamos que a formação do predicado por intermédio do uso de adjetivos foi fundamental para as associações que implicaram nas metáforas construídas; diferentemente do segundo período “as azuis gostam muito [...] luz”, em que a fonte da metáfora parece estar centrada no verbo gostar e suas possíveis relações.

Em “as nuvens brancas são alegres e francas” e “as azuis gostam muito de luz” há uma retomada em bloco, conforme apontamos no início da análise, agora de forma mais específica, de versos do Poema “As borboletas”, de Vinícius de Moraes, a saber: “As borboletas brancas são alegres e francas” e “borboletas azuis gostam muito de luz”. A aparente obviedade de tal informação reforça o nosso entendimento de que os textos produzidos por escolares iniciantes no universo da escrita, tal como as metáforas escritas em seus textos, sofrem interferência dos textos lidos anteriormente.

“As Borboletas”

“Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.

Borboletas brancas
São alegres e francas.

Borboletas azuis
Gostam muito de luz.

As amarelinhas
São tão bonitinhas!

E as pretas, então...
Oh, que escuridão!”

Além disso, as metáforas apresentaram relações associativas diversificadas: por significante, entre os pares “Branca” – “Franca” e “azuis” – “luz”, identificadas através das mesmas terminações compartilhadas entre os nomes, produzindo, assim, sons idênticos; por significado, vista por meio da união dos adjetivos, “alegres” – “francas”, colocando-os em um mesmo grupo semântico.

Os *scriptores* se apoiaram nos textos de referência, utilizando, assim, metáforas ou partes delas que fazem parte de outros textos. Após todo o processo de tessitura do texto, com movimentos de idas e vindas, informações novas que foram entrando, outras que se perderam no caminho, incluindo outras metáforas criadas pela díade, o poema foi finalizado. Portanto, já podemos inferir que as metáforas surgem em meio a um processo dialógico, realizado por retomadas de partes de outros textos, sejam elas do contexto exato da produção, ou que fazem parte de textos outros já sabidos pelos alunos; como também por meio de relações associativas de diversos tipos.

Diferentemente do enunciado anterior, neste, temos dois períodos simples, o primeiro representado por uma frase com predicado nominal e o segundo com predicado verbal. No primeiro, a carga semântica está nos predicativos do sujeito

“alegres e francas” que, juntos, dão ao sintagma nominal “as nuvens” um caráter de ser animado, o que é metafórico por excelência. No segundo, a carga metafórica parece se instaurar no verbo transitivo indireto “gosta”, o que também eleva as nuvens a um *status* de ser animado.

Enfim, neste manuscrito, verificamos que a cor azul vai sendo usada em meio às relações associativas que vão se estabelecendo durante a construção do poema. O azul que é da cor do céu, da cor da água do mar possibilitou outras associações e construções sintáticas que abriram espaço para o aparecimento das metáforas ou construções metafóricas.

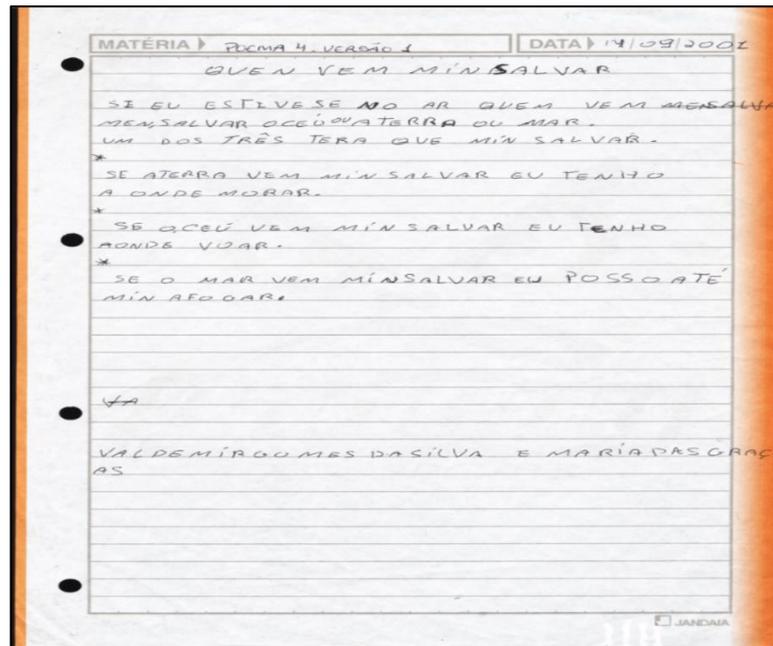
Ex.: 1 Azul – Céu – Nuvens – Brancas – Azuis

2 Azul – Mar – Água

6.4 “Quem vem me salvar”

O poema “Quem vem me salvar”, escrito por Valdemir Gomes e Maria das Graças, no dia quatorze de setembro de dois mil e um, teve como proposta de produção escrever um poema tomando como base um outro já conhecido. A análise deste dado incidu, especificamente, sobre o processo de construção dos três enunciados metafóricos que seguem: “se a terra vem me salvar eu tenho aonde morar”, “se o céu vem me salvar eu tenho aonde voar” e “se o mar vem me salvar eu posso até me afogar, ou seja, três metáforas.

Figura 7 – Manuscrito “Quem vem me salvar”



Fonte: pesquisa direta (2001).

Transcrição normativa

“Quem vem me salvar”

“Se eu estivesse no ar quem vem me salvar
me salvar o céu ou a terra ou mar,
um dos três terá que me salvar.

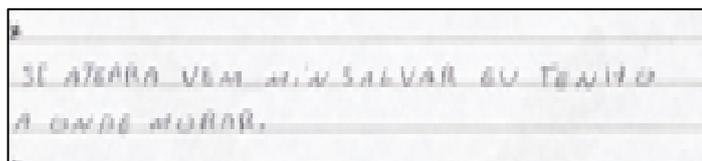
Se a terra vem me salvar eu tenho
aonde morar.

Se o céu vem me salvar eu tenho
aonde voar.

Se o mar vem salvar eu posso até
me afogar.”

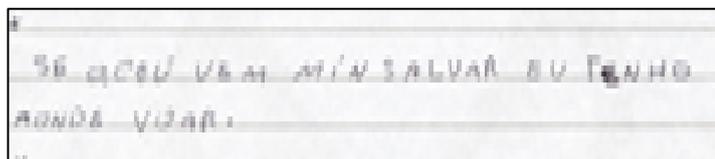
Segue, para fins de análise, o recorte dos três enunciados metafóricos que serão analisados.

Figura 7.1 – “Se a terra vem me salvar eu tenho aonde morar”



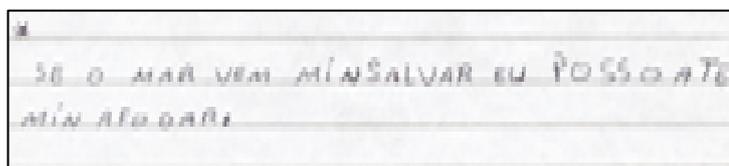
Fonte: Pesquisa direta (2001).

Figura 7.2 – “Se o céu vem me salvar eu tenho aonde voar”.



Fonte: Pesquisa direta (2001).

Figura 7.3 – “Se o mar vem me salvar eu posso até me afogar”.



Fonte: Pesquisa direta (2001).

Nos antecessores da escrita do poema pela díade, o condutor da atividade, professor Calil, fez uma leitura e comentários sobre o poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles. Houve um enfoque para a estrutura do poema de referência, com ênfase para a composição das estrofes que são feitas em dois versos, ou seja, duas linhas. Vale destacar que o poema de Meireles já tinha sido lido e estudado em outro momento pela turma.

“Ou isto ou aquilo”

“Ou se tem chuva e não se tem sol!
Ou se tem sol e não se chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel!
Ou se Poe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão.
Quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
Estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro doce.
Ou compro o doce e gasto não gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
E vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco não sei se estudo,
Se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda

Qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Ainda durante a leitura do poema, o professor Calil, além de atentar para a estrutura do poema, buscou, juntamente com a turma, compreender o que a poetisa pretendeu mostrar com o seu poema. Em meio a leitura do texto, os alunos foram interrogados a dizer o que o poema reflete, chegando-se à conclusão de que na vida temos sempre, no mínimo, dois caminhos e estamos sempre escolhendo um deles, ou uma coisa ou outra.

Por fim, o condutor pediu que os alunos se juntassem em dupla, criassem um título e escrevessem os seus poemas. Partiremos, a partir de agora, para o processo de produção do texto. Seguiremos do momento que os alunos começaram a conversar para produzir o texto.

TEXTO DIALOGAL – início da produção

CONTEXTO		<i>Início da combinação para a escritura da primeira estrofe</i>
TC01 00:00 00:02	VALDEMIR	(CHAMANDO A PROFESSORA) [...] oh tia [...] oh tia [...]
TC02 00:03 00:04	MARIA DAS GRAÇAS	(PERGUNTANDO COM VOZ BAIXA) [...] pode ser uma cor?
TC03 00:05 00:06	VALDEMIR	(CONTINUANDO A CHAMAR A PROFESSORA) [...] oh tia [...]
TC04 00:07	MARIA DAS GRAÇAS	(OLHANDO PARA VALDEMIR E FALANDO EM TOM AFIRMATIVO) [...] pode ser uma cor.

00:08		
TC05 00:09 00:24	ALUNO	(ESCUTANDO MARIA E DIZENDO PARA ELA. A DUPLA ESTÁ OLHANDO PARA ELE) [...] cor [...] laranja [...] vermelho [...] azul [...]
TC06 00:25 00:29	VALDEMIR	(ESCUTANDO O QUE DISSE O COLEGA, MAS AINDA OLHANDO PARA A PROFESSORA QUE SE MOVIMENTA PELA SALA) [...] oh tia [...] (EM SEGUIDA COMEÇA A TENTAR SE LEMBRAR DO POEMA 'AZUL', ESCRITO HÁ DUAS SEMANAS, JUNTO COM MARIA, A PARTIR DOS POEMAS 'VERDE' E 'ALARANJADO' DE GUIMARAES ROSA) [...] o poema [...] (S.l.) [...] sobre aquele poema [...] no ar [...] e na terra [...]
TC 07 00:30 00:30	MARIA DAS GRAÇAS	MARIA: (COMEÇANDO A DIZER UMA PARTE DO POEMA) [...] se eu ti [...]
TC 08 00:31 00:36	VALDEMIR	(INTERROMPENDO-A E CONTINUANDO A LEMBRAR-SE DO POEMA) [...] se eu tivesse no ar [...] quem vem me salvar [...] o céu ou o mar [...]
TC 09 00:37 00:38	MARIA DAS GRAÇAS	[...] fala de novo [...]
TC 10 00:39 00:45	VALDEMIR	[...] se eu tivesse no ar quem vem me salvar [...] o céu [...] ou a terra [...] ou o mar [...]
TC 11 00:46 00:56	MARIA DAS GRAÇAS	(MANDANDO VALDEMIR ESCREVER) Vai [...] depois a gente pensa no título.
TC 12 00:57 01:11	VALDEMIR	(COMEÇANDO A ESCREVER) Si [...] si [...] si[si] [...] eu[eu] [...] estivesse [...] estivesse[esti] [...] tivesse [...]
TC 13 01:12 01:14	MARIA DAS GRAÇAS	No mar [...] (CORRINGINDO-SE) [...] no ar [...]
TC 14 01:15 01:22	VALDEMIR	Estive [...] se [...] estivesse [...] estive[ve] [...]
TC 15	MARIA DAS GRAÇAS	Estivesse é com 'c' ou com 's' [...]

