



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

GERCILENE VALE DOS SANTOS

**FIOS DE METÁFORA EM LABIRINTOS DE MEMÓRIAS
LITERÁRIAS: A METÁFORA NA ESCRITA DE 8º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TRACUATEUA - PA**

**BELÉM
2016**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

GERCILENE VALE DOS SANTOS

**FIOS DE METÁFORA EM LABIRINTOS DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS: a
metáfora na escrita de 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública
de Tracuateua - PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Profa. Dra. Leila Said Assef Mendes.

BELÉM

2016

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Santos, Gercilene Vale dos, 1981-

Fios de metáfora em labirintos de memórias literárias: a metáfora na escrita de 8º ano do Ensino fundamental, em uma escola pública de Tracuateua - PA / Gercilene Vale dos Santos ; orientadora, Leila Said Assef Mendes. --- 2016.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Belém, 2016.

1. Língua portuguesa – Escrita. 2. Metáfora – Tracuateua (PA). 3. Ensino fundamental – Tracuateua (PA). 4. Escolas públicas. I. Título.

CDD-22. ed. 469.07

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

FOLHA DE APROVAÇÃO

GERCILENE VALE DOS SANTOS

FIOS DE METÁFORA EM LABIRINTOS DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS: a metáfora na escrita de 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Tracuateua - PA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 14 de Dezembro de 2016.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Leila Said Assef Mendes - Orientadora
Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Eliane Pereira Machado Soares - Examinadora
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Profa. Dra. Iaci de Nazaré da Silva Abdon - Examinadora
Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues - Suplente
Universidade Federal do Pará

Dedico à minha mãe, Teresinha de Jesus
Vale dos Santos: enquanto ela cozia o
alimento, eu cosia as palavras que
alimentavam esta dissertação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fortaleza, pela inteligência e pela vida.

Aos meus pais Gercival do Socorro B. dos Santos e Teresinha de Jesus S. do Vale, meu refúgio, meu chão, meu porto;

Ao meu marido, companheiro e incentivador, Pedro Paulo Raiol: “pôs estrelas nos meus olhos, com seu jeito de herói” e embarcou comigo nessa empreitada;

Aos meus filhos amados, Laura e João Pedro, pelo amor incondicional, deixando seu lar e seus brinquedos para virem comigo.

A minha irmã, Giselle Santos, com sua força energizante quando o cansaço me consumia.

Aos irmãos, Elton, Geanne e Genilce;

A minha vó, Hilda Vale, pelos cafezinhos vespertinos em dias de cansaço,

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, PPGL, pela competência e conhecimentos compartilhados;

À escola Prof. Elias Feres Gorayeb, berço de minha docência, que me acolheu nesta empreitada para o desenvolvimento deste estudo;

Aos amigos da escola Profa. Josefa Jucileide Amoras Colares, pelo apoio, pela torcida, pelas energias positivas e pelo incentivo;

Aos alunos da turma do 8º ano B pelo aprendizado que me proporcionaram e pelo envolvimento na pesquisa;

À minha orientadora, Leila Said Assef Mendes, pelas contribuições enriquecedoras e pela leveza com que conduziu esse trabalho;

À Cláudia, fada-madrinha de todos nós...

Aos meus colegas de turma: “Ninguém passa na vida, sozinho. Levamos sempre um pouco do outro e deixamos sempre um pouco de nós. Vocês estão guardados no meu coração”.

À amiga, Raquel Teixeira: os laços de nossa amizade, certamente, tornaram-se, mais sólidos depois dessa travessia;

À amiga, Missilene Barreto: “Cativar é criar laços!” Você me cativou!

Ao governo do Estado do Amapá, pela licença concedida: a educação só é transformadora quando todos os envolvidos são comprometidos;

À CAPES e à Universidade Federal do Pará.

Para dizer certas coisas
são precisas palavras outras
novas palavras
nunca ditas antes
ou antes nunca
postas lado a lado.
São precisas palavras
que nascem com aquilo que dizem
palavras que inventaram seu percurso
e cantam sobre a língua.
Para dizer certas coisas
são precisas palavras que amanhecem.

(MARINA COLASANTI, 2005)

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos os resultados da aplicação de uma Sequência Didática, desenvolvida em 12 oficinas. Tínhamos como objetivo geral desenvolver em alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Tracuateua – PA o conhecimento da metáfora como um recurso para a produção de efeitos de literariedade em textos do gênero memórias literárias. Os sujeitos da pesquisa compunham uma turma de 30 alunos. Os textos foram analisados a partir da concepção interacionista de linguagem (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2004); da noção de gênero como instrumento (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004); da categorização de metáforas conceptuais: estruturais, ontológicas, orientacionais e imagéticas (LAKOFF E JOHNSON, 2002); da classificação de metáforas literárias: totalmente inusitadas, parcialmente inusitadas e cristalizadas (ANDRADE, 2008; LAKOFF E TURNER, 1989). As razões da abordagem adotada foram a possibilidade de transformar uma preocupação de ensino e aprendizagem em pesquisa; a visibilidade que se pretende dar à metáfora como recurso cognitivo, linguístico e criativo. Analisamos, aleatoriamente, 6 (seis) produções textuais iniciais e 6 (seis) produções textuais finais, cujos resultados demonstraram ampliação da competência discursiva dos alunos: os textos compuseram um memorial intitulado *Nos tempos da Maria Fumaça*; a maioria apresentou metáforas literárias *parcialmente inusitadas e cristalizadas*, resultantes de criações de metáforas imagéticas, de extensão e elaboração de conceitos metafóricos estruturais, ontológicos e orientacionais. Esse resultado impactou positivamente no rendimento dos alunos. Concluímos que a hipótese foi confirmada parcialmente: o ensino da metáfora, conduzido em abordagem reflexiva, pode contribuir para que o aluno produza textos de memórias literárias com efeitos de literariedade.

Palavras-chave: Metáfora. Memórias Literárias. Produção Escrita. Sequência Didática. Ensino Fundamental

ABSTRACT

In this paper, we present the results of the application of a Didactic Sequence, developed in 12 workshops, which had as main objective to develop in 8th grade of elementary school's students of a public school located at Tracuateua -PA, knowledge of the metaphor as a resource for production of literarity effects in texts with genre of literary memories. The study comprised a class of 30 students. The texts were analyzed from the Interactionist conception of language (BAKHTIN and VOLOCHINOV, 2004); the notion of genre as an instrument (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004); the categorization of conceptual Metaphors: structural, ontological, orientational and imagery (LAKOFF E JOHNSON, 2002); the literary metaphors rating: totally unusual, partially unusual and crystallized (ANDRADE, 2008; LAKOFF and TURNER, 1989). The reasons for the adopted approach were the possibility of transforming a concern of teaching and learning in a research; the visibility that is intended to give for the metaphor as cognitive, linguistic and creative resource. We analyzed at random, six (06) initial textual productions and six (06) final textual productions. The results showed expansion of the student's discursive competence: the texts composed a memorial titled as *Nos tempos da Maria Fumaça*; most of the texts presented literary metaphors partially unusual and crystallized, which were resulted from imagetic metaphors creations, from extension and development of structural, ontological and orientation metaphorical concepts. This result had a positive impact on student's performance. We conclude that the hypothesis was partially confirmed: the teaching of the metaphor conducted with a reflective approach, can help the student with the producing of literary memories texts with literary effects.

Keywords: Metaphor. Literary memories. Written production. Following teaching. Elementary School

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Visões teóricas sobre a metáfora, de acordo com Gil (2012).	42
Quadro 2	Metáforas estruturais	53
Quadro 3	Metáforas ontológicas	54
Quadro 4	Metáforas entidade	54
Quadro 5	Metáforas de recipiente	55
Quadro 6	Metáforas orientacionais	56
Quadro 7	Síntese da Sequência Didática “Nos tempos da Maria Fumaça...”	71
Quadro 8	Distribuição cronológica das oficinas desenvolvidas na SD	76
Quadro 9	Descritores Avaliativos do Gênero Memórias Literárias	77
Quadro 10	Metáforas nos textos dos alunos ¹ de 7º ano do ensino fundamental/2015	84
Quadro 11	Comparação de metáforas produzidas pelos alunos nas PTI e PTF	148

¹ Em 2015, os alunos cursavam o 7º ano do Ensino Fundamental. Neste ano, os mesmos alunos cursam o 8º ano do Ensino Fundamental.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A ESCRITA ENQUANTO ATIVIDADE SOCIAL	19
1.1 ESCRITA E INTERAÇÃO: RELAÇÃO DIALÓGICA	19
1.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO	23
1.3 OS GÊNEROS DO DISCURSO DO CAMPO DA LITERATURA	28
1.4 O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS	30
1.4.1 A Didatização do Gênero Memórias Literárias	33
2 METÁFORA: TERRITÓRIO DO PENSAMENTO, DA AÇÃO E DA LINGUAGEM	40
2.1 A ATIVIDADE REFLEXIVA SOBRE A METÁFORA NA PRODUÇÃO ESCRITA	40
2.2 A ABORDAGEM DA METÁFORA EM SALA DE AULA	42
2.3. A METÁFORA QUE FIGURA ENTRE NÓS	45
2.4 O CONCEITO METAFÓRICO	47
2.4.1 Metáforas Estruturais	52
2.4.2 Metáforas Ontológicas	53
2.4.2.1 <i>Metáforas de Entidade e Substância</i>	54
2.4.2.2 <i>Metáforas de Recipiente</i>	55
2.4.3 Metáforas Orientacionais	56
2.4.4 Metáforas Imagéticas	56
2.5 A TEORIA COGNITIVA DA METÁFORA LITERÁRIA	58
2.5.1 A Metáfora Literária como Extensão	59
2.5.2 A Metáfora Literária como Elaboração	60
2.5.3 A Metáfora Literária como Combinação	62
2.6 O GRAU DE NOVIDADE DAS METÁFORAS LITERÁRIAS	63
3 AS VIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA	66
3.1 TIPO DE PESQUISA	66
3.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	68
3.2.1 A Elaboração da Sequência Didática “Nos tempos da Maria Fumaça...”	69
3.2.1.1 <i>O Modelo de Sequência Didática</i>	70
3.2.1.2 <i>O Gênero Textual Memórias Literárias</i>	73

3.2.1.3	<i>Capacidades de Linguagem</i>	74
3.2.1.4	<i>Execução das Oficinas</i>	75
3.2.1.5	<i>Critérios de Avaliação dos Textos de Memórias Literárias</i>	76
3.3	O CONTEXTO DA PESQUISA	78
3.3.1	O Perfil da Professora do 7º ano do Ensino Fundamental	79
3.3.2	O Perfil dos Alunos	79
3.4	PERCURSO DA PESQUISA	80
3.4.1	Fase Exploratória	80
3.4.1.1	<i>A Prática Pedagógica da Professora do 7º Ano</i>	81
3.4.1.2	<i>O Encontro com os Alunos</i>	82
3.4.1.3	<i>As Metáforas nos Textos dos Alunos</i>	84
3.4.2	Segunda Fase: Aplicação da Sequência Didática	85
3.5	COLETA DE DADOS E ORGANIZAÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE	96
3.6	ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE	97
4	NOS LABIRINTOS DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS: ANÁLISE COMPARATIVA	99
4.1	A PRIMEIRA INVESTIDA NA ESCRITA DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS: O GÊNERO EM FOCO	99
4.2	METÁFORAS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS INICIAIS	112
4.2.1	Metáforas Estruturais	114
4.2.2	Metáforas Ontológicas	117
4.3	ENTREGAR-SE À BRINCADEIRA DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS: A PRODUÇÃO TEXTUAL FINAL	119
4.4	AS METÁFORAS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS FINAIS	133
4.4.1	Metáforas Imagéticas	134
4.4.2	Metáforas Estruturais	140
4.4.3	Metáforas Ontológicas	143
4.4.4	Metáforas Orientacionais	146
4.5	AS METÁFORAS NAS PTI E PTF: UMA ANÁLISE COMPARATIVA	147
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
	REFERÊNCIAS	160
	APÊNDICE	167

APÊNDICE A - A SEQUÊNCIA DIDÁTICA “NOS TEMPOS DA MARIA FUMAÇA...”	168
ANEXOS	198
ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA DA TURMA	199
ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO À ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	201
ANEXO C – TEXTOS DOS ALUNOS DO 7º ANO - 2015	205
ANEXO D – PRODUÇÕES TEXTUAIS INICIAIS – 2016	214
ANEXO E – PRODUÇÕES TEXTUAIS FINAIS – 2016	220
ANEXO F – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	230

INTRODUÇÃO

De acordo com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa - PCN (BRASIL, 1998), os eixos de leitura e escrita têm especial importância ao se mensurar a qualidade da educação. A proficiência nessas capacidades de linguagem tem direta relação com o desenvolvimento do sujeito enquanto estudante e como cidadão, pois apropriar-se da língua significa utilizá-la para se comunicar, acessar informações, expressar-se e argumentar, compartilhar e construir visões de mundo, construir conhecimentos (BRASIL, 1998).

Seguindo esse raciocínio, as orientações oficiais no que tange ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa apontam para a necessidade de se traçar estratégias que levem os alunos à construção de conhecimentos. Para isso, é preciso que eles compreendam não apenas o que a escrita representa, mas como se representam ideias, opiniões e conhecimentos por meio da escrita. (BRASIL, 1998).

É mister, portanto, que um ensino para a prospecção comunicativa e social do sujeito seja imbuído de atividades que levem o educando a refletir sobre os usos possíveis, aceitos e não aceitos de aspectos linguísticos, em determinados contextos comunicativos. Com isso ele terá condições de escolher o que melhor adequa-se a seus propósitos comunicativos e interacionais.

[...] Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e a restrição impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos (BRASIL, 1998, p. 27-28).

Esse preâmbulo leva-me a refletir sobre a constituição de meu papel de professora de Língua Portuguesa, formada em 2003, pela Universidade Federal do Pará. Meu trabalho docente à época revelava práticas tradicionais de ensino de língua e em muito se distanciava das orientações oficiais e das necessidades sociais dos alunos.

Inconformada com isso, senti necessidade de ampliar meus conhecimentos, o que culminou com a realização da pós-graduação em Ensino e Aprendizagem de

Língua Portuguesa, em 2006, pela UFPA. Na ocasião, desenvolvi um projeto de ensino para a primeira série do ensino médio, intitulado: “A linguagem metafórica em músicas: orientações semântico-pragmáticas”, que me levou a ampliar meus conhecimentos sobre a metáfora.

No mesmo ano, fui aprovada em concurso público para o quadro de servidores do Estado do Amapá, onde pude desenvolver novos olhares e ir amadurecendo novas perspectivas de ensino e aprendizagem. Mesmo com os novos conhecimentos adquiridos acerca das concepções de gênero na especialização, as dificuldades não se encerraram, pois a realidade escolar era bem mais pujante e complexa.

Em 2008, ao participar da Olimpíada de Língua Portuguesa, deparei-me com a proposta metodológica da sequência didática e, também, com o gênero discursivo memórias literárias. Senti-me instigada em apropriar-me da metodologia proposta pelo concurso, mas como ensinar textos, cuja natureza eu não conhecia? Não obstante a isso, naquela ocasião, meu relato de prática intitulado “O trabalho nosso de cada dia” foi premiado como o melhor da região norte e minha aluna e eu fomos finalistas do concurso na categoria memórias literárias.

Essas experiências tornaram-se combustível para, no ano seguinte, fazer nova pós-graduação, desta vez em Tecnologias da Educação pela PUC/Rio. Por meio do curso, busquei apropriar-me das discussões e reflexões a respeito dos usos da tecnologia na educação e, conseqüentemente, a incorporar em minha prática docente essas novas ferramentas tecnológicas.

Nos anos sequenciais participei de todas as edições da Olimpíada de Língua Portuguesa, sendo semifinalista em todas as demais edições do programa: poemas (2010), memórias literárias (2012) e poemas (2014), respectivamente. Além de ter outros relatos de prática premiados nas edições de 2012 – “Lapidar palavras....descobrir poetas” – e 2014 – “Da arte de amassar palavras e peneirar sentidos”, respectivamente.

Nesse percurso passei a compreender melhor a noção de gênero discursivo/textual; apropriar-me das discussões acerca da concepção sócio-histórica da linguagem e a fundamentar minha prática docente a partir dessa concepção. Exemplo disso foram os trabalhos com gêneros diversos (BAKHTIN, 1992) e a concepção de escrita como trabalho (GERALDI, 1984).

Mas foi o gênero textual memórias literárias o que mais me instigou: primeiro porque não o conhecia e, segundo, pela função social, que envolve um olhar reflexivo acerca do presente, à medida que traz à tona vivências que se perderam no tempo. A distância e as memórias de minha terra natal aproximaram-me do gênero, impulsionando-me a novos conhecimentos e estratégias pedagógicas em sala de aula.

Contudo, apesar dos esforços, constatei ao trabalhar com esse gênero, que a escrita final dos alunos revelavam-se apenas relatos de memórias, ficando evidentes as dificuldades deles em se apropriarem de recursos estilísticos para criarem efeitos de caráter literário. Essas questões relacionadas ao ensino e aprendizagem do gênero em tela com vistas a ampliar a capacidade de dizer do aluno sujeito, corrobora um anseio que convalida minha trajetória de buscas e autoconhecimento.

Nos planos pessoal e profissional, essas inquietações conduziram-me ao Mestrado Profissional Proletras, na certeza de que os meus objetivos coadunavam-se aos do curso, especialmente quanto aos objetivos de qualificação profissional e à mediação de estratégias para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, bem como o trabalho com gêneros discursivos/textuais e tipologias textuais.

Assim, as constatações das necessidades dos alunos no que se referem à criação de efeitos literários no gênero memórias literárias tornaram-se mais evidentes quando cursei as disciplinas Alfabetização e Letramento; Texto e Ensino, Gramática, Variação e Ensino no curso Mestrado Profissional em Letras. As leituras e atividades desenvolvidas nessas disciplinas corroboraram a ideia de que certas habilidades de escrita, como a produção de efeitos de sentido, precisam ser ensinadas aos alunos, a partir de contextos significativos de interação. É nessa busca que me lanço com esta pesquisa.

Acredito, porém, que alinhar uma proposta que permita ao aluno manejar recursos linguísticos para produzir significados não é uma tarefa fácil, nem tampouco uma empreitada a ser desbravada sozinha. Por essa razão, as reflexões sobre as vivências que me trouxeram até aqui são importantes para se desenhar os próximos passos que seguirei. Porém, daqui para frente considero que este é um trabalho tecido e trançado em parceria, num processo de crescimento conjunto, num ato de interação, por isso, a partir daqui adotarei a primeira pessoa do plural.

Considerando essa trajetória, tematizamos *o desenvolvimento do caráter literário em textos de memórias literárias escritos por alunos de 8º ano do ensino*

fundamental. Lançamo-nos à tarefa de investigar esse caráter pode ser desenvolvido a partir da abordagem reflexiva da metáfora, por meio uma sequência didática. O público-alvo da pesquisa foi uma turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Tracuateua-PA.

Sobre esse tema são substanciais os trabalhos de Andrade (2008) ao analisar a identidade das metáforas literárias presentes no Romance *d'A Pedra do Reino e o príncipe do sangue do vai-e-volta*; de Gil (2012) ao investigar a abordagem da metáfora em livros didáticos aprovados pelo PNLD em 2011; de Ribeiro (2015), ao elaborar e realizar atividades de ensino com foco na conotação e na metáfora com aluno da EJA; de Boeno (2012), ao analisar o caderno *Se bem me lembro*, da OLP e de Marcuschi (2011), cujos estudos decorrem da investigação de textos de memórias literárias de alunos que participaram da OLP, nas edições 2008 e 2010.

Tendo por base esse estado de arte, consideramos que nosso estudo distingue-se dos demais por abordar a metáfora do ponto de vista reflexivo, no contexto da escrita de textos de memórias literárias. Nesse ínterim, a metáfora é vista como recurso cognitivo e linguístico capaz de propiciar o desenvolvimento do caráter literário dos textos do gênero em questão.

A partir dessas reflexões, buscamos ancorar nossas inquietações em aportes teóricos que convalidassem nossa proposta. Nessa empreitada foram relevantes os estudos de Boeno (2012) e de Marcuschi (2011). Em suas pesquisas, Boeno (2012) aponta uma abordagem insatisfatória no caderno *Se bem me lembro...* (Olimpíada de Língua Portuguesa) de atividades voltadas para o desenvolvimento do caráter literário do gênero. Já Marcuschi (2011), após análise dos textos de alunos, conclui: a linguagem literária é uma das dificuldades dos alunos no que tange ao domínio do gênero.

Outra questão que nos move é a reflexão sobre o contraste entre os usos cotidianos da metáfora e seu potencial linguístico, cognitivo e as formas de abordagem da metáfora na escola. Enquanto os alunos utilizam-se, no dia a dia, da metáfora como sistema conceptual e ordinário (LAKOFF e JOHNSON, 2002), explicitados em expressões como: “Vou varar” (ir embora); “estou brocado” (estar com muita fome); “custa os olhos da cara” (preço muito alto); na escola, a metáfora, ainda é tratada como figura de linguagem, em exercícios, que a classificam como uma comparação sem o uso de palavras ou expressões comparativas (GIL, 2012).

Acreditamos que para um projeto dessa dimensão não podemos ignorar a concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2004); a Teoria Cognitiva da Metáfora (LAKOFF E JOHNSON, 2002); as orientações oficiais sobre o ensino de língua portuguesa (BRASIL, 1998) e as pesquisas mais atuais em ensino e aprendizagem de línguas, dentre elas, as que embasam nosso estudo: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Dolz, Gagnon e Decândio (2010), Koch e Elias (2011).

De acordo com essas orientações, a produção textual deve envolver atividades interativas e reflexivas, inerentes às vivências sociais do sujeito. Sob esse ponto de vista, precisamos formar produtores eficientes de textos, que saibam manusear os recursos discursivos, linguísticos e textuais, conscientemente.

Com base nisso, definimos nosso questionamento: a abordagem reflexiva da metáfora, a partir de uma sequência didática, junto a alunos de 8º ano do ensino fundamental, contribui para a criação de efeitos de caráter literário na escrita de textos de memórias literárias? Em atenção a isso, levantamos a seguinte hipótese: O ensino da metáfora, conduzido em abordagem reflexiva, pode contribuir para que o aluno produza textos de memórias literárias com efeitos de literariedade.

Em virtude do exposto, traçamos como objetivo geral desta pesquisa: desenvolver em alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Tracuateua –PA o conhecimento da metáfora como um recurso para a produção de efeitos de literariedade em textos do gênero memórias literárias. Como objetivos específicos, delineamos: propor atividades, a partir de uma sequência didática, que levassem os alunos a perceberem efeitos de literariedade produzidos pela metáfora; descrever a produção textual dos alunos para identificar metáforas construídas em seus textos; examinar se a apropriação da metáfora como fenômeno de cognição tem implicações quanto à construção de efeitos de literariedade em textos dos alunos.

Para atingir nossos objetivos, a metáfora é tomada sob a perspectiva reflexiva, a partir dos usos cotidianos que fazemos dela e do intuito de desenvolver novas habilidades de escrita. Para isso, adotamos como conteúdo temático as memórias de pessoas idosas sobre a antiga Estrada de Ferro Belém-Bragança, desarticulada na década de 1960, hoje cerne do projeto de desenvolvimento econômico, social e turístico do governo do Pará, intitulado “Rota Turística”.

A relevância social deste estudo advém da percepção de que os moradores do lugar não se apropriaram das discussões sobre esse projeto, tornando-se

passivos diante das questões suscitadas a partir dele. Além disso, o município de Tracuateua ressentiu-se de documentos oficiais, didáticos e literários sobre a sua história, o que pode ser uma das contribuições sociais da pesquisa.

Assim, levar os alunos a conhecerem a história do lugar a partir das memórias desafiadas por idosos constitui-se um meio para a ampliação de conhecimentos linguísticos e discursivos deles como cidadãos. Contribuirá para que eles sejam atores de um novo tempo, participando mais ativamente da construção de suas próprias histórias.

Do ponto de vista educacional, temos a expectativa de contribuir para alavancar a qualidade da educação na escola, já que o desempenho da escola lócus, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB/2016 é de 3,6 (IDEB/INEP, 2016). Um dos desafios a serem superados é o déficit de aprendizagem nas competências de leitura e interpretação de textos até o 9º ano, seguido da tarefa de ensinar a escrever.

Do ponto de vista científico, a pesquisa poderá contribuir, a partir da publicação de um capítulo de livro, com reflexões na linha da Teoria Cognitiva da Metáfora, da área de Linguagem e Letramentos, no que tange à abordagem da metáfora e do gênero memórias literárias em contexto de aprendizagem.

Com isso, pretendemos contribuir, também, com o desenvolvimento das capacidades de linguagem relacionadas ao domínio da escrita pelos alunos sujeitos da pesquisa. Em relação à escola campo, pretendemos provocar uma reflexão sobre as práticas de ensino e aprendizagem da produção textual escrita adotadas, oferecendo aos professores uma referência didática para o trabalho com a produção de textos em sala de aula.

Assim, além da introdução e das considerações finais, este estudo está organizado em quatro capítulos: na introdução objetivamos situar o leitor quanto às motivações, problemas, objetivos e relevância da pesquisa. No primeiro e segundo capítulos, abordamos o suporte teórico no qual se respalda o estudo. No terceiro, apresentamos o tratamento metodológico do estudo: o tipo de pesquisa, a elaboração da Sequência Didática, o percurso da pesquisa, coleta de dados e formação do corpus e esclarecimento da estratégia de análise. No quarto, apresentamos a análise e os resultados do estudo. Nas considerações finais, tecemos a conclusão a respeito do trabalho.

1 A ESCRITA ENQUANTO ATIVIDADE SOCIAL

No presente capítulo apresentamos, primeiramente uma discussão teórica acerca da produção escrita, modalidade de expressão contemplada neste trabalho, segundo a concepção interacionista de linguagem. De acordo com essa concepção, a escrita é atividade de linguagem, uma forma de ação interindividual orientada por finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais em uma relação dialógica. Consecutivamente, discorreremos sobre a noção de gênero discursivo, contribuição de Bakhtin (2004) para os estudos da linguagem, já que não se pode ignorar o ensino da língua desprovido das práticas efetivas de linguagem, que se configuram na forma de uma infinidade de gêneros. Além disso, em consonância com os objetivos deste trabalho, abordaremos os gêneros discursivos do campo da literatura, particularmente o que é de interesse desse estudo – memórias literárias.

1.1 ESCRITA E INTERAÇÃO: RELAÇÃO DIALÓGICA

Somos frutos de uma sociedade que se constitui e se realiza pela linguagem. Como seres sociais, somos constituídos pela relação que temos uns com os outros a partir dos fios que tecemos pela linguagem. É assim que Bakhtin/Volochinov (2004) compreendem a linguagem: como um processo dialógico, por meio do qual o sujeito se constitui na relação com outro. “Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata.*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 112).

A palavra, portanto, enquanto manifestação concreta da linguagem, assume a função de ponte lançada entre um indivíduo e outro. Por meio dela, os enunciados concretizam-se e passam a ser vívidos socialmente, a partir do momento em que o outro contribui para construção do significado, pois “toda palavra comporta duas faces”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 113). Isso porque se, de um lado há as perspectivas do enunciador, do outro, estão as expectativas daquele que interage com ele.

Sob essa perspectiva, as práticas sociais da linguagem verbal requerem do sujeito não apenas capacidades de enunciá-las, como também a capacidade de

pensar em todo o contexto discursivo inerente ao ato comunicativo e ajustar-se a ele. Silva e Almeida (2013, p. 119) explicam:

Por meio dessa relação, interage-se com o outro, atua-se sobre ele, leva-o a aceitar o dito e a realizar o que se propõe. A partir desse propósito, procura-se, na posição de locutor, seleção de critérios e cuidados com a elaboração do discurso.