01:23 01:26		
TC 16 01:27 01:27	VALDEMIR	[...] 's' [...] sse [...] estive [...] sse [...] estive [...] sse[se] [...] no [...] no ar [no ar] [...] quem[quem] [...] quem [...] vem[vem] [...] quem vem min[men] [...], sal [...] var[salva] [...] (ESCREVENDO ALÉM DA MARGEM NO FINAL DA PRIMEIRA LINHA)
TC 17 01:28 01:28	MARIA DAS GRAÇAS	[...] salvar [...]
TC 18 01:29 01:31	VALDEMIR	(OBSERVANDO QUE ESCREVEU ALEM DA MARGEM, RASURA 'MEN SALVA' ESCRITO NO FINAL DA PRIMEIRA LINHA E REESCREVE-O NA LINHA DEBAIXO) [...] quem vem mi [...] quem vem [...] mi[men] [...] sal [...] var[salva] [...]
TC 19 01:32 01:32	MARIA DAS GRAÇAS	[...] sal [...] var [...] o céu [...]
TC 20 01:33 01:33	VALDEMIR	[...] o céu [...] a terra ou o mar [...]
TC 21 01:34 01:37	MARIA DAS GRAÇAS	[...] é [...] o céu a terra ou o mar [...]
TC 22 01:38 01:56	VALDEMIR	[...] o céu[o ceu] [...] a ter [...] ra [...] a terra[a terra] ou [...] ou o mar[ou mar] [...]
TC 23 01:57 02:04	MARIA DAS GRAÇAS	[...] ou o mar [...]
TC 24 02:05 02:05	VALDEMIR	(INTERROMPENDO A ESCRITA E COMBINANDO COMO DEVERÁ SER A CONTINUIDADE DO POEMA) [...] não sei qual deles [...]
TC 25 02:06 02:10	MARIA DAS GRAÇAS	Não sei de [...] de qual dos três vem me salvar [...]
TC 26 02:11	VALDEMIR	[...] Não sei de qual dos três [...]

02:14		
TC 27 02:15 02:22	MARIA DAS GRAÇAS	[...] vem me salvar [...] num sei [...] se o mar [...] se a terra [...]
TC 28 02:23 02:23	VALDEMIR	[...] ou o céu [...]
TC29 02:24 02:24	MARIA DAS GRAÇAS	[...] ou o céu [...]
TC 30 02:25 02:25	VALDEMIR	[...] vem [...]
TC 31 02:26 02:28	MARIA DAS GRAÇAS	Mas sei que tem [...] o [...] paPÉL [...]
TC 32 02:29 02:43	VALDEMIR	[...] aiii [...] dá aí que eu vou [...] tá bom só até aqui [...] (LENDO) se eu estivesse [...] no ar quem vem me salvar [...] o céu, ou a terra ou o mar [...]
TC 33 02:44 02:44	MARIA DAS GRAÇAS	Ou o ar!
TC 34 02:45 02:45	VALDMEIR	O ar já tem aqui [...] (APONTANDO O LUGAR EM QUE ESCREVEU 'AR')
TC 35 02:46 03:02	MARIA DAS GRAÇAS	Se eu esti [...] mas antes coloca assim [...] se [...] se eu estivesse no ar [...] foi o primeiro [...] aí a gente coloca assim [...] se eu estivesse no mar quem vem me salvar [...] aí quando [...] depois coloca [...] se eu estivesse no céu quem vem me salvar [...]
TC 36 03:03 03:03	VALDEMIR	Tem sentido não [...]
TC 37 03:04 03:04	MARIA DAS GRAÇAS	Aí coloca todos três [...]

TC 38 03:05 03:13	VALDEMIR	(LENDO) Se eu estivesse no ar quem vem me salvar [...] quem vem mim [...] quem vem [...] mim [...]
TC 39 03:14 03:22	MARIA DAS GRAÇAS	[...] salvar [...] o céu [...] a terra [...] ou o mar [...]
TC 40 03:23 03:37	VALDEMIR	Me salvar [...] o céu [...] (COLOCA SUBSCRITO O 'OU' ENTRE 'O CEU' E 'A TERRA') ou[ou] ou a terra [...] ou mar [...] um desses três terá que vim [...]
TC 41 03:38 03:38	MARIA DAS GRAÇAS	[...] me salvar [...]
TC 42 03:39 03:39	VALDEMIR	Um desses três [...]
TC 43 03:40 03:43	MARIA DAS GRAÇAS	(LENDO) Quem vem me salvar [...]
TC 44 03:44 04:08	VALDEMIR	[...] me salvar o céu, ou a terra, ou o mar [...] um dos três decidirá [...] (INCIANDO A ESCRITA DO 3º VERSO) um[um] [...] dos[dos] [...] três[três] [...] terá[tera] [...] que[que] [...]
TC 45 04:09 04:09	MARIA DAS GRAÇAS	[...] vim [...]
TC 46 04:10 04:10	VALDEMIR	[...] que vim [...]
TC 47 04:11 04:11	MARIA DAS GRAÇAS	[...] mim salva [...]
TC 48 04:12 04:43	VALDEMIR	[...] um dos três terá que mim[min] [...] salvar[salva] [...] (LENDO) Se eu estivesse no ar quem [...] vem me salvar [...] o céu ou a terra ou o mar [...] um dos três terá que me salvar [...]

No início do processo de produção, a díade, envolvida pela produção do texto anterior, recuperando a temática que eles tinham usado para aquela produção, pergunta ao professor: “pode ser uma cor?”, TC02 00:03-00:04, o que, no TC06 00:25-

00:29, faz Valdemir rememorar o poema “Azul”, escrito, também, por Maria das Graças e ele.

O poema anterior escrito teve como palavras-tópico os nomes “mar” e “céu”, como dissemos anteriormente, provavelmente usados com base nos textos de referência utilizados para a outra produção, o que parece ter causado um efeito nesta. Os sujeitos, fazendo uso de uma memória recente, de curto prazo, utilizam de partes de enunciados já vistos e ou escritos anteriormente, ou seja, “mar”, “terra” e “céu”, que foram sendo usadas durante a progressão do processo do texto como elementos desencadeadores/estruturantes do poema que estava sendo escrito.

Nesse sentido, fragmentos de textos anteriores e de outros já sabidos pela díade vêm surgindo durante a escritura deste poema. Isso fica evidente pelo uso da oração subordinada “se eu tivesse no ar [...]”, “quem vem me salvar [...]” e “o céu ou o mar [...], conforme TC08 00:37-00:38 e TC10 00:39-00:45. A expressão “Quem vem me salvar” parece evocar os elementos da natureza acima citados, conforme TC10 00:39-00:45, TC20 e TC22. A díade, na tentativa de produzir o texto, respondendo, de certa maneira, a questão primeira “se eu estivesse [...]”, TC38 03:05-03:13, por exemplo, traz elementos da natureza que podem ser usados na escrita do verso e consequentemente da estrofe do poema.

Em TC24 02:05-02-05 e TC42 03:39-03-39, a díade demonstra uma certa tensão no processo de escrita do poema. Acreditamos que o processo de escolha das palavras que comporão o verso, farão estrofe, é muito delicado, pois, além de simplesmente escrever, eles parecem estar atendendo à escrita do gênero em que eles foram imersos e agora estão sendo solicitados a produzir.

Até então, como vimos a partir da análise deste, TC44 03:44-04:08 e TC48 04:12-04:43, já temos indícios da construção da(s) metáfora(s) que elencamos no início desta análise. Já anunciamos que o uso de elementos inanimados, juntos a um verbo de ação, “salvar”, parece promover esse efeito conotativo.

TEXTO DIALOGAL – escrita da primeira metáfora

CONTEXTO	<i>Escrita da segunda estrofe e da primeira metáfora</i>
-----------------	--

TC01 00:00 00:18	VALDEMIR	Agora tem que botar o título [...] depois eu boto o título [...] (SUGERINDO UM NOVO VERSO) [...] se eu estivesse na terra [...]
TC02 00:19 00:23	MARIA DAS GRAÇAS	Não. Se a terra vem me salvar [...] eu consigo [...]
TC03 00:24 00:26	VALDEMIR	[...] vamos pôr [...] eu tenho onde almoçar [...]
TC04 00:27 00:27	MARIA DAS GRAÇAS	(FALANDO COM SURPRESA) Almoçar?!! [...]
TC05 00:28 00:38	VALDEMIR	Né não? [...] vamos pôr [...] eu tenho onde lanchar [...] se a terra vem me salvar eu tenho onde lanchar [...] se o ar vem me pegar [...] eu vou querer o mar [...]
TC06 00:39 00:57	MARIA DAS GRAÇAS	Ai estou com um negócio ruim na minha garganta [...]
TC07 00:58 01:13	VALDEMIR	Se a terra vem me salvar [...] eu tenho que adubar [...] descer ou ficar no ar [...]
TC08 01:14 01:15	MARIA DAS GRAÇAS	: não [...] tem que fazer uma rima [...]
TC09 01:16 01:17	VALDEMIR	E depois [...]
TC10 01:18 01:19	MARIA DAS GRAÇAS	Mas se não tem sentido [...]
TC11 01:20 01:22	VALDEMIR	Olha [...] se a terra vem me salvar [...] eu tenho que descer ou ficar no ar [...]
TC12 01:23 01:30	MARIA DAS GRAÇAS	(BRAVA) Sei lá, uma coisa chata! Você não concorda com nada que eu falo [...]
TC13	VALDEMIR	Você [...]

01:31 01:32		
TC14 01:33 01:34	MARIA DAS GRAÇAS	Você fala e coloca e o que eu falo você não concorda [...]
TC15 01:35 02:04	VALDEMIR	É claro [...] tem vez que você fala sem sentido [...] se a terra vem me salvar [...] se a terra vem me salvar [...] eu tenho onde morar [...] eu tenho que me [...] (S.I.) [...] eu tenho que sal [...]
TC16 02:05 02:10	MARIA DAS GRAÇAS	Se a terra vem me salvar [...] eu tenho onde morar [...] se o céu vem me salvar [...]
TC17 02:11 02:13	VALDEMIR	[...] eu tenho onde voar [...]
TC18 02:14 02:19	MARIA DAS GRAÇAS	(CONCORDANDO) Isso vai coloca [...] se a terra vem me salvar [...]
TC19 02:20 02:35	VALDEMIR	Se[se] [...] a[a] [...] ter[...] ra[terra] [...] vem[vem] [...]
TC20 02:36 03:05	MARIA DAS GRAÇAS	“ve” é um “é” e um “m” [...] vem [...] me salvar [...] me salvar [...] tem r salvar [...] (VALDEMIR ESCRIVENDO [min salvar].
TC21 03:06 03:13	VALDEMIR	onde tem mais [...] (COLOCANDO O ‘R’ NAS PALAVRAS ‘SALVA’ QUE HAVIA ESCRITO ANTES. LENDO) Se a terra vem me salvar [...]
TC22 03:14 03:15	MARIA DAS GRAÇAS	[...] eu tenho onde morar [...]
TC23 03:16 03:25	VALDEMIR	Eu[eu] [...] te [...] nho[tenho] [...] (MUDANDO DE LINHA) a[a] [...]
TC24 03:26 03:26	MARIA DAS GRAÇAS	Onde [...]
TC25	VALDEMIR	On [...] de[onde] [...]

03:27 03:30		
TC26 03:31 03:31	MARIA DAS GRAÇAS	[...] morar [...]
TC27 03:32 03:35	VALDEMIR	[...] morar[morar] [...]
TC28 03:36 03:37	MARIA DAS GRAÇAS	[...] morar [...] Pronto [...]

No segundo texto dialogal, continuando o processo de produção, os alunos se detiveram, especificamente, para a produção da estrofe “se a terra vem me salvar eu tenho aonde morar”. Para tanto, criaram um período composto por subordinação, TC02 00:19-00:23, cuja oração subordinada traz uma relação metafórica atribuindo a terra o “poder” de “salvar” algo ou alguém do “ar”.

Desde o início do processo, algumas relações associativas foram se estabelecendo, a saber: associação por significado, realizada por meio do uso e da aproximação das palavras “ar”, “céu”, “mar” e “terra”; associação por significante, vista pelo uso das palavras: “ar”, “mar” e “salvar”. Na construção da metáfora aqui analisada, tivemos a presença de relações associativas do tipo fonético, isto é, por significante. O verbo “salvar”, TC02 00:19-00:23, foi sendo impulsionado a se relacionar, em um propósito de fazer rima, com outros verbos até a chegada daquele que foi textualizado.

Em TC03 00:24-00:26, em resposta a oração “se a terra vem me salvar”, Valdemir, TC03 00:24-00:26, responde com a oração: “eu tenho aonde almoçar”. Em TC05 00:28-00:38, após a surpresa de Maria da Graças, TC04 00:27-00:27, com o uso do verbo “almoçar”, Valdemir reforça, trocando o verbo “almoçar” por “lanchar” e, logo em seguida, pronuncia “se o mar vem me pegar [...] eu vou querer o mar [...]”, o que foi deixado de lado logo após.