Sob esse enfoque, as práticas de linguagem não podem acontecer a esmo, sem ser fundamentada pelo cenário da atividade social, pois do contrário, o que justificaria as razões do dizer? Nesse contexto, cabe ao sujeito uma postura ativa, permitindo-lhe transitar pela linguagem para agir sobre o outro e sobre o mundo (OHUSCHI, 2006). De acordo com essa concepção, quanto mais desenvolvidas forem as habilidades do sujeito em moldar seu discurso tendo em vista o cenário social, mais a pessoa torna-se sujeito de sua língua e protagonista de sua história.

A palavra, ao ser escrita, é mediada por um contexto enunciativo que interfere na forma como ela se realiza, pois carrega consigo um corpóreo ideológico, moldado de acordo com as relações sociais na qual está envolvida. Compreender a escrita como expressão interativa da linguagem significa entendê-la sob como uma relação dual, na qual os dois interlocutores são ativos.

Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional. (KOCH E ELIAS, 2011, p. 34)

Logo, escrever consiste em produzir diálogos, em pronunciarmo-nos por meio de unidades significativas, o que é impossível se considerarmos apenas o plano da oração. Praticar a escrita com proficiência implica, portanto, saber articular estratégias, assumindo o texto como unidade concreta de comunicação. Conscientes, também, de que a escrita situa-se no plano social, cognitivo e linguístico.

Socialmente, o domínio de habilidades de escrita não é, senão, uma forma de garantir a interlocução do homem para com os seus, um ato de resposta às evocações sociais. Constitui, portanto, “um grito de liberdade”, um ato responsivo ativo, pois quem não sabe escrever torna-se um ser com limitações sociais. Não é à toa que Bakhtin/Volochinov (2004) ressaltam que a enunciação, ainda que seja uma

fração, coerente e plena, de uma corrente comunicativa, constitui uma fagulha na evolução contínua de um grupo social.

Cognitivamente, a escrita ativa ideias e memória, fundamentais para que a expressão aconteça plenamente. A simples inclinação ao ato de escrever leva a pessoa a articular conhecimentos enciclopédicos; a planejar seu discurso; a selecionar a forma; a escolher seu vocabulário; a fazer reflexões e a traçar rumos tendo em vista seus objetivos. Koch e Elias (2011, p. 37) confirmam: “o escritor recorre a conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, a práticas interacionais”.

Exemplos disso são os conhecimentos que armazenamos acerca de ortografia, acentuação e pontuação, os quais, na perspectiva interacional, ajudam a demonstrar a preocupação com o parceiro, numa atitude colaborativa de atenção e respeito por seu interlocutor (KOCH e ELIAS, 2011). Nessa ótica, observamos o quanto nossos conhecimentos são resultantes de nossas interações no decorrer da vida.

No plano pragmático (contextual), a atividade da escrita prescinde o domínio de habilidades relativas ao contexto de produção: o autor, o leitor, o meio de publicação, os objetivos. No plano linguístico envolve, ainda, articular conhecimentos do ponto de vista sintático, semântico, morfológico, ortográfico, textual, que assegurem a eficácia do texto.

Essas conceituações são pertinentes porque vêm ao encontro das ideias deste trabalho: a perspectiva de escrita enquanto produto da interação do sujeito com seus iguais, como produção discursiva. Nesse processo de apropriação da escrita, Vigotsky (2007, p. 126) critica a forma como a escola relegou a escrita viva a segundo plano já que, geralmente, é apresentada à criança como obrigação.

Segundo o autor, o processo de produção de textos vai muito além do ato mecânico de se desenhar letras e palavras, visto que a escrita tem estreita relação com o desenvolvimento individual e cultural dos indivíduos. (VIGOTSKY, 2007). Sendo individual, a escrita consolida-se como um importante meio que propicia ao sujeito a reflexão sobre si mesmo e sobre o meio social, estabelecendo-se a partir de enunciados concretos. A aquisição e ampliação dessa competência faz com que o sujeito reconheça-se como ser histórico, social e cultural, à medida essa ferramenta adquire significado dentro de um sistema coletivo, do qual o sujeito é um membro. Com efeito, Bakhtin/Volochinov (2004, p. 112-113) advogam:

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.

Por tudo isso, pode-se constatar que o ensino e o aprendizado da escrita devem preocupar-se com a diversidade de papéis que o indivíduo desenvolve. A isso, soma-se a variedade de meios de letramento que sua comunidade oferece. De tal forma que é preciso considerar, nesse processo, também, seus interesses e necessidades, para que a aquisição da escrita seja significativa, e o indivíduo possa utilizá-la com propriedade em prol de sua cidadania.

Podemos perceber, por exemplo, a importância da expressão escrita quando o cidadão precisa firmar uma declaração de residência junto a um órgão público. Os limites impostos pela falta de habilidade em lidar com essa linguagem, provavelmente, levar-lhe-ão à negação de um direito, ou ao dispêndio de pagar para ter o documento. De outro modo, a situação a que é submetido pode estabelecer uma condição para o sujeito dominar meios que lhe possibilitem tornar-se mais ativo, socialmente.

Logo, escrever não significa, simplesmente, a utilização de um recurso alfabético, nem compreende apenas o conhecimento das regras gramaticais. Constitui-se num jogo que envolve a expressão mental, a articulação de parâmetros sociais, as intenções, valores e objetivos de quem escreve e, principalmente, a habilidade de leitura.

Isso só é possível se considerarmos que as práticas interativas são constituídas social e historicamente, por modos de dizer, os quais são reconhecidos pela comunidade na qual estão inseridos. Isso quer dizer que organizamos nossa ação comunicativa conforme os objetivos da interação, o lugar e os papéis sociais dos sujeitos envolvidos.

Como salienta Geraldi (2004, p. 42), “A língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução”. Dessa forma, não há sentido em conceber a língua como substância estanque, podada ou tolhida na inatividade de frases soltas ou palavras dicionarizadas. Ao contrário, a linguagem só existe na atividade discursiva, na ação incontestante do pensar, do agir, na moldagem dos modos de dizer enquanto meio de interação social.

1.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO

Para Bakhtin (1992), a noção de gêneros é concebida a partir da visão sócio-histórica da linguagem, segundo a qual todo ato comunicativo é mediado por questões inerentes ao contexto de produção e constituído por sujeitos que desempenham papéis sociais. O estudioso postula, ainda, que as ações de linguagem concretizam-se sob a forma de enunciados, correspondentes a campos da atividade humana, os quais elaboram os gêneros discursivos, ou seja, “seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados [...]”.

De acordo com o filósofo, determinados aspectos permitem identificar e reproduzir os gêneros moldados pelos sujeitos sociais em suas práticas de interação: o conteúdo temático, o estilo da linguagem e a sua construção composicional (BAKHTIN, 1992). São essas dimensões, conforme assinala Barbosa (2000), que fazem com que nós distingamos determinados textos e os empreguemos de acordo com a situação comunicativa de que participamos.

A noção de *gênero* permite incorporar *elementos da ordem do social e do histórico* [...]; permite considerar a *situação de produção* de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro, etc.); abrange o *conteúdo temático* – o que pode ser dizível em um dado gênero, a *construção composicional* – sua forma de dizer, sua organização geral que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas está disponível em circulação social – e seu *estilo verbal* – seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto. (BARBOSA, 2000, p. 152)

Assim, a cada campo da nossa experiência estão relacionadas práticas comunicativas que refletem as suas condições específicas de produção. Nossas experiências nos permitem desenvolver uma competência metagenérica que, segundo Koch e Elias (2011) permitem-nos internalizar os aspectos constituintes do gênero, reconhecê-los e escolher aqueles que mais se adequa as nossas necessidades comunicativas:

[...] é essa competência que possibilita aos sujeitos de uma interação não só diferenciar os diversos gêneros, isto é, saber se estão diante de um horóscopo, um bilhete, um diário [...] ou de uma anedota, um poema, um telegrama, uma aula, uma conversa telefônica, etc., como também identificar as práticas sociais que os solicitam. (KOCH E ELIAS, 2011, p. 55)

De acordo com Bakhtin (2004) a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana. Além disso, a cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Assim sendo, quanto mais complexa for a atividade linguística, mais complexos também serão os gêneros. Em virtude disso, Bakhtin (2004) diferencia os gêneros primários e secundários. Ohuschi (2013, p. 64) assim explica a distinção entre gêneros primários e secundários:

Os primeiros constituem-se nas interações diárias, naturais, em circunstância de comunicação verbal espontânea, especialmente na oralidade, e em alguns tipos de escrita informal, como bilhetes e cartas pessoais. Já os gêneros secundários se constituem em situações mais complexas de comunicação, principalmente escrita, como os discursos políticos, científicos etc.

Ainda de acordo com Bakhtin (1992), os gêneros secundários absorvem os gêneros primários, reelaborando-os, integrando-os num discurso mais complexo, levando-os a perderem sua principal característica: o contato direto com a realidade da interação. Tomemos, como exemplo, de gênero primário, a conversa entre um avô e um neto sobre o tempo da Maria Fumaça. Quando o neto, assumindo o papel de aluno memorialista, transforma o conteúdo da conversa em um texto de memórias literárias, apropriando-se do discurso do avô (e de outros advindos das leituras) temos então um gênero secundário.

Ainda sob esse ponto de vista, da natureza verbal dos enunciados, os gêneros primários são mais ligados às ações imediatas do sujeito e os segundos, mais atrelados à escrita. Como tal, esses últimos caracterizam-se por surgirem “nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado - artístico, científico, sociopolítico, etc.” (BAKHTIN, 1992, p. 263).

Com base nesses pressupostos, um ensino de língua pautado na concepção de gênero precisa considerar que a língua é um instrumento vivo, social. Sendo assim, se realiza em situações reais de comunicação, em cujo processo de interação tem-se pelo menos dois sujeitos sociais. Esses se constituem a medida que fazem uso de enunciados reconhecidos socialmente, a partir do tema, das escolhas linguísticas e da forma como se organizam no texto. (BAKHTIN, 1992)

No texto escrito, a coprodução se resume à consideração daquele para quem se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração linguística do texto, em função do distanciamento entre escritor e leitor. Nele, a dialogicidade constitui-se numa relação 'ideal, em que o escritor leva em conta a perspectiva do leitor, ou seja, dialoga com determinado (tipo de leitor), cujas respostas e reações ele prevê. (KOCH e ELIAS, 2011, p. 13)

Como se discorreu, a partir do conceito epistemológico de Bakhtin, as teorias da aprendizagem foram revistas e aprofundadas. Ganharam espaço as concepções que concebem a sala de aula como espaços propícios à reflexão acerca de si e do outro, no meio em que vive. O que só pode ser feito se consideramos o texto como unidade do ensino da leitura e da produção escrita. “Nessa perspectiva eles se tornam os instrumentos de mediação necessários para se trabalhar com a produção escrita” (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 39).

Sob esse ângulo, entra em cena a perspectiva de gênero traçada pelo *interacionismo instrumental* (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004), segundo a qual o professor é determinante na mediação de ensino-aprendizagem entre o aprendiz e o texto. Sob essa perspectiva, Leite (2014, p. 35) esclarece que

[...]os gêneros são instrumentos de mediação entre as práticas sociais e os objetos escolares; são, na verdade, *megainstrumentos* que permitem adaptar os textos a situações comunicativas particulares.

Nesses termos, o ensino e aprendizagem da escrita são redimensionados para a formação/ampliação das competências linguísticas dos aprendizes. Assim, a escola, ao tomar o texto como objeto de ensino, passa concebê-lo numa vertente em que se fortaleçam as competências linguísticas relacionadas à leitura, análise linguística e produção discursiva (oral e escrita), a fim de fortalecer e ampliar as competências comunicativas dos alunos (ZANINI, 1999).

Para isso, a produção textual escrita deve ir além do reconhecimento das características dos textos e das sugestões de “redação” a partir de um tema. De acordo com Zanini (1999), o processo de escrita adquire o sentido de trabalho, de algo construído a partir de um contexto significativo, mediado pelo professor. “O texto passa a ser o ponto de partida e de chegada das atividades linguísticas que possibilitam tornar os alunos sujeitos capazes de interagirem com outros discursos” (ZANINI, 1999, p. 84)

Um ensino de língua que considere o texto como objeto de ensino deve pautar-se na perspectiva de que a todo o momento produz-se textos e interage-se por meio deles. Portanto, o desempenho do sujeito nessas situações requer competências de usos da linguagem que só podem ser apreendidas a partir do texto.

Para tanto, assumimos a ideia de que o gênero é um instrumento, o professor precisa selecionar o gênero com o qual irá trabalhar, a partir de seu público-alvo e ser capaz de planejar o ensino do texto, considerando o contexto enunciativo. É importante que se aproprie de metodologias adequadas ao ensino, considerando, também, o campo da atividade humana ao qual pertence.

Ora, escrever pressupõe construir sentidos, produzir textos. Para isso é inerente considerar a diversidade de textos que circulam na sociedade como meio de mediação da escrita, haja vista que é na materialidade do texto que se pode perceber as atividades de linguagem, seu usos, formas, funções e sentidos.

Bakhtin (1992) esclarece que é preciso compreender a natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos para poder superar as concepções simplificadas do discurso que ainda predominam na linguística, tais como são tratadas a língua como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação.

Para o autor, “o estudo do enunciado como *unidade real de comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações” (BAKHTIN, 1992, p. 269). Isso significa que a abordagem de palavras, frases e orações só se justificam dentro do discurso, na enunciação dos sujeitos. A compreensão delas deve voltar também para que o sujeito organize seu discurso em função do outros, do contrato social assumido no ato da interação.

De acordo com Bakhtin (1992), os textos estudados funcionam como referências linguísticas no momento da produção textual, sobre os quais incide uma atitude responsiva do sujeito que, segundo ele, “se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante” (BAKHTIN, 1992, p. 271). Consoante a isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao considerar o texto como unidade de ensino, afirmam:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva. (BRASIL, 1998, p. 35)

Essa percepção é reacendida quando analisamos as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos, em cujo texto vislumbra-se uma preocupação com a formação do sujeito enquanto cidadão e com a qualidade da educação. De acordo com esse documento, a tão almejada qualidade educacional implica, dentre outros, ser relevante: “A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal.” (BRASIL, 2013, p. 107).

Isso só é possível, principalmente no contexto de ensino fundamental, se considerarmos que o aluno é um sujeito em desenvolvimento, cujas capacidades de linguagem precisam ser expandidas e aprimoradas. Mas para isso é imprescindível que lhes sejam apresentados textos reais, de qualidade, para que descubra o prazer de se divertir com o texto, de se comover, de fruir esteticamente num texto. (BRASIL, 1998)

É justamente nessa questão que o ensino de escrita sob a égide dos gêneros discursivos ganha força. O ensino da linguagem, para ser relevante, precisa considerar que todas as capacidades inerentes ao seu pleno domínio só acontecem por meio de práticas efetivas, que se delineiam de diversas formas e, por sua vez, instauram-se em contextos sociocomunicativos diversos. (DOLZ, GAGNON E DECANDIO, 2010)

Dentre esses contextos de comunicação diversos, tal como explicitado por Bakhtin (1992), consideramos na natureza deste trabalho, o campo da literatura. Tomar os gêneros desse campo da atividade humana como essenciais ao campo das práticas educativas, é reconhecer a literatura como discurso, forma de conhecimento, e, sobretudo, prática de linguagem por meio da qual experienciamos o mundo.

Por isso, julgamos importante refletir sobre o tema na seção a seguir. Nela procuramos elucidar a constituição desse campo, discutindo sobre o discurso literário a partir da concepção de gênero proposta por Bakhtin.

1.3 OS GÊNEROS DO DISCURSO DO CAMPO DA LITERATURA

Ao tomar os gêneros pertencentes ao universo da literatura para o trabalho no campo escolar, é factível concebê-los à luz da teoria dos gêneros do discurso inaugurada por Bakhtin (1992). Para este pesquisador, os enunciados pertencentes ao campo da literatura, assim como toda forma de enunciado, são determinados pelas condições específicas de cada campo da comunicação. Esses enunciados trazem em seu bojo, comumente, aspectos relacionados ao conteúdo temático, estilo e estrutura composicional.

Segundo o filólogo, os gêneros literários eram estudados na Antiguidade, sob o viés da sua “especificidade artístico-literária, nas distinções diferenciais entre eles e não como determinados tipos de enunciados, que são diferentes de outros tipos, mas têm com estes uma natureza verbal (linguística) comum” (BAKHTIN, 1992, p. 262-263). Isso explica porque até certo tempo lidávamos com a concepção de gênero literário, em que se apresentavam apenas os gêneros épico, dramático, lírico, levando-se em conta apenas sua natureza literária.

A partir da concepção dos gêneros do discurso, considerando os traços mais gerais de sua composição, o estudioso delinea os gêneros do campo da literatura como secundários. Ou seja, aqueles cuja complexidade resulta de práticas linguísticas esculpidas em contexto cultural mais evoluído social e culturalmente.

Porém, esses, na sua formação, “incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação mais imediata”. (BAKHTIN, 1992, p. 263). Assim, os enunciados simples do cotidiano, ao serem recriados no discurso literário ganham uma veste especial que os tornam reais dentro do discurso artístico-literário.

Ao considerar a natureza dos gêneros secundários, tomamo-nos como conjunto de texto complexo, cujo domínio requer habilidades e capacidades específicas pelo sujeito, para que este possa compartilhar, também, dos contextos em que eles circulam. Isso pressupõe conhecer o seu processo de formação sócio-histórica, em compreendê-lo observando quais fatos linguísticos o constituem, o definem.

É interessante perceber como essas constatações refletem o campo das práticas escolares. O ensino e aprendizagem de gêneros do campo da literatura, como de outros, vislumbra, portanto, a necessidade de o professor posicionar-se,

sobretudo, como leitor e pesquisador; considerar os fatos linguísticos reais e, somente, a partir disso, apresentar formas de mediar o ensino e aprendizagem.

Com essa explanação, compreendemos que os gêneros literários abrem a possibilidade de o sujeito representar, por meio deles, experiências humanas particulares. Sob esse viés, a literatura permite ao homem exprimir sua criatividade, expressar-se por meio da estética da linguagem, exercer a ludicidade com as palavras conforme se lê no texto dos PCN, a literatura,

Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano imaginário com uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não-verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea) (BRASIL, 1998, p. 37).

Com essa compreensão, entendemos que os gêneros literários são constituídos por material verbal, a língua e suas formas de composição, que nos permite reconhecê-los de acordo com o contexto comunicativo no qual estão inseridos. Sobre essa questão, Bakhtin (1992, p. 266) ao tratar do problema da estilística, estabelece que “o estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento”. Desse modo, o estilo do gênero discursivo é o que vai contribuir para formar nossa competência metagenérica.

O pesquisador situa os gêneros pertencentes à esfera artístico-literária como exceção, quando se trata da projeção da individualidade do falante, em detrimento dos documentos oficiais, por exemplo, em que esse reflexo da individualidade não é propício.

A linguagem literária, portanto, absorve tanto o estilo que prescinde das unidades temáticas e composicionais, quanto o que prescinde da forma particular e individual de criar, de transgredir o real e manifestar o ilusório, o irreal. Contudo, os limites entre o estilo individual e o estilo do gênero não estão de fato demarcados, visto que a “linguagem da literatura, cuja composição é integrada pelos estilos da linguagem não literária, é um sistema ainda mais complexo e organizado em outras bases” (BAKHTIN, 1992, p. 267).

Daí decorre a importância de uma visada histórica acerca da constituição do gênero do discurso, a fim de compreendê-lo dentro de seu contexto histórico e

social, já que os gêneros refratam a sociedade, suas ideologias, sua história e sua linguagem.

Assim, é perceptível que a linguagem literária renova-se a cada tempo e também sofre interferência da evolução/transformação de outros gêneros discursivos. À medida que esta atua como invólucro de outras camadas de linguagem, presentes em outros gêneros, vai se apropriando de outras representações, outras formas de dizer, outras necessidades discursivas.

Sob essa perspectiva encontra-se, por exemplo, o gênero memórias literárias, terminologia cunhada no contexto da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o futuro*, com a finalidade de integrar o gênero memórias às práticas escolares voltadas para a linguagem escrita. Contudo, a partir dos pressupostos bakhtinianos, concebemos a necessidade ir além do que este dado aparente revela para que desvendemos os véus da constituição histórica, social e ideológica desse gênero, assunto que abordaremos na próxima seção. Mergulhar é preciso!

1.4 O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS

A linguagem literária concebe o trabalho com a palavra de modo a transfigurar a realidade, apresentando-a a partir de outros pontos de vistas e concebe a escrita como ato criativo, inovador, que dialoga com a realidade, interpretando-a sob novas perspectivas, provocando interpretações a partir dos efeitos de sentido delineados na escrita.

Nesse contexto, o gênero Memórias Literárias configura-se como pertencente ao campo da literatura. De acordo com Boeno (2013), são textos narrativos da ficção, que revelam um olhar particular ou coletivo, com personagens que ressignificam suas vivências, suas lembranças sob um ponto de vista da linguagem literária. Nesse gênero, o autor lança mão dos recursos de estilo necessários, tais como a linguagem metafórica e outras figuras de linguagem revelando, assim o poder de criação de efeitos de sentido no leitor.

Para definir o gênero memórias, Boeno (2013) situa-o a partir do discurso da memória, nas esferas da Filosofia e da Literatura e salienta que a memória é “o pensar concentrado da lembrança do que cabe pensar, é a fonte da poesia” (HEIDEGGER, 2006, p. 118 apud BOENO, 2013, p. 24). Memória, sendo instância superior, dá passagem à linguagem; permite a interação do homem com outros e

consigo mesmo; semeia a herança coletiva; permeia a tradição, impondo-se à configuração do sujeito no seio social, cultural.

Do ponto de vista do ensino, interessa-nos no contexto escolar o processo de criação dos efeitos de sentidos pelos alunos a partir da linguagem metafórica, pois saber produzir sentidos para alcançar determinados objetivos é uma das habilidades de escritas inerentes ao ensino e aprendizagem da escrita. Além do mais, o gênero permite ir à busca do que não é moda, do que passou e um olhar reflexivo sobre o presente.

A partir do gênero memórias literárias podemos promover o encontro entre gerações, como diz Boeno (2013, p.41): “Um mergulho dos signos do passado com os signos do presente.” E, continuando, a pesquisadora recorre a Bosi (1977) para enfatizar a necessidade de ir ao encontro do que ficou para trás, daquilo que parece ser a restituição da ordem que o mundo parece ter perdido, por meio da escrita de memórias.

A estudiosa define o domínio do gênero memórias literárias com a constatação de que nele estão imbuídas as memórias, as recordações, as emoções, o que justifica a escolha de um vocabulário e modo de dizer estético. Nesses termos, a linguagem literária poderá ser mais bem compreendida se relacionada ao contexto social. Para Boeno (2013, p. 41-42),

as memórias correspondem aos textos narrativos ficcionais como *escrita de si*, seja em uma perspectiva *individual* ou *coletiva*, com personagens reais ou ficcionais, produzidos por escritores que retomam em seu processo criativo as experiências vividas.

Para produzir os efeitos de linguagem que a percepção estética instiga, a escrita literária precede um trabalho com a linguagem a partir do sentido figurado, do jogo de sentidos suscitado pelo sentido metafórico; pela escolha vocabular, guiando por uma visão singular que mescla ficção e criatividade. O acabamento do texto permite ao leitor estabelecer relação com outros gêneros da esfera literária.

Essas narrativas têm como ponto de partida as experiências e vivências estéticas vividas pelo autor, as quais são narradas a partir da *tradução* dessas lembranças realizada no ato criativo. Por isso, as *memórias ou reminiscências* passam por uma releitura, uma ressignificação no processo da escritura literária. (BOENO, 2013, p.42)

Ao analisar o percurso histórico do gênero memórias literárias, Boeno (2013) recorre ao gênero memórias que, pertencente ao campo dos gêneros confessionais era tido como de menor valor em comparação à alta literatura. Mas, a pesquisadora elucida, tomando como pressuposto os estudos de Maciel (2004), que os gêneros dessa natureza: confissão, memórias, diário, relato, biografia e autobiografia, por terem como matéria-prima as vivências humanas são literatura.

Segundo a autora, “é infrutífero propor uma separação entre a Literatura das formas autobiográficas, podendo, talvez, ser uma questão de implicações teóricas relativas ao uso da primeira pessoa.” (MACIEL, 2004 apud BOENO, 2013, p.44) quando o mercado editorial dá a esses gêneros merecido destaque, nos últimos tempos.

Sendo de natureza confessional, o gênero memórias está relacionado ao desejo de registrar, dar a conhecer o êxito, o sucesso, os feitos, as vivências humanas, fato hoje que pode ser percebido pelo fenômeno da *selfie*, embora esta tenha o caráter efêmero. A escrita de memórias está resguardada à eternização do ser que na contemporaneidade apresenta-se sob a forma de relatos de um “eu” que está em constante ebulição, devido à globalização e à modificação acelerada dos comportamentos e valores humanos.

Para Boeno (2013), essa confusão dificulta a criação de uma “identidade própria” e as narrativas confessionais promovem um encontro com o passado, estabelecendo um vínculo entre os dois mundos, o atual e o do passado. Nesse passo, a pesquisadora caracteriza o estilo do gênero como “a escrita entrecortada por fatos imaginados, pela ficção” (BOENO, 2013, p. 44).

Dessa forma, a narrativa configura-se a partir de um plano idealizado, reconstruído, tendo como pano de fundo “a experiência como joia rara, como fonte para a escritura, que figura a realidade e a torna um discurso também com valor social e cultural, que não exclui outros discursos.” (BOENO, 2013, p. 44).

Diferentemente da história contada nos livros oficiais, a memória é considerada como essência pessoal, idiossincrática, ressignificada, “não é a História viva, tal como aconteceu. É sempre escrita, registrado por meio de uma visão, de uma versão do autor-criador.” (BOENO, 2013, p. 48)

Nesses termos, o gênero memórias é a realização de um discurso do eu, da relação estabelecida entre pessoas, lugares, objetos, imagens que por terem significado evocam sensações, vivências e sentimentos que, compartilhados com o

outro, aquele que ouve, ganha uma dimensão social, à medida que esse outro se apropria, interage e amplia sua visão de mundo.

Em termos educacionais, o gênero memórias é interessante porque lança o sujeito na compreensão de si, no reconhecimento de sua identidade, do valor dos bens culturais, que em nosso tempo, marcado pela efemeridade, perde seu espaço e sua voz para a cultura de massa, fabricada ao melhor estilo “fast-food”.

A memória compartilhada socialmente articula três memórias: individual (locutor), outra (interlocutor) e coletiva (dimensão social e ideológica). O sujeito, por meio de sua memória individual, constitui o testemunho para a memória coletiva, em um tempo coletivo. No momento da interação com o outro, o sujeito conta suas experiências, reflete com esse outro suas lembranças por meio de suas crenças, costumes e comportamento adquiridos em seu grupo, que tem raiz temporal, que são marcados por eventos ocorridos no mundo global, os quais qualificam o tempo vivido.(BOENO, 2013, p. 50)

A memória, portanto, promove o encontro entre o velho e o novo. O que foi e o que é. E nesse encontro, o sujeito ouvinte, o aluno, assume a importante dimensão de se projetar como a voz que dará vida a uma memória instigada, repensada a partir de um olhar pessoal, revelando a singularidade do personagem que viveu, graças à literariedade evocada pelos efeitos de sentido produzidos no ato da escrita.

1.4.1 A Didatização do Gênero Memórias Literárias

“As imagens, os lugares (no passado e no presente) contam coisas que só a nós cabe dar o tom, cabe expressar conforme nossa afetividade e emoção.” (BOENO, 2013, p.49). A partir dessa premissa, a configuração do gênero memórias literárias no contexto escolar nasce no bojo de uma questão de ensino de escrita.

Sob essa perspectiva, é preciso tomar aspectos ligados à realidade para formar e transformar o evento da escrita como algo criativo, de experimentação, de construção e desconstrução. Sendo algo significativo, deve ser capaz de provocar uma inquietação no sujeito, de modo que leve o aluno a perceber-se no seio social como ser em construção, mas com competência linguística para ampliar seus horizontes.

Marcuschi (2012), ao situar o gênero memórias quando da análise de produções textuais de alunos, no contexto da Olimpíada de Língua Portuguesa,

esclarece que há uma diversidade de gêneros que se voltam sobre contextos sócio-históricos sem, contudo, serem literários, da mesma forma, que há textos literários que não se constituem das recordações das pessoas.

É nessa linha tênue, entre as lembranças das pessoas e a matéria da literariedade, que se configura o gênero memórias literárias: “a remissão a tempos antigos, desde uma perspectiva contemporânea, e a valorização da singularidade e da estética literária” (MARCUSCHI, 2012, p.52) é uma das características desse gênero.

Nesse contexto, o gênero em questão apresenta-se didatizado a partir da I edição da Olimpíada de Língua Portuguesa, programa do Governo Federal voltado para a dinamização de materiais didáticos e para a formação do professor. Até esse momento, não havia a configuração desse gênero na esfera escolar, como objeto de ensino. Isso fez com que muitos professores se vissem, como eu, surpresos e inquietos quando se manteve contato com o caderno *Se bem me lembro...* apresentado no contexto da Olimpíada.

É importante frisar que a modificação e adequação dos gêneros às práticas sociais é uma atividade natural. Bakhtin (1992) ao esclarecer a questão dos gêneros dos discursos, explica que muitos desses se transformam e ganham novos significados em outros contextos. O que quer dizer que as mudanças sociais e históricas levam os seres humanos a outras necessidades, as quais fazem nascer e outros gêneros do discurso ou mesmo tende a ressignificar os que já existiam. Com a linguagem literária não é diferente.

As mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissoluvelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso. A linguagem literária é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem; o peso específico desses estilos e sua inter-relação no sistema da linguagem literária está em mudança permanente. (BAKHTIN, 1992, p. 267)

Conforme observamos, o gênero memórias, no processo de didatização, sofre uma metamorfose que lhe permitiu adentrar o contexto escolar e ser ressignificado para o ensino da escrita. Assim, a configuração do gênero a partir de um contexto, a Olimpíada de Língua Portuguesa, trouxe-lhe com uma roupagem diferente do gênero memórias, uma vez que o foco de produção prevê a escrita deste por jovens alunos do ensino fundamental.

Ocorre, no entanto, que ao adentrar os muros da escola, houve também o encontro não só do aluno, como também do professor mediador com o gênero. Essa situação gerou certo desconforto e insegurança, porque o professor não conhecia textos dessa natureza. Como ensinar algo que não conhecemos? Onde estava esse gênero que não conhecíamos? Era o que nos perguntávamos naquela ocasião.

Com efeito, essa situação impactou deveras a transposição didática² de muitos, pois o próprio Bakhtin (1992) chama a atenção para a necessidade de se conhecer a história dos gêneros discursivos, visto que eles refletem as mudanças da vida em sociedade.

Ora, quanto menos se conhece a respeito da sócio-história de um gênero, mais difícil ele se torna de ser “domesticado”, de se lançar ao ensino dele enquanto ação de linguagem e quando isso acontece, é inerente o surgimento de lacunas e a necessidade de possíveis ajustes. Uma dessas lacunas é responder às questões de natureza filosófica, levantadas por Boeno (2013):

- 1) Como dizer que os escritores *rememoraram o passado*? Se as “memórias” são *narrativas ficcionais* por se tratarem de uma criação.
- 2) A afirmativa “integram ao vivido o imaginado”, seria uma definição própria para “memórias literárias”?
- 3) Falar de “experiências vividas pelo autor no passado”, colabora para a compreensão da arquitetônica composicional do gênero “memórias literárias”? Será que o leitor saberá o que foi vivido pelo autor-homem? É possível saber?
- 4) É possível em um texto literário conduzir o leitor por cenários e situações reais? A Literatura é realidade? Se for, como compreender obras literárias que são *memórias* como “*Memórias póstumas de Brás Cubas*”, de Machado de Assis, ou “*Memórias da Emília*”, de Monteiro Lobato. Elas não são “memórias literárias”? (BOENO, 2013, p. 188)

De acordo com a pesquisadora, essas questões situam-se no campo filosófico e são importantes para que o professor possa compreender a arquitetura sociodiscursiva do gênero. E como o gênero foi institucionalizado a partir de uma política pública, que tem como um de seus objetivos a formação do professor é preciso que o docente possa apropriar-se dessas questões para então mediar com mais propriedade o seu ensino e aprendizagem.

² “Instrumento através do qual transforma-se [sic] o conhecimento científico em conhecimento escolar, para que possa ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos.” (MENEZES e SANTOS, 2001)

De outro modo, salienta a estudiosa, o nome composto, memórias literárias, conforme apresentado pelo programa não coincide com outros gêneros confessionais. É, portanto, outro gênero, com outras características:

Como parâmetros de escritura os alunos devem recorrer às memórias de pessoas mais velhas para escreverem a narrativa, assumindo a escritura em primeira pessoa. Os textos de referência apresentados no início do caderno situam a escritura dos alunos na esfera literária ou mais próximo possível dessa esfera. (BOENO, 2013, p. 189)

Sobre essa forma de pensar o gênero memórias literárias, os estudos bakhtinianos evidenciam que “A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero” (BAKHTIN, 1992, p. 268). Nesses termos, o gênero ressignifica o existente à medida que lhe investe em outro contexto sociocomunicativo.

Essa concepção é corroborada por Marcuschi (2011) quando explica no texto “Como escrever as memórias do outro, revelando toda sua singularidade?” (RANGEL, 2011) aspectos aos quais aluno e professor devem atentar-se quando da escrita do texto de memórias literárias: trazer à tona o passado do lugar; narrar a memória do outro em primeira pessoa; entrelaçar acontecimentos reais e ficcionais com uma linguagem singular, autoral e adequada à esfera literária.

Assim, o que se espera do aluno é que este possa apropriar-se de mecanismos linguísticos e discursivos, de modo a produzir efeitos de sentido a partir do uso consciente deles, provocar expressividade ao narrar algo que não vivenciou, mas que deve ser contada como se tivesse sido por ele vivenciado. No que tange à produção desses aspectos, Marcuschi (2012, p. 60) evidencia que:

Na amostra analisada, poucos textos atendem aos três critérios elencados. Em grande parte, os textos reconstroem lembranças de tempos antigos, mas na forma de constatações e depoimentos objetivos. Por sua vez, o ponto de vista narrativo oscila entre a primeira e a terceira pessoa, enquanto o entrelaçamento realidade/ficção e o uso da linguagem literária são bastante restritos.

Essas constatações evidenciam, primeiramente, que escrever um texto, assumindo a perspectiva do outro, entrelaçar as diferentes vozes do discurso no plano material do texto é, sem dúvida, uma habilidade que precisa ser

ensinada/aprendida, se pensarmos nas competências sociais que todo sujeito precisa para mobilizar-se na sociedade.

Contudo, ao aluno do 7º e 8º ano do ensino fundamental, este consiste em um dos trabalhos mais árduos, denunciando, de certa forma, a precária relação entre o que se ensina e o que o aluno aprende, o que se evidencia nas palavras da pesquisadora: “O aluno parece estar apenas relatando uma situação de entrevista e não consegue operar com as múltiplas vozes introduzidas no discurso.” (MARCUSCHI, 2012, p. 63).

A complexidade da operacionalização implica, para o aprendiz, uma dificuldade a mais no processo de produção textual, o que faz com que o texto produzido na escola nem sempre seja um texto de memórias literárias. Há também outro fator que urge essencial atenção: transformar um relato de memórias a partir de uma entrevista num texto envolvente, pertencente à esfera literária. Sobre isso, a estudiosa revela que o aluno não consegue lidar, a contento, com elementos literários capazes de transformar um relato em memórias:

Todavia, elementos ficcionais e próprios da linguagem literária, que poderiam tornar a narrativa mais vibrante e envolvente, e menos fragmentada e reificada, não se fazem presentes no texto. (MARCUSCHI, 2012, p. 63).

A insuficiência de atividades que favoreçam esse aprendizado talvez seja uma das lacunas do caderno *Se bem me lembro...* Dentre as 16 oficinas propostas, na 8ª oficina é que se apresenta a abordagem dos recursos linguísticos: neologismos, comparação, metáfora, metonímia, personificação, ironia relacionados ao desenvolvimento do caráter literário.

Ainda que não se aborde esse assunto a partir da conceituação, o que já é bastante significativo, as atividades propostas também não são suficientes para que o aluno-adolescente escreva com literariedade. Ora, essa ação implica apropriação de mecanismos linguísticos e conceptuais que levem à produção de sentidos, capazes de revelar singularidade na produção escrita do seu texto.

Sobre isso, Boeno (2013, p.208) posiciona-se, referindo-se em sua pesquisa ao trabalho com os recursos literários apresentados na oficina 8, do caderno *Se bem me lembro...* como escassos, ainda que reconheça que o tratamento dado às atividades se distancie do modelo de ensino como transmissão de conteúdo.

Em contrapartida, a pesquisadora enfatiza a falta de exercícios mais elaborados que levem o aluno a produzir sentidos com os jogos da linguagem e encarem esta com ludicidade. Destaca, também, a importância do conhecimento acerca da Teoria da Literatura, pelo professor, como critério elementar no trabalho pedagógico.

Ao caracterizar o gênero memórias literárias, Marcuschi (2012) analisa-o confrontando a um anúncio e a um artigo de opinião antigo. Segundo ela, esses textos apresentam condições de produção distintas: apesar de ativarem a memória sobre acontecimentos culturais passados, não apresentam preocupação com a literariedade. Marcuschi (2012, p. 55) explica que “ambos ‘não’ evidenciam explicitamente uma preocupação de natureza estética, nem lidam com o ficcional, o que os distancia de gêneros da esfera literária.”.

Isso quer dizer que a singularidade, que se espera ser encontrada no texto dos alunos, está relacionada à presença de características que fazem com que um texto se torne literário, embora essa definição não seja tarefa simples, nem talvez possível de definir.

Apesar disso, sabe-se que dentre as características de um texto literário, compreende-se a ficcionalidade e a literariedade, as quais podem ser definidas, respectivamente como “ ‘escrita ‘imaginativa’, no sentido de ficção – escrita que não é literalmente verídica e o uso da linguagem de forma peculiar, ou ‘a violência organizada contra a fala comum’ ” (EAGLETON, 2006, p. 1-2).

Para o autor, essas características não definem o que é literatura, mas ao mesmo tempo, também, a literatura não pode ser dissociada dessas características. A literatura cria mundos e realidades possíveis no plano fictício, transfigura o real e se apropria da linguagem comum, reinventando-a, intensificando-a, criando novos sentidos e significados.

Dessa forma, a ideia de singularidade está relacionada ao fenômeno da literariedade do texto, cujos traços buscam-se encontrar nos textos de memórias literárias produzidas por alunos. Assim, recorremos a Marcuschi (2012, p. 55) para elucidar que “a noção de literariedade constitui, não há dúvida, um conceito complexo, polissêmico, histórica e culturalmente situado”.

Marcuschi (2012, p.55) afirma que “a subjetividade criadora não pode ser vista independentemente de sua atividade de escrita, de suas condições de produção e de uso”. Ao considerar a produção textual de textos de memórias

literárias na sala de aula, partimos do pressuposto de que aluno e professor precisam assumir a perspectiva de que, sendo memórias literárias, a escrita pressupõe

[...]certa transgressão do real, por um olhar próprio e reflexivo dos acontecimentos históricos e sociais, pelo uso mais intenso de recursos estilísticos da linguagem, pela aspiração de provocar experiências estéticas, éticas, ideológicas etc. no leitor presumido. (MARCUSCHI, 2012, p.55-56)

Concordo com Boeno (2013, p. 208) quando critica que os exercícios apresentados são escassos. Apesar de propor uso de recursos de expressividade linguística, a partir de figuras de linguagem, as atividades não levam o educando a tomar esses recursos com propriedade, pois o aprendiz não consegue revelar esse aprendizado quando produz seus textos, de modo a provocar encantamento no leitor.

A abordagem apresentada no caderno *Se bem me lembro...* configura-se, portanto, como insuficiente, para os objetivos que se pretende. Essa constatação reforça a necessidade de apresentarmos uma proposta de ensino e aprendizagem que venha complementar a lacuna existente. O objetivo é contribuir para que o aluno possa ampliar suas competências comunicativas, por meio do ensino e aprendizagem do gênero memórias literárias.

Por essa razão, entendemos que há necessidade de nos voltarmos para a constituição literária do gênero, concebendo que apenas um tratamento mais aprofundado desse assunto pode levar o aluno a escrever com literariedade. Nesses termos, propomos uma abordagem reflexiva da metáfora, tomando como objeto de ensino e aprendizagem textos da esfera cotidiana e literária. Sobre essa temática, nos propomos alinhar ideias, reflexões no tópico seguinte, que possam luzir como guia nesta empreitada.

2 METÁFORA: TERRITÓRIO DO PENSAMENTO, DA AÇÃO E DA LINGUAGEM

Neste capítulo, tecemos nossas considerações sobre o tratamento reflexivo que será dado à metáfora. Para tanto, partimos da abordagem da metáfora em aulas de língua materna, quando refletimos sobre como esse fenômeno vem sendo ensinado nas escolas ao longo dos tempos. Em seguida, será elucidado o conceito de metáfora, contrapondo-se à visão clássica de metáfora, inaugurada por Aristóteles, em que a metáfora é vista como ornamento e recurso persuasivo, com a visão construída pela teoria cognitiva da metáfora, inaugurada por Lakoff e Johnson (2002), que consideram a metáfora como parte de nosso sistema conceitual e ordinário. Por fim, trataremos da Metáfora Literária, estudada por Lakoff e Turner (1989), que tratam a metáfora poética como extensão, elaboração e combinações feitas por poetas, a partir da metáfora convencional.

2.1 A ATIVIDADE REFLEXIVA SOBRE A METÁFORA NA PRODUÇÃO ESCRITA

De início, situamos a tessitura destas linhas, partindo dos princípios norteadores oficiais, os PCN, os quais apontam a importância e necessidade de ensinar a língua por meio de uma atividade reflexiva. Do contrário, os postulados de uma educação para a liberdade e para a cidadania fracassarão.

Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua. (BRASIL, 1998, p. 38)

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998) a reflexão sobre a língua pode ser abordada a partir de atividades epilinguísticas e metalinguísticas. A primeira considera como fato a reflexão sobre o uso que fazemos da língua no ato comunicativo, enquanto a segunda volta-se para “[...]a descrição, categorização e sistematização dos elementos linguísticos.” (BRASIL, 1998, p. 38)

Tendo claras essas dimensões, entendemos que uma abordagem reflexiva implica tomar, como ponto de partida, o texto escrito do aluno, visto que é lá que o sujeito aprendente deixará emergir suas hipóteses, dúvidas e domínios sobre a

língua. Somente assim, o professor mediador terá em mãos a visualização do que precisa ser ensinado e, assim, mobilizará estratégias para o ensino e aprendizagem. De acordo com Geraldi (2004, p. 73-74):

A análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele.

Desse modo, a escrita do aluno é dimensionada tendo em vista um trabalho que promova a reflexão e a operacionalização sobre as marcas linguísticas, de forma que o aprendiz desenvolva a consciência das escolhas lexicais, semânticas, morfossintáticas para fins de alcance dos objetivos pretendidos com o exercício da escrita. Travaglia (2003, p. 34) explica:

As atividades epilingüísticas são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso de interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos de interação.

Assim sendo, para que o aluno possa refletir sobre a metáfora, é preciso abordá-la no contexto de uma atividade linguística – a produção do texto de memórias literárias – e no nível da frase. Dai ser importante o planejamento de atividades voltadas para esse fim. Conforme os PCN, não pode ser deixado de lado, “[...]o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto” (BRASIL, 1998, p. 38).

Nesse processo o aluno é convocado a refletir sobre o conhecimento que domina e aquele que precisa adquirir e/ou aprimorar para garantir que os objetivos textuais sejam alcançados. Consiste em “[...] um trabalho sobre recursos linguísticos que ele ainda não domina, para levá-lo à aquisição de novas habilidades linguísticas [...]” (TRAVAGLIA, 2003, p. 142).

A metáfora é compreendida a partir do ciclo uso-reflexão-uso, ou seja, partimos dos conceitos metafóricos presentes na primeira produção textual e traçamos um caminho para que o aprendiz tome consciência desse recurso e aprimore o controle sobre a metáfora e suas implicações na própria produção linguística (BRASIL, 1998). Assim, o domínio sobre a metáfora é tido como trampolim para a ampliação da competência comunicativa.

O alcance desse objetivo passa, necessariamente, pela tessitura de atividades que considerem o processo de construção de sentido na produção textual, a leitura e análise de textos do mesmo gênero e de outros de outras esferas, tendo como ponto de partida a produção do aluno.

2.2 A ABORDAGEM DA METÁFORA EM SALA DE AULA

Ao concebermos o percurso de ensino e aprendizagem da língua materna no Brasil, compreendemos que, por muito tempo, essa trajetória estancou em práticas tradicionais. Atividades como memorização, exercícios mecânicos de gramática, cópias, uso do texto como pretexto, dentre outros direcionaram as ações docentes que, se pareciam funcionar em outras épocas, hoje ficam evidentes de que precisam ser superados.

Ao recorrermos a Gil (2012), confirmamos que a abordagem da metáfora em livros didáticos, de certa forma, guia essa prática, visto que são os principais disseminadores de modos de conceber e ensinar a língua. Em sua investigação, a estudiosa identificou o ensino da metáfora: em apenas um momento do ensino fundamental (geralmente, a última série); relacionada a textos literários; ausência de contextualização; sem menção à intenção do falante; o conceito de parcialidade não sendo abordado; há exemplos de metáforas do cotidiano presentes em algumas coleções, porém não dão conta do vasto campo que a metáfora engloba e que prevalece a visão clássica como a concepção de metáfora.

Nesses termos, compilamos em um quadro as visões subjacentes de metáfora nos livros didáticos identificados pela investigadora.

Quadro 1 - Visões teóricas sobre a metáfora, de acordo com Gil (2012).

VISÃO TEÓRICA	DEFINIÇÃO
Clássica	Desenvolvida por Aristóteles, é a mais antiga e situa-se nos estudos da Retórica clássica. Apresenta a ideia de transferência de sentido de um termo para outro. Situa-se no âmbito da linguagem figurada. É ornamento linguístico; O emprego da metáfora implica ter talento;
Substitutiva	A metáfora é definida como a substituição de uma expressão literal por uma metafórica; Tem como precursor Aristóteles; A semelhança é a base da substituição

Comparativa	Busca similaridade entre um termo de outro A metáfora é definida como uma comparação sem conectores
Interativa	A metáfora resulta da tensão entre tópico (elemento A) e veículo (elemento B) Tópico e veículo são sistema de ideias, conhecimento e crenças que interagem.

Fonte: Pesquisadoras/2016

Na expectativa de verificar essas ocorrências, identificamos que no livro *Português Linguagens, do 8º ano*, de Cereja e Magalhães (2009, p. 115), por exemplo, a metáfora é considerada uma figura de linguagem, cujo sentido é “[...] resultante de uma relação de **semelhança**, de **intersecção** entre dois termos”. Apesar de ser abordada a partir de uma tirinha, os exercícios propostos condicionam o estudante a pensar que esse recurso linguístico é típico do discurso poético, conforme se vê nas questões:

1. Observe a linguagem que o ratinho utiliza para conceituar o amor, no 2º quadrinho.

[...]

- b) Em que gênero textual predomina esse tipo de linguagem? No poema
2. Para construírem seus textos, os poetas geralmente utilizam **imagens**, isto é, não falam diretamente das coisas e dos sentimentos, mas sugerem-nos por meio de **associações e comparações**. (CEREJA E MAGALHÃES, 2009, p. 114)

No exemplo, percebemos que a visão de metáfora que subjaz a atividade é a comparativa, a qual enfatiza a similaridade entre um termo de outro, sem conectores (GIL, 2012). Na obra examinada, as atividades que prevalecem são voltadas à identificação da metáfora, sem referência ao contexto. Segundo Gil (2012, p. 195), “[...] uma menção a esse aspecto nas definições poderia orientar o aluno a buscar pistas contextuais para uma melhor compreensão tanto de metáforas convencionais como de metáforas novas”.

Ainda observando as atividades proposta por Cereja e Magalhães (2009), notamos que não há menção às intenções do falante, ou seja, a linguagem em uso, conforme elucidado por Gil (2012). Ao destituir o estudo da metáfora desse pressuposto limita-se o seu tratamento ao uso dicionário da palavra. Em razão disso, a pesquisadora enfatiza que seria proveitoso trabalhar a consciência sobre intenção do falante, porque

encoberto; que se a correspondência fosse total, um seria o outro. A compreensão desse mecanismo levá-los-ia a ampliarem sua capacidade crítica.

Em resumo, concluímos que o tratamento designado à metáfora de acordo com as concepções mais atuais sobre o tema, ainda são insuficientes. Faltam atividades que levem o aluno a trabalhar com esse recurso linguístico de forma reflexiva no contexto da produção escrita, pois a ação de escrever implica um jogo de pensamento, requer reflexão e envolve, necessariamente, a leitura. O que reforça a ideia de uma abordagem mais significativa da metáfora, de forma que o sujeito seja levado a pensar sobre a língua e sirva-se dela para criar e produzir sentidos e assim delinear uma visão crítica acerca do mundo.

2.3. A METÁFORA QUE FIGURA ENTRE NÓS

A abordagem da metáfora como ornamento e como atividade persuasiva interessa-nos, especialmente, porque temos certo de que esse é o conceito que ainda prevalece nas concepções do ensino da metáfora nas práticas educativas de Língua Portuguesa, conforme nos revelam os estudos de Gil (2012).

Zanotto et. al. explicam que a concepção de metáfora como figura corresponde à tradição retórica inaugurada por Aristóteles, segundo a qual

[...] a metáfora era (e é ainda) considerada um fenômeno de linguagem apenas, ou seja, um ornamento linguístico, sem nenhum valor cognitivo. Era considerada um desvio da linguagem usual e própria de linguagens especiais, como a poética e a persuasiva. Além disso, o uso da metáfora era indesejável no discurso científico, que deveria se utilizar da linguagem literal, considerada, então, clara, precisa e determinada. (ZANOTTO et al., 2002, p. 11)

Sob essa ótica, ciência e poesia usavam linguagens distintas, em que na primeira preponderava o discurso da razão e na segunda, a imaginação e a criatividade. Assim, quando quiséssemos falar com objetividade, a metáfora e outras formas de linguagem figurada não poderiam ser empregadas. Essa forma de pensar sustentava-se, por sua vez, graças ao mito do Objetivismo, que se guiava pela máxima de que a linguagem era o espelho da mente.

Vereza (2010), por sua vez, ao explanar sobre o *lócus* da metáfora, questiona a concepção tradicional, cuja autoria é dada à visão aristotélica de figuras. Segundo a pesquisadora, o filósofo “[...] nunca propôs uma conceituação clara e sistemática

de metáfora que pudesse ser realmente chamada de “teoria da metáfora” (VEREZA, 2010, p. 202).

De acordo Andrade, A. D. (2010), a metáfora aristotélica permeava os territórios da Retórica e da Poética. A partir daí, o filósofo definiu-a como o termo de união entre as duas, ampliando a abrangência da metáfora. No entanto, ao relacioná-la ao nome, eixo nuclear de sua teoria, restringiu sua estrutura:

Para Aristóteles, a metáfora se liga à Retórica e à Poética por meio das partes da elocução e da segmentação do discurso, ou seja, por meio da palavra. Com isso, a herança de Aristóteles sobre a metáfora foi interpretada durante os séculos e séculos como matéria inerente ao estudo da palavra. (ANDRADE, A. D., 2010, p. 37)

Andrade explica que, para o pensador, a metáfora é movimento; transferência entre nome esdrúxulo e nome mais comum. Nesses termos, Vereza (2010) argumenta que, dentre as subcategorias de metáforas como transporte definidas pelo grego estão: 1) gênero a espécie; 2) de espécie e a gênero; 3) de espécie a espécie; 4) relação de analogia com quatro elementos, apenas a terceira pode ser compreendida como “[...] uma transferência metafórica” (VEREZA, 2010, p. 202).

Dessa maneira, conclui a pesquisadora, o emprego metafórico entre termos raros e outros mais simples, leva à concepção de ornamento, invenção linguística, levando à dicotomia: literal x figurado. Essa distinção caracteriza outro postulado de Aristóteles: “a metáfora implica uma substituição” (ANDRADE, 2010, p. 38), em que o termo figurado podia ser trocado por um termo próprio (literal).

Para Andrade (2010) essa forma de ver a metáfora dissecou-a de seu poder linguístico e cognitivo, enclausurando-a no discurso de que “metáfora é apenas uma forma de dizer”. Sob essa égide, a paráfrase foi privilegiada por estar mais próxima da verdade e a metáfora foi evitada em situações mais formais, passando a ser compreendida como figura de linguagem.

De acordo com Vereza (2010) no tratado de Foutanier (Notions préliminaires, 1968, p. 39 apud RICOUER, 2015, p.83) a metáfora é tropo. Sendo assim, limitava-se ao nível da palavra para materializar a relação entre ideias. Essa forma de conceber a metáfora reduziu os estudos de Foutanier, pois contradizia a ideia inicial defendida pelo teórico, de que metáfora era uma ideia materializada em outro signo, cuja ideia era mais evidente ou mais conhecida (VEREZA, 2010).

Com o advento dos Estudos Modernos, filiados à Poética Moderna, “[...] a noção de metáfora como figura foi sendo fortalecida e cada vez mais aproximada dos estudos literários”. (ANDRADE, 2010, p. 43). De acordo com Caminade (1970 apud ANDRADE, 2010), a metáfora, nesse período, assumiu duas perspectivas: sentido restrito mantinha os pressupostos de Aristóteles e Fountanier; e sentido amplo, englobava “a comparação, a qualificação de uma função e a instauração de imagens” (ANDRADE, 2010, p. 43)

Com isso, compreendemos que os postulados aristotélicos, bem como a tropologia fountanieriana forjaram os conceitos de metáfora que ainda se mantêm como verdades nas salas de aula. Isso porque as práticas educativas de ensino de língua ainda baseiam-se no ensino de regras da gramática normativa.

Podemos, portanto, concluir: a metáfora foi (e ainda é) compreendida como transferência de sentido; no nível de palavra (uma palavra com sentido de outra); como figura (ornamento); como matéria-prima da linguagem literária. Tais conclusões situam a metáfora no âmbito da linguagem e explicam porque, até hoje, a metáfora ainda é concebida como figura de linguagem. Concepção essa que ainda direciona, quase sempre, a abordagem da metáfora em aulas de literatura ou como manifestação linguística relacionada à esfera literária.

2.4 O CONCEITO METAFÓRICO

Na década de 1980, a publicação de “*Metaphors we live by*”, de Lakoff e Johnson (1980), traduzido para o português sob o título “Metáforas da vida cotidiana” (2002) provoca uma revolução na forma como a metáfora era concebida. Os autores rompem com os paradigmas e a metáfora passa a ser compreendida a partir de novos pontos de vista (ZANOTTO et al. 2002)

Com essa forma de pensar, os estudos da Teoria Conceptual da Metáfora contestam as verdades fundadas no que eles chamam mito do objetivismo e do subjetivismo. Para os objetivistas, compreendemos e nos relacionamos com o mundo a partir das propriedades dos objetos que correspondem a uma realidade objetiva, criticando a subjetividade do sujeito. Nesse pensamento, a ciência, a razão, a justiça, a linguagem literal são formas de expressar a verdade.

Os subjetivistas, por sua vez, exaltavam a liberdade criativa, os sentimentos, a sensibilidade estética, a moral, o espírito como as coisas mais importantes da vida.

Tomavam por aliados a arte e a poesia, pois esses eram meios de nos colocar em contato com a realidade. Nesses termos, a linguagem metafórica era importante porque a linguagem literal não era suficiente para expressar a subjetividade de cada um (LAKOFF E JOHNSON, 2002, p. 298).