Em TC07 00:58-01:13, temos outra tentativa de construção da estrofe “se a terra vem me salvar [...] eu tenho que adubar [...]”, o que causou estranhamento em Maria das Graças, TC08 01:14-01:15, “não [...] tem que fazer uma rima [...]”, afirmando

logo sem seguida, TC10 01:18-01:19, “mas não tem sentido”. Para Maria das Graças, rima e sentido têm o mesmo significado, se concentrando em rimas mais previsíveis; diferente de Valdemir que parece sempre tentar inovar.

Após uma certa tensão entre a díade, Valdemir, TC15 01:35-02:04, traz o enunciado que será textualizado, a saber: “se a terra vem me salvar [...] se a terra vem me salvar [...] eu tenho onde morar”, o que é repetido por Maria das Graças em TC16 02:05-02:13, entre outros, havendo um predomínio para a construção das estrofes pelo uso das relações associativas por significado e por significante, ou seja, semântico e fonético, respectivamente.

- Relações associativas por significado

Ex: céu – terra – ar e mar.

- Relações associativas por significante

Ex: salvar – almoçar – lanchar – pegar – ar – mar – adubar – ficar e morar.

TEXTO DIALOGAL – escrita da segunda metáfora

CONTEXTO		<i>Escrevendo a terceira estrofe</i>
TC01 00:00 00:01	MARIA DAS GRAÇAS	(COMEÇANDO A DITAR A 3ª. ESTROFE). Se o céu vem me salvar [...]
TC02 00:02 00:03	VALDEMIR	[...] eu vou voar [...]
TC03 00:04 00:05	MARIA DAS GRAÇAS	Eu tenho onde voar!
TC04 00:06 00:10	VALDEMIR	Se o céu [...] vem me salvar [...]
TC05 00:11 00:15	MARIA DAS GRAÇAS	[...] eu tenho onde voar [...] se o mar vem me salvar [...]
TC06 00:16 00:17	VALDEMIR	eu vou me afo [...]

TC07 00:18 00:19	MARIA DAS GRAÇAS	(falando quase simultaneamente a Valdemir) me afogar [...]
TC08 00:20 00:23	VALDEMIR	bora fazer esse [...]
TC09 00:24 00:25	MARIA DAS GRAÇAS	Se [...] se o céu vem me salvar [...]
TC10 00:26 00:27	VALDEMIR	Não! Se o mar!
TC11 00:28 00:29	MARIA DAS GRAÇAS	Eitá ! Se o céu [...] primeiro [...]
TC12 00:30 00:31	VALDEMIR	E o céu é como? [...]
TC13 00:32 00:33	MARIA DAS GRAÇAS	Se o céu vem me salvar [...] eu tenho onde voar [...]
TC14 00:34 00:37	VALDEMIR	Aonde? Voar como? No avião!? [...]
TC15 00:38 00:40	MARIA DAS GRAÇAS	Voar [...] livre[...] como um passarinho [...]
TC16 00:41 00:42	VALDEMIR	Criar asa? [...]
TC17 00:43 00:49	MARIA DAS GRAÇAS	É criar asas e voar [...] não só voa se tem asa [...]
TC18 00:50 00:51	VALDEMIR	Bora fazer logo o mar [...]
TC19	MARIA DAS GRAÇAS	Não ! O céu [...]

00:52 00:53		
TC20 00:54 00:55	VALDEMIR	Tá sem sentido [...]
TC21 00:56 00:57	MARIA DAS GRAÇAS	Tá com sentido sim [...]
TC22 00:58 00:59	VALDMEIR	Se o céu [...]
TC23 00:24 00:25	MARIA DAS GRAÇAS	[...] vem me salvar eu tenho onde voar [...] tá com sentido sim [...]
TC24 00:26 00:33	VALDEMIR	Vou botar mai [...] acho que [...] se[se o céu] [...] se o céu [...] vem[vem] [...]
TC25 00:34 00:35	MARIA DAS GRAÇAS	[...] me salvar [...]
TC26 00:36 00:52	VALDEMIR	[min salvar] eu[eu] [...] [tenho] (MUDANDO DE LINHA)
TC27 00:53 00:55	MARIA	Tenho [...] onde voar
TC28 00:56 01:14	VALDEMIR	(Escrevendo [aonde voar]) voar [...]
TC29 01:15 01:18	MARIA DAS GRAÇAS	[...] se o céu [...] vem [...] (CORRIGINDO-SE) se o mar [...]
TC30 01:19 01:20	VALDEMIR	Se o [...] (LENDO) se o céu vem me salvar [...]
TC31 01:21 01:24	VALDEMIR e Ma DAS GRAÇAS	(LENDO JUNTOS) [...] eu tenho aonde [...] aonde voar [...]

A escrita da terceira estrofe, conseqüentemente, da metáfora “se o céu vem me salvar eu tenho aonde morar”, segue a mesma estrutura da analisada na segunda estrofe, ou seja, um período composto por subordinação. Há, no processo de produção, como também no manuscrito escrito, uma relação paralelística entre os enunciados da segunda, como já vimos na análise anterior; terceira, analisada agora e quarta estrofes, esta última será analisada logo em seguida, de acordo com o exemplo “a” que destacaremos em seguida. Tal relação, paralelística, é comum em outros poemas, estando presente, também, no poema de referência usado para esta produção, “Ou isto ou aquilo”, conforme exemplo “b” logo abaixo.

Ex: a) Se [a terra] vem me salvar eu tenho aonde [morar];

Se [o céu] vem me salvar eu tenho aonde [voar].

b) Quem [sobe] nos [ares] não [fica] no [chão];

Quem [fica] no [chão] não [sobe] nos [ares].

Os enunciados acima, tal como a relação paralelística que eles estabelecem em cada par, “a” e “b”, também evidenciam uma das maneiras como a linguagem se articula, especificamente estamos nos referindo a concorrência metafórica cujos constituintes passaram para que pudessem, postos em relação, comporem o eixo sintagmático, ou seja, uma disputa paradigmática que colabora com a constituição do sintagma.

Feita uma estrofe, cujo elemento “terra”, termo fonte da metáfora anterior, serviu como tópico para a escrita da estrofe, os alunos entraram em discussão para eleger, entre os termos já elencados no início do processo, qual seria o usado na escrita da estrofe/metáfora que estamos analisando. O escolhido foi o substantivo “céu”.

Em “se o céu vem me salvar”, TC1 00:00-00:01, TC4 00:06-00:10, TC9 00:24-00:25 e TC13 00:32-00:33, a relação entre o termo fonte “céu” e o termo alvo “salvar” há, também, um tom conotativo, pois “salvar” é um verbo empregado para ações de seres animados ou objetos. Quando na oração que complementa o período composto a díade escreve “eu tenho aonde voar”, TC13 00:32-00:33, só se intensifica o tom

conotativo dado na oração anterior. A relação entre o ato de salvar do “céu” faz com que o sujeito tenha onde “voar”.

A interação entre a díade, TC14 00:34-00:37, “Aonde? Voar como? No avião?”, fala de Valdemir e “Voar [...] livre [...] como um passarinho [...]”, TC15 00:38-00:40, fala de Maria das Graças; “Criar asas [...]?”, TC16 00:41-00:42, fala de Valdemir e, finalmente, “É criar asas e voar [...] não só voa se tem asas [...]”, TC17 00:43-00:49, nos possibilita uma compreensão maior sobre a capacidade conotativa da díade.

Em todo o texto dialogal, as relações associativas se deram de duas maneiras: relações associativas por significante e relações associativas por significado, tal como no texto dialogal analisado anteriormente. Segue, logo abaixo, a maneira como as relações associativas por significado, por significante e por significante e significado, respectivamente, ocorreram:

Ex: c) céu-mar, céu-avião-voar-passarinho-asas.

d) voar-mar-afogar-salvar-criar-botar

e) mar-afogar

TEXTO DIALOGAL: escrita da última estrofe

CONTEXTO		<i>Finalizando o poema e escrevendo a segunda metáfora</i>
TC01 00:00 00:07	MARIA DAS GRAÇAS	Se o mar vem me salvar [...] eu quero me afogar [...] se o mar [...]
TC02 00:08 00:10	VALDEMIR	Vim me salvar [...] eu acho que vou me a [...] me afogar [...]
TC03 00:11 00:12	MARIA DAS GRAÇAS	Eu acho não! Eu quero me afogar [...]
TC04 00:13 00:15	VALDEMIR	E afo [...] afogar como? O cara vai querer porque quer é?

TC05 00:16 00:17	MARIA DAS GRAÇAS	É sim [...]
TC06 00:18 00:19	VALDEMIR	(CONTRARIADO) Rhumm
TC07 00:20 00:22	MARIA DAS GRAÇAS	Eu acho [...] acho [...] fica feio [...]
TC08 00:23 00:37	VALDEMIR	(ESCREVENDO.) Se[se] [...] o[o] [...] mar[mar] [...] vem[vem] [...]
TC09 00:38 00:49	MARIA DAS GRAÇAS	me salvar [...] (VALDEMIR ESCREVENDO 'me salvar')
TC10 00:50 00:52	VALDEMIR	eu posso até me afogar.
TC11 00:53 00:54	MARIA DAS GRAÇAS	Não.
TC12 00:55 00:56	VALDEMIR	(VALDEMIR COMEÇANDO A ESCREVER "eu posso até me afogar") Eu [...]
TC13 00:57 00:58	MARIA DAS GRAÇAS	Se você colocar Valdemir [...]
TC14 00:59 01:03	VALDEMIR	[...] tô botando já [...] eu[eu] [...] pos[pos] [...]
TC15 01:04 01:06	MARIA DAS GRAÇAS	Tá certo! Coloque [...]
TC16 01:07 01:15	VALDEMIR	(PERGUNTANDO PARA MARIA) É com dois 's' posso? Posso[so] (INDO ESCREVER NA LINHA DEBAIXO) [...] mim [...]
TC17	MARIA DAS GRAÇAS	(RECLAMANDO) Posso [...] posso [...] coisa feia [...] é sim [...]

01:16 01:21		
TC18 01:22 01:23	VALDEMIR	(IMITANDO IRONICAMENTE) [...] e sim [...] (CONTINUANDO A ESCREVER) [...] posso me [...]
TC19 01:24 01:24	MARIA DAS GRAÇAS	(EM TOM DE REPROVAÇÃO) Posso! Posso!
TC20 01:25 01:25	VALDEMIR	(ESCREVENDO NA LINHA DEBAIXO) Mee[min] [...] aaaa[a] [...] é junto né? me afogar [...] me a [...] é junto né? [...] me fogar. Me afogar é junto né?
TC21 01:26 01:26	MARIA DAS GRAÇAS	(MARCANDO NA ENTONAÇÃO A separação) [...] me [...] afogar [...]
TC22 01:27 01:27	VALDEMIR	Me [...]
TC23 01:28 01:28	MARIA DAS GRAÇAS	[...] afogar [...]
TC24 01:29 01:30	VALDEMIR	[fogar] _Pronto, né?
TC25 01:31 01:35	VALDEMIR	[fogar] O título [...] o céu, o mar, o ar [...]
TC26 01:36 01:42	MARIA DAS GRAÇAS	É [...]
TC27 01:43 01:46	VALDEMIR	Ou céu, ou ar, ou mar [...]
TC28 01:47 01:48	MARIA DAS GRAÇAS	ou céu, ou ar ou mar [...]
TC29 01:49 01:50	VALDEMIR	ou senão assim [...] o título [...] quem vem me salvar [...]

TC30 01:51 01:54	MARIA DAS GRAÇAS	É [...] quem vem me salvar [...] o título [...] vai coloca [...]
TC31 01:55 03:37	VALDEMIR	Ó aqui tia [...] (LENDO) Quem vem me salvar [...] Se eu estivesse no no mar quem vem me salvar [...] o céu [...] ou a terra [...] ou o mar [...] um do [...] um dos três terá que me salvar [...] se a terra vem me salvar eu tenho onde morar [...] se o céu vem me salvar eu tenho onde voar [...] e se o mar vem me salvar eu posso [...] eu posso a [...] posso (INTERROMPENDO A LEITURA E ESCRIVENDO [até] APÓS 'POSSO') até [...] até [...] me afogar.