Contra-pondo-se a essas visões, Lakoff e Johnson (2002, p. 45) definem outra ótica, a experiencialista, segundo a qual “a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação”. Dessa forma, “[...] a metáfora é essencial à compreensão humana, bem como um mecanismo de criação de novos sentidos e de novas realidades em nossas vidas” (ANDRADE, 2008, p.13).

Com isso, os cognitivistas defendem que a metáfora é um elo entre a razão e a imaginação. Não se trata de um conceito relacionado ao campo da palavra, pois o conceito metafórico, sendo parte integrante de nosso sistema conceptual e da linguagem diária, está relacionada ao campo do pensamento.

Como as categorias de nosso pensamento cotidiano são largamente metafóricas e os nossos raciocínios diários envolvem implicações e inferências metafóricas, a racionalidade ordinária é, pois, imaginativa por natureza. (LAKOFF E JOHNSON, 2002, p. 302)

De acordo com os pesquisadores, os conceitos metafóricos organizam o modo de nos relacionarmos no mundo. À medida que desenvolvemos pensamentos e experiências baseados no nosso sistema conceptual, de natureza metafórica, definimos e estruturamos nossas vivências diárias. A esse tipo de metáfora, Lakoff e Johnson (2002) chamam de metáforas estruturais e exemplificam com os seguintes conceitos: TEMPO É DINHEIRO, DISCUSSÃO É GUERRA, TEMPO É RECURSO, dentre outros.

Podemos dizer que as bases da teoria forjada por Lakoff e Johnson (2002) têm como principal contribuição o trabalho de Reddy (1979): o ensaio “The Conduit Metaphor”. Nesse trabalho, o pesquisador estuda nossa conceptualização sobre o conceito de comunicação. De acordo com o autor, uma comunicação eficaz supõe que “[...] o ouvinte ou leitor “receba” o significado, já “depositado” nas palavras-objetos, em sua mente.” (ANDRADE, 2008, p. 17), conforme verificamos em Lakoff e Johnson (2002, p. 54)

Um caso bem mais sutil de como o conceito metafórico pode esconder um aspecto de nossa experiência pode ser observado no que Michael Reddy chamou de “metáfora do canal” (*conduit metaphor*). Reddy observa que a nossa linguagem sobre linguagem é, grosso modo, estruturada pela seguinte metáfora complexa:

IDEIAS (OU SIGNIFICADOS) SÃO OBJETOS
EXPRESSÕES LINGÜÍSTICAS SÃO RECIPIENTES
COMUNICAÇÃO É ENVIAR

O falante coloca ideias (objetos) dentro de palavras (recipientes) e as envia (através de um canal) para um ouvinte que retira as ideias-objetos das palavras-objetos

Essa maneira de conceber o ato comunicativo revela o viés objetivista, já que segundo a semântica – estudo entre as expressões linguísticas e a representação de mundo - “[...] expressões linguísticas podem corresponder diretamente ao mundo, sem a intervenção da compreensão humana” (LAKOFF E JOHNSON, 2002, p. 311) também está presente em outras teorias linguísticas.

Para Zanotto et. al. (2002) essa compreensão acerca da comunicação é falsa, porque ao considerar que o significado está na palavra, desconsidera fatores externos relacionados ao ato comunicativo. Em outras palavras, ao tomar o conceito de comunicação como algo automático, nega a construção do sentido a partir de um processo dialógico e de nossas interações sociais, históricas e ideológicas.

Nesse sentido, a estrutura semântica formulada pela metáfora do canal funciona como mecanismo influente na língua inglesa (língua em que o pesquisador fez o estudo), pois interfere no pensamento e na ação dos indivíduos. A partir disso, Lakoff e Johnson (2002) ampliam os estudos sobre a metáfora do canal e constatam que, na verdade, as estruturas apontadas por Reddy (21979) formam um conjunto de metáforas conceptuais:

- A. MENTE É RECIPIENTE
Não consigo *tirar* essa música da minha cabeça.
- B. IDEIAS (OU SENTIDOS) SÃO OBJETOS
Quem te *deu* essa ideia?
- C. PALAVRA OU EXPRESSÕES LINGÜÍSTICAS SÃO RECIPIENTES
Não consigo *pôr* minhas ideias *em* palavras
- D. COMUNICAR E ENVIAR OU TRANFERIR POSSE
Vou tentar *passar* o que tenho na cabeça
- E. COMPREENDER É PEGAR (OU VER)
Peguei o que você quis dizer.

Com essas ilustrações, Lakoff e Johnson (2002) evidenciam que a metáfora não é mero ornamento linguístico, nem recurso específico da linguagem literária, mas que também estão no cotidiano. Partindo da metáfora do canal estudada por Reddy(1979), os teóricos comprovam que nossa linguagem firma-se num poderoso sistema conceptual metafórico, sob o qual se orientam nosso pensamento e nossas ações.

É a partir de expressões linguísticas como DISCUSSÃO É GUERRA, TEMPO É DINHEIRO, AMOR É VIAGEM, por exemplo, que os estudiosos comprovam que “a maior parte de nosso sistema conceptual é de natureza metafórica” (LAKOFF E JOHNSON, 2002, p. 46). De acordo com os autores, essa afirmação é possível porque nossa linguagem e pensamento organizam-se em termos de padrões.

Desse modo, discussão é pensada em termos de batalha; tempo como bem valioso; amor, como emoção e, também, relacionado a outras emoções. Esse sistema nos permite compreender uma coisa em termos de outras. Isto é, à medida que fica evidente um conceito, outro fica encoberto. Com isso, os autores explicam que essas expressões linguísticas metafóricas podem ser usadas para estudar a origem dos conceitos metafóricos.

Ferrari (2014, p. 91) ratifica que a metáfora “[...] está relacionada à noção de perspectiva, na medida em que diferentes modos de conceber fenômenos particulares estão associados a diferentes metáforas.”. Como vimos, falamos de um conceito, lançando mão de outro pré-existente; podemos caracterizar um termo ou expressão a partir de outro.

Essa premissa é a que corrobora a teoria da metáfora como conceito. Esse fenômeno linguístico é “[...] essencialmente, um mecanismo que envolve a conceptualização de um domínio de experiência em termos de outro.” (FERRARI, 2014, p. 92). Essa compreensão decorre do fato de que algumas definições tornam-se mais evidentes a partir de outras.

Tomemos o exemplo dito por uma senhora: “Vou logo lhe rezar meu mandamento”, ao ser convidada para contar suas memórias a uma turma de 7ª série do ensino fundamental. Ao dizer “mandamento” ao invés de “condições”, ela recorre ao sentido de superioridade que o termo mandamento evoca, algo inquestionável. Assim, o termo MANDAMENTO é tomado como LEI, e assim sendo não pode ser violado, ao passo que REZAR evoca o sentido de sublime de fazer um pedido.

Dito isto, podemos compreender que para a existência da metáfora há sempre a necessidade de uma experiência que embasará a outra. Com efeito, Lakoff e Johnson (2002, p. 205) esclarecem:

Pelo fato de tanto conceitos, que são importantes para nós, serem ou não abstratos ou não claramente delineados em nossa experiência (as emoções, as ideias, o tempo, etc.) precisamos apreendê-los por meio de outros conceitos que entendemos em termos mais claros (as orientações espaciais, os objetos, etc.)

Como não há palavra para todas as vivências e representações que fazemos, de nós mesmos, da nossa cultura, do mundo, lançamos mão de conceitos metafóricos. Essa questão faz com os autores estabeleçam que a maior fonte de evidências de que a metáfora tem um papel importante em nossa vida, está na língua.

Com isso, os pesquisadores advogam que compreendemos a partir de “[...] domínios inteiros de experiência e não em termos de conceitos isolados” (LAKOFF E JOHNSON, 2002, p. 207). Contudo, nesse contexto, Lakoff e Johnson (2002, p. 208) levantam a seguinte questão: “o que constitui um ‘domínio básico de experiência?’”.

Ao elucidarem esse questionamento, os teóricos propõem que nossas experiências são estabelecidas a partir de nossas relações naturais com o mundo, em aspectos corporais, físicos e culturais. Essas vivências formam um conjunto de experiências agrupadas em prol de suas dimensões, o que faz com as acessemos quando precisamos compreender uma coisa a partir de outra.

Assim, são exemplos dessas ocorrências, os conceitos de AMOR, TEMPO, IDEIAS, COMPREENSÃO DISCUSSÃO, TRABALHO, FELICIDADE, SAÚDE, CONTROLE, STATUS, MORAL, etc. De acordo com Lakoff e Johnson (2002) esses conceitos carecem da definição metafórica, porque seus termos não alcançam os objetivos que nos faz usá-los no dia a dia. Os conceitos que definem termos com essa natureza mais abstrata são usados, porque se estruturam de forma a possibilitar a compreensão do outro.

Quer dizer, eles proporcionam a forma certa de estrutura que nos permite lidar com aqueles tipos naturais de experiências que são menos concretas ou menos claramente definidas em seus próprios termos. (LAKOFF E JOHNSON, 2002, p. 209)

Os autores explicam que os conceitos definidores surgem no contexto de nossas interações. LOUCURA, por exemplo, é definidor de AMOR. A compreensão deste resulta em relação àquele, depende não apenas do signo, mas de suas “propriedades interacionais”. (LAKOFF E JOHNSON, 2002, p. 210). Em outras palavras, entendemos o termo definido a partir da contextualização do termo definidor, de suas características culturalmente aceitas, de suas propriedades, da forma como interagimos com ele.

Os conceitos não são definidos exclusivamente em termos de propriedades inerentes; ao invés disso, eles são definidos basicamente em termos de propriedades interacionais.. Finalmente, definir não é uma questão de enunciar um conjunto fixo de condições suficientes e necessárias para a aplicação de um conceito [...]; ao invés disso, os conceitos são definidos por protótipos e por tipos de relações entre eles [...]. As metáforas e o delimitadores são instrumentos sistemáticos para definir melhor um conceito e para modificar seu âmbito de aplicabilidade. (LAKOFF E JOHNSON, 2002, p. 218)

Como se vê, a influência do contexto no processo de construção do sentido metafórico assenta-se, não só nos recursos linguísticos presentes no texto, mas também nos recursos contextuais. Isso faz com que os conceitos metafóricos não sejam propriedade individual, mas domínios coletivos, “[...] mantendo uma relação de determinação mútua entre a cultura e a língua.” (VEREZA, 2010, p. 205). Isso porque o significado não está apenas no nível da frase, mas sim, mobiliza as conjecturas ideológicas, sociais e políticas do outro.

A partir de exemplos apresentados (registrados em letras maiúsculas), Lakoff e Johnson tecem sua teoria, evidenciando que o conceito metafórico está relacionado ao pensamento. Sua manifestação linguística é uma forma de materializá-lo em nosso cotidiano, já que, pelo menos em parte, nossas ações estão ligadas a conceitos metafóricos. A análise desses exemplos leva-os a estabelecerem as seguintes categorias metafóricas: estruturais, orientacionais, ontológicas, imagéticas, sobre as quais explanamos a seguir:

2.4.1 Metáforas Estruturais

As metáforas estruturais são aquelas por meio das quais estruturamos um conceito abstrato por meio de um conceito concreto, levando-nos a compreender um a partir do outro. Isso porque, sendo concreto, podemos quantificar, medir,

organizar. São exemplos desses conceitos: A VIDA É UMA VIAGEM, DISCUSSÃO É GUERRA, TEMPO É DINHEIRO. Tomemos como exemplo os excertos dos textos dos alunos:

Quadro 2 – Metáforas Estruturais

Excerto do texto	Conceito Metafórico
<p>“na época do trem não tinha uma cor ezata” (RAELLY SOUSA) “na época do trem foi um momento muito especial para ele” (ANA CLARA)</p>	TEMPO É ESPAÇO

De acordo com Radden (2003 apud FARACO 2002) o conceito TEMPO É ESPAÇO é uma forma convencionalizada e está assentada na ideia de que podemos conceber o tempo: como um eixo horizontal (passado é atrás); o tempo é espaço delimitado pela existência de uma barreira (a existência do trem); é percebido de forma estática pelo observador que o concebe de acordo com seu ponto de vista (uma referência relativa de tempo).

Contudo, explicam Lakoff e Johnson (2002), a sistematização dessas metáforas, em que uma parte de um conceito é tomada a partir de uma parte do outro, evidencia a não totalidade do conceito metafórico. É apenas a parcialidade desse conceito que é tomado como conceito metafórico, do contrário uma coisa seria a outra.

2.4.2 Metáforas Ontológicas

Os conceitos dessa categoria estão relacionados às nossas experiências corporais, as quais nos permitem estabelecer relações entre nossa experiência (concreta) e coisas abstratas, dando características humanas a essas últimas. De acordo com Lakoff e Johnson (2002, p. 76).

[...] as nossas experiências com objetos físicos (especialmente com nossos corpos) fornecem a base para uma variedade extremamente ampla de metáforas ontológicas, isto é, formas de conceber eventos, atividades, emoções, ideias, etc. como entidades e substâncias.

Um caso clássico dessas metáforas é a personificação, “nas quais os objetos físicos são concebidos como pessoas” (LAKOFF E JOHNSON, 2002, p 87). Segundo os autores, esse tipo de metáfora nos permite compreender seres não

humanos a partir do comportamento e ações humanas. Vejamos como a aluna Maria Eduarda (pseudônimo) desenvolveu esse conceito em seu texto:

Quadro 3 – Metáforas Ontológicas

Excerto de texto	Conceito Metafórico
“Adorava o trem! Quando estava brincando e avistava-o com seus apitos – Po! Po! Po! – a me chamar , ficava muito feliz” (MARIA EDUARDA)	OBJETO É ENTIDADE HUMANA

No fragmento em negrito vemos a atribuição de uma atividade humana ao trem – chamar – que é concebido como objeto, o qual ganha vida, a partir dessa forma de apresentá-lo.

Ao definirem as metáforas ontológicas, Lakoff e Johnson (2002) apresentam duas subcategorias em seu interior: a metáfora de entidade e substância e a metáfora de recipiente.

2.4.2.1 Metáforas de Entidade e Substância

Essas metáforas, de acordo com Lakoff e Johnson (2002) são aquelas que tomam como princípio as relações humanas como substâncias e objetos físicos, permitindo-nos “[...] identificar nossas experiências como entidades ou substâncias, podemos referir-nos a elas, categorizá-las, agrupá-las e quantificá-las – e, dessa forma, raciocinar sobre elas” (LAKOFF E JOHNSON, 2002, p. 75-76). Um exemplo é o que encontramos no texto de Maria Claudia (pseudônimo):

Quadro 4 – Metáforas de entidade

Excerto de texto	Conceito Metafórico
“Seu Totó já estava passeando em suas memórias, viajando em uma espaçonave onde as emoções cutucavam seu coração. ” (MARIA CLAUDIA)	EMOÇÃO É ENTIDADE

No trecho em destaque, emoção é tida como uma entidade que desenvolve a ação humana de *cutucar* o coração, constituindo um meio para nos referir racionalmente à nossa experiência.

2.4.2.2 Metáforas de Recipiente

As metáforas de recipiente, por sua vez, são embasadas na nossa constituição física, a qual se limita com o mundo pela nossa pele. Cada indivíduo, segundo Lakoff e Johnson (2002, p. 81) “[...]é um recipiente com uma superfície demarcadora e uma orientação dentro-fora.”. Ao nos orientarmos no sentido dentro-fora, nos projetarmos sobre planos físicos, também delimitados por barreiras físicas.

Partindo do princípio de que somos recipientes, os estudiosos expandem essa compreensão para objetos físicos:

Nós projetamos a nossa própria orientação dentro-fora sobre outros objetos físicos que são delimitados por superfícies. Dessa forma, concebemos também esses objetos como recipientes com um lado de dentro e outro de fora. (LAKOFF E JOHNSON, 2002, p. 81)

Essa forma de experienciarmos nossa compreensão acerca de objetos físicos é percebida no texto da aluna Raelly Sousa (pseudônimo):

Quadro 5 – Metáforas de recipiente

Excerto de texto	Conceito Metafórico
<p>“Vasculhando na gaveta de meu coração encontrei uma história que ficou marcante na minha vida, que contava sobre o tempo da “Maria Fumaça...” (RAELLY SOUSA)</p>	<p>CORAÇÃO É RECIPIENTE</p>

No trecho em destaque, coração é tido como um objeto que contém compartimentos. Logo, presumimos que há superfícies demarcando os limites desses espaços, cujo interior é local para guardar algo, no caso: uma história de vida que ficou marcante. Segundo Lakoff e Johnson (2002, p. 82):

[...] mesmo quando não há uma demarcação natural física que possa ser vista definindo um recipiente, nós impomos as fronteiras – demarcando um território de tal forma que ele tenha um interior e uma superfície delimitada – quer seja um muro, uma cerca, ou até mesmo um linha ou plano abstratos.

Tanto substâncias quanto objetos físicos podem ser recipientes. No exemplo acima, o que demarca o espaço é o termo “gaveta”, o qual pode ser quantificado pela demarcação de suas fronteiras.

2.4.3 Metáforas Orientacionais

Os conceitos metafóricos orientacionais são aqueles que tomam como referência concreta a relação corporal que nós temos com o meio e a cultura. Ao contrário da primeira um termo não é tomado em favor do outro, mas este agrupamento caracteriza-se por organizar “[...] todo um sistema de conceito em relação a um outro” (LAKOFF E JOHNSON, 2002, p. 59).

Essa categoria organiza-se em relação ao nossa orientação espacial por meio de conceitos como: “para cima-para baixo, dentro-fora, frente-trás, em cima de – fora de (on-off), fundo – raso, central-periférico”. (LAKOFF E JOHNSON, 2002, p. 59). Vejamos uma ocorrência de metáforas no excerto de texto produzido por uma aluna:

Quadro 6 – Metáforas Orientacionais

Excerto do texto	Conceito Metafórico
“Eles tiveram que voltar, botara o tamanco na mão e vieram so numa lapada. Quando nós chegamos os nossos pais caíram de peia em todos nós.” (KAILA BRITO)	ESTAR SUJEITO A CONTROLE ou FORÇA É PARA BAIXO

No excerto do texto da aluna o termo “caíram” aciona a base física para cima-para baixo e implica no conceito metafórico ESTAR SUJEITO A CONTROLE ou FORÇA É PARA BAIXO. Lakoff e Johnson (2002) ancorados nos estudo de William Nagy (1974) sobre as metáforas para cima – para baixo explicam que esse conceito de espacialização tem como base física o fato de tamanho estar relacionado à força física e ao fato de o vencedor, em uma disputa, normalmente posicionar-se por cima.

2.4.4 Metáforas Imagéticas

De acordo com Ferrari (2014), metáforas imagéticas assentam-se no princípio de que certos esquemas funcionam como base para a relação metafórica. “Os esquemas imagéticos são estruturas de conhecimento que emergem diretamente da experiência corpórea pré-conceptual (FERRARI, 2014, p. 99)”. Assim, podem encaixar-se nesse conceito, os fenômenos que envolvem:

- (a) generalizações sobre polissemia, envolvendo o uso de palavras com significados relacionados

- (b) generalizações nas quais padrões de inferência atuante em um domínio são transferidos para outros
- (c) generalizações envolvendo linguagem metafórica nova (FERRARI, 2014, p. 99)

No que se refere ao conceito polissêmico, tomemos como exemplo o conceito A VIDA É UMA VIAGEM, em que a ideia de viagem pode ser expandida para outros domínios, como AMOR. Ainda que mudem as construções: “Dois VIAJANTES estão dentro de um VEÍCULO [...]” e “Dois AMANTES estão dentro de um RELACIONAMENTO [...]” (FERRARI, 2014, p. 99-100), o conceito metafórico é o mesmo para ambas.

Quanto aos padrões inferenciais, podemos dizer que a metáfora ilustrada no parágrafo anterior incita processos inferenciais para o domínio-fonte (viajante-veículo), os quais são, também, estendidos ao domínio amantes - relacionamento. Assim, se os viajantes podem mudar a direção do veículo, os amantes também podem mudar a direção do relacionamento, porque o conceito metafórico é o mesmo.

No que se refere à criação de metáforas novas, significa que os conceitos metafóricos subjacentes aos nossos pensamentos servem de âncora para a compreensão delas. De acordo com Andrade (2008), as metáforas imagéticas, diferentemente, daquelas que estão arraigadas ao nosso sistema conceptual, dispõem apenas das imagens convencionais para serem usadas criativamente. Assim, no poema de Cora Coralina,

Das Pedras

Ajuntei todas as pedras
que vieram sobre mim.
Levantei uma escada muito alta
e no alto subi.
Teci um tapete floreado
e no sonho me perdi.
Uma estrada,
um leito,
uma casa,
um companheiro. Tudo de pedra.
Entre pedras
cresceu a minha poesia.
Minha vida...
Quebrando pedras
e plantando flores.
Entre pedras que me esmagavam
Levantei a pedra rude
dos meus versos.

No poema acima, percebemos a evocação polissêmica de pedra: O sentido de “todas as pedras” é ativado a partir da imagem que temos de pedra como obstáculo e que a poetisa usou, criativamente, para referir-se aos obstáculos vividos. Já o sentido de “escada” evoca a imagem de que escadas fortes, bem construídas tem a pedra como principal elemento de sustentação; no verso “uma estrada”, o sentido de pedra é acionado a partir do que concebemos como mineral cuja consistência dá segurança às construções; e nos versos “um leito,/uma casa,/um companheiro./ Tudo de pedra.” acionamos o sentido de fortalecimento; aquilo que é consolidado com recursos seguros. Já nos versos: “entre pedras/ cresceu minha poesia”, a poetisa invoca o sentido de pedra como labuta, trabalho, dificuldade.

Em geral, os conceitos metafóricos dependem de aspectos contextuais para serem compreendidos, porque uma das características deles é a parcialidade. É o caso dos conceitos de comunicação, discussão e tempo. Essa é uma das limitações do conceito metafórico, já que não se pode expandi-lo a uma compreensão global do outro termo. Se assim o fosse, estaríamos retomando os pilares aristotélicos de que metáfora é substituição de um termo por outro. Contudo, os autores esclarecem que

[...] conceitos metafóricos podem ser estendidos além do domínio das formas literais ordinárias de se pensar e se falar, passando-se para o domínio do que se chama de pensamento e linguagem figurados, poéticos, coloridos ou fantasiosos. (LAKOFF E JOHNSON, 2002, p. 57)

Isso significa que os conceitos metafóricos não são genéricos, mas não estão atrelados apenas no plano cotidiano, mas para além deles. E podemos usá-los à nossa maneira, pois eles não são exclusividade nem da vida cotidiana, nem da literatura. Mas, permeiam os campos do pensamento, das ações e da linguagem, sendo esta, o lócus do acontecimento metafórico.

2.5 A TEORIA COGNITIVA DA METÁFORA LITERÁRIA

A concepção da metáfora como forma de estruturar o pensamento, defendidas por Lakoff e Johnson (2002), modificou as rotas dos estudos direcionados a esse tema. A partir disso, ocorreram vários desdobramentos de pesquisas que tomam a metáfora sob o prisma defendido por esses pesquisadores,

na ânsia de desbravar novos campos e encontrar respostas a muitos questionamentos que surgiram com o advento da Teoria da Metáfora Conceptual.

Dentre esses desdobramentos da Teoria da Metáfora Conceptual, Lakoff e Turner(1989) propõem a Teoria Cognitiva da Metáfora Literária, posicionando-se, também, contrários à concepção retórica de metáfora. Os autores, concordando com os preceitos de que os conceitos metafóricos são princípios gerais atrelados ao pensamento, defendem que a metáfora literária é uma extensão das metáforas cotidianas, conforme verificamos nesta passagem:

It is commonly thought that poetic language is beyond ordinary language – that it is something essentially diferente, special, higher, with extraordinary tools and techniques like metaphor and metonymy, instruments beyond the reach of someone who just talks. But great poets, as master craftsmen, use basically the same tools we use; what makes them different is their talent for using these tools, and their skill is using them, which they acquire sustained attention, study, and practice (LAKOFF E TURNER, 1989, p. xi)³.

Os estudos de Lakoff e Turner (1989) revelam que, sendo nosso sistema metafórico convencional a base da compreensão e produção das metáforas do texto literário, grandes autores, poetas conseguem comunicarem-se conosco, porque suas criações fazem parte de sistemas convencionais presentes nas formas como nos relacionamos com nossas experiências, crenças, formas de pensar e nossas ideologias.

De acordo com Lakoff e Turner (1989), o pensamento poético utiliza os mesmos mecanismos do pensamento ordinário, fazendo extensões, elaborações e combinações das metáforas convencionais em formas que vão além do comum.

2.5.1 A Metáfora Literária como Extensão

Segundo Lakoff e Turner (1989), uma das principais formas de expressar um pensamento poético é estender os sentidos de uma metáfora convencionalizada. Exemplo disso é o que ocorre com a metáfora convencional PESSOAS SÃO

³ É comum pensar que a linguagem poética está além da linguagem comum - que é algo essencialmente diferente, especial, superior, com ferramentas e técnicas extraordinárias como metáfora e metonímia, instrumentos além do alcance de alguém que apenas fala. Mas grandes poetas, como mestres artesãos, usam basicamente as mesmas ferramentas que usamos; O que os torna diferentes é o seu talento para usar essas ferramentas, e sua habilidade é usá-los, que eles adquirem atenção, estudo e prática sustentada.

PLANTAS. Essa metáfora convencional é, naturalmente, estruturada parcialmente, pois a compreensão de pessoas em termos de plantas envolve apenas determinados aspectos dela: capacidade de germinação, de adaptação ao solo, incapacidade de mudança por si só, a posição vertical, a fragilidade. Em *As pequenas memórias*, Saramago (2006, p. 10), estende essa metáfora convencional ordinária de pessoa como planta para incluir a possibilidade de adaptação da criança ao meio:

[...]Sem que ninguém de tal se tivesse apercebido, **a criança já havia estendido gavinhas e raízes, a frágil semente que então eu era havia tido tempo de pisar o barro do chão com os seus minúsculos e mal seguros pés**, para receber dele, indelevelmente, a marca original da terra, esse fundo movediço do imenso oceano do ar [...] (destaque nossos)

Esse mesmo raciocínio foi percebido na produção de texto da aluna Evely Emelly (pseudônimo), em sua produção final.

Eu e meus amigos íamos à mangueira se empapucar nas mangas e escutar **as arvores rangendo histórias de nossas traquinagens**. (EXCERTO DE TEXTO) (destaque nossos)

Trata-se de uma compreensão das plantas em termos humanos. A aluna parte da metáfora convencional PLANTAS SÃO PESSOAS, estendendo aspectos como o ruído produzido pelas árvores quando balançadas pelo vento. Além disso, é perceptível que a árvore é concebida em sua maturidade, já que ela assume o papel de contar histórias. Temos, portanto, uma personificação. Segundo Lakoff e Johnson (2002) as atribuições e atividades humanas relacionadas a entidades não humanas permite que as compreendamos em termos humanos.

2.5.2 A Metáfora Literária como Elaboração

Outro principal modo de pensamento poético que vai além do comum é a elaboração não convencional de esquemas, por recriações de forma inusitada: em vez de estender o dizer, o poeta elabora o esquema ou estende a metáfora para mapear sentidos adicionais. Como sempre, quando dizemos que o poeta está elaborando o esquema ou estendendo a metáfora, queremos dizer que somos nós, leitores, quem está fazendo a elaboração e estendendo-a em formas de sentido. Ou seja, apoiamo-nos nas indicações linguísticas e conhecimento enciclopédico, ou

pelo menos em significados sugeridos pelo poema para construir a compreensão (LAKOFF E TURNER, 1989).

Ainda de acordo com esses teóricos, o poeta usa a metáfora convencional, mas preenche-a com novos sentidos. Ou seja, elabora-a, de uma forma interessante, adicionando conteúdo conceitual considerável, de certa maneira que resulta em um entendimento diferente do usual e leva nosso raciocínio sobre esse conceito ser organizado a partir de outro ponto de vista, que não o convencional. Vejamos como Saramago (2006, p. 10) realiza esse feito em “As pequenas memórias”:

[...]Sem que ninguém de tal se tivesse apercebido, a criança já havia estendido gavinhas e raízes, a frágil semente que então eu era havia tido tempo de pisar o barro do chão com os seus minúsculos e mal seguros pés, para receber dele, indelevelmente, **a marca original da terra, esse fundo movediço do imenso oceano do ar** [...] (destaque nossos)

No excerto em destaque somos levados a reelaborar nossa compreensão a respeito da Terra, pois a forma como o poeta constrói a imagem, desloca a visão do leitor de uma visão macro (do planeta), para uma visão micro (um fundo movediço). Compreendemos, visualmente, o globo terrestre, como um ponto movediço, orbitando em torno de si mesma, mas que, dada a dimensão do universo, torna-se apenas parte desse “recipiente” maior.

Essa compreensão nos aproxima da forma como concebemos o oceano: imenso, azul, profundo, misterioso. Conceber a Terra como um “fundo movediço” é agregar um sentido pouco usual e que desloca o leitor para outro ponto de percepção: a de que a Terra mesmo em sua grandeza é apenas um ponto no universo. Assim, a metáfora convencional CAMPOS VISUAIS SÃO RECIPIENTES é reelaborada a partir do que concebemos em nosso campo visual. De acordo com Lakoff e Johnson (2002, p. 82-83),

Nós conceptualizamos nosso campo visual com um recipiente e conceptualizamos o que vemos como se estivesse dentro desse recipiente.[...] A metáfora é natural, pois se origina do fato de que, quando olhamos para algum território (terra, chão, etc.) o nosso campo de visão define uma demarcação do território, no caso, a parte que podemos ver.

Ao projetarmos nossa expectativa de criação literária para o campo da aprendizagem, percebemos que os aprendizes também conseguem fazer essas relações e elaborar, em seu contexto, novos conceitos, ainda que denote um

processo de aprendizagem. Tomemos como exemplo, um fragmento da produção final do texto “Costura de palavras e histórias”, da discente Ana Paula (pseudônimo) no qual percebemos esse modo inusitado de criação:

EXCERTO DA PRODUÇÃO TEXTUAL FINAL

Naquele tempo da Maria Fumaça, aqui em Tracuateua era um lugar lindo. Tinha belos rios com águas que brilhavam. **Eram belos diamantes derretidos**, as ruas não eram as mais belas, eram simples caminhos. Eu era um menino que gostava de brincar, a frente de casa era meu parque de diversão (ANA PAULA). (destaque nossos)

Quando a aluna cria a metáfora literária “Eram belos diamantes derretidos” ela desloca nossa compreensão para um eixo não comum: a de que rios são preciosos. O acréscimo do termo “derretido” completa a elaboração singular da metáfora, à medida que o conteúdo conceitual nos permite conceber rios de forma inusitada. Se considerarmos que se trata de uma jovem adolescente, concluímos que se trata de um exercício bastante complexo a recriação de sentidos da metáfora convencional AGUA É OBJETO PRECIOSO.

Respaldadas em Lakoff e Johnson (2002) compreendemos que rio é concebido como um objeto, no qual a água é tomada como matéria-prima de valor. Remete à imagem da luz projetada e refletida na água. Nos dias atuais, essa metáfora torna-se ainda mais forte, à medida que se torna mais evidente a importância da água para a vida na Terra.

2.5.3 A Metáfora Literária como Combinação

Lakoff e Turner (1989) apresentam ainda outra forma de representação da metáfora poética, tendo como base as metáforas convencionais. Trata-se da metáfora criada por combinações. Segundo os teóricos, essa é, talvez, a mais poderosa de todas as maneiras de criação estética, pois o pensamento poético vai além da forma ordinária como usamos pensamento metafórico convencional: a formação de metáforas combinadas. É o que ocorre quando há mais de uma metáfora convencional para um dado domínio alvo.

Tomemos como exemplo, o seguinte excerto do texto do aluno Vítor Monteiro (pseudônimo):

EXCERTO DE PRODUÇÃO TEXTUAL FINAL

Na época da Maria Fumaça em Tracuateua era apenas um interior, **um lugar enfeitado de alegria e de amor**. Havia algumas tabernas onde as pessoas compravam farinha, arroz e carvão. (VÍTOR MONTEIRO)

No trecho em destaque, temos a atribuição de *enfeite* direcionada a um lugar (comunidade), ao mesmo tempo no qual se evoca na mesma frase os adereços desse enfeite como sendo sentimentos alegria e amor. Essa concepção é possível porque o aprendiz teve a habilidade de compor o enunciado a partir de duas metáforas convencionalizadas: LUGAR É EVENTO E SENTIMENTOS SÃO OBJETOS. De acordo com Lakoff e Turner (1989) uma das coisas que caracteriza o pensamento poético é a utilização concomitante de duas ou mais metáforas, na mesma passagem, ou até mesmo na mesma frase.

Ao compararmos as metáforas criadas pelos autores e as criadas pelos alunos, verificamos que uma parece mais inusitada que a outra: pensar na adaptação da criança como uma semente em desenvolvimento; a Terra como fundo movediço e o universo como oceano (SARAMAGO, 2006) constitui um processo inventivo bem fora do comum do que “um lugar enfeitado de alegria e de amor” (VÍTOR MONTEIRO). Esses movimentos levam-nos a perceber as distinções de novidade metafórica presentes na teoria de Lakoff e Turner (1989).

2.6 O GRAU DE NOVIDADE DAS METÁFORAS LITERÁRIAS

Quanto ao grau de “novidade”, Andrade (2008) respalda-se em Lakoff e Turner (1989) e apresenta as seguintes possibilidades de reconhecimento das metáforas literárias nos planos conceituais e linguísticos: totalmente inusitadas, parcialmente inusitadas e cristalizadas.

Segundo a autora, as metáforas *totalmente inusitadas* não tem relação com as metáforas cristalizadas em nosso consciente e, linguisticamente, são manifestadas de forma incomum, extraordinária (ANDRADE, 2008). Um exemplo desse uso é o que se pode verificar no poema de Cassiano Ricardo:

Lua cheia

Boião de leite
que a noite leva
com mãos de treva,
pra não sei quem beber.
E que, embora levado

muito devagarinho
vai derramando pingos brancos
pelo caminho.

No poema, percebemos que a expressão *boião de leite* constitui o domínio-fonte; enquanto *lua* constitui o domínio-alvo, fazendo com que sentidos inusitados sejam percebidos, quando acionados conhecimentos conceptuais relacionados à expressão. Assim, o poeta cria imagens da noite como um ser que carrega consigo um pote com leite, cujo conteúdo vai sendo derramado no caminho. Trata-se de uma imagem inusitada para se perceber o céu à noite.

As metáforas *parcialmente inusitadas* seriam aquelas que modificam ou ampliam metáforas criativas já existentes em nosso pensamento. Linguisticamente, apresentam-se como usos mais ou menos incomuns. Assim em um fragmento de *Indez*, de Bartolomeu Campos Queirós, temos um exemplo da metáfora conceptual PESSOAS SÃO PLANTAS, em que a criança é comparada à árvore:

Foi nessa ocasião que a madrinha falou pela primeira vez: “Se tivessem dado um chá de sabugueiro, essa doença teria rompido mais depressa”. Mas Antonio venceu. **Dias depois, já estava outra vez manso como árvore depois dos frutos: clara e pronta para nova floração.**
(QUEIRÓS, 2004, p. 18)

O uso dessa metáfora, de acordo com Lakoff e Turner (1989), caracteriza-se pelo fato de que as pessoas são compreendidas como plantas em relação ao ciclo de vida: germinam, crescem, adquirem folhagem, florescem, frutificam e morrem. Os estágios das plantas e partes de plantas em seu ciclo anual correspondem às fases da vida.

A fase da vida da personagem equipara-se à fase da vida de uma planta após a floração: pronta para nova floração, ou seja, para mais uma fase da vida. A metáfora literária é parcialmente inusitada porque no cotidiano é comum ler/ouvir eventos linguísticos em que essa ideia é percebida: “Completar mais uma primavera”; “Ela está na flor da idade”; “estão colhendo os frutos do matrimônio”

Já as metáforas *cristalizadas*, de acordo com Andrade (2008) seriam aquelas que já são tão comuns que se tornam difíceis de serem percebidas como metáforas. Um exemplo de metáforas como essas é o que se pode ler no fragmento de *Louvor da manhã*, de Bartolomeu Campos de Queirós, a seguir:

E na **boca da noite** a roda rodava no quintal, cheia de cantiga: “Se esta rua fosse minha, roda pião, capelinha de melão, eu mandava ladrilhar, bambeia pião, que o pai Francisco entrou na roda, roda pião, e eu sou pobre, pobre, pobre, na palma da mão, roda pião”. (QUEIRÓS, 2004, p. 8) (destaque nossos)

Inferimos que a construção “boca da noite” expressa, portanto, a metáfora conceptual BOCA É INÍCIO. Nessa metáfora, compreendemos que o tempo é entendido como o início da deglutição dos alimentos. Assim, boca da noite é entendida, culturalmente, como o início da noite. Uma das bases para essa compreensão é que a palavra “boca”, em outros contextos, também é considerado início. Por exemplo: boca da estrada, boca do estômago, boca do túnel. A expressão “boca da noite” empregada com esse sentido, ainda que esteja em esfera literária, passa despercebida, pois não caracteriza o uso inventivo da metáfora. Mas seu sentido pode ser atualizado a partir do momento que o poeta lhe investe outros significados.

Essa maneira de sistematizar as metáforas literárias direciona-nos a um novo olhar sobre a escrita de textos de memórias literárias, em contexto escolar, pelo alunado de 8º ano do ensino fundamental. Olhar este que enredará a ação do professor mediador quando do ensino e aprendizagem da metáfora, no que diz respeito à verificação da ampliação da competência sociocomunicativa do educando e sua capacidade de criar sentidos.

Para Lakoff e Johnson (2002) os processos figurativos são princípios cognitivos gerais. Dessa forma, o tratamento da linguagem metafórica abre um leque de oportunidades de, a partir da linguagem cotidiana, ampliar os conhecimentos dos alunos. Assim, concluímos que podemos tomar as abordagens mais atuais sobre a metáfora e desenvolver um trabalho em que se tome as metáforas do cotidiano como princípio de reflexão.

3 AS VIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos nossa opção metodológica para realização da pesquisa. Primeiramente, caracterizamos o tipo de pesquisa em que a investigação se insere; em seguida, definimos os instrumentos de pesquisa; a esse, explicitamos os métodos de procedimentos; posteriormente, caracterizamos o contexto da pesquisa, descrevendo o lócus onde foi desenvolvida a pesquisa, suas características físicas e sociais, os perfis dos alunos participantes e da professora da turma.

3.1 TIPO DE PESQUISA

O propósito mais amplo desta pesquisa é desenvolver em alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Tracuateua –PA o conhecimento da metáfora como um recurso para a produção de efeitos de literariedade em textos do gênero memórias literárias. Para tanto, o tipo de pesquisa pelo qual optamos caracteriza-se, quanto à abordagem, como pesquisa qualitativa; tendo como procedimento, a pesquisa-ação; de natureza aplicada e de cunho etnográfico. Enquadra-se, também, no paradigma qualitativo-interpretativo. A pormenorização do tipo de pesquisa é necessária, porque, segundo Gil (2010, p. 29), “não se pode garantir que as pesquisas possam ser enquadradas numa única modalidade”. Sobre as modalidades que optamos, discorreremos a seguir:

A pesquisa qualitativa permite descrições, comparações e interpretações. Parte de um pressuposto e busca profundidade nas análises, a partir de pequenas amostras. Para Oliveira (2012, p. 37), “é um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

De acordo com Ludwig (2015), dentre as peculiaridades dessa abordagem, encontram-se os ambientes sociais como objeto de estudo; o pesquisador como principal instrumento de investigação; a diversificação dos dados e a possibilidade de uso de recursos como entrevistas, depoimentos, fotos, questionários, etc.

A pesquisa-ação, segundo Gil (2010, p. 43), “supõe alguma forma de ação, que pode ser de caráter social, educativo, técnico ou outro”, a fim de buscar respostas para problemas que afligem uma coletividade. Para contemplar esse

aspecto da pesquisa-ação, nossa intervenção acontecerá a partir de uma sequência didática do gênero memórias literárias. Informamos que o modelo de referência foi a adaptação realizada pelo programa da Olimpíada de Língua Portuguesa, do modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A necessidade de definição de um meio para resolver os problemas é ratificada por Ludwig (2015, p. 61): “[...] faz-se necessário estabelecer um programa de ação para resolver os problemas”. Assim, nós produzimos uma sequência didática, aplicamos-la junto aos sujeitos da pesquisa para buscar a solução do problema; acompanhamos e descrevemos os efeitos da ação e realizamos a avaliação os resultados.

No que diz respeito à natureza da pesquisa, Gerardht e Silveira (2009, p. 35) elucidam que a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimento para aplicação prática, dirigido à solução de problemas específicos”. Daí entendermos que esta pesquisa configura-se como tal, pois nos preocupamos com os desdobramentos que esta pesquisa poderá ter, enquanto contribuição à ciência e à educação, bem como pelo fato de que ela está direcionada a um problema específico: o ensino e aprendizagem do gênero memórias literárias.

Quanto à definição “cunho etnográfico”, apoiamos-nos em Gil (2010) para explicitar a diferença entre essa expressão e a terminologia “pesquisa etnográfica”. Segundo o autor, a pesquisa etnográfica, tradicionalmente, foi constituída para investigar grupos e culturas específicas, preocupando-se com a descrição de comportamentos, crenças, valores e atitudes, a partir de pesquisa de campo. Já a definição cunho etnográfico implica a realização da pesquisa em contextos menores, como escolas, por exemplo.

Dentre as qualificações dessa pesquisa, o autor ressalta os resultados mais convincentes, economia, maior probabilidade de obter respostas confiáveis. Em compensação, a subjetividade do pesquisador ecoa como um ponto negativo. Contudo, essa definição de pesquisa atende aos nossos interesses, porque, conforme explica Gil (2010, p. 41), “[...] nessa modalidade de pesquisa procura-se valorizar as relações influenciadas por fatores subjetivos que marcam a construção dos significados que emergem ao longo do seu desenvolvimento”.

Em síntese, a opção pelo cunho etnográfico em educação explicita a proximidade entre pesquisadores e sujeitos, a convivência durante certo período, o que nos permitirá conhecer mais amplamente nossos sujeitos, pois a sala de aula

em toda sua complexidade está sujeita às interferências de fatores diversos: crenças, dogmas, valores, comportamentos, dentre outros. De acordo com André (1995), o foco de uma pesquisa do tipo etnográfico é o processo educativo.

Quanto ao paradigma qualitativo-interpretativo, Gil (2010) esclarece que essa definição conjuga-se com as características da pesquisa etnográfica, em que “[...] o real não é apreensível, mas é uma construção dos sujeitos que entram em relação com ele” (GIL, 2010, p. 41). Desse modo, acreditamos que os diferentes tipos de pesquisa convergem para o melhor aproveitamento dos dados, à medida que nos possibilita uma análise qualitativa.

3.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Nosso principal procedimento de pesquisa foi a sequência didática do gênero memórias literárias, desenvolvida em doze oficinas, a qual poderá ser verificada no apêndice deste trabalho. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) uma sequência didática é um procedimento organizado sistematicamente, por meio de módulos, a partir de um gênero textual, para ensinar ao aluno a conhecê-lo melhor. Os autores descrevem esse procedimento da seguinte forma:

Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

Esse instrumento caracteriza-se tanto por se coadunar com nossas experiências docentes, com os fios teóricos que alinhavam esta investigação, quanto por servir de instrumento metodológico para coleta dos dados. No entanto, salientamos que a sequência didática (SD) por nós desenvolvida foi delineada a partir da proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o futuro*, haja

vista que consideramos ser esse modelo mais adequado ao nosso contexto de pesquisa. Dessa forma, ao invés de módulos, denominaremos de *oficinas* os componentes da estrutura da SD.

Utilizamos, também, o questionário com perguntas abertas e fechadas direcionadas à gestão escolar e à professora de língua portuguesa da turma do 7º ano do ensino fundamental, no ano de 2015. De acordo com Ludwig (2015, p. 66), ao utilizar esse instrumento de pesquisa, concebemos que os informantes são “fontes competentes de dados, que fornecerão as informações com boa vontade e que tem a capacidade de compreender as perguntas”. Explicamos que em 2015 os sujeitos eram do 7º ano. Contudo, dada a continuidade da pesquisa, neste ano de 2016, os mesmos sujeitos compunham uma turma de 8º ano do ensino fundamental

Outro instrumento utilizado foi a conversa com os alunos, cujas impressões foram anotadas em caderno de campo. Entendemos ser importante o contato direto com o público-alvo da pesquisa, uma vez que a partir das observações e informações coletadas pudemos delinear melhor nossa proposta de intervenção. Para Ludwig (2015, p. 64), essa é uma “[...] técnica de estudo muito importante porque permite captar as perspectivas dos sujeitos investigados, ou seja, seu modo de pensar e sentir, seus valores, sua visão de mundo, etc.”, como também descobrir dados relevantes ao problema de pesquisa.

Além desses, utilizamos ainda a produção de um texto escrito, em caráter de sondagem, a partir da consigna: Escreva um texto de memórias literárias contando sobre um fato marcante na sua vida ou contando a história do filme: “A casa em pequenos cubos”. A ideia era ter acesso à escrita dos alunos para perceber suas expressões escritas e assim ter um retrato deles como aprendizes.

3.2.1 A Elaboração da Sequência Didática “Nos tempos da Maria Fumaça...”

Uma das questões referentes ao ensino da escrita com foco nos gêneros refere-se a como ensiná-los, pois uma das realidades que se apresenta na escola é o equívoco de tomar o gênero como pretexto para o ensino de regras gramaticais. Em virtude disso, recorreremos aos referenciais curriculares para ancorar a importância de se tecer um ensino e aprendizagem a partir de uma metodologia coerente com os objetivos educacionais e sociais pretendidos. Segundo esses documentos:

[...] faz-se necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto – quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos –, sem que a preocupação seja a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões. (BRASIL, 1998, p. 38)

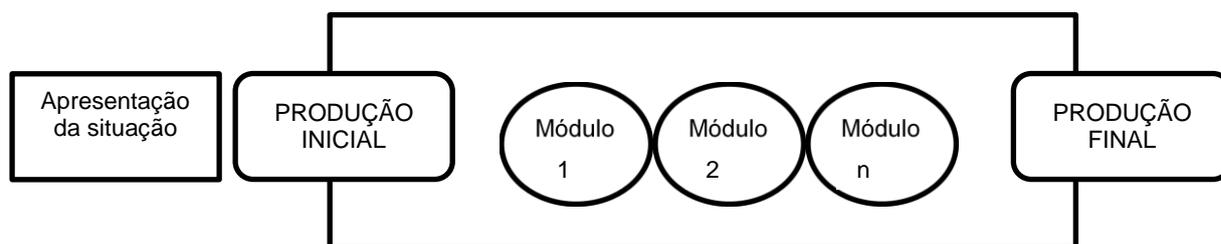
Para tanto, parte-se da prerrogativa de que o desenvolvimento da competência comunicativa só pode ser bem desenvolvida se a linguagem for tomada como lugar de interação (GERALDI, 2004). Segundo essa perspectiva, comunicamos por textos, demarcados por uma situação comunicativa, cujos envolvidos na ação interativa posicionam-se ativamente, influenciando um a outro. Todos e quaisquer fatos linguísticos ocorrem no interior dos textos, de modo a contribuir para o alcance de uma função social.

Em virtude dessas reflexões, tomamos como principal instrumento metodológico a sequência didática: “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 97)”. Segundo esses autores, essa ferramenta possibilita a investida em contextos situacionais, nos quais os alunos possam realizar diferentes tarefas para se apropriarem de estratégias e mecanismos importantes ao aprimoramento de suas capacidades de expressão oral e escrita.

3.2.1.1 O Modelo de Sequência Didática

Os estudiosos da escola de Genebra estruturaram a sequência didática com base em quatro componentes: apresentação da situação, produção inicial, módulos com desdobramento de atividades em torno das capacidades de linguagem a serem desenvolvidas pelo aluno e produção final, seguida de refacção e aprimoramento (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004), conforme ilustração abaixo:

Figura 1 - Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

Tendo em vista nossa experiência com a proposta delineada pela Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, optamos por desenvolver essa ferramenta nos moldes definidos por esse programa. Por isso, compartilhamos da terminologia “oficina” e do modelo estabelecido no seguinte roteiro:

1. Compartilhar a proposta de trabalho com os alunos;
2. Mapear o conhecimento prévio dos alunos;
3. Ampliar o repertório dos alunos;
4. Analisar as marcas linguísticas do gênero;
5. Buscar informações sobre o tema;
6. Produzir um texto coletivo;
7. Escrever um texto individual;
8. Fazer a revisão e aprimoramento do texto;
9. Publicar os textos produzidos pelos alunos

(NA PONTA DO LÁPIS, 2013, p. 16-21)

Face a essa justificativa, elaboramos uma sequência didática de 12 oficinas, tendo como base o modelo didático do gênero apresentado no caderno *Se bem me Lembro...* (CLARA, ALTEFENDER e ALMEIDA, 2010), da OLP, mas focando, especialmente, no desenvolvimento do caráter literário do gênero por meio de metáforas literárias. Para atender a essa dimensão, eixo central da pesquisa, tomamos como base os textos de Marcuschi (2011); Boeno (2012) e selecionamos textos de alunos-autores, finalistas do referido concurso e referenciais da literatura como Bartolomeu Campos Queirós.

A tessitura da SD envolveu ainda: elaboração das oficinas e seus respectivos desdobramentos; a definição de objetivos relacionados às atividades discursivas e às marcas linguísticas a serem ensinadas/aprendidas; a definição de estratégias metodológicas; a investigação sobre metáforas conceptuais e literárias. No quadro abaixo, sintetizamos as oficinas, os objetivos e ações de cada oficina, bem como o tempo previsto para a execução das atividades.

Quadro 7 - Síntese da Sequência Didática “Nos tempos da Maria Fumaça...”

OFICINA	OBJETIVOS	AÇÕES
1ª OFICINA – Nos trilhos da Maria fumaça, histórias que não se foram na fumaça	Compartilhar a proposta de trabalho	Assistir um vídeo sobre a EFB; Orientar a montagem de uma exposição sobre o tema; Orientar a elaboração do roteiro da entrevista

2ª OFICINA – Ouvir a voz da experiência: café com prosa	Realizar a entrevista com um antigo morador	Começar com uma leitura; Elaborar o roteiro da entrevista; Fazer a entrevista com um morador antigo
3ª OFICINA - A primeira viagem pelos trilhos da escrita de memórias literárias: produção escrita inicial	Escrever o texto inicial	Produzir o primeiro texto para diagnóstico
4ª OFICINA – Colocando os trilhos para a escrita de memórias	Compartilhar o diagnóstico com os alunos	Socializar o diagnóstico com os alunos Diferenciar gêneros da mesma natureza: relato pessoal, relato histórico e memórias literárias;
5ª OFICINA – Nos trilhos da escrita, a leitura é o guia	Ler para conhecer textos de memórias literárias e ampliar o repertório Distinguir gêneros textuais parecidos: relato histórico, relato pessoal e memórias literárias	Leitura do texto “Louvor da manhã” Diferenciar por meio de atividades de leitura gêneros parecidos: relato histórico, relato pessoal e memórias literárias
6ª OFICINA – O texto e seus vagões	Organizar o plano global do texto de memórias literárias Aprender a usar a 1ª pessoa do discurso	Perceber a estrutura do texto de memórias literárias a partir do estudo de “Como num filme”, de Antonio Gil Reconhecer as vozes que costuram os textos de memórias literárias e se colocar na 1ª pessoa do discurso;
7ª OFICINA – Com que fios se tecem os sentidos das memórias?	Reconhecer a linguagem metafórica nos textos de memórias literárias	Refletir sobre o poder das palavras a partir de vídeo “O cego e o publicitário” Ler para perceber como os autores escrevem; Distinguir o real e o criativo
8ª OFICINA - Metáforas: do cotidiano ao literário	Compreender o que é metáfora; Diferenciar a metáfora cotidiana da metáfora criativa	Construir o conceito de metáfora; Refletir sobre as metáforas do dia a dia; Refletir sobre o escrito para escrever com criatividade
9ª OFICINA – Com quantos relatos se faz um texto de memórias literárias?	Realizar nova entrevista	Entrevistar outro morador idoso
10ª OFICINA – Várias vozes, um só texto	Produzir o texto coletivo	Encaminhar a produção de um texto coletivo (Parágrafo)
11ª OFICINA – Próxima parada: produção final	Produzir o texto final individualmente e submetê-lo a etapas de aprimoramento	Produzir o texto final; Apurar o olhar sobre o caráter literário; Organizar o plano global do texto memórias literárias; Produzir a versão final;

12ª OFICINA – Na estação, memórias que não partirão	Divulgação dos textos dos alunos	Editar os textos dos alunos; Organizar o memorial com os textos dos alunos; Entregar o memorial à comunidade e à biblioteca escolar
---	----------------------------------	---

Fonte: Autoras/2016

Para desenvolver a sequência didática intitulada “Nos tempos da Maria Fumaça...”, tomamos como base, também, os esclarecimentos constantes nos PCN, que apontam as escolhas dos textos para a prática educativa, aqueles, dentre outros, que favoreçam “[...]a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.” (BRASIL, 1998, p. 24). Em vista dessa orientação, optamos pelo gênero memórias literárias.

3.2.1.2 O Gênero Textual Memórias Literárias

Toda memória tem uma história. Com essa frase introduzimos nossa justificativa para a opção do gênero textual em tela. De acordo com o caderno do professor *Se bem me lembro...* (CLARA, ALTEFENDER E ALMEIDA, 2010), a memória é o meio onde as experiências foram tecidas e chegar-se a ela pressupõe propósitos:

Aproximar-se dos ausentes, compreender o que se passou, conhecer outros modos de viver, outros jeitos de falar, outras formas de se comportar representam possibilidades de entrelaçar novas vidas com as heranças deixadas pelas gerações anteriores. (CLARA, ALTEFENDER e ALMEIDA, 2010, p. 18)

De acordo com Boeno (2012), a terminologia memórias literárias referem-se a textos produzidos na esfera escolar e que se baseiam na escritura de reminiscências de pessoas idosas sobre um episódio pessoal vivenciado. Para tanto, o aluno deve portar-se, em primeiro momento, como o entrevistador dessas pessoas e, posteriormente, no ato da escrita deve utilizar-se da primeira pessoa para enredar o leitor em uma narrativa singular, criando efeitos de caráter literário para encantar o leitor.

Para isso, o aluno recorre aos valores históricos e culturais construídos, de forma que os fatos vividos tenham um significado coletivo. Assim, o texto de memórias literárias constitui uma expressão da vida do ser humano na contemporaneidade, isolando os valores desse contexto, em sua relação com o

passado e o futuro. Materializa-se, finalmente como uma versão do autor-criador, no caso, o aluno, mediado pelo professor e tem como integrantes, gêneros como autobiografia, biografia, diário, etc. (BOENO, 2012)

Dessa forma, o gênero memórias literárias distingue-se do gênero memórias (do campo da literatura), segundo Boeno (2012), porque compõe-se de textos de narrativa ficcional escrita em primeira ou terceira pessoa, na qual o autor conta a história de sua vida ou da vida de outra pessoa. A escritura desse gênero possibilita a visão do passado, cujas reminiscências relatadas são baseadas em fatos reais com tons de ficção. Além disso, o autor-criador é livre para narrar em terceira pessoa; narrar a sua própria história ou narrar a história de outra pessoa. São integrantes gêneros como contos, crônicas, poemas, romances, dentre outros.