No texto dialogal acima, tivemos o processo de escrita da última estrofe “se o mar vem salvar eu tenho aonde me afogar”. O movimento escritural deu-se de maneira semelhante à escrita dos outros versos analisados anteriormente, havendo uma modificação, além do uso de um tópico diferente, “mar”, na escolha e uso do verbo “posso” em detrimento do “tenho”, escrito nas estrofes anteriores, quebrando, assim, uma estrutura paralelística quase “perfeita” entre as três estrofes.

“Mar”, por meio de uma concorrência metafórica, entrou na posição que foi anteriormente dos nomes “terra” e “céu”, na escrita da segunda e terceira estrofes, respectivamente. Se na escrita das estrofes anteriores os nomes “terra” e “ar” acionaram, de maneira metonímica, os verbos “mar” e “voar”; aqui, o nome “mar” acionou, também metonimicamente, o verbo “afogar”.

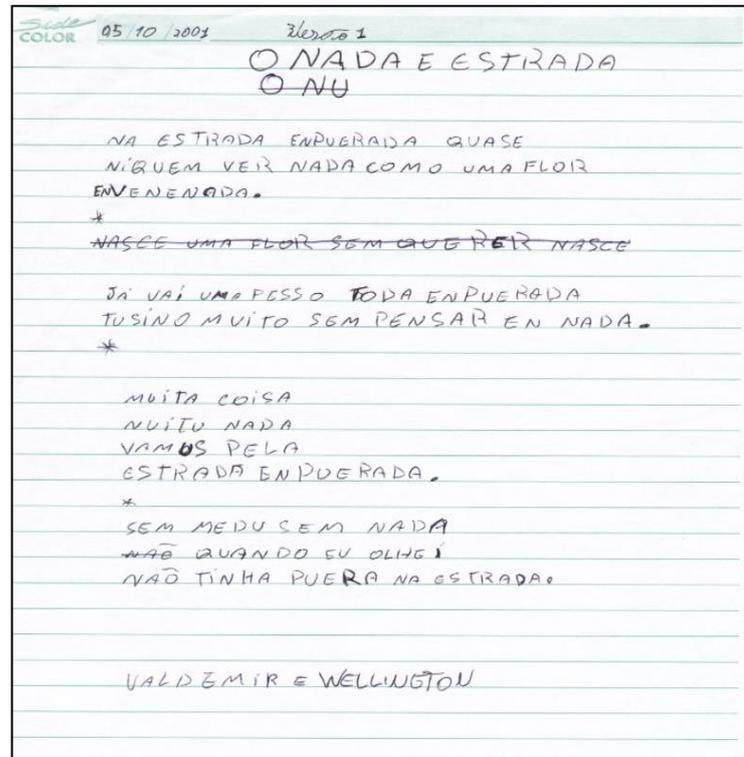
Além desse movimento metonímico, houve também uma associação por significado entre os elementos, nome + verbo, que compõem cada par, a saber: “terra”-“morar”, “céu”-“voar” e “mar”-“afogar”. Além disso, os nomes de cada par, a que já nos referimos anteriormente, se associam semanticamente dentro do processo de produção enquanto um todo, como também aparece no texto escrito, poema final. Neste texto dialogal também houve uma associação por significante a partir da relação sufixal entre a constituição do nome “mar” e dos verbos “salvar” e “afogar”.

6.5 “O nada e a estrada”

A análise deste quinto processo de produção de textos é sobre a construção das metáforas presentes no enunciado “na estrada empoeirada quase ninguém vê

nada como uma flor envenenada”, da primeira versão do manuscrito escrito por Valdemir e Wellington intitulado de “O nada e a estrada”, que foi resultado de uma atividade realizada no dia cinco de outubro de dois mil e um. Segue o manuscrito e sua transcrição:

Figura 8 – Manuscrito “O nada e a estrada”.



Fonte: Pesquisa direta (2001).

Transcrição normativa

“O nada e a estrada”

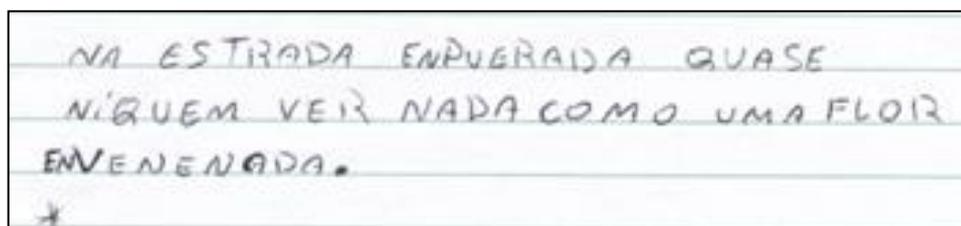
“Na estrada empoeirada quase
ninguém vê nada como uma flor
envenenada.

Já vai uma pessoa toda empoeirada
tossindo muito sem pensar em nada.

Muita coisa
Muito nada
Vamos pela
estrada empoeirada.

Sem medo sem nada
Quando eu olhei
não tinha poeira na estrada.”

Figura 8.1⁴⁰- “Na estrada empoeirada [...]”



Fonte: Pesquisa direta (2001).

A atividade iniciou com a professora explicando para a turma que eles iriam fazer um texto poético a partir do poema "O nada e o coisa nenhuma", de Sérgio Capparelli. A condutora da atividade expôs a consigna sobre o que deveria ser feito e logo em seguida escreveu no quadro palavras como: nada, muita coisa, alguns, muito, tudo etc, entre outras sugeridas pelos alunos, que poderiam estar presentes em seus textos. Logo após, ela entregou o material aos alunos, dando início ao processo de produção.

Aqui, é importante ressaltar que a professora, no momento inicial da produção, foi bem sucinta ao falar a consigna da atividade, não fazendo a declamação do poema, nem discutindo os sentidos, a relação existente entre as palavras usadas por Sérgio Capparelli e as sugeridas e escritas no quadro no momento da atividade. Os procedimentos que a professora não fez foram realizados por Calil quando este conduziu a atividade de produção, o que parece ter causado reflexo durante o processo de escrita das díades, conforme vimos em análise anteriores. Segue o poema de Capparelli.

“O NADA E O COISA NENHUMA”

“O Nada e o Coisa Nenhuma
saíram a parte alguma.

Dentro de um embornal

⁴⁰ Transcrição normativa: na estrada empoeirada quase / ninguém ver nada como uma flor / envenenada.

o Nada pôs coisa nenhuma
 e num embrulho de jornal
 Coisa Nenhuma levou nada.
 Quando chegaram à estrada
 que leva a parte alguma
 o Nada disse a Coisa Nenhuma:
 -Este passeio vai dar em nada !

E ao tomarem a trilha
 encontraram com Ninguém
 que vinha de mãos vazias
 sem dúvidas e sem vintém.
 -Por favor, como é seu nome?
 pergunta-lhe Coisa Nenhuma.

-Sou o de nome nenhum
 Ninguém ou qualquer um.

-Entendi nada, Ninguém,
 Adeus e passar bem!
 De volta a lugar nenhum
 o Coisa Nenhuma e o Nada
 repartiram um menos um
 e correram, às gargalhadas,
 virando sombra de sombra,
 virando poeira de estrada.”

O poema “O nada e o coisa nenhuma”, de Sérgio Capparelli, trata de dois “personagens”, não pessoas, representados pelo pronome indefinido “nada” e a expressão pronominal indefinida “coisa nenhuma”. Capparelli brinca com as palavras dando uma ideia de ações realizadas pelos “personagens” que não os levam a lugar nenhum, a nada. Em uma cadeia de relações associativas, principalmente de ordem fonética, comandada pelo uso dos pronomes indefinidos, o autor dá ao poema esse estado de uma jornada circular em que se quer chegar a algum lugar do qual nada se sabe de nenhuma coisa.

Já o poema produzido pela díade traz um enunciado presente no início do texto, “na estrada empoeirada quase ninguém vê nada como uma flor envenenada”, com a presença da metáfora que se realiza através da relação da expressão “ninguém vê nada”, funcionando como termo fonte; e o termo alvo, representado pelo sintagma “flor envenenada”. O sentido metafórico ganha um reforço pela relação dos termos fonte e alvo com o sintagma “na estrada empoeirada” que encapsulou o enunciado.

Seguiremos daqui em diante pela análise dos textos dialogais onde Valdemir e Wellington conversam para produzir seu poema.

TEXTO DIALOGAL – início da produção

CONTEXTO		<i>Início da produção</i>
TC01 00:00 00:21	VALDEMIR	Você pensa numa palavra é [...] você pensa numa palavra que tem ali (apontando para o quadro) [...] para botar aqui [...] tira uma palavra dali (SI) [...]
TC 02 00:22 00:31	WELLINGTON	(Apontando para o quadro) (SI)
TC03 00:32 00:58	VALDEMIR	De que poema?
TC04 00:59 00:59	VALDEMIR	(Olhando para o quadro) Tô pensando [...]
TC05 01:00 01:25	WELLINGTON	(SI)
TC06 01:26 01:46	VALDEMIR	(SI) a estrofe [...] (SI) em cima daquilo assim [...] bota a estrofe [...] a [...] em cima dos poemas [...] faz primeiro [...] a estrofe [...] aí quando terminar a gente bota o título [...] como fica [...] aí a gente lê [...] aí bota o título [...] (Pensativo) [...]
TC07 01:47 01:48	WELLINGTON	É como se fosse assim (SI)

Fonte: Pesquisa direta (2001).

Após uma introdução do que seria realizado nesse poema, a professora, juntamente com toda a turma, estabelece um diálogo entre eles e encaminha a produção. Só em um segundo momento é que a dupla composta por Wellington e Valdemir começa a produzir o seu poema. Esse diálogo evidencia o momento inicial da produção, em que já verificamos, além da tensão entre a díade para a produção

do poema, a intenção de recorrência aos vocábulos listados no quadro, TC6 01:26-01:46 e TC2 00:22-00:31, e que fazem parte da consigna.

TEXTO DIALOGAL – a primeira estrofe

CONTEXTO		<i>Escrevendo a primeira estrofe</i>
TC01 00:00 00:24	VALDEMIR	(Lendo baixo) na estrada empoeirada quase ninguém vê nada [...]
TC02 00:25 01:09	WELLINGTON	(Sugerindo) Parece que não vai ter (SI) não é [...] na estrada empoeirada quase ninguém vê nada [...] (SI)
TC03 01:10 01:24	VALDEMIR	Tem que ser um sentido com esse aqui (Apontando para algumas das palavras escritas no papel) [...] na estrada empoeirada quase ninguém vê nada [...] (SI) na rua [...] tem porrada (Rindo) [...]
TC04 01:25 01:25	WELLINGTON	Na lua temporada [...]
TC05 01:26 01:53	VALDEMIR	Como na lua [...] temporada? [...] flor [...] venenada [Venenada] [...] na estrada empoeirada ninguém vê nada como uma flor venenada [...] (Escrevendo) aqui [...] ponto né?
TC06 01:54 01:54	WELLINGTON	Tá bom [...]
TC07 01:55 02:50	VALDEMIR	Na estrada empoeirada ninguém vê nada como uma flor venenada [...]
TC08 02:51 02:51	WELLINGTON	(Corrigindo oralmente) Envenenada [...]
TC09 02:52 03:08	VALDEMIR	Uma flor envenenada? [...] (LENDO) na estrada empoeirada quase ninguém vê [...] na [...] como uma flor venenada [...] pode ver nada [...]
TC10 03:09	WELLINGTON	É [...] ninguém vê nada como uma flor envenenada [...] (SUGERINDO) uma flor morre todo mundo se sacode (SI) alvorada [...]

03:29		
-------	--	--

Fonte: Pesquisa direta (2001).

O início da escrita do enunciado metafórico analisado, “na estrada empoeirada quase ninguém vê nada”, é proposto por Valdemir no TC1 00:00-00:24 deste texto dialogal. Ele se repete nas falas da díade nos TC2 00:25-01:09 e TC03 01:10-01:24. Nele, a díade busca seguir o que foi pedido pela professora na consigna e já no início do poema usa termos que foram sugeridos por ela. Destacamos a importância de a proposta de produção ser bem direcionada como esta foi, o que pode “facilitar” a escrita dos alunos, mesmo quando ocorrer de a professora não der um tratamento adequado as atividades de leitura e compreensão que antecederam a de escrita, por exemplo. Além disso, o texto dialogal também demonstra, como visto nas análises anteriores, a participação mais ativa de Valdemir durante a escrita do texto.

O “nada”, TC1 00:00-00:24, entre outros, usado desde o título produzido e no poema de referência, presente também no título/texto de Caparelli, e em outros poemas, como por exemplo, “Horário do fim”, de Mia Couto, que fez parte de uma das atividades de leitura, interpretação e produção de texto que constam no projeto que foi aplicado o qual, provavelmente, foi trabalhado em sala de aula.

Tal termo foi retomado no fluxo do dizer por meio da recuperação, via memória, destes e outros textos vistos pelos alunos anteriormente. Na cadeia manifesta enunciada, o “nada” estabeleceu uma relação associativa por significante entre os termos “estrada”, “empoeirada”, “envenenada” e “alvorada”, ou seja, o sufixo “-ada” promoveu uma relação fônica entre tais termos.



É ainda na fala de Valdemir, “[...] na rua tem porrada”, TC03 01:10-01:24, reforçada por Wellington, “Na lua temporada [...]”, TC04 01:25-01:25, e questionada por Valdemir, “Como na lua [...] temporada? [...]”, TC05 01:26-01:53, que verificamos uma tentativa de continuação do poema por meio da escrita de vocábulos com o sufixo “-ada”, como se fosse uma tentativa de manter a rima do poema. Embora não seja

nosso objeto de estudo, o efeito homonímico e paralelístico entre os enunciados das falas de Valdemir e Welington merecem destaque. Welington se apropria da fala anterior de Valdemir e enuncia, sob o efeito da *alíngua*, essa frase singular.

Descartada essa hipótese de associação, Valdemir, TC07 01:55-02:50, enuncia o sintagma “flor [...] envenenada” que, logo em seguida, é associado a oração anterior, formando “na estrada empoeirada ninguém vê nada como uma flor envenenada”, enunciado este que foi retomado nos TC09 02:52-03:08 e TC10 03:09-03:29.

Por meio destas metáforas, os escreventes realizam uma comparação entre a ação de enxergar/ver algo, própria dos seres humanos e outros animais, com uma possibilidade de visão que um ser animado, sem o atributo da visão, teria, ou seja, os sujeitos propõem que a visão de alguém em uma estrada empoeirada é semelhante à visão de uma flor envenenada, com problema de saúde. Assim, em meio a essa tessitura, as metáforas se efetivaram em torno do verbo “ver” e os seus dois referentes, “ninguém e flor”.

No entanto, a carga negativa que acreditamos existir nas expressões “estrada empoeirada” e “flor envenenada” contribuiu para a efetivação da metáfora. Nesse sentido, defendemos que, mesmo com o conectivo “como” exercendo o seu papel na composição da metáfora, não é ele que parece ser a força geradora dela, da conotação. Ela parece estar relacionada muito mais ao sentido que o verbo “ver” emana e a sua relação com os referentes que compõem o enunciado analisado.

Nessa construção metafórica temos uma metáfora menor, representada pelo sintagma “flor envenenada”. Aqui, reiteramos que o adjetivo “envenenada”, por exemplo, como o da expressão “maça envenenada”, do conto de fadas da “Branca de Neve”, tem muita força. É o adjetivo que possibilita o efeito de conotação ou metafórico existente, tal como em as “flores envenenadas na jarra / Roxas azuis, encarnadas, atapetam o ar / Que riqueza de hospital / Nunca vi mais belas e mais perigosas / É assim então o teu segredo / Teu segredo é tão parecido contigo que nada me revela além do que já sei / E sei tão pouco como se o teu enigma fosse eu / Assim como tu és o meu”, de Clarice Lispector. Pegando a palavra “perigosa”, de Lispector.

No TC10 03:09-03:29, embora não tenha entrado no poema escrito, o enunciado “uma flor morre todo mundo se sacode”, verificamos uma metáfora “inusitada”, “imprevisível” que relaciona a morte de uma “flor” com o “sacode”, o que parece não fazer muito sentido, abrindo-nos espaço para que pensemos sobre as ações do funcionamento linguístico-discursivo na composição de metáforas não convencionais.

A oração “todo mundo se sacode” se associou à anterior, mas não produziu um sentido conotativo coerente, ou seja, o aluno Valdemir resgatou uma expressão que naquele momento, nos referimos ao ano de coleta dos dados, fazia parte da letra de uma música de um grupo de pagode e também faz referência ao provérbio conhecido “quem pode, pode; quem não pode, se sacode”, cujas variações podemos encontrar no dia a dia e, sobretudo, na internet.

A escrita desta metáfora nos mostra o escrevente sendo capturado pelo funcionamento linguístico-discursivo, ou seja, evidencia, por meio de uma junção inusitada para a construção de um enunciado maior, *alíngua* em ação (MILNER, 1987) quebrando a previsibilidade e homogeneidade de sentido que seria “normal” ocorrer. Embora se trate de conotação, de metáfora, crianças tendem a fazer junções que produzem sentidos possíveis, mas imprevisíveis; como também fazem junções improváveis que passam a ser possíveis somente e tão somente a partir do momento que são enunciadas.

Enfim, este dado nos mostrou a construção de um poema inventado com a presença de metáforas, duas textualizadas, outras ficaram no plano da enunciação oral, somente. As metáforas textualizadas foram construídas por meio de fragmentos de textos outros sabidos pela díade ou, como evidenciamos, pelo aluno Valdemir, mas obteve um caráter criativo, caracterizando-a como inventiva, inventada.

De sua gênese de composição até a textualização, os movimentos realizados pelo(s) escrevente(s) demonstram que para a composição da metáfora, como também do poema enquanto um todo, as relações associativas são essenciais. Neste poema, as associações por significante prevaleceram, o que acreditamos ter ocorrido pelo fato de os tópicos do poema terem sido pronomes indefinidos, cuja composição morfológica é diferente de substantivos, adjetivos e verbos, por exemplo, que podem

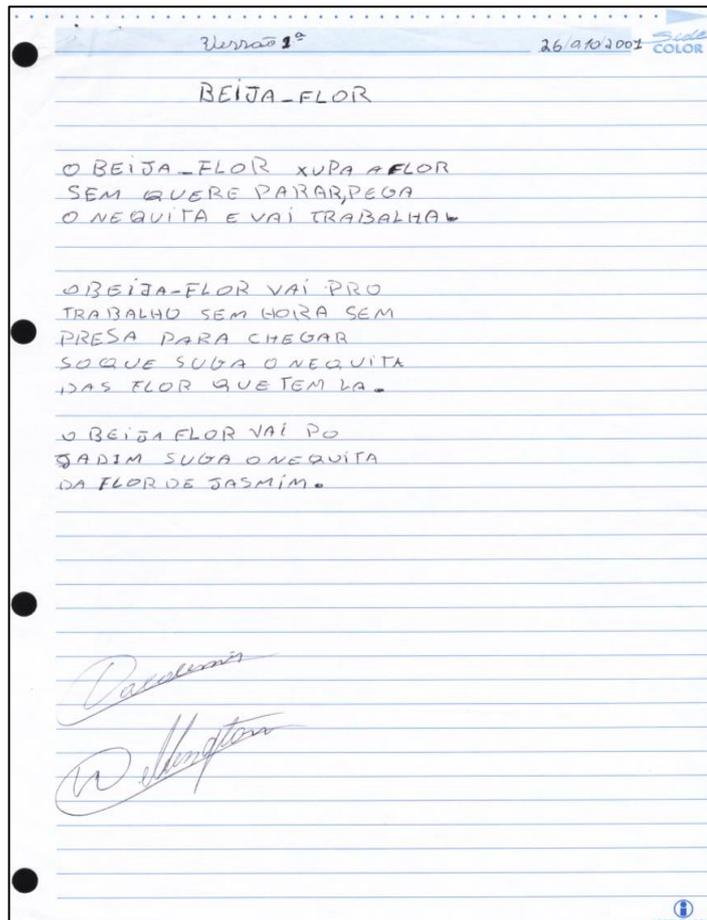
se agrupar por meio de uma base de radical e nos revelar outros tipos de associações, as realizadas por significado, por exemplo.

6.6 “Beija-flor”

Neste processo de produção de texto, último dado a ser analisado, escrito também por Valdemir e Welington, no dia vinte e seis de outubro de dois mil e um, analisaremos a gênese de quatro metáforas compostas por predicação verbal presentes no manuscrito “Beija-flor”. As três primeiras metáforas compuseram a primeira estrofe do poema, a última encapsulou a segunda estrofe. Seguem as metáforas:

- “O beija-flor chupa a flor sem querer parar”;
- “Ø pega o néctar e vai trabalhar”;
- “o beija-flor vai pro trabalho sem hora sem presa para chegar.”

Figura 9 - Manuscrito “Beija-flor”.



Fonte: Pesquisa direta (2001).

Transcrição normativa

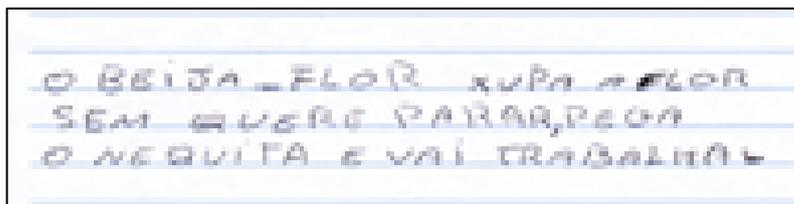
“Beija-flor”

“O beija-flor chupa a flor
sem querer parar, pega
o néctar e vai trabalhar.

O beija-flor vai para o
trabalho sem hora sem
pressa para chegar
só quer sugar o néctar
das flores que tem lá.

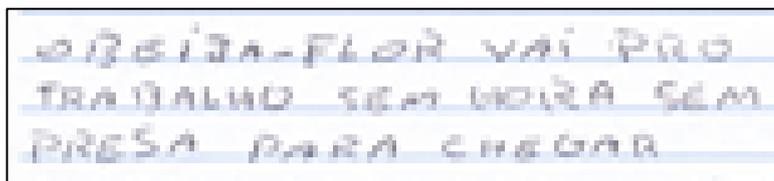
O beija-flor vai para o
jardim sugar o néctar
da flor de jasmim”.

Figura 9.1 – “O beija-flor chupa a flor [...]”.



Fonte: Pesquisa direta (2001).

Figura 9.2 – “O beija-flor vai para o trabalho [...]”.

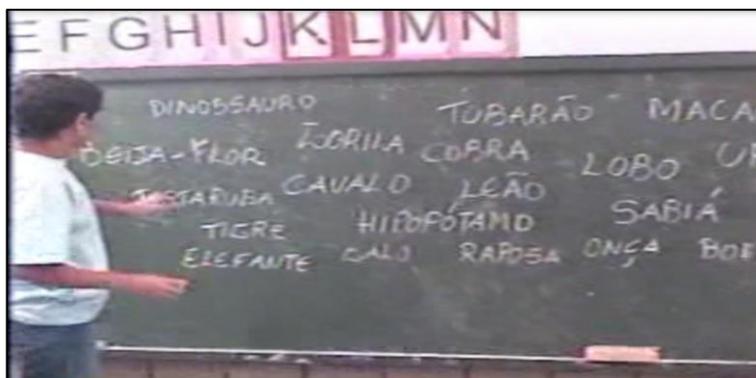


Fonte: Pesquisa direta (2001)

Para esta produção de texto, a consigna foi para que os alunos criassem em duplas um poema a partir do nome de um animal. Para tanto, a professora pediu que

eles citassem nomes de animais⁴¹ para que ela escrevesse no quadro. Em meio a isto, a professora lembrou em sala que durante a semana os alunos tinham lido alguns poemas que falavam de animais⁴², solicitando, assim, que eles fizessem uma relação, no quadro, de animais que conheciam e ou que sabem que existem, mas não conhecem para, a partir disso, criarem seus poemas.