Ao escolher o gênero memórias literárias assumimos que o texto será desenvolvido em contexto escolar. O propósito geral é levar os alunos do 8º do ensino fundamental a conhecerem um pouco mais a história de Tracuateua-PA, por meio dos relatos de pessoas idosas que viveram nesse lugar à época de funcionamento da estrada de ferro Belém-Bragança. Com isso, pensamos, também, oportunizar o que Éclea Bosi (2004) chamou de encontro humanizador, uma vez que essa é uma oportunidade singular para aprender e valorizar a experiência dos mais velhos (CLARA, ALTEFENDER e ALMEIDA, 2010).

Esse contexto vem ratificar as palavras de Bakhtin (1992) para quem o sujeito é sócio-historicamente e ideologicamente constituído. Constitui, portanto, excelente oportunidade para desenvolver as capacidades de linguagem que possam contribuir para a ampliação comunicativa dos alunos (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004). Conseqüentemente, pretendemos contribuir para aumentar os índices de qualidade de leitura e escrita da escola lócus.

3.2.1.3 Capacidades de Linguagem

Por capacidades de linguagem entendem-se o domínio das habilidades necessárias ao sujeito para que produza um texto, de determinado gênero, numa dada situação comunicativa. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004). Assim, ao escrever um texto de memórias literárias, de acordo com Marcuschi (2011), esperamos que as seguintes capacidades sejam desenvolvidas:

- a) Adequar o texto à proposta temática;

- b) Reconstruir fatos advindos dos relatos de memórias de um antigo morador, a partir de uma entrevista, assumindo a primeira pessoa do discurso;
- c) Organizar os fatos numa sequência temporal coerente;
- d) Usar a metáfora para desenvolver o caráter literário do texto;

Para que os discentes apropriem-se dessas capacidades que lhes são requeridas, Dolz e Schneuwly (2004, p. 52) sugerem o contato com “modelos de práticas de linguagem disponíveis no ambiente social”. Dessa forma, é imprescindível o acesso a outros exemplares do gênero para que, juntamente com a mediação do professor, os estudantes consigam desenvolvê-las com propriedade.

Um dos ganhos em se trabalhar com as capacidades de linguagem está no fato de o aluno poder utilizá-las em outros contextos, com outros gêneros. Além de melhor direcionar as intervenções do professor. De certa forma, a compreensão de que uma capacidade foi desenvolvida pelo aluno referencia critérios de avaliação, que permitem ao professor redesenhar os rumos do trabalho. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004)

3.2.1.4 Execução das Oficinas

As oficinas foram desenvolvidas no período de 16 de março a 28 de setembro de 2016, num total de 60 horas-aulas (o que equivaleria pouco mais de um bimestre). Justificamos que a dimensão do prazo em relação ao cronograma inicial da pesquisa deu-se em prol de algumas razões que mencionamos aqui: início tardio das aulas; realização da pesquisa apenas em dois dias da semana (quartas e quintas-feiras) devido à necessidade de frequência em aulas do curso PROFLETRAS, em Belém; semana pedagógica; feriados; reuniões com pais e entre professores; redução de horário das aulas em alguns momentos por falta de merenda e/ outros motivos; período de avaliações bimestrais (os alunos eram liberados após a avaliação); período de recuperação (os demais alunos logo entraram de férias); início tardio das aulas em agosto; atividades relacionadas à semana da pátria.

Para efeitos de visualização, dispusemos o quadro a seguir com o resumo cronológico das oficinas:

Quadro 8 Distribuição cronológica das oficinas desenvolvidas na SD

DIAS	MESES	H/A (45 min.)	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
16 , 17	Mar.	4	1ª OFICINA – Nos trilhos da Maria fumaça, histórias que não se foram na fumaça
23, 24, 30, 31	Mar.	08	2ª OFICINA – Ouvir a voz da experiência: café com prosa
6, 13	Abr.	4	3ª OFICINA - A primeira viagem pelos trilhos da escrita de memórias literárias: produção escrita inicial
14, 28	Abr.	4	4ª OFICINA – Colocando os trilhos para a escrita de memórias
4	Mai.	2	5ª OFICINA – Nos trilhos da escrita, a leitura é o guia
11,12,18	Mai.	6	6ª OFICINA – O texto e seus vagões
25,1	Mai./Jun.	4	7ª OFICINA – Com que fios se tecem os sentidos das memórias?
2,15	Jun.	4	8ª OFICINA - Metáforas: do cotidiano ao literário
16	Jun.	2	9ª OFICINA – Com quantos relatos se faz um texto de memórias literárias?
22	Jun.	2	10ª OFICINA – Várias vozes, um só texto
11, 17,18	Ago.	6	Continuação da 8ª Oficina
24,25,1, 12, 14,15	Ago./Set.	12	11ª OFICINA – Próxima parada: produção final
28	Set.	2	12ª OFICINA – Na estação, memórias que não partirão

Fonte: Autoras/2016

Para o desenvolvimento das oficinas foram utilizados diversos recursos, tais como: notebook, Datashow, caixa amplificadora, microfones, cópias de atividades e de textos, audiovisuais, livros de memórias, dentre outros.

3.2.1.5 Critérios de Avaliação dos Textos de Memórias Literárias

Na tabela abaixo apresentamos os escritores avaliativos que podem nortear a avaliação dos textos discentes. O quadro foi baseado nos critérios avaliativos delineados no Caderno Se bem me lembro... (CLARA, ALTEFENDER e ALMEIDA, 2010, p. 148)

A expressão **adequação discursiva** refere-se à adequação do texto à situação de produção; nesse caso, deve-se observar se o texto deixa transparecer quem o escreveu, para quem ler, com que objetivo e se está de acordo com a organização geral. A **adequação linguística** está relacionada à forma como a linguagem é empregada. Para analisar esse critério, observe se o *modo de dizer* está a serviço da situação de produção e da organização textual.

De acordo com os pesquisadores da escola de Genebra, a elaboração de uma SD envolve a avaliação somativa. Para isso, os autores sugerem a elaboração de uma grade avaliativa, cujos critérios a serem considerados levem em conta os elementos trabalhados na sequência (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004).

Quadro 9 - Descritores avaliativos do gênero memórias literárias

Crítérios	Descritores
Tema “Nos tempos da Maria Fumaça”	<ul style="list-style-type: none"> • O texto se reporta de forma pertinente ao tema proposta: “Nos tempos da Maria Fumaça...?”
Adequação discursiva 1,0	<ul style="list-style-type: none"> • O texto resgata aspectos dessa época pela perspectiva de um antigo morador? • O texto deixa transparecer sentimentos, impressões, apreciações que atendem à finalidade de enredar o leitor? • A organização geral do texto obedece à lógica interna da narrativa? • As referências a objetos, lugares, modos de vida, costumes, palavras e expressões que já não existem ou se transformaram reconstroem experiências pessoais vividas?
Adequação linguística 1,5	<ul style="list-style-type: none"> • As memórias são assumidas em primeira pessoa? • No caso de o autor recorrer a outras vozes, estão adequadamente articuladas no texto? • O uso dos tempos verbais e dos indicadores de espaço situa adequadamente o leitor em relação aos tempos e espaços retratados no texto? • A metáfora é explorada de forma criativa e adequada ao caráter literário das memórias? • O texto deixa transparecer que o autor fez entrevistas para produzi-lo, recuperando lembranças do tempo do trem, relacionadas ao lugar onde vive?
Marcas de autoria 1,0	<ul style="list-style-type: none"> • O título instiga o leitor? • O autor elaborou de modo próprio e original as lembranças dos moradores entrevistados?
Convenções da escrita 0,8	<ul style="list-style-type: none"> • O texto atende às convenções da escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação)? • Quando há rompimento das convenções da escrita, isso ocorre a serviço do sentido do texto?

Fonte: Se bem me lembro...: Caderno do Professor, 2010, p. 149 (adaptação)

3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto da pesquisa é uma escola municipal de ensino fundamental, situada na sede do município de Tracuateua – PA. É a única instituição que oferece o segundo ciclo do ensino fundamental completo de 6º ao 9º ano, na sede do município. A instituição é familiar à pesquisadora, porque foi onde essa iniciou sua carreira docente, desenvolvendo suas atividades docentes por 03 anos (2003 - 2005), além de situar-se na sua cidade-natal.

A escola, em 2015, atendia cerca de 1162 alunos, distribuídos em três turnos, nas modalidades ensino fundamental de 1º ao 9º ano regular e Educação de Jovens e Adultos. Os alunos têm um perfil social de baixa renda, dado que, em geral, recebem benefícios sociais e são oriundos da zona rural. A média de alunos por turma é de 38 a 40 discentes.

Em 2015, havia na escola sete turmas de 6ª série/7º ano do ensino fundamental, sendo três turmas pela manhã e quatro turmas à tarde. Cada uma com uma média de 35 a 38 alunos matriculados. Quanto à 7ª série/8º ano do ensino fundamental, público-alvo de nossa investigação, havia também 7 turmas de 7ª série, com a mesma média de alunos.

Na escola há cinco professores de Língua portuguesa, todos com licenciatura plena em Letras/Português, contudo nem todos são do quadro efetivo. Quanto a projetos específicos para a área de leitura e produção textual escrita, não obtivemos dados como resposta. Segundo dados da direção escolar, na disciplina em questão, os índices de aprovação chegam a 75% e os demais 25% avançam com dependência de estudos. Em se tratando de concursos, premiações na área, a escola nunca teve participação.

A escola conta, além das salas de aula, banheiros, refeitório, direção escolar e secretaria com espaços de suportes educativos como biblioteca, sala do AEE e Laboratório de informática. O índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB na última avaliação (2013) era de 3,4 e, atualmente, 3,6.

No que tange aos projetos pedagógicos, a escola desenvolve-os de acordo com a proposta da “Teia do conhecimento”, abordagem metodológica definida pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED. De acordo com essa abordagem, os projetos são definidos “a partir das problemáticas da escola, que traz à tona o eixo temático que será articulado na escola em cada bimestre” (DIREÇÃO ESCOLAR).

3.3.1 O Perfil da Professora do 7º ano do Ensino Fundamental

O perfil da professora investigada foi traçado a partir das informações coletadas via questionário. A docente leciona a disciplina Língua Portuguesa para a classe de 7º, 8º ano do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA, na escola lócus da pesquisa. É formada em Letras pela Universidade Federal do Pará. Trabalha com sete turmas, distribuídas em dois turnos. Pertence ao quadro efetivo dos servidores da prefeitura municipal de Tracuateua. Mas também leciona em outro município, no turno matutino. No decorrer do desenvolvimento da sequência didática, esteve presente apenas em poucas ocasiões.

Com base nos dados colhidos a partir do questionário, concluímos que a professora tem formação adequada à regência da disciplina na turma. No que tange à sua atuação, a educadora promove atividade de escrita, partindo de discussões prévias com a classe sobre o tema que os alunos devem desenvolver. Já trabalhou com os gêneros: fábulas, músicas, poemas e poesias, piadas, e receitas culinárias, tanto para produção escrita, quanto para leitura e indica, dentre as dificuldades de escrita dos alunos, a falta de pontuação nos textos.

Em relação ao gênero memórias literárias, objeto de ensino de nossa proposta, a docente informou que não o trabalhou com os alunos e quanto à metáfora, as atividades de ensino e aprendizagem são desenvolvidas por meio de exercícios de fixação e identificação nos textos. Ela informou, ainda, não ter participado de concursos relacionados à disciplina.

3.3.2 O Perfil dos Alunos

O perfil dos alunos, por sua vez, foi traçado a partir do contato direto com eles e a partir do texto escrito, nos encontros que aconteceram nos dias 2, 3, 4 e 9 de dezembro de 2015, após as avaliações finais dos alunos. Em decorrência disso, nem todos os alunos participaram dos encontros.

Trata-se de uma turma, no turno vespertino, de cerca de 30 alunos, na faixa etária de 13 e 15 anos, de 8º ano do ensino fundamental, matriculados regularmente. A maioria é de zona rural e chega à escola por meio de transporte escolar – ônibus. Os alunos são tímidos, poucos interagem oralmente no contexto da aula. Mostraram-se curiosos ante a proposta de trabalho

A maioria disse não gostar de ler, com exceção de uma aluna. Suas únicas referências de leitura são o livro didático. Quanto à escrita, indicaram que suas maiores dificuldades são concernentes à caligrafia, uso dos sinais de pontuação, a combinação de palavras. Não reconhecem o gênero memórias literárias, visto que nunca leram ou escreveram textos dessa natureza. Em se tratando da metáfora demonstraram não saber do que se tratava.

Quanto às suas produções escritas, podemos afirmar que se trata de um grupo de alunos que tem pouca prática da escrita. O próprio ato de escrever é rejeitado por eles, assumindo que essa atividade lhes é enfadonha e chata. Seus textos expressam um discurso marcado pela oralidade e que se distancia da escrita enquanto processo de trabalho. Em geral, não veem objetivo a serem alcançados por meio da escrita, já que na escola, geralmente, seus únicos leitores são os professores.

3.4 PERCURSO DA PESQUISA

Para melhor compreensão sobre como se deu o desenvolvimento da pesquisa, elucidamos nesta seção os seus desdobramentos em duas etapas:

a) A primeira etapa consistiu em: levantamento de dados a respeito do perfil da escola quanto à adoção de metodologias de ensino e a respeito da prática pedagógica da professora de língua portuguesa da classe de 7º ano do ensino fundamental⁴; o encontro com os alunos para fins de delinear seus perfis como leitores e produtores de textos, registrando esses encontros por meio de fotos e anotações em cadernos de campo; o levantamento das metáforas identificadas nos textos produzidos pelos alunos;

b) A segunda etapa centrou-se na aplicação da sequência didática, análise e elucidação dos resultados por meio do relatório de pesquisa.

3.4.1 Fase Exploratória

A fase exploratória da pesquisa aconteceu no período de 1 a 11 de dezembro de 2015, quando estabelecemos contato com a escola-lócus da investigação.

⁴ Os mesmo sujeitos compõem a turma de 8º ano do ensino fundamental do corrente ano

Nossas impressões e observações aqui relatadas subsidiaram nossa intervenção e contribuíram para melhor elucidação dos dados. Assim, dissertamos sobre a prática docente da professora da turma, no ano de 2015; sobre o relato dos encontros com os alunos; e apresentamos um quadro com as metáforas identificadas nos escritos dos estudantes.

3.4.1.1 A Prática Pedagógica da Professora do 7º Ano

Para conhecer um pouco da prática pedagógica da professora, aplicamos questionário com perguntas abertas e fechadas. As questões versavam sobre sua formação e experiência no ensino de Português, gênero textual/discursivo, ensino da escrita e a abordagem da metáfora nas aulas de Português. A ideia era tecer um panorama da situação escolar dos alunos, sujeitos da pesquisa.

A partir dos dados apresentados no questionário constatamos que a escrita é ensinada como consequência de alguma atividade prévia, no caso a discussão. Conforme mencionado no questionário aplicado à docente, essa atividade implica ações como: distribuição de um texto, discussão com os alunos de forma generalizada, produção de um texto pelos alunos. Aparentemente, essa situação de escrita não considera a situação comunicativa, as dimensões inerentes ao gênero: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo (BAKHTIN, 1992).

A indicação de que uma das dificuldades de escrita dos alunos é a pontuação: “uma das maiores dificuldades é a falta de pontuação” (PROFESSORA) nos direciona para aspectos visíveis na superfície textual, que não são menos importantes, mas denota o que se vê como objeto de ensino. Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 37):

Levar em conta o percurso seguido pelos alunos, apreendido no questionamento dos alunos e de seus professores, é uma fonte de informações importante para situarmos, interpretarmos e hierarquizarmos os erros, tendo em vista uma nova intervenção didática.

Em relação aos gêneros textuais trabalhados, a professora menciona: “fábulas, músicas, poemas e poesias, piadas, receitas culinárias”. A diversidade de gêneros é interessante, pois as ações de linguagem ocorrem por meio deles e as práticas de ensino não podem ser alheias a isso.

Por outro lado, ao explicitar que gêneros discursivos “são as características de cada tipo de texto, e a forma como ele é apresentado aos leitores em sua organização”, inferimos que ainda não está bem clara a ideia de gênero. Essa definição refere-se, principalmente, à dimensão estrutura composicional de gênero, em detrimento do seu estilo e de seu conteúdo temático. (BAKHTIN, 1992), além de não mencionar as práticas sociais que norteiam a eficácia comunicativa. O que nos leva a inferir a importância da formação continuada sobre o assunto.

Em relação à abordagem da metáfora, a professora explica que trabalhou com os alunos “por meio de exercícios de fixação e para identificar no texto”. Essa forma de trabalho com a metáfora evidencia a abordagem comum em livros didáticos: exercícios de fixação, com foco na identificação de figuras no texto em detrimento das questões evocadas pela Teoria da Metáfora Cognitiva (GIL, 2012).

Constatamos, portanto, que a prática de ensino e aprendizagem a que os alunos estavam acostumados ainda estava arraigada aos conceitos difundidos pela gramática tradicional, cujos conteúdos são tratados sem reflexão e sem levar em conta a linguagem como produto da interação verbal.

Depois desse primeiro contato com a professora da turma, expusemos a sequência didática projetada, e com a anuência da docente e da equipe pedagógica da escola, iniciamos a pesquisa. Desenvolvemos (sem intermédio e/ou participação da professora) a Sequência Didática, por meio da qual se deu a participação dos alunos envolvidos.

3.4.1.2 O Encontro com os Alunos

Os encontros com os alunos aconteceram nos dias 2, 3, 4, e 9 de dezembro de 2015, sempre após as avaliações bimestrais, quando estabelecemos nossos primeiros contatos com os educandos. Consideramos essa abordagem necessária, porque não desenvolvíamos nossas atividades docentes⁵ na escola lócus da pesquisa.

Objetivávamos com os encontros: conhecer um pouco os educandos e perceber suas relações com leitura e a escrita; sondar seus conhecimentos acerca

⁵ Nesse caso adotamos a primeira pessoa do plural, mas a compreensão deve ser estendida apenas à mestranda.

do gênero textual memórias literárias; apresentar nossa proposta de trabalho, partindo da conversa e da escrita de um texto produzido por eles.

A fim de conhecermos os discentes, no primeiro encontro (02/12/15) conversamos sobre suas relações com leitura e escrita. Percebemos que eles não tinham o hábito de ler, pois os livros que mencionaram foram os livros didáticos, além de dizerem que não gostavam de ler. A escrita para eles era ter letra bonita, pois vários disseram que a letra não era boa.

Para falarmos sobre o gênero, apresentamos o curta-metragem “A casa de pequenos cubos”. A partir dessa motivação, conversamos sobre o papel das memórias nas nossas vidas; sobre a importância dos idosos; sobre solidão, sobre o simbolismo de fotos, objetos e cenários. A interação aconteceu a contento, oralmente, partindo de perguntas no nível mais superficial, adentrando os níveis inferenciais, interpretativos.

No segundo encontro (03/12/15) retomamos as reminiscências do filme para perguntar sobre o gênero memórias literárias. A partir da definição de Marcuschi (2011): Memórias literárias são textos que recuperam, em uma história, do ponto de vista atual, experiências de tempos passados, vivenciadas pelo próprio autor ou por outros que lhe tenham dado seu testemunho, fizemos as devidas apresentações, porém sem nos aprofundarmos. Consecutivamente, apresentamos nossa proposta de trabalho e convidamo-los a serem os memorialistas da escola, conversando sobre os papéis sociais que cada um exerce na sociedade.

No terceiro encontro (04/12/15) o número de participantes no encontro diminuiu. Falamos sobre a importância da leitura, apresentando livros de memórias, disponíveis na biblioteca da escola. Para reforçar a compreensão da tarefa exibimos o vídeo: “Mão e Giz”, do programa da Olimpíada de Língua Portuguesa.

No quarto encontro (09/12/15), apenas sete alunos compareceram. O objetivo era que os alunos produzissem um texto para termos uma noção de suas escritas. Para tanto propusemos que escrevessem sobre um fato marcante nas suas vidas, o que foi realizado apenas por seis alunos, a partir dos quais pudemos nos certificar de que o desenvolvimento do caráter literário do texto de memórias, a partir da metáfora literária, precisava ser ensinado aos alunos.

3.4.1.3 As Metáforas nos Textos dos Alunos

A partir da produção dos alunos, em caráter de sondagem, fizemos um levantamento global dos eventos linguísticos, em seus textos, que caracterizassem a presença de metáforas. Para tanto, tomamos como bússola a Teoria Cognitiva da Metáfora (LAKOFFE JOHNSON, 2002) e a Teoria Cognitiva da Metáfora Literária (LAKOFF E TURNER, 1989), à luz das quais inferimos as conceptualizações metafóricas apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 10 - Metáforas nos textos dos alunos de 7º ano do ensino fundamental/2015

TRECHOS DE TEXTOS DOS ALUNOS	METÁFORAS CONCEPTUAIS	CATEGORIA METAFÓRICA	METÁFORAS LITERÁRIAS
“ele era um <u>grande amigo</u> ” (ALUNO A)	IMPORTANTE É GRANDE	Estrutural	Não ocorreu
“as <u>histórias</u> que ele contava mais era <u>sobre a sua vida</u> ” (ALUNO A)	A VIDA É UMA HISTORIA	Estrutural	Não ocorreu
“infelizmente <u>ele partiu</u> .” (ALUNO B)	MORTE É VIAGEM	Estrutural	Não ocorreu
“ <u>a coisa</u> que realmente marcou na minha vida” (ALUNO B)	FATOS SÃO OBJETOS	Ontológica	Não ocorreu
“foi muito bom, <u>enquanto durou</u> ” (ALUNO B)	A VIDA É UMA VIAGEM	Estrutural	Não ocorreu
“eu <u>valorizei</u> o tanto que eu poderia”(ALUNO B)	TEMPO É DINHEIRO	Estrutural	Não ocorreu
“ <u>you é meu anjinho</u> ”(ALUNO B)	CRIANÇAS SÃO ANJOS	Estrutural	Não ocorreu
“quando <u>estava chegando ao final do ano</u> ” (ALUNO C)	EDUCAÇÃO É TRANSPORTE	Estrutural	Não ocorreu
“Parabéns <u>you passou</u> ”(ALUNO C)	APROVAÇÃO É PASSAPORTE	Estrutural	Não ocorreu
“Isso <u>me marcou</u> ”(ALUNO C)	EFEITO EMOCIONAL É CONTATO FÍSICO	Estrutural	Não ocorreu
“no <u>meu coração</u> vc sempre <u>permanece</u> ” (ALUNO C)	CORAÇÃO É RECIPIENTE	Estrutural	Não ocorreu
“ <u>ela é guerreira</u> ”(ALUNO D)	A VIDA É UMA BATALHA	Estrutural	Não ocorreu
“Seguir <u>os caminhos certo</u> e <u>enfrentar, com coragem</u> .”(ALUNO D)	A VIDA É UMA BATALHA	Estrutural	Não ocorreu
“Quando eu <u>pegava uma bronca</u> do professor”	LINGUAGEM É AÇÃO	Estrutural	Não ocorreu

Fonte: Pesquisadoras/2015

Conforme verificamos, as metáforas identificadas nos textos dos alunos não são expressões linguísticas metafóricas criativas, posto que elas refletem os mapeamentos metafóricos conceptuais que estão em nosso pensamento e em nossas ações diárias. Ou seja, são acessados automaticamente e, nem sempre, são usos conscientes.

Para serem considerados literários, segundo Lakoff e Turner (1989), os conceitos metafóricos precisam ser expandidos, moldados para além dos domínios triviais e ordinários. Precisam ressonar manifestações cognitivas e figuradas que implicam novas formas de dizer, ou seja, as ideias precisam ser vestidas com novos jeitos de dizer, o que não ocorreu.

Os alunos em seus textos deixam transparecer parte de suas experiências por meio desses conceitos metafóricos. As metáforas, contudo, não decorrem de usos criativos da linguagem, mas de suas experiências culturais e físicas. De acordo com Lakoff e Johnson (2002), os conceitos metafóricos que usamos para viver ou pensar são convencionalizados e por isso são difíceis de serem percebidos como adversos à realidade.

Como vimos, contrariamente às concepções tradicionais que dizem que os alunos não sabem metáfora, há outra que revela que as usamos em nosso sistema ordinário. Cabe à escola, portanto, levar os alunos a ampliarem seus conhecimentos sobre os usos conscientes de metáforas criativas, seja por meio da leitura, seja por meio da escrita. Desse modo, o aluno poderá ampliar suas chances de participação na sociedade.

3.4.2 Segunda Fase: Aplicação da Sequência Didática

Nesta seção, trazemos à tona os caminhos trilhados nesta empreitada. Para tanto, nos debruçamos sobre as memórias da pesquisa, respaldadas nos registros constantes em caderno de campo e nos textos produzidos pelos alunos. Pretendemos iluminar, sobretudo, o processamento do trabalho, os avanços e recuos, as pedras e as pontes encontradas no percurso da mediação da aprendizagem e, sobretudo, como o aprendizado tomou forma na planície textual final.

1ª oficina Nos trilhos da Maria Fumaça

A primeira oficina da sequência didática – Nos trilhos da Maria Fumaça, histórias que não se foram na fumaça – aconteceu nos dias 16 e 17 de março do corrente ano. O objetivo era compartilhar a proposta de trabalho com os alunos. A oficina foi dividida em três etapas. A primeira objetivava motivar os alunos e compartilhar a proposta, o contexto de produção e o plano de trabalho com os alunos; a segunda etapa objetivava organizar os alunos para montagem de uma exposição na escola sobre a estrada de ferro; a terceira, levar os alunos a montarem um roteiro de entrevista.

Feitas as apresentações, sondamos os alunos com perguntas sobre a época do trem, ao que eles ficaram calados. Exibimos o vídeo *História da Estrada de Ferro Belém Bragança*⁶, conversando sobre o conteúdo após exibição. Fomos chamando a atenção dos alunos para as palavras comuns à época; para os modos de viver e para as histórias passadas. Dando continuidade, esclarecemos aos alunos nossa proposta de trabalho; sistematizamos o contexto de produção dos textos de memórias literárias e compartilhamos com os alunos o plano de trabalho por meio de cartaz.

Na segunda etapa desta oficina (17 de março de 2016), os alunos foram orientados a montar uma exposição na escola, sobre a estrada de ferro. Dadas as orientações, passamos para a terceira etapa: a preparação das perguntas da entrevista. Para facilitar, organizamos a classe em grupos de cinco componentes. Ao fim, eles leram suas perguntas entre si para verificarem se estavam adequadas às finalidades da entrevista.

2ª oficina Ouvir a voz da experiência

A 2ª oficina foi desenvolvida nos dias 23, 24, 30 e 31 de março de 2016 (Nos dias 23 e 24 as aulas foram reduzidas a 40 minutos e no dia 31, tivemos 04 h/a de 45). Acrescentamos a etapa de leitura, pela qual iniciamos a oficina. Optamos pelo texto de abertura do livro *Indez*, de Bartolomeu Campos de Queirós, intitulado *Louvor da manhã*.

Iniciamos essa etapa apresentando o livro aos alunos, lendo um breve resumo biográfico do autor e explorando semanticamente o sentido da palavra

⁶ Documentário (27 minutos e 37 segundos) que trata tanto do contexto de criação como da desativação da estrada de ferro Belém–Bragança.

Indez, que dá nome ao livro, por meio de estratégias: antes, durante e após a leitura. As primeiras hipóteses sobre o conteúdo do texto foram: “vai ser sobre música”; “sobre hino de igreja”; “sobre cantar”. Registradas na lousa as primeiras hipóteses, distribuimos-lhes cópias do texto e realizamos a leitura em voz alta.

A partir das provocações os alunos foram fazendo suas conexões com o texto. Um dos alunos, por exemplo, ao perceber que o texto mencionava a palavra “canja”, disse: “Professora, aqui a gente conhece como cabidela” (MAURÍCIO). Mas, percebíamos que alguns achavam que não estávamos dando aula: “bora logo estudar, fessora” (EDUARDO).

Após essa etapa, já tendo um texto referencial do gênero em mãos, iniciamos a segunda etapa da oficina em questão: a conclusão, aprimoramento e refacção das perguntas da entrevista. Nesse processo, um ajudava o outro: lendo, rascunhando, planejando o cartaz. Em seguida, distribuimos questões entre eles e combinamos como seriam feitas as perguntas (em voz alta ou no microfone, levantando-se ou indo à frente).

A entrevista teve duração de quatro horas-aulas e teve como convidado o senhor J.H., de 83 anos. Participaram, também, a professora de História, a coordenadora pedagógica, a vice-diretora, o técnico do laboratório em informática. Os alunos estavam nervosos ante a tarefa de serem os entrevistadores, por isso, expressavam-se de modo tímido, alguns faziam sinais de que não fariam as perguntas, outros com celulares nas mãos procuravam não perder um detalhe. Outros, ainda, anotavam informações em seus cadernos. .

Após as perguntas dos alunos, a professora de História e as outras também fizeram perguntas, o que contribuiu para a entrevista. Ao fim, um dos alunos agradeceu ao entrevistado em nome da turma e, em seguida, encerramos este momento com café da tarde.

3ª oficina A primeira viagem pelos trilhos da escrita de memórias literárias

Esta oficina foi desenvolvida nos dias 6 e 13 de abril de 2016, durante quatro horas – aulas de 45 minutos (180 minutos). O objetivo era produzir o texto inicial. Para tanto retomamos a entrevista, instigamos os alunos a lembrarem; reforçamos o contexto de produção, entregamos-lhes envelopes contendo as orientações de escrita e um convite: “Você o(a) memorialista!”. Após esse momento, distribuimos

papel almaço para a produção. Orientamos para que se identificassem por pseudônimos, explicando previamente o que significava.

Ao circular pela sala de aula, vimos alunos em conflito: “como começar?” era o que mais perguntavam diante da palidez do papel. Alguns queriam fazer em casa, outros não se lembravam do que o entrevistado falara, justamente aqueles que não fizeram nenhuma anotação. Percebemos uma preocupação em se manterem fiéis aos fatos.

Quando nos demos conta de que as barreiras da memória impediam a produção, orientamo-los a se organizarem em grupos. Percebia a troca de informações entre eles, um lembrando ao outros detalhes da entrevista; um contando ao outro o que lembrava. A atividade foi concluída na aula seguinte.

À medida que os educandos iam entregando a produção textual inicial. (PTI), íamos lhes dando as atividades de leitura referentes ao texto “Louvor da manhã”, já explorado oralmente em aula anterior, para que fossem realizando as atividades por escrito. Mas os alunos não se envolveram na tarefa. O que pretendíamos era diagnosticar o nível de leitura em que eles se encontravam, o que foi impossível nesse momento.

4ª oficina Colocando os trilhos para a escrita de memórias

Esta oficina foi desenvolvida no dia 14 de abril de 2016, em duas horas/aulas. O objetivo era compartilhar o diagnóstico com os alunos e diferenciar os gêneros memórias literárias de diário, relato histórico e relato pessoal. Iniciamos esta oficina com uma preocupação: os alunos demonstravam falta de entusiasmo, pouco interagiam e mostravam-se inquietos com a leitura. Para tanto, resolvemos enfatizar os objetivos do projeto, suas contribuições e retomar os combinados feitos no primeiro encontro.

Logo após, foi compartilhado o diagnóstico dos textos dos alunos, com base em Dolz, Gagnon e Decândio (2010), por meio de bilhetes orientadores (aspectos mais específicos) com direcionamento individual e de slides (aspectos gerais), direcionados a todos, conforme explicitamos abaixo:

Positivamente, identificamos, em termos gerais: a preocupação dos alunos com o que escrever; abordagem parcial do tema proposto, reportando-se à entrevista realizada com um idoso; incursão do texto no passado e uso da primeira pessoa do discurso, por alguns alunos.

Dentre as dimensões textuais do gênero a serem aprimorados e/ou desenvolvidas percebemos dificuldades quanto à:

- planificação textual: ausência de títulos, não obedecem ao plano global do texto, não há desenvolvimento coerente do texto; dificuldades na paragrafação;
- adequação do conteúdo temático: dificuldade no desenvolvimento de temas; ausência de caracterização de cenário, personagens; poucas informações sobre o tema; falta de referências às impressões pessoais, apreciações dos fatos, reconstrução de experiências passadas; não se remetem a um episódio singular da vida do entrevistado;
- textualização: uso de 3ª pessoa do discurso; não há articulação, nem referência a outras vozes; não há metáforas e nem recursos linguísticos adequados ao caráter literário das memórias; Problemas de hipersegmentação e hipossegmentação; uso inadequado de letras maiúsculas; dificuldade na ortografia; Concordância nominal de número; ausência de pontuação;

Para contemplar o segundo objetivo, selecionamos textos dos diferentes gêneros; traçamos semelhanças e diferenças entre eles e promovemos reflexão a partir do olhar do aluno sobre seu texto, por meio de atividade de reescrita.

5ª Oficina Nos trilhos da escrita, a leitura é o guia

A oficina foi desenvolvida nos dias 28 de abril (25 a 29/04 foi semana de avaliações bimestrais) e 4 de maio de 2016. O objetivo era ler para conhecer textos de memórias literárias e ampliar o repertório. Para tanto, voltamos ao texto “Louvor da manhã” para realizar atividades de leitura, com abordagem por meio de estratégias de leitura. Na atividade escrita, constatamos a regularidade dos alunos nas respostas de decodificação e dificuldades nas questões de compreensão e interpretação.

Fizemos intervenção, ensinando os discentes a: destacarem trechos e termos para identificarem os temas dos parágrafos; reconhecerem a linguagem criativa (metáfora); associarem eventos do cotidiano à “linguagem criativa”, para que compreendessem os sentidos implícitos; perceberem a brincadeira do escritor com as palavras. No que tange às atividades de compreensão das metáforas, os alunos

demonstraram inseguranças, pois tinham dificuldade em organizar, mesmo oralmente algumas respostas.

6ª Oficina O texto e seus vagões

Esta oficina foi desenvolvida nos dias 11, 12 e 18 de Maio. O objetivo era organizar o plano global do texto e aprender a usar a 1ª pessoa do discurso em textos de memórias literárias. Para alcançar o primeiro objetivo selecionamos o livro “Memórias da Emília”, de Monteiro Lobato, tendo em vista a reflexão sobre a dificuldade de escrever. Para tanto, apresentamos o livro, seguido de slide sobre o autor, vídeo sobre o episódio “Memórias da Marquesa de Rabicó” e leitura do texto.

Por meio da discussão, os alunos identificaram-se com a protagonista: “a Emília teve dificuldade em começar o texto”; “A Emília mandou o Visconde escrever”; “Eu me senti como a Emília”; “os pontos de interrogação quer dizer que a Emília não sabia como começar”. Refletimos sobre o trecho em que Visconde sugere à Emília sobre como começar o texto e sobre os seus desdobramentos do texto; Chamamos atenção para a definição de vida dada pela Emília: “a vida, Visconde, é um pisca-pisca”, cuja interação levou os discentes a relacionarem esse trecho com frases como: “a vida passa rápido”; “a gente não vê a vida passar”.

Para o trabalho com o plano global do texto selecionamos o texto “Como num filme”, de Antonio Gil e adotamos como estratégia: suscitar hipóteses antes da leitura partindo do título do texto; apresentar um vídeo⁷ como motivação; comentar sobre o conteúdo do filme e realizar a primeira rodada da atividade: montar previamente o texto no chão, tendo como ponto de partida as fases da vida do entrevistado; o que não foi alcançado; apresentação de biografia do autor e da coletânea na qual o texto estava publicado; leitura acompanhada de audição do texto.

Foi explorado, oralmente, o contexto de produção do texto por meio de interações orais; conversa sobre as palavras que não entendiam; estímulo para que os educando estabelecessem conexão; verificação de hipóteses; identificação das fases da vida do entrevistado no texto. Em seguida, pedimos-lhes que colocassem ao lado de cada parte do texto uma tarja correspondente à cada fase da vida do entrevistado: infância, juventude, adulta, velhice....; Explicitação da sequência

⁷ A INVENÇÃO DO CINEMA. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tkkl7_oDxXU. Acesso em 03.04.2016

cronológica dos fatos e aplicação de atividade escrita, na qual podemos verificar às dificuldades de leitura.

Para atingir o segundo objetivo - aprender a escrever o texto de memórias literárias, colocando-se no lugar do entrevistado – partimos das observações sobre essa dificuldade, lemos e instigamos os discentes a demarcarem no texto as vozes do contador; refletimos sobre as razões das aspas nos textos de memórias; relembramos as pessoas do discurso, grafando-as na lousa. Dando prosseguimento, pedimos-lhes que identificassem no texto as marcas de primeira pessoa usando lápis de cor; observamos que eles só demarcavam os pronomes “eu” e “nós”; intervimos mostrando-lhes outros pronomes: oblíquos, possessivos; reescrevemos, coletivamente, um trecho de um dos textos dos alunos adequando a pessoa do discurso e o caráter literário.

FRAGMENTO DO TEXTO DO ALUNO

“Seu, José Ilário falou que naquela época, não tinha outro transporte só o trem na época do trem não tinha cor ezata. o misto era o mais vagaroso quando estava chegando em miraselvas” (NAILZA).

TEXTO REESCRITO COLETIVAMENTE

“Naquela época não havia outro transporte, só trem que não tinha uma cor exata, mas era pintado com a cor da saudade, da alegria e do amor...”

Alguns alunos notaram a incoerência do trecho do aluno, bem como suas imprecisões ortográficas. Estimulamos o olhar crítico sobre a coerência do texto. Não falamos sobre metáfora, usamos a expressão “linguagem criativa” para se referir a elas. Nessa etapa, percebemos que eles já compreendiam o que era “a linguagem criativa”, diferenciando-a da linguagem ordinária.

7ª Oficina Com que fios se tecem os sentidos das memórias?

Esta oficina foi desenvolvida nos dias 25 de abril e 1 de maio. O objetivo era reconhecer a linguagem metafórica nos textos de memórias literárias. Para isso, traçamos três etapas: o poder das palavras; ler para perceber como os autores escrevem; o real e o criativo.

Na primeira etapa, motivamos os alunos, por meio de reflexão sobre o audiovisual “o poder das palavras”. Para contemplar a segunda etapa, retomamos o texto “Como num filme”, e por meio de identificação de trechos metafóricos e comentários sobre os sentidos suscitados por eles, levamo-los a constatarem que o

texto de memórias literárias é interessante porque tem, nas palavras deles, “as histórias”, “a linguagem criativa”.

Na terceira etapa – o real e o criativo –, propiciamos a distinção entre linguagem ordinária e linguagem criativa, partindo do mesmo texto “Como num filme”, de Antonio Gil. Para tanto, preparamos previamente várias tarjas (pelo menos uma para cada aluno) com fragmentos denotativos e metafóricos, os quais os alunos deveriam colocar em colunas diferentes: É metáfora/ Não é metáfora.

Constatamos a interferência da falta de repertório vocabular e a confusão entre adjetivos e metáforas; enfatizamos os efeitos de sentidos provocados pela linguagem metafórica. Por fim, aplicamos atividade para fixação, a qual constava de três questões sobre compreensão dos efeitos de sentidos de trechos metafóricos; inter-relação entre de trechos metafóricos reescritos em linguagem ordinária; comparação de efeitos de sentidos entre a linguagem ordinária e a metafórica.

As respostas evidenciaram que enquanto parte da classe: avançava positivamente na compreensão de metáforas; apresentava problemas em relacionar um trecho não metafórico à linguagem metafórica; estava em processo de formação e sedimentação do conceito: “São coisas que não são reais que são inventadas por que lá fala de muitas coisas criativas coisas legais coisas que são muito criativas (ANA CLARA E ADRIANE); “A linguagem criativa. Por que eles usam para dar mais vida ao texto.” (VITOR E EDUARDO). A outra parte denotava dificuldades em todos esses quesitos, com avanço, mais tímido.

8ª Oficina Metáforas: do cotidiano ao literário

Esta oficina foi desenvolvida nos dias 2 e 15 de junho, 11, 17 e 18 de agosto de 2016⁸. Os objetivos eram: compreender o que é metáfora; refletir sobre a linguagem metafórica cotidiana; refletir sobre a metáfora e contexto literário. Foi dividida em três etapas: a construção do conceito; as metáforas nossas de cada dia; refletir sobre o escrito para escrever com criatividade.

Para contemplar o primeiro objetivo, na primeira etapa, desafiamos os estudantes a tecerem um conceito de metáforas. Foram ditos os seguintes: “Usa uma linguagem criativa” (EDUARDO); “Uma palavra inventada” (MANOEL); “São coisas que não estão no comando da realidade” (ANA CLARA). Partimos das

⁸ Explicamos que essas datas foram decorrentes do período de avaliações, férias em junho e início tardio das aulas em agosto

definições apresentadas pelos discentes, ampliamos a discussão sobre metáfora conceptual e literária. Pedimos exemplos de metáforas, o que foi atendido: “Ah, como aquele do texto, né: as nuvens são monstros de algodão” (EDUARDO).

Para contemplar o segundo objetivo, centramo-nos sobre as metáforas do dia a dia. A partir de um exemplo, citado em tom de gozação: “Ele disse que o C. é chifrudo, professora”, incitamos a reflexão sobre a depreciação provocada pelo enunciado, a força das palavras e os conceitos convencionalizados na nossa sociedade, a partir da metáfora SER HUMANO É ANIMAL (ALMEIDA, 2014).

Continuamos, referindo-nos aos nomes de aparelhagens de som, citadas pelos alunos: Ouro Negro, Búfalo do Marajó, Superpop, Crocodilo, Carroça da Saudade, Águia de Fogo para pensar sobre os sentidos dos nomes. Escolhemos dos exemplos, as expressões “Ouro negro”, “Búfalo do Marajó”, “Crocodilo do Pará”, bem como das alcunhas dos times paraenses: “Papão” e “Leão”. Levamo-los a estabelecerem relação entre os nomes e os efeitos de sentidos provocados nos contextos de diversão e entretenimento. Para tanto, usamos exemplos na lousa e leitura de textos. Dessa forma, trabalhamos o conceito de parcialidade do conceito metafórico.

Para contemplar o terceiro objetivo, partimos da letra da canção *Um trem para Bragança*, elaboramos atividades, considerando: o contexto de produção do texto, conteúdo temático, construção composicional, análise linguística com foco na metáfora. Iniciamos a exibição do audiovisual de mesmo nome, providenciamos copias da canção e das respectivas atividades para ser realizada em trios. Após visualização da mídia, direcionamos a atividades da seguinte forma: leitura da questão em voz alta, resposta dos alunos e somente após todos responderem é que avançávamos para a outra. Os alunos demonstraram desenvoltura na realização das respostas, que foram mediadas por nós. Consideramos essa estratégia muito produtiva, pois apenas os alunos que faltaram não desenvolveram a contento as respostas.

9ª Oficina Com quantos relatos se faz um texto de memórias literárias?

Esta oficina foi desenvolvida no dia 9 de junho de 2016, tendo em vista que já havíamos agendado com o senhor M.A.R. M, a entrevista. O objetivo era propiciar uma segunda entrevista a fim de que os alunos pudessem ter boas histórias para contar em suas memórias literárias. Nesse aspecto, o entrevistado foi “escolhido a

dedo”. Ao falar de suas peripécias na infância, relatou episódios de forma singular, envolvendo os alunos, trazendo curiosidades; explicando o sentido de palavras, fazendo com que a entrevista fosse muito produtiva.

10ª Oficina Várias vozes, um só texto

Esta oficina foi desenvolvida no dia 10 de junho de 2016. O objetivo era tecer o parágrafo inicial do texto de memórias, tomando como eixo um episódio relatado pelo entrevistado. Combinamos que cada um iria dando continuidade ao texto; relembremos os episódios relatados pelo entrevistado e escolhemos um para escrever. Começamos ensinando que o primeiro parágrafo deveria situar o leitor no tempo e no espaço e terminamos com o “gancho” para a inserção do episódio central.

Na interação íamos alternando perguntas e respostas, leituras, complementações, apagamentos, assim: liamos e relíamos as frases construídas para verificarmos se estava coerente e adequado ao gênero. Quando havia mais de uma sugestão, nós as escrevíamos e no ato da leitura, os aprendizes concordavam, discordavam, acrescentavam. Nós registrávamos as alterações até achar a justa medida. Para desenvolver o caráter literário lembramos-lhes da linguagem dos autores dos textos e incitamos-lhes a evocarem sentidos metafóricos. Além disso, mostramos-lhes o emprego das aspas, explicando quando usá-las, a organização do texto em parágrafos e quando introduzir o episódio central.

11ª Oficina Próxima parada: produção final

Esta oficina foi desenvolvida no dia 16 de junho de 2016 e as fases de aprimoramento aconteceram nos dias 24 e 25/08/16 e 01,12,14,15/09/16. O objetivo da oficina era produzir o texto final e realizar etapas de aprimoramento. Para isso, dividimo-la em quatro etapas: 1) produção da primeira versão; 2) apurar o olhar sobre o caráter literário do texto; 3) foco no plano global do texto de Memórias Literárias; 4) Produção da versão final.

Para alcançar o primeiro objetivo, na primeira etapa, retomamos o contexto de produção, relembremos os episódios relatados pelo entrevistado, lemos textos de memórias literárias produzidos por alunas no contexto da OLP; explicamos que seria atribuída a nota 5,0 ao texto. Durante o processo de escrita, os alunos mantiveram-se concentrados, mas demonstravam preocupação tanto com o que dizer, quanto

com aspectos como ortografia e metáforas. Todos, com exceção de um aluno, produziram o texto.

Na segunda etapa, levamos os alunos a iniciarem o aprimoramento. Para tanto pedimos aos alunos que relessem seus textos e verificassem se eles estavam prontos para serem publicados. Os discentes disseram que faltavam metáforas nos textos e pontos (sinais de pontuação). Para motivá-los ao aprimoramento, apresentamos os vídeos: “Chão varrido”, da OLP e reprodução de fragmento do vídeo “Quatro gêneros em pauta”. Distribuímos roteiro para aprimoramento do caráter literário, focando na reescrita metafórica de trechos textuais. Para isso, orientávamos a leitura, assinalávamos trechos e orientávamos a empregar a linguagem metafórica, baseando-se em suas vivências. Um exemplo desse trabalho foi o título dado por Raelly Sousa: *Pendurado no lençol das minhas recordações*, cujo processo foi o seguinte:

- Orientamos que selecionasse palavras relacionadas ao tema central de seu texto.
- Ela escolheu: lençol, pendurado, memórias, trem;
- Orientamos que ela escrevesse uma frase, a partir dessas palavras, que representasse seu texto;
- Primeira escrita: “minhas memórias são tão boas que pare conta um pouco da minha história”;
- Nova orientação: selecionar uma das palavras apenas;
- A aluna selecionou “*lençol*”;
- Tecer pequenas frases pensando no episódio central da história:
- Frases tecidas: “*embaixo do lençol memórias, pendurado lençol memórias, passageiro no trem de memórias, embaixo do lençol das minhas memórias, pendurado no lençol das minhas recordações, passageiro no trem de minhas lembranças*”;
- Orientação para que a aluna verificasse aquela que mais se adequava aos objetivos do texto.
- Ela selecionou: “*pendurado no lençol das minhas recordações*”

Na terceira etapa, focamos na organização do plano global dos textos, a partir das questões elaboradas no roteiro. Para isso, fomos direcionando o olhar deles para o título, organização em parágrafos; para os conteúdos dos parágrafos,

apresentação do tempo, espaço; do episódio marcante da vida do entrevistado; do uso de recursos coesivos adequados à progressão textual; para o encerramento do texto (último parágrafo)

Na quarta etapa, demos ênfase à versão final do texto, promovendo por meio de outro roteiro e de orientação individual a retomada da leitura do texto. Uma das estratégias foi reescrever trechos e parágrafos à parte e, após, juntar no texto final.

12ª Oficina Na estação...memórias que não partirão

Esta etapa aconteceu no dia 28 de setembro de 2015. O objetivo era publicar os textos produzidos pelos alunos. O espaço de tempo foi necessário para que os textos pudessem ser digitados e editados. Os alunos não se envolveram diretamente no processo de digitação porque não havia computadores. Após edição, os textos compuseram um memorial – *Nos tempos da Maria Fumaça* – doado pelos alunos à biblioteca da escola. Não faltaram curiosidade e satisfação estampados nos rostos dos alunos, da coordenação e da direção da escola.

3.5 COLETA DE DADOS E ORGANIZAÇÃO DO *CORPUS* DE ANÁLISE

De acordo com Gerardht e Silveira (2009), a coleta de dados constitui uma das etapas mais importantes da pesquisa, porque é a partir do que é colhido que os resultados serão discutidos posteriormente. “A coleta de dados compreende o conjunto de operações por meio das quais o modelo de análise é confrontado aos dados coletados”. (GERARDHT E SILVEIRA, 2009, p. 56)

As pesquisadoras destacam ainda três questões a considerar nessa etapa: o que coletar, com quem coletar e como coletar. Segundo as autoras, a seleção dos dados será estabelecida conforme sua utilidade para confirmar ou refutar as hipóteses. “Eles são determinados pelas variáveis e pelos indicadores.” (GERARDHT E SILVEIRA, 2009, p. 56).

Na primeira fase da pesquisa, os dados coletados foram: as informações esboçadas pela professora de língua portuguesa e pela gestão escolar nos questionários que lhes direcionamos; os registros anotados em caderno de campo, as produções escritas produzidas por 6 alunos.

Na segunda fase da pesquisa, após a realização da sequência didática desenvolvida com a classe no período compreendido entre o dia 16 de março e 28 de setembro de 2016, selecionamos, aleatoriamente, 06 (seis) amostras das

produções textuais iniciais (PTI), realizada na terceira oficina da SD, e 06 (seis) amostras das produções textuais finais (PTF) desenvolvidas pelos mesmos alunos, na décima primeira oficina, após atividades de aprimoramento.

Como isso, buscamos, por meio da comparação entre as produções textuais iniciais (PTI) e produções textuais finais (PTF), confirmar/refutar a hipótese traçada previamente: “o ensino aprendizagem da metáfora reflexiva favorece o desenvolvimento do caráter literário nos textos de memórias literários por alunos de 8º ano do ensino fundamental”.

3.6 ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE

Para trazer a lume a discussão dos dados coletados na primeira etapa da pesquisa consideramos os seguintes norteamentos, que foram descritos e analisados à luz de Geraldi (2004), Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e Lakoff e Johnson (2002):

- Qual é contexto em que a pesquisa se insere, do ponto de vista estrutural e pedagógico?
- Qual perfil da professora de língua portuguesa e como ela desenvolve as atividades de ensino e aprendizagem da escrita em sala de aula, no contexto de uma turma de 7º ano do ensino fundamental, considerando eixos como: escrita, gênero e metáfora?
- Quem são os alunos que compõem a turma de 7º ano do ensino fundamental?
- O que a escrita dos alunos indica?
- Os alunos usam metáforas em suas produções textuais? Que metáforas são essas?

Na segunda etapa da pesquisa, o desenvolvimento textual dos discentes foi examinado sob dois eixos norteadores, a partir dos quais apresentamos nosso olhar e nossa interpretação sobre os dados obtidos: em que medida o gênero foi considerado nas produções textuais? Que tipo de metáforas se fazem presentes nas produções textuais dos alunos?

Os dados coletados para essa fase da investigação foram analisados à luz da concepção de gênero como “megainstrumento” didático (DOLZ E SCHNEUWLY,

2004); da categorização de metáforas conceptuais (LAKOFF e JOHNSON, 2002) e de metáforas literárias (LAKOFF e TURNER, 1989; ANDRADE, 2008). Assim, apresentamos uma exposição didática, considerando:

- a) As dimensões de planificação do texto, desenvolvimento de conteúdos temáticos e textualização (DOLZ, GAGNON E DECÂNDIO, 2010);
- b) As metáforas conceptuais presentes nos textos e classificação em categorias, à luz dos estudos de Lakoff e Johnson (2002);
- c) A incidência de metáforas literárias, categorizadas de acordo com a proposta por Lakoff e Turner (1989), tendo como base a estratégia metodológica apresentada por Andrade (2008, p. 49):

Classificação das metáforas encontradas, conforme a tipologia oferecida pela Teoria Cognitiva da Metáfora;

Classificação das metáforas encontradas, conforme grau de “novidade” [...].

Com base no exposto, explicamos que os dados apresentados, referentes às metáforas, encontram respaldo nos estudos de Cameron (2006 apud FARACO, 2012, p. 80) segundo os quais “[...] as metáforas que as pessoas utilizam não refletem, de maneira direta, suas conceptualizações, atitudes e valores, mas o fazem por meio do tipo de evento discursivo nos quais são expressas.”.

4 NOS LABIRINTOS DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS: ANÁLISE COMPARATIVA

Para Oliveira (2001),⁹ Bartolomeu Campos Queirós bem o sabia: a metáfora instaura o novo, acorda sentidos, faz galgar a criatividade, perde-nos nos labirintos da imaginação, torna possível criar mundos. Diante das possibilidades anunciadas nos prenúncios deste capítulo propomo-nos enveredar pelas análises dos textos dos alunos, buscando responder à pergunta motivadora desta investigação: a abordagem reflexiva da metáfora, a partir de uma sequência didática, junto a alunos de 8º ano do ensino fundamental, contribui para a criação de efeitos de caráter literário na escrita de textos de memórias literárias?

Para tanto, estudamos o desenvolvimento textual dos discentes (PTI e PTF) sob dois eixos norteadores, a partir dos quais apresentamos nosso olhar e nossa interpretação sobre os dados obtidos: em que medida o gênero foi considerado nas produções textuais? Que tipo de metáforas se fazem presentes nas produções iniciais dos alunos?

4.1 A PRIMEIRA INVESTIDA NA ESCRITA DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS: O GÊNERO EM FOCO

Nesta seção, propomo-nos a responder à pergunta: em que medida o gênero foi considerado nas produções textuais iniciais? Para tanto adotamos o seguinte viés: a) a adequação à situação comunicativa; b) a abordagem do conteúdo temático “Nos tempos da Maria Fumaça”; c) a planificação do texto no papel; d) a textualização, com foco nas metáforas.

Nos textos analisados, constatamos que os alunos, a priori, não conheciam o gênero memórias literárias, nem estavam acostumados a um projeto de escrita que concebesse o gênero como meio de interação sociocomunicativa. A primeira produção textual aconteceu em caráter de diagnose dos conhecimentos prévios dos alunos.

Para melhor visualizarmos os resultados iniciais, vamos às amostras:

⁹ OLIVEIRA, Maria Lília Simões de. *Metáfora como leitura na obra de Bartolomeu Campos Queirós*. *Soletas*, São Gonçalo (RJ), Ano I, n° 1, jan./jun. 2001

O texto inicial de Raelly Sousa

ENTREVISTA SOBRE O TREM COM O SENHOR
 JOSÉ ILÁRIO
 SEU, JOSÉ ILÁRIO FALOU QUE NAQUELA ÉPOCA, NÃO
 TINHA OUTRO TRANSPORTE SÓ O TREM **NA**
ÉPOCA DO TREM NÃO TINHA COR EZATA.
 O MISTO ERA O MAIS VAGAROSO QUANDO ESTAVA CHEGANDO EM MIRASELVAS.
 ONDE TINHA UM COMERCIO PARA O
 CONHECIMENTO DE VÁRIOS TRANSPORTES PARA
 BELÉM, O TRANSPORTE DAS PESSOAS DO
 CAMPO ERA DE CAVALO.
 SÓ TINHA COMÉRCIO EM MIRASELVAS E TRACUATEUA.
 O DIA O TREM IA DE BRAGANÇA BELÉM E A
 TARDE ERA DE BELÉM PARA BRAGANÇA.
 ELE NÃO TINHA NEM UM HISTÓRIA ENGRANÇADA
 ELE TINHAM UM APARELHO QUE OS TREM SE
 COMUNICAVAM POR CARTA, BELEGRAM, PARA DEIXAR,
 NA CASA.
 E EM 1945 TERMINOU A GUERRA O POVO
 TODO FIZERAM **FESTA** BELÉM ERA PERÍODO DE CARNAVAL.
 ERA UMA ALEGRIA PARA ELE QUANDO O
 TREM VINHA CHEGANDO.