Figura 10 – professora escrevendo os nomes dos animais no quadro.



Fonte: pesquisa direta (2001).

Entre os poemas trabalhados, um se destacou por ter um título semelhante ao que foi produzido pela díade, o que pode ter influenciado a escolha do título da produção. Segue o poema “O Banho do Beija-Flor”, de Cleonice Rainho.

“O Banho do Beija-Flor”

De manhãzinha,
 com o jardineiro
 e sua mangueira,
 vem o beija-flor.
 Baila nos galhos,
 baila, oscila e voa
 em volta da roseira.
 Brilha a alegria

⁴¹ Os nomes citados pelos alunos foram: Tubarão, Leão, Cobra, Macaco, Urso, Gato, Cachorro, Cavalo, Beija-flor, Lobo, Bem-te-vi, Hipopótamo, Jacaré, Rato, Tartaruga, Aranha, Dinossauro, Galinha, Galo, Águia, Elefante, entre outros.

⁴² A Borboleta, de Olavo Bilac; A Galinha-d’angola, de Vinícius de Moraes; O Gato, de Vinícius de Moraes; O Leão, Vinícius de Moraes; O Maribondo, de Vinícius de Moraes; O Mosquito, de Vinícius de Moraes; O Peru, de Vinícius de Moraes; O Pinguim, Vinícius de Moraes; O Morcego, de Fernando Pessoa; A Foca, de Vinícius de Moraes; O Elefantinho, de Vinícius de Moraes

em seus olhinhos.
 Ergue as asas,
 abre o bico,
 engolindo pingos
 e respingos
 na delícia da água.
 O peito sobe e desce
 no côncavo de uma folha
 — sua banheirinha.
 Até que o sol vem
 formando arco-íris
 em sua plumagem
 e ele flutua, fulgura,
 ‘beijando a luz’.

Após uma breve discussão entre a díade, através da qual foram suscitados, tanto pelo Valdemir quanto pelo Wellington, alguns nomes de animais, Valdemir surge com a oração “o beija-flor chupa a flor [...]”, TC02 00:20-0028, o que deu origem ao título do poema, como sugerido pela consigna, e a primeira metáfora evidenciada no manuscrito escrito.

TEXTO DIALOGAL – Surgimento das primeiras metáforas e a produção da primeira estrofe.

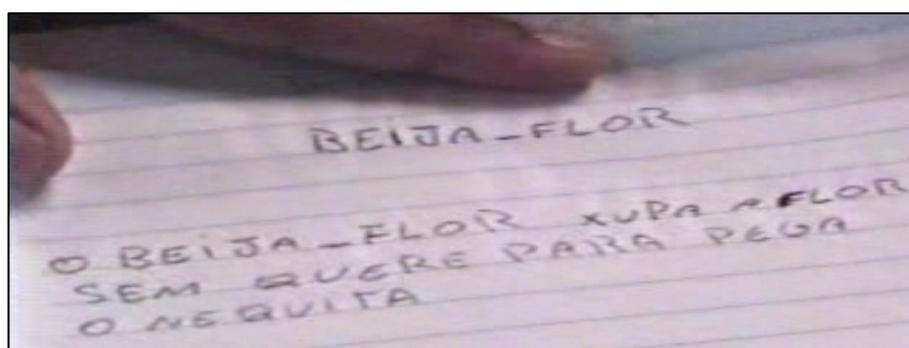
CONTEXTO		<i>Díade discutindo para a escolha do título do poema e o surgimento da primeira metáfora.</i>
TC01 00:00 00:19	Wellington	A gente tem que escolher um que tenha mais, mais [...] Oh Valdemir, temos que escolher um que tenha mais [...] Vamos escolher um animal que tenha mais sentido, bora?
TC02 00:20 00:28	Valdemir	O beija-flor chupa a flor [...]
TC03 00:29 00:33	Wellington	Já sei, já sei. O beija-fror beijou a fror [...]

TC04 00:34 03:04	Valdemir	Chupou o néctar que deixou [...] Olha ai: 'beija-fror'. Tia, faz favor tia [...] Tia, faz favor [...] Faz favor [...] Pode ser com o mesmo nome? É que o do Alex é beija-flor e o meu também. Pode ser igual? O beija-fror'. O beija-fror chupa a fror. Pega o néctar que deixou [...] O beija-fror chupa a fror. Pega o néctar que deixou [...]
TC5 03:05 03:10	Wellington	[...]
TC6 03:11 04:10	Valdemir	O beija-fror chupa a fror sem querer parar. Chupa o néctar e vai trabalhar. O beija-fror chupa a fror sem querer parar. Chupa o néctar e vai trabalhar.
TC7 04:11 04:11	Wellington	É [...] (sua expressão facial indica discordância com o que disse o colega)
TC8 04:12 07:23	Valdemir	O beija-fror chupa a fror sem quer parar, chupa o nequita e vai trabalhar Ou se não, assim: O beija-fror chupa a fror sem querer parar. Pega o néctar e vai almoçar. O beija-fror chupa a fror sem querer parar [...] O beija-fror chupa a fror sem querer parar [...] Pega o néctar [...] Pega o néctar e vai passear. Né? Oh: O beija-flor chupa a fror sem querer parar. Pega o néctar e vai passear [...] Pronto, só é o final agora. O beija-flor chupa a flor sem querer parar. Pega o néctar e vai [...] O que? Vai, diz ai [...] O beija-fror chupa a fror sem querer parar. Pega o néctar e vai passear ou armoçar ou trabalhar? Um dos três [...]
TC9 07:24 07:25	Wellington	Almoçar?
TC10 07:26 07:30	Valdemir	Almoçar, passear [...]
TC11 07:31 07:33	Wellington	E trabalhar.
TC12 07:34 07:38	Valdemir	Um dos três.

TC13 07:39 07:43	Wellington	Num é melhor trabalhar não?
TC14 07:44 07:50	Valdemir	É. E vai trabalhar .

Fonte: Pesquisa direta (2001).

Figura 11 - primeira estrofe em processo.



Fonte: Pesquisa direta (2001).

A primeira metáfora foi enunciada pelo Valdemir, “o beija-flor chupa a flor”, TC2 00:20-00:28, após o Wellington suscitar que a díade deveria escrever sobre um animal que tivesse mais sentido. Isso porque antes a díade cogitou outros nomes de animais para compor o título do poema. O título escolhido parece ter relação com o poema “Banho do beija-flor”, de Cleonice Rainho, proposto no projeto de intervenção didática aplicado e ou, provavelmente, escolhido por ter sido um dos nomes dos animais escritos no quadro pela professora no início da atividade.

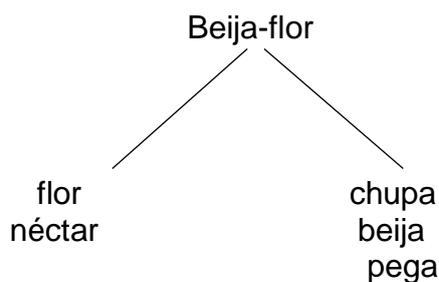
No texto dialogal acima, evidenciamos relações associativas, do tipo semântica, como por exemplo a que se deu entre os termos “beija-flor”, “beijou” e “flor”, o que se repete na fala do Wellington, “o beija-flor beijou a flor [...]”, TC3 00:29-00:33. As duas orações, TC2 00:20-00:28 e TC3 00:29-00:33, acima, também demonstram uma concorrência metafórica entre os verbos “chupou” e “beijou” para compor a cadeia sintagmática do verso que foi textualizado na primeira estrofe do

manuscrito escrito. Além disso, parece ser por meio do uso deles, sobretudo, que o efeito conotativo das orações acontece.

Valdemir, no TC4 00:34-03:04, retomou o enunciado anterior proferido por ele, só que, desta vez, realizou uma mudança do termo alvo. Ao invés de usar o sintagma nominal “a flor” como complemento, trocou pelo sintagma nominal “o néctar”. Além disso, ainda neste momento, enunciou “pega o néctar que deixou”, o que identificamos como mais uma metáfora, se atentarmos, mais uma vez, para o sentido do verbo e sua relação com o termo alvo “néctar”, ou seja, o uso do verbo “pegar” associado ao substantivo “néctar” propiciou um sentido conotativo no enunciado.

- ✓ “∅ beija-flor chupa a flor.” (TC2 00:20-00:28, TC4 00:34-03:04, TC6 03:11-04:10, TC8 04:12-07:23);
- ✓ “∅ beija-flor beijou a flor.” (TC3 00:29-00:33);
- ✓ “∅ chupou/chupa o néctar.” (TC4 00:34-03:04, TC6 03:11-04:10, TC8 04:12-07:23);
- ✓ “∅ pega o néctar.” (TC4 00:34-03:04, TC8 04:12-07:23).

As metáforas enunciadas até então, além de terem uma composição sintática semelhante, nos mostram uma imbricação entre os processos metafórico e metonímico para a sua composição. Entre os processos metafóricos, destacamos as relações associativas, do tipo semântica, entre os sintagmas nominais “beija-flor” e “o néctar” e entre os verbos “chupa”, “beijou”, “chupou” e “pega”, os dois últimos compartilhando o mesmo sentido, o de extrair da fonte.



A metáfora presente no enunciado “∅ vai trabalhar”, TC6 03:11-04:10, do período composto por coordenação “chupa o néctar e vai trabalhar”, além de estar em

concorrência com outros enunciados metafóricos, a saber: “Ø vai passear” e “Ø vai almoçar”, promove uma relação associativa por significante, pois os termos acima partilham da mesma terminação, AR, que caracteriza a forma nominal infinitivo.



A primeira metáfora, presente no enunciado “o beija-flor chupa a flor sem querer parar”, evidencia uma relação metafórica fortemente marcada pela ação do verbo “chupar”, o qual promove entre os substantivos “beija-flor” e “flor” tal relação. O verbo “chupar”, no texto, concorrente metafórico do verbo “sugar”, presente também no manuscrito, emergiu no enunciado, também, promovendo uma relação metonímica entre ele e o seu complemento, “flor”, pois, neste caso, não se chupa/suga a flor, mas sim o seu néctar.

Na segunda metáfora, “pega o néctar”, destacamos também a influência do verbo “pegar”, tal como do verbo “chupar”, oração anterior, para a produção do sentido metafórico do enunciado. Essas relações, metafórica e metonímica, presentes nas orações acima, demarcadas, principalmente, entre o verbo e os termos “fonte” e “alvo” de cada oração, ou melhor, mais precisamente entre o verbo e o termo alvo é que parece gerar os efeitos metafórico e também metonímico.

TEXTO DIALOGAL – Produção da segunda estrofe e mais uma metáfora

CONTEXTO		<i>Continuação da produção: a quarta metáfora e a produção da segunda estrofe</i>
TC01 00:00 00:08	Valdemir	O beija-fror vai pro trabalho , sem hora sem pressa pra chegar [...]
TC02 00:09 00:22	Wellington	O beija-flor chega do trabalho. Fica entediado. Sem fazer nada [...]
TC03 00:23	Valdemir	O beija-fror chupa a fror sem querer parar. Pega o néctar e vai trabalhar. Ele [...] Ele vai pro trabalho

00:38		sem querer trabalhar. Só fica passeando e nem quer ajudar.
TC04 00:39 00:39	Wellington	É.
TC05 00:40 01:41	Valdemir	Me esqueci [...] O beija-fror vai pro trabalho sem hora sem pressa pra chegar [...] O beija-fror vai pro trabalho [...] O beija-for vai pro trabalho sem hora sem pressa para chegar, nè? Sem hora sem pressa [...]
TC06 01:42 01:48	Wellington	Se não tiver nenhum sentido a gente escolhe outro, né?
TC07 01:47 01:58	Valdemir	O beija-fror vai pro trabalho sem hora sem pressa para chegar [...]

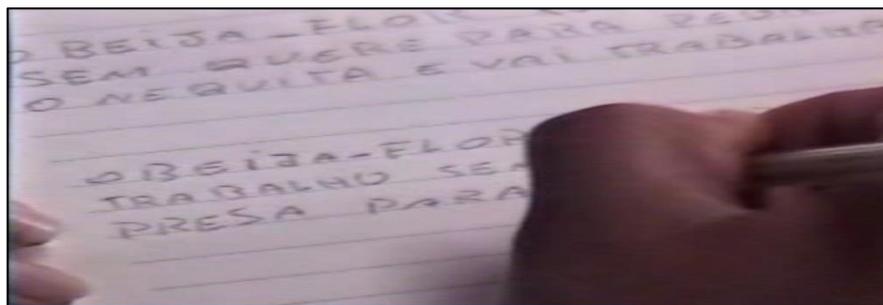
Fonte: Pesquisa direta (2001).

No enunciado que segue, evidenciamos a metáfora “o beija-flor vai para o trabalho [...]”. Este enunciado, composto por um sintagma nominal, um sintagma verbal e um sintagma preposicional, nos traz uma metáfora que assemelha o fazer do beija-flor a um ofício, pois é entre as flores, produtoras do néctar que alimenta o beija-flor, que o trabalho dos pássaros se realiza.

O enunciado, “O beija-flor vai para o trabalho”, quarta metáfora presente no manuscrito, TC01 00:00-00:08, além de retomar o texto dialogal anterior, ou seja, a metáfora “Ø vai trabalhar”, TC6 03:11-04:10, surge, sob a forma de um novo enunciado, como um elemento que promove a progressão textual do poema, conforme TC03 00:23-00:38, TC05 00:40-01:41, TC07 01:47-01:58.

Além disso, neste texto dialogal, TC02 00:09-00:22, há uma outra retomada com a enunciação do verso “o beija-flor chega do trabalho”, o que também promove uma progressão textual por meio de uma relação paralelística com a oração do TC01 00:00-00:08. Os verbos “vai” e “chega” concorrem metaforicamente durante o processo de produção de texto para a entrada na cadeia sintagmática e composição de uma das estrofes do segundo verso produzido.

Figura 12 – Segunda estrofe em processo



Fonte: Pesquisa direta (2001).

Mais uma vez, como já evidenciamos na análise anterior, os verbos parecem contribuir, de forma preponderante, com a ação metafórica dos enunciados. Além disso, as formas verbais: vai (ir) e chega (chegar) estão em um mesmo grupo de relações associativas, por significado, e também se encontram no mesmo grupo semântico de verbos que denotam movimento. Vejamos nas orações abaixo.

- ✓ O beija-flor vai para o trabalho;
- ✓ O beija-flor chega do trabalho.

TEXTO DIALOGAL – Finalização do processo.

CONTEXTO		<i>Díade discutindo e encaminhando a finalização da escrita do poema.</i>
TC01 00:00 00:05	Wellington	Enquanto tu tá fazendo ai [...] Enquanto tu tá fazendo ai eu tô fazendo a do galo. Eu tô pensando na do galo [...]
TC02 00:06 01:42	Valdemir	O que? Não. (SUSSURANDO PARA WELLINGTON) O beija-flor vai trabalhar [...] O beija-flor vai pro trabalho sem hora sem pressa para chegar. Quando chega lá a preguiça vai lhe pegar. O beija-flor vai pro trabalho sem hora sem pressa pra chegar [...] E agora? O beija-flor vai pro trabalho sem hora sem pressa para chegar. Quando chega lá não tem nada [...] Não dá para falar. O beija-flor vai pro trabalho sem hora sem pressa pra chegar. Quando chega lá fica [...] Trabalha sem parar [...]
TC03 01:43 01:44	Wellington	É. Mas não tá um pouquinho sem sentido não?

TC04 01:48 02:58	Valdemir	Olha aqui: O beija-fror vai pro jardim [...] Olha aqui [...] Olha ai [...] O beija-flor vai pro jardim. Suga o néctar da flor de jasmim.
TC05 02:59 03:00	Wellington	É. Ficou bom.
TC06 03:01 03:19	Valdemir	Agora essa [...] (MOSTRANDO A ESTROFE ANTERIOR) O beija-flor vai pro trabalho sem hora sem pressa pra chegar. Quando chega lá só quer descansar, né?
TC07 03:20 03:20	Wellington	É.
TC08 03:21 03:38	Valdemir	Chega lá só quer [...] Quer sugar. Só quer tirar o néctar das fror que tem lá.
TC09 03:39 03:39	Wellington	: É.
TC10 03:40 04:06	Valdemir	Só quer tirar o néctar das flor que tem lá [...]
TC11 04:07 04:25	Valdemir	(DECLAMANDO O POEMA): O beija-fror chupa a fror sem querer parar [...] O beija-flor chupa a flor sem querer para pegar [...]
TC12 04:26 04:30	Wellington	(AJUDANDO O COLEGA): Sem querer parar [...] Falta o 'r'.
TC13 04:31 04:40	Valdemir	Pega o néctar e vai trabalhar. De novo [...] O beija-flor chupa a flor sem parar [...]
TC14 04:41 04:43	Wellington	Não. O beija-flor vai pro trabalho [...]
TC15 04:44 05:24	Valdemir	Não. É daqui do primeiro [...] O beija-flor chupa a flor sem querer parar. Pega o néctar e vai trabalhar. O beija-flor vai pro trabalho sem hora sem pressa para chegar. Só quer sugar o néctar das flor que tem lá. O beija-flor vai pro jardim sugar o néctar das flor de jasmim. Só mais uma vez [...]

TC16 05:25 05:30	Wellington	Parece que tá com sentido [...]
TC17 05:31 06:11	Valdemir	Mais uma pra encerrar [...] Oh: O beija-flor vai pro jardim sugar o néctar da flor de jasmim pra lhe dar o fim. Pensa ai [...] (FALANDO COM O COLEGA).

Fonte: Pesquisa direta (2001).

A finalização do poema, portanto, do processo de produção de texto, ocorreu por meio de retomadas de fragmentos de textos já enunciados durante o processo, o que culminou na escrita da primeira e segunda estrofes. No texto dialogal acima identificamos a presença da metáfora “Ø Só quer tirar o néctar das flor [...]”, TC08 03:21-03:38, que por meio da escolha lexical do verbo “tirar”, concorrente metafórico dos verbos “beijar”, “pegar” e “sugar”, já evidenciados anteriormente, nos apresenta uma outra estrofe que poderia mas não fez parte do poema finalizado.

No TC17 05:31-06:11, “O beija-flor vai pro jardim sugar o néctar da flor de jasmim pra lhe dar o fim”, Valdemir faz uso de relações associativas do tipo fonético por meio do uso dos vocábulos: “jardim”, “jasmim” e “fim”. Destacamos o uso do vocábulo “fim” que, associado aos outros e ao verbo “sugar”, promove uma particularidade em seu sentido, a saber: dar sumiço ao “néctar”, acabar com o “néctar”, o “fim” do poema.

Assim, por meio das relações associativas realizadas durante o processo de produção de texto colaborativo, evidenciamos como metáforas foram criadas durante a escrita de um poema, cujo tema e título deveriam ser sobre um animal. A díade optou por escrever sobre o “beija-flor”, através do qual eles retrataram, de certa forma, um pouco sobre o comportamento dos animais.

As relações que foram realizadas nos fizeram criar uma imagem sobre o universo e as ações do beija-flor semelhante às do homem, a saber: o beija-flor que vai ao trabalho, que não tem pressa, que não quer fazer nada etc. Além disso, para a criação das metáforas, a escolha lexical dos verbos e o tipo de relação associativa foram fundamentais, com prevalência para as do tipo semântico.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese de doutoramento, intitulada de “A construção de metáforas na gênese de poemas escritos inventados por alunos recém-alfabetizados”, teve como objetivo principal compreender como ocorreu a escrita de metáforas na gênese de poemas inventados por alunos recém-alfabetizados. A questão de pesquisa que norteou o nosso trabalho foi: como crianças novatas e ainda aprendizes no universo da escrita criam metáforas em seus textos?

Para tanto, partimos da hipótese, com base em estudos textuais, principalmente nos trabalhos de Calil, junto ao Laboratório do Manuscrito Escolar, de que as metáforas escritas nos poemas dos alunos se deram a partir de relações associativas diversas, como também pelo que foi resgatado via memória ativada durante o processo de escritura, evidenciando, assim, marcas de textos outros lidos e ou sabidos pelos escreventes.

Como explicitado acima e durante todo o desenvolvimento da pesquisa, analisamos seis processos de produção de textos de poemas escritos por um dos alunos da turma, Valdemir Gomes, junto a três colegas de sala. Aqui, é importante ressaltar que eles surgiram após um trabalho sistemático que tinha como propósito principal fazer o gênero poema, a poesia, a arte, entrar em sala de aula, chegar em cada um dos envolvidos no projeto.

Nesse sentido, apontamos também que o projeto, além dessa ação direta junto aos alunos, contribuiu para as práticas de letramento que são e ou devem ser desenvolvidas na escola. Além disso, acreditamos que as ações desse projeto, da sua composição a aplicação, colaboraram para a formação continuada dos envolvidos, principalmente da professora da sala, pois, embora o cerne da nossa pesquisa não seja o olhar para a formação, para o professor, acreditamos que, se o projeto surtiu efeito nos discentes, que se apropriaram, de certa maneira, do gênero estudado naquele momento, deve também ter obtido efeito junto à professora que, provavelmente, sobretudo naquele ano da pesquisa, não tinha acesso a este tipo de atividade/ação pedagógica.

No primeiro processo, analisamos a gênese da metáfora “quem tem fé chega aonde quer” escrita no poema “Amarelo”. A consigna pedia que os alunos escrevessem sobre uma cor e teve como referência dois poemas de Guimarães Rosa. Os termos fonte e alvo, “fé” e “quer”, da metáfora, parecem ter sido os agentes da conotação, estabelecendo entre si uma relação do tipo fonético.

Esta metáfora, colada e também cristalizada, proposta e escrita por Valdemir, um dos componentes da díade, veio na posição final do poema, como uma espécie de desfecho, posição esta que, em textos infantis e, principalmente, nos produzidos por crianças, é destinada a expressões que denotem um fim onde tudo acaba ou acabará bem. A metáfora é bastante utilizada em textos de autoajuda e no domínio discursivo religioso, estando presente em letras de músicas do gênero musical gospel, por exemplo. Este último, que é muito popular, pareceu fazer parte do universo letrado do aluno Valdemir.

No segundo processo, analisamos a gênese da escrita das metáforas “A formiga corta a folha e carrega. Quando uma deixa a outra leva” e “olha que mistério glorioso, uma formiguinha cuidando do preguiçoso”, no poema “A formiga”. A produção do poema se deu com base no poema “A traça”, de Guto Lins. O poema das crianças teria que ter a mesma estrutura do de referência, mas com outro título, os quais foram sugeridos pela professora e alunos.

Foram dois os enunciados metafóricos presentes no manuscrito, a saber: “A formiga corta a folha e carrega. Quando uma deixa a outra leva” e “Olha que mistério glorioso, a formiguinha ajudando o preguiçoso”, todos extraídas de uma letra de música gospel para crianças, como já visto por Calil em um dos seus trabalhos, reforçando o papel da memória e da interferência de textos de diversas práticas de letramento para o processo de escritura de crianças.

As metáforas, mesmo não tendo sido inventadas pela díade, ou seja, metáforas coladas, nos revelam, através do seu uso, a fato de os alunos demonstrarem que, nesse momento, pelos menos, reconhecem a linguagem conotativa e fazem um bom uso das metáforas que eles já possuem em seu repertório. Por fim, destacamos, mais uma vez, que foi também na fala de Valdemir que os enunciados surgiram, de forma semelhante ao dado analisado anteriormente que

também trouxe fragmentos de textos do domínio religioso, provavelmente acessado pelo aluno.

No terceiro processo, analisamos a gênese da escrita das metáforas “as nuvens do céu será que tem cor de papel; as nuvens brancas são alegres e francas; as azuis gostam muito de luz”, respectivamente, no poema “Azul”. A proposta de atividade era para criar um poema livre, mas baseado na leitura e análise de poemas concretos desenvolvidos durante o projeto. Utilizando sua memória recente, Valdemir propôs a sua díade fazer, também, um outro poema sobre uma cor.

A primeira metáfora faz uma relação comparativa entre o termo fonte, representado pelo sintagma “as nuvens do céu” e o termo alvo, “cor de papel”. A segunda e a terceira metáforas mostraram uma relação entre os termos-fonte, representados pelos sintagmas “as nuvens brancas” a “as Ø azuis”; e os seus respectivos termos alvo, “alegres e francas” e “gostam”, respectivamente.

Durante o processo de escrita e na composição do que foi textualizado, inclusive das metáforas, houve a presença de elementos sintáticos e semânticos de textos que fizeram parte do projeto didático, como por exemplo: “será que”, “brancas”, “azuis”, o que evidencia o fato de na criação dos poemas inventados e, conseqüentemente, das metáforas, os sujeitos utilizarem fragmentos de outros textos. Na composição das primeiras e das segundas metáforas escritas e em seus processos, verificamos relações associativas do tipo fonético e semântico; na terceira, houve relação fonética, somente.

No quarto processo, analisamos a gênese da escrita das metáforas “se a terra vem me salvar eu tenho aonde morar; se o céu vem me salvar eu tenho aonde voar; se o mar vem me salvar eu posso me afogar, no poema “Quem vem me salvar”. A nova produção deveria ser com base na estrutura do poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles.

A relação metafórica se deu entre os termos fonte, “terra, céu e mar”, e o termo alvo, “salvar”, dentro de cada uma das orações subordinadas; como também entre a oração principal e a subordinada em cada período composto. Existiu também, durante o processo e na escrita das metáforas, evidência de uso de uma memória recente que

buscou, via fala de Valdemir, reforçada por Maria das Graças, o léxico de textos que compuseram o projeto didático, mas, principalmente, vocábulos que fizeram parte da produção anterior da díade. Nesse processo e produto, a base da constituição das metáforas também foi por meio das relações associativas por significado e por significante.

No quinto processo, analisamos a gênese da escrita das metáforas contidas no enunciado “Na estrada empoeirada quase ninguém vê nada como uma flor envenenada”, no poema “O nada e a estrada”. O poema teria que ser produzido a partir do poema “O nada e o coisa nenhuma”, de Sérgio Capparelli. Alguns vocábulos, pronomes, foram elencados no quadro para que dessem suporte aos alunos.

Foram três as metáforas analisadas nos dois enunciados acima. Em sua composição, elas apresentaram elementos do poema de referência, evidenciado, principalmente, pela presença da recuperação do pronome “nada” que veio no título criado. Este pronome também desencadeou, durante o processo de composição das metáforas a serem textualizadas no poema, relações associativas do tipo fonético, o que predominou no manuscrito escrito. Nesse processo, as metáforas foram propostas por Valdemir.

No sexto processo, analisamos a gênese da escrita das metáforas contidas nos enunciados “o beija-flor chupa a flor sem querer parar, pega o néctar e vai trabalhar; o beija-flor vai para o trabalho sem hora sem pressa para chegar”, no poema “beija-flor”. A consigna do poema pedia que os alunos produzissem um poema a partir de um nome de um animal, que teve como base e tópico principal de todo o poema criado, inclusive das metáforas lá contidas, o nome “Beija-flor”, que encabeça o título de um dos poemas que compuseram o projeto. A professora lembrou aos alunos sobre os poemas que tinham como título o nome de animais e elencou no quadro, junto com a turma, alguns nomes.

O efeito metafórico no enunciado ocorreu pela relação entre o termo alvo, ‘beija-flor’; e os termos fonte, “chupa, néctar, vai trabalhar, vai para o (trabalho)”. As metáforas, também enunciadas por Valdemir durante o processo, apresentam vocábulos que desencadeiam relações associativas entre si, como também trazem, no uso de certos morfemas para comporem seus vocábulos, relações associativas do

tipo fonético. No processo, o que não apareceu no manuscrito, evidenciamos, o que não foi comum nos outros processos, uma relação associativa por significante e significado através do uso dos vocábulos “chupa” e “chupou”.

Em resumo, os dados apontam que os alunos, recém ingressos no universo escolar escrito, criaram metáforas em seus textos, tomando como base textos já conhecidos, principalmente aqueles oriundos de dois universos, a saber: o escolar, o que nos faz pensar sobre a necessidade de realização de projetos e outras atividades que levem atividades de leitura, compreensão e escrita de textos/gêneros diversos; e aqueles advindos de outras práticas diárias, como por exemplo, textos do domínio discursivo religioso presentes na composição de duas metáforas, pelo menos.

Esse movimento de recuperação e uso do que já se sabe, no contexto estudado por nós, evidenciado por meio de todo o processo da escrita das metáforas, demonstra o papel da memória como constitutivo para a produção dos textos, sobretudo para a relação dos primeiros textos escritos no ambiente escolar.

Nessa constituição da metáfora em poemas, nos referindo a sua composição, principalmente, verificamos o papel fundante das relações associativas propostas por Saussure e ampliadas por outros autores, como Suenaga, por exemplo, sobretudo para as relações do tipo fonético e semântico.

Acreditamos que o predomínio por tais associações, na escrita das metáforas dos poemas e em seus processos, deu-se pelo fato de os alunos estarem impulsionados pela criação de versos que, em poemas canônicos, têm como uma de suas marcas a categoria das rimas. Isso é perceptível aqui, principalmente, pelo fato de as associações do tipo fonético se darem, na maior parte das vezes, via morfemas sufixais, caracterizando, assim, um movimento de rima. Já as associações do tipo semântico, parecem ter sido impulsionadas, principalmente, pelo uso de vocábulos advindos dos textos que compuseram o projeto didático. Em pesquisas futuras, já apontamos aqui, em relação à ação das relações associativas para a criação das metáforas, a necessidade de compreender o seu comportamento na produção de outros gêneros textuais.

Enfim, esta pesquisa relacionou que a gênese de metáforas, no contexto estudado, está presa a textos do universo dos *scriptores*, como também ao universo de sala de aula. As pistas textuais que nos fizeram chegar a este entendimento nos levam a crer que, principalmente em sala de aula, os alunos devem ser “alimentados” com diversos textos, os quais devem ser trabalhados pelo professor em todos os seus aspectos, compreendendo a sua composição, função e uso. Algo que nos parece, mesmo reconhecendo os avanços ocorridos, ainda faltar nas escolas.

Junto a estas ações, apontamos aqui a necessidade do ensino da metáfora, como também dos outros fenômenos de linguagem, definida pelos estudos tradicionais como figuras de linguagem, ocorrer de uma outra maneira, colocando o fenômeno da metáfora, a conotação, como fundante da própria linguagem, podendo ser evidenciado pelo princípio da associação fortemente marcado na metáfora. E ainda ressaltamos que, como já exposto por Lemos (2009), no processo de aprendizagem da escrita, o professor deve se colocar na posição dos alunos, com o intuito de compreender a posição (subjetiva) deles durante este ato e assim, só assim, preparar suas aulas de uma maneira em que se possa usar o que se sabe em sua didática.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Memória do objeto: uma transposição bakhtiniana e algumas questões para educação. **Bakhtiniana**. São Paulo, v.1, n.1, 2009.

_____, Marília. Linguagem e memória como forma de poder e resistência **Bakhtiniana**. São Paulo, v.7, n.2, 2012.

ARRIVÉ, Michél. **Em busca de Ferdinand de Saussure**. São Paulo: Parábola, 2010.

BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia**. São Paulo: Cultrix, 2012.

BERGEZ, Daniel; Gérald, Violaine; ROBRIEUX, Jean-Jacques. **Vocabulaire de l'analyse littéraire**. Paris: Dunod, 1994.

BIASI, Pierre-Marc. **A genética dos textos**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010.

BORÉ, Catherine. A enunciação dialógica sob o princípio da criatividade do sujeito escolar. In: CALIL, Eduardo; BORÉ, Catherine. **Criação textual na sala de aula**. Maceió: Edufal, 2015.

BOUCHARD, Robert; MONDADA, Lorenza. **Les processus de la rédaction collaborative**. Paris: L'Harmattan, 2005.

CALIL, Eduardo. **Poema de Cada Dia. Projeto didático**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Poema.PDF>, março de 2001.

_____, Eduardo. **Autoria: a criança e as histórias inventadas**. Maceió: Edufal, 2004.

_____, Eduardo. **Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula**. São Paulo: Unesp, 2008.

_____, Eduardo. **A Rainha Comilona: dialogismo e memória na escritura escolar**. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (1): 24-45, Jan./Jun. 2012.

_____, Eduardo. Do amarelo a quem tem fé... séries associativas na escritura de um poema em sala de aula. In: DEL RÉ, Alessandra; ROMERO, Márcia (Org.). **Na língua do outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

_____, Eduardo. Escrita, memória e associação: processos de criação por alunos recém alfabetizados. **Revista da Anpoll** nº 36, p. 371-402, Florianópolis, Jan./Jun. 2014.

_____, Eduardo. O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunas de 7 anos de idade. **Alfa**, São Paulo. v. 60, n.3, 2016.

CALIL, Eduardo; Lira, Lidiane; AMARIM, Kall Anne. A criação de títulos para contos de origem inventados por escreventes novatos. In: CALIL, Eduardo; BORÉ, Catherine. **Criação textual na sala de aula**. Maceió: Edufal, 2015,

CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. São Paulo: Contexto, 2012.

CANDIDO, **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas, 2006.

DAVIDSON, Donald. O que as metáforas significam. In: SACKS, Sheldon (Org.). **Da metáfora**. São Paulo: Pontes, 1992.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

DUBOIS, Jean et. al. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cortez, 2006.

FAYOL, Michael. **Aquisição de escrita**. São Paulo: Parábola, 2014.

FERRARI, Lilian, **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

FIORIN, José Luiz. **Figuras de Retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2004.

_____, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTES, Joaquim Brasil. **As obrigatórias metáforas: apontamentos sobre literatura e ensino**. São Paulo: Iluminuras, 1999

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia crianças**. São Paulo: Cortez, 2011.

GRÉSILLON, Almuth. **Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____, Iván et al. **Memória: tipos e mecanismos - achados recentes**. São Paulo: Revista USP, 2013.

JAKOBSON, Roman. O que fazem os poetas com as palavras. In: **Revista Colóquio/Letras**. Ensaio, n.º 12, Mar. 1973, p. 5-9.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1975.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de texto**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KIRINUS, Glória. **A criança e poesia na pedagogia Freinet**. São Paulo: Paulinas, 2008.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LACKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: Educ, 2002.

LEMOS, Cláudia. “Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança”. In: **Substratum: temas fundamentais em Psicologia e Educação**. Vol 1, n.03. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. **Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição de língua materna, organizada pelo Instituto per la Ricerca Scientifica e Tecnologica italiano em Povo, Treton**. Mimeo, 1997.

_____. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição de Linguagem. In: LIER-DE-VITTO, Maria Francisca, ARANTES, Lúcia. **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: Educ, Fapesp, 2006.

_____, Sobre a aquisição de escrita: algumas questões. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2009.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2007.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____, Jean-Claude. **O amor da língua**. Campinas-SP: editora da Unicamp, 2012.

MISERANI, Samir. **O intertexto escolar**: sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, Samir. **Redação escolar: criatividade – 2º grau**. São Paulo: Ática, 1989.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

PINO, Claudia Amigo; ZULAR, Roberto. **Escrever sobre escrever**: uma introdução crítica a crítica genética. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. São Paulo: Loyola, 2005.

_____, Paul. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições70, 2009.

SANTOS, Eudes da Silva. **“Era um veí um cidade”, o sintagma nominal na escrita de jovens e adultos**: tensão e conflito na composição da sintaxe de concordância nominal Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de Saussure. **Escritos de linguística de geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.

_____, **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SUENAGA, Akatane. **Saussure, un système de paradoxes**: langue, parole, arbitraire et inconscient. Limoge: Lambert-Lucas, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani; MARTHA, Diana Junkes Bueno; CARREIRA, Alessandra Fernandes. O inesgotável alcance de função poética. In: TFOUNI, Leda Verdiani; MARTHA, Diana Junkes Bueno (Org.). **O (in)esparado de Jakobson**. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

ULLMANN, Stephen. **Semântica**: uma introdução a ciência do significado. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

WILLEMART, Philippe. **Crítica genética e psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ZANOTTO, Mara Sofia. Em busca de elucidação do processo de compreensão de Metáforas. In: PONTES, Eunice. **A metáfora**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.