(RAELLY SOUSA)

Como vemos, a aluna Raelly Sousa (pseudônimo), em sua produção inicial, não demonstra conhecer o gênero memórias literárias, pois logo no início já deixa evidente que se trata de um relato da entrevista: “Entrevista sobre o trem com o senhor José Ilário”. Ainda que tenha sido socializada a situação comunicativa do gênero em sala de aula, percebemos que os alunos não escreveram seu primeiro texto atentando para essas orientações. Por sua vez, os textos demonstraram uma prática de escrita em que se escreve por escrever, sem objetividade, sem atentar a todo contexto enunciativo em que o plano de escrita se insere: escrever um texto de memórias literárias sobre o tema “Nos tempos da Maria Fumaça...”, a partir da entrevista com idosos, para publicá-lo em um memorial que seria doado à biblioteca.

O conteúdo temático principal do texto é a descrição da rotina do trem e a referência aos meios de transporte: “não tinha outro meio de transporte só o trem”; “o transporte das pessoas do campo era de cavalo”; ao comércio: “só tinha comércio em Miraselvas e Tracuateua” e aos meios de comunicação da época: “...se comunicavam por carta, belegrama, para deixar, na casa”, colhidos a partir da conversa com o entrevistado.

Essas informações são decorrentes da pergunta formulada pelos alunos: “Como era a época do trem?”. São focos temáticos apresentados em forma de relatos curtos, por meio dos quais a aluna apenas reconta o que ouviu, sem se apropriar das reminiscências do entrevistado e construir um texto autoral. Ao contrário, a aprendiz posiciona-se apenas como uma intermediadora entre a voz do entrevistado e o leitor: “Seu, José Ilário falou...”.

O que percebemos é um distanciamento da aluna do que é relatado, já que ela não se investe do poder criativo para dar vida ao texto, e a repetição do verbo “tinha” evidencia essa constatação. Sendo assim, o texto não representa o diálogo com uma experiência pessoal do entrevistado: “ele não tinha nem um história engraçada” e, conseqüentemente, a escritura do gênero não se realiza.

Quanto à planificação, o texto é construído a partir de enumerações de informações mencionadas, sem encadeamento que enredem o leitor, sem as inter-relações entre as partes textuais. A própria distribuição do texto em parágrafos é comprometida e o plano global do texto não está organizado.

No que diz respeito à textualização, não percebemos a investida na construção de imagens que possam suscitar no leitor sensações, saudosismo, nem reconstruir de algum modo experiências pitorescas do entrevistado no passado. A linguagem que prevalece é a ordinária e a literária não se faz presente, visto que as metáforas identificadas no texto são conceptualizações metafóricas.

O texto inicial de Maria Eduarda

<p>Português</p> <p>Nos tempos de maria fumaça</p> <p>Muitas Pessoas que viajaram no trem até Chega na estação suas roupa era quemada Por quasa das brazas voando saindo do Foco quando abanava.</p> <p>O trem transportava muitas coisas tinha o Trem horário, o vasorão, o Misto. O vasorão transportava os animais, o Misto trasposratava as coisas para O comercio, o trem passava por algumas cidade são Francisco, Belém, Capanema , Mira selva, e aqui tracuateua na estação onde hoje e o correio e Por fim chegava a sua ultima estação Bragan Ça lá era onde desembarcava as mercadorias pa Ra o comercio.</p> <p style="text-align: right;">(Maria Eduarda)</p>
--

Nesse outro texto, verificamos que a situação comunicativa não é abordada satisfatoriamente. A aluna Maria Eduarda (pseudônimo) também se atém às informações relatadas pelo entrevistado de forma distanciada: nem coloca as informações como vivências do entrevistado, nem ela mesma se coloca na história: “Muitas pessoas”; “O trem transportava”. Apresenta-se como um narrador observador que relata as informações como uma conversa, não revelando um jeito próprio de dizer, o que deduzimos ser pela preocupação de manter-se fiel ao dito pelo entrevistado.

Quanto ao conteúdo temático, esperávamos que os alunos absorvessem um episódio marcante da vida do entrevistado e o reconstruísse de modo próprio, como se a história fosse vivida por ele mesmo, o que não ocorreu. O conteúdo gira em torno da descrição da rotina do trem: o dia a dia dos passageiros, os produtos que transportava, os lugares por onde passava. De acordo com Marcuschi (2012, p. 28) “Essa é uma estratégia discursiva bastante complexa e plausível no âmbito do gênero *memórias literárias*” e, talvez, por isso, dado a experiência de escrita da aluna, ela não tenha conseguido nessa fase.

No entanto, notamos que, do ponto de vista da planificação, a aluna organizou seu texto em parágrafos, coerente às convenções de escrita (título, parágrafo com margem, início com letra maiúscula), ainda que revele não ter domínio do plano global do gênero. Além disso, notamos também que a aluna já faz incursões de retomadas, como é o caso da referência aos nomes do trem: “o vasourão trasportava os animais, o Misto transportava as coisas para o comércio”.

Quanto aos aspectos da textualização, a linguagem empregada, notadamente, insere o texto da aluna no âmbito do discurso cotidiano: “o trem transportava muita coisa [...]”. Não identificamos recursos que caracterizem uma linguagem literária, o que torna seu texto apenas um relato da entrevista, já que a produção escrita não exprime fatos vividos pelo entrevistado e nem é reconstruído de forma literária. Novamente as metáforas apenas são de caráter conceptual, ou seja, não são frutos conscientes do querer produzir sentidos para atender à situação comunicativa.

O texto inicial de Ana Clara

Nome do personagem: José Ilário
 Eu tinha 7 anos na época do trem foi um momento muito especial pra ele, por que ná época do trem tinha só um transporte era ele.
 As pessoas dos campos vinha até a parada do trem e iam embora para onde elas gostavam de ir.
 Eu lembro que durante o dia o trem passava duzes para Belém e Bragança. Na quela época as pessoas se comunicavam por carta e telegrama A estação que tinha era só a de castanhal.
 A minha infância era pescar e estudar quando o trem passava as pessoas pulavam nele e seguiam em fremente.
 As minhas brincadeiras era pular corda pira se esconde.
 Os trem que passava duas trem vezes faziam um **arrastão** Eles levavam carneiro, boi arroz feijão novilho e etc...
 O trem de antigamente era importante pra muitas gente principalmente pra ele.
 fim da história.

Autora do texto Ana Clara

Nesse outro texto da aluna Ana Clara (pseudônimo), as dúvidas quanto adequação da situação comunicativa são perceptíveis logo na primeira linha, quando a aluna escreve: “nome do personagem José Ilário”. Há o estranhamento em relação ao gênero e não lhe ocorrendo a organização convencional de texto memorialístico, a aluna apoia-se em um dos elementos da narrativa, a personagem, denotando ter maior familiaridade com gêneros como o conto.

O conteúdo temático evoca a rotina do trem, a infância, os meios de comunicação da época, mas organizados de forma solta, sem o desenvolvimento de um fio condutor que possa enveredar o leitor para a compreensão de uma história: falta habilidade para lidar com as lembranças do entrevistado de modo próprio, de forma que isso signifique um ato criativo. Essa dificuldade leva-nos a afirmar que a aluna ainda não tem consciência de seu projeto de dizer, ainda não concebe a importância de sua voz no processo de construção de sentidos.

Na planificação textual, detectamos um texto que não concebe o desenho da escrita do papel, com obediência às margens e às convenções do texto em prosa. As linhas são preenchidas com informações isoladas que não constituem o plano global do texto de memórias: uma inserção da personagem numa época, com a ambientação e localização do leitor por meio da descrição temporal e espacial; não há menção e, conseqüente, desenvolvimento de um episódio significativo que

mereça ser registrado como memória e ao fim, a aluna recorre à marca “fim da história”, como recurso de encerramento do texto.

Conseqüentemente, percebemos um conflito no projeto de dizer, a começar pela alternância de papéis que se confundem no texto: ora a aluna escreve as memórias do outro como se fossem suas; ora ela se distancia colocando em evidência o papel do entrevistado – “eu tinha 7 anos na época do trem foi um momento muito especial para ele”. Seguido a isso, notamos que as informações são apresentadas conforme as perguntas da entrevista: 1) Quantos anos o senhor tinha na época do trem? 2) Como era Tracuateua na época do trem? 3) Como foi sua infância?

Sem levar em consideração elementos de ordem extratextual – situação em que o discurso se insere e os participantes desse processo – o texto acomoda-se à formatação da escrita escolar, em que o aluno é visto sempre como aprendiz e não como autor de sua história. De acordo com Bortolotto (2011, p. 7),

A compreensão da escrita (compreensão comum e atitude valorativa) passa pela compreensão das relações interlocutivas, pelo acabamento que vem de fora, ou seja, do *outro*(interlocutor/compreensão ativa e responsável, contato entre sentidos – autor/tema/leitor) que interage com o que é escrito pelo autor, que contempla, dá sentido na e pela relação de contato entre sentidos (autor-leitor).

Quanto à textualização, além da insegurança quanto à voz assumida no texto e ao jogo de retomadas e referências ao longo do texto, verificamos que a aluna situa seu discurso no passado, fazendo uso de verbos e marcas temporais no passado. Não que isso enseje consciência linguística, mas por conta da adequação do texto, ainda que parcial, à situação comunicativa.

Sem demonstrar consciência quanto ao uso da linguagem, o texto da discente Ana Clara, nesse estágio, não se compromete com a recriação de novos significados e nem com a escrita singular que acreditamos ser possível. O texto não é fruto de sua criatividade e, sendo assim, o manejo da linguagem literária a partir do gênero que se ensina não acontece.

O texto inicial de Vítor Monteiro

Nome: José

Idade: 83

MARIA FUMAÇA

Na quela época não tinha outro transporte só o trem que levavam as pessoas para Belém e Bragança.

Nessa época as casas não tinham exatamente uma cor as pessoas sempre ficavam trocando.

Com 12 anos ele ficou esperando o misto que era o trem mais vagaroso, por que ele levava mercadorias, e pessoas etc...Quando chegava em miras selva, eles dormiam em uma casa.

As pessoas dos campos nessa época, o transporte era de cavalo para eles vim até o comercio de Tra-
cuateua comprar os seus produtos.

O trem passava ao dia para Bragança e Belém, a tarde ele vinha de Belém para Bragança. Quando os trens estavam se aproximando da estação eles usavam um aparelho que eles se comunicavam.

Nesse tempo para as pessoas se comunicar uns as o outro, eles enviavam cartas para um telegrama, para ele entregar a té a casa das pessoa.

Todas as estações eram iguais mais tinha uma estação de ferente, que era a de castanhal ela era diferente das outras por que, **ela tinha duas estradas de ferro.**

Em 1945 terminou a segunda guerra mundial, e todo povo de Belém fizeram festa, por que era período de carnaval.

Para eles era uma alegria quando o trem chegava até a estação.

Nessa é poca o senhor José só estudava e pescava. Para eles **mossegar era pular no trem.**

Quando eles viajavam no trem eles já levavam o seu almoço. Nos comércios tinham as principais mercadorias tabaco, arroz, feijão e algodão.

(VITOR MONTEIRO)

O texto do aluno Vítor (pseudônimo), quanto à situação comunicativa, compara-se aos demais textos acima: é um relato da entrevista. Logo no início, o aluno apresenta o nome e a idade do entrevistado, cujas informações são decorrentes das primeiras perguntas da entrevista: “Como é seu nome e qual sua idade?”. Em seguida, prossegue inserindo o leitor num espaço temporal “Na quela época” sem, no entanto, deixar claro de qual época se trata e continua mencionando uma informação sem tanta relevância para o texto: “a cor das casas”.

Na sequência, o narrador assume, de fato, a condição de observador e o relato concretiza-se em terceira pessoa: “com 12 anos ele ficou esperando o misto...”. Com isso, o discente denota não ter compreendido uma das orientações da proposta de escrita do gênero: assumir as memórias em primeira pessoa, como se fossem suas. Para Marcuschi (2012, p. 28) “nas memórias literárias, um narrador que fale de sua vida na primeira pessoa é um recurso importante para tornar verossímil o texto dos alunos-autores”. Além disso, as informações relatadas são fiéis à fala do entrevistado e o aluno não consegue construir uma trama envolvente que leve o leitor a experimentar uma vivência importante da vida do entrevistado.

O conteúdo temático é o mesmo abordado em outros textos: o cotidiano do trem, o transporte usado por pessoas do interior, os meios de comunicação, o fim da segunda grande guerra sem, mas tratados em forma de lembranças estanques, sem compor um todo coerente. Supomos que a repetição dos temas ocorreu devido à estratégia adotada de colocar os alunos em grupos para que juntos relembassem os episódios relatados na entrevista, pois eles, não tendo anotado as informações, tiveram dificuldades em lembrar os fatos e relatar as memórias do entrevistado como se fossem suas.

Do ponto da planificação, o texto é tecido a partir de “flashes” do que é lembrado da entrevista. A expectativa de tecer o texto dentro de um plano global de relato de memórias não é alcançada e percebemos que a maior preocupação é com a “verdade” dos fatos. Há ainda, evidente problema de coesão, principalmente no que tange à referenciação e retomada de informações de modo que a progressão textual fica comprometida.

Do ponto de vista da textualização, notamos que não há preocupação estética e o aluno não consegue usar recursos linguísticos, como a metáfora, para evocar no leitor a compreensão de outra época, de modo a levá-lo a entrelaçar a sua vida com a daqueles tempos que já se foram. Dessa forma, o discente não consegue, neste estágio, construir um texto com marcas subjetivas, que consiga evocar no leitor o tom de saudade e reflexões sobre o passado, aspectos esperados em um texto de memórias literárias.

Aproximar-se dos ausentes, compreender o que se passou, conhecer outros modos de viver, outros jeitos de falar, outras formas de se comportar representam possibilidades de entrelaçar novas vidas com as heranças deixadas pelas gerações anteriores. (CLARA, ALTEFENDER E ALMEIDA, 2010, p. 18)

Uma observação que confirma a ausência de subjetividade é o emprego do pronome ele/eles e outras expressões como “as pessoas”, “todo o povo” com sentido de indeterminação do agente: “Com 12 anos ele ficou esperando o misto que era o trem mais vagaroso, por que ele levava mercadorias, e pessoas etc...”; “quando chegava em miras selva, eles dormiam em uma casa”; “as pessoas dos campos nessa época”; “quando os trens estavam se aproximando da estação eles usavam um aparelho que eles se comunicavam”.

Assim sendo, o texto não se concretiza com sendo do gênero memórias literárias, pois, de acordo com Dolz, Gagnon e Decandio (2010, p. 44) a ação linguageira que se materializa na construção textual de um gênero deve ser coerente com os conteúdos que lhe são dizíveis, adequados com a estrutura comunicativa, com a escolha e organização das unidades linguísticas na sua textualização. Desse ponto de vista, o texto do aluno Vítor configura-se como um relato da entrevista.

O texto de Bral

<p>PORTUGUESa</p> <p>O tempo da Maria fumaça os pessoas de tracuateua o tempo que as pessoas que gostava de contavam para pessoas que gostavm de escola os e historia sobre maria fumaça. Na quela época as pessoas colocavam algunos produtos para verte para outros cominidade que comprova porque vossorão porque ele pacavam levol tudo encontrava pela frete Não podia Não as pessoas de tracuateua As ruas de tracuateua na quea época era tinha muito Burocas quando chuvia e a lagava.</p> <p style="text-align: right;">(BRAL)</p>

Ao lermos a primeira produção textual do aluno Bral (pseudônimo), detectamos que, quanto à adequação à situação comunicativa, o texto é insatisfatório. Trata-se de um texto curto, de três parágrafos. Ele faz um esforço para manter-se fiel ao tema proposto “Nos tempos da Maria fumaça...”, conforme se vê com a inserção da informação: “o tempo da maria fumaça” logo no início do texto. Contudo, ele apresenta grande dificuldade em organizar suas ideias por meio da escrita. Os indícios revelam que esse aluno, provavelmente, não tem a escrita como prática, daí o exercício penoso que se revela em enunciados truncados, que não

expressam um sentido: “o tempo da Maria fumaça/ os pessoas de tracuateua/o tempo que os pessoas que gostavam/ que contavam para as pessoas/ que gostavan de escola”, evidenciando que sua escrita não compõe um texto.

Esses indícios revelam que a escola, para esse aluno, não fortaleceu seu envolvimento com a linguagem, posto que seu desenvolvimento esteja aquém do esperado para um aluno no 8º ano do ensino fundamental. Contrariamente, Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 86) aludem que

[...] o ensino-aprendizagem de uma língua nos permite não só acompanhar o aluno em seu desenvolvimento, mas também intervir nas situações de dificuldades como mediadoras entre os conhecimentos já apropriados pelos alunos e os conhecimentos potenciais.

Quanto ao conteúdo temático, é evidente que o ensino de língua, cursada pelo aluno, não atende as suas demandas pessoais e sociais. Percebemos sua limitação ao nível da palavra, já que o conteúdo é esboçado por meio de palavras isoladas como: “maria fumaça”, “produtos”, “vassourão”, “tracuateua” que sem formar redes de conexão não desenvolvem o tema.

Em relação à planificação textual, os fatos não apresentam encadeamento, não dá para dizer o que se relata, não há sequência linear, apesar de ele saber que um texto é organizado em parágrafos. Há interrupção no pensamento, de forma que as frases não se completam e as informações não são desenhadas numa sequência temporal.

Do ponto de vista das marcas linguísticas, a base temporal do escrito é o tempo passado, conforme se vê pelos verbos no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo e localizadores temporais: “o tempo”; “na quela época”. Há, ainda, dificuldade de ortografia e ausência de pontuação. Quanto ao emprego de metáforas, não ocorre. Assim, considerando que a compreensão ficou prejudicada, afirmamos que o escrito não se configura como texto.

O texto de Eduardo da Silva Santos

Contexto de produção memórias literárias
 Aluno (a) Eduardo da Silva Santos
 Contador: José Ilario Ano: 83 Anos

Maria fumasa

A Maria fumasa foi inventada no século 1807 foi inventado o trem
 Que ajudou muitas gente no trapater de gente, tabaco, araci, soja
 e **etinha também o vasourau era o trem que passava levando,
 as mercadorias das pessoa.** E também tinha o pau de arara era
 quando o trem, vinha, rápido e os honés, pulavão no trem.
 Indepos de umtempo, foi eventado trem a o léo, teve uma
 vez que eu setei numa cadeira do trem uma menina setou duneu
 lado nesse tenpo eu tinha, 4 Anos i nois fiquemo covesado ieram
 para nois dencer em bragansa e nois estava convesado e nois
 passemos e neivimos e quando chegou em Belém e nois
 viemos de
 péis a tem bragasa, o trem deixou muitas gete na pior mais
 deixou muitas gente feliz por que ele a jundou muitas gente.

Quanto à situação comunicativa, o texto do aluno Eduardo (pseudônimo) é pequeno, constituído de apenas um parágrafo. A necessidade de transcrição denuncia a dificuldade de legibilidade do escrito. Apesar de se tratar de um só parágrafo, percebemos um esforço do aluno em tecer seu texto a partir da orientação da proposta: escrever um texto de memórias literárias a partir do tema “Nos tempos da Maria Fumaça...”, evidenciado pelo título e pelo início do texto. Há um discurso marcadamente oral, contribuindo para que seus escritos sejam considerados apenas relatos da entrevista.

O conteúdo temático abordado pelo aluno desdobra-se sobre: a data de invenção do trem; a importância do trem para o desenvolvimento da região; o apelido dado ao trem; a brincadeira de se pendurar no trem; a mudança do trem movido à lenha para o trem a óleo; a investida numa história pessoal do entrevistado; as consequências da desativação da estrada de ferro para a comunidade. Esses temas, no entanto, não são desenvolvidos por uma linguagem própria de modo a recriar esses acontecimentos com uma linguagem subjetiva e envolvente.

Uma das dificuldades observada no texto em tela é justamente o desenvolvimento de temas e ideias que possam situar o leitor num ambiente único, em que cada parte citada se torne parte do todo. Um exemplo é que o aluno não

menciona o lugar onde tudo acontece e cada informação citada na primeira parte do texto não tem, necessariamente, uma relação com a outra. São apenas lembranças do entrevistado.

Do ponto de vista da planificação, o texto, apesar de se consolidar num só parágrafo, desdobra-se em três momentos que sinalizam a percepção positiva do aluno em enredar o leitor por um plano global de memórias literárias. Assim, percebemos em primeiro momento, uma ambientação, ainda que insuficiente da época do trem, deixando entrever o cenário desse passado ao qual se refere.

O aluno começa relatando a tentativa de fazer saber a data da invenção do trem, sua importância econômica e social para a região, as vivências coletivas relacionadas a esse meio de transporte (o apelido dado ao trem, as brincadeiras de se pendurar no trem), a substituição do trem a lenha pelo movido a óleo. No entanto, é um relato sem marcas que envolvam o leitor e o levem a se transportar para os lugares, as cenas, pois o texto não deixa entrever impressões e sensações de modo a aproximá-lo desse lugar, dessa época.

O aprendiz consegue, satisfatoriamente, introduzir um episódio marcante da vida do entrevistado relacionado ao trem: a distração advinda da conversa com uma menina que o levou a perder a parada e os desdobramentos desse fato. Essa é uma das habilidades requeridas na escrita de textos do gênero. De acordo com Marcuschi (2012), o autor das memórias conta causos, fatos, episódios vivenciados por ele com jeito próprio, de modo a recriar esses fatos, sem compromisso com a verdade, mas com o jogo da narrativa. Essa recriação singular não é alcançada pelo aluno, porém ele introduz muito bem esse fato, que se torna o elemento principal de seu texto.

Para finalizar, o aluno recorre à desativação da estrada de ferro e o consequente impacto na vida do povo: “o trem deixou muitas gete na pior mais deixou muistas jente feliz por que ele a jundou muistas gente”. Desse modo, a articulação do gênero memórias literárias é alcançado positivamente uma vez que os assuntos e informações se tecem em uma sequência que favorece a compreensão do texto.

Do ponto de vista da textualização, percebemos um texto ainda bastante influenciado pela oralidade, conforme verificamos com os conectivos: e, indepos (e depois), tinha também, teve uma veis (teve um vez), típicos do discurso oral não monitorado e pela grafia relacionada à forma como são pronunciados. Concluímos

que se trata de um texto marcadamente oral, pois além dessas evidências percebemos um texto curto, sem os desdobramentos que se esperava, enredassem o leitor.

O educando lança mão de uma base temporal que se utiliza do pretérito perfeito e imperfeito do indicativo, coadunando-se ao esquema de organização do relato de memórias literárias. Por outro lado, há graves problemas relacionados à grafia das palavras, conforme se vê em exemplos como “fumasa”, “trapater”, “setei”, “vasourau”, “pulavao”, “covesado”, “muistas”, “gente”. Outra observação, ainda no âmbito da grafia, são as marcas de hiper e hipossegmentação: “etinha”, “indepos”, “umtempo”, “neivimos”, “neivimos”, “a jundou”. Essas marcas linguísticas evidenciam as marcas da oralidade espontânea no discurso escrito.

No que concerne ao emprego de metáforas para criação de efeito literário, observamos que isso não ocorreu. A linguagem empregada como descrevemos é típica de um relato oral, no qual são contados fatos sem preocupação com a singularidade estética e com a apreciação da linguagem literária, visto que a linguagem comum nesse tipo de discurso é o da oralidade, embasada pelo diálogo.

No encerramento dessas primeiras impressões, constatamos que as produções textuais iniciais revelam-nos grandes dificuldades com a adequação à situação comunicativa, com o projeto de dizer, com a estruturação do texto, com o manejo das marcas linguísticas, em especial com o desenvolvimento do caráter literário do gênero, que nem aparece nos textos.

Os alunos demonstraram uma prática de escrita ainda insipiente e distante da proposta apresentada. Essa previa a apropriação do tema “Nos tempos da Maria Fumaça...” a partir da entrevista com idosos que vivenciaram a época de funcionamento da estrada de ferro Belém – Bragança. Esperávamos que os discentes recontassem, de modo próprio e singular, episódios marcantes da vida dessas pessoas, enredando o leitor por lembranças do passado, suscitando saudades, nostalgia e reflexões sobre os tempos idos.

Como observamos com os textos da produção textual inicial, os alunos demonstraram dificuldades na escrita e, de fato, a escrita do gênero memórias literárias não foi atingida. Notamos que os textos procuraram ser fiéis às lembranças do entrevistado, suscitadas a partir da entrevista e que versaram sobre o tema proposto, único aspecto do gênero que foi alcançado, parcialmente.

Não houve preocupação com a situação comunicativa proposta, posto que os textos não levaram em conta os possíveis leitores, nem os objetivos: transportar, por meio do texto, o leitor para a época do trem de modo a conduzi-lo por cenários, modos de vida, suscitando-lhe impressões e sensações que permitisse conhecer as memórias da comunidade do ponto de vista de um antigo morador, e muito menos a circulação do texto: a publicação de um memorial com os textos dos alunos.

Os alunos não conseguiram escrever as memórias como se fossem suas, apresentando grandes dificuldades na planificação do texto e de textualização. Os discentes demonstraram não saber estruturar o plano global do texto, nem ter consciência do sistema de paragrafação inerente ao texto em prosa. Tampouco souberam sistematizar e desenvolver os conteúdos, de modo a construir um fio condutor que envolva o leitor na compreensão de um episódio marcante na vida do entrevistado.

Uma das hipóteses é que os alunos, além de não terem hábitos de leitura (apenas uma aluna disse gostar de ler) e de escrita, não têm contato com esse gênero na sala de aula, como ocorre com poemas e contos, por exemplo. Esse resultado denota uma prática da escrita que não se coaduna com as expectativas dessa habilidade como prática social.

Os alunos posicionam-se como escribas da entrevista, visto que grafam, transpõe um texto de outrem (RANGEL, 2012). Daí afirmarmos que a concepção de escrita como trabalho precisa ser fortalecida. Os escritos, na verdade, configuram-se como relatos da entrevista, visto que prevaleceram nos textos a informação e as marcas da oralidade.

4.2 METÁFORAS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS INICIAIS

Nesta seção propomo-nos fazer um levantamento, nos textos discentes, das metáforas utilizadas por eles, a fim de verificarmos: a) se os alunos empregaram metáforas em seus textos? b) como podem ser classificadas essas metáforas: conceptuais ou literárias? c) se as metáforas presentes nos textos (quando e se ocorreram) contribuíram para o desenvolvimento do caráter literário? Para tanto, traremos à tona excertos dos mesmos textos acima analisados, identificados com os pseudônimos dos alunos, a partir dos quais enveredamos por nossa análise.

Para Rangel (2012)¹⁰ “[...] A escrita é uma atividade de construção de sentidos e, portanto, uma atividade transitiva”. Sendo assim, implica considerar que, dentre os desafios dos alunos, está em encontrar o jeito de transformar o dizer do outro, investindo-lhe de sentidos novos, que denotem as habilidades de enveredar por caminhos inaugurados por uma escrita particular.

Em se tratando do gênero memórias literárias, esperávamos que os alunos pudessem alcançar uma escrita autoral, condizente com a esfera da atividade humana na qual se consolida o gênero: a esfera literária, conduzida dentro de um contexto escolar. Para isso, acreditamos que esse nível de escrita pode ser alcançado a partir de um tratamento reflexivo acerca da metáfora. Assim sendo, é importante, nesse estágio (a produção textual inicial), pensar no aluno que se lança ao novo e que tem sua produção como recurso diagnóstico para posterior mediação docente.

Ao discorrer sobre as amostras das produções textuais iniciais, concluímos que os textos dos alunos se consolidaram como relatos da entrevista, haja vista que priorizaram a informação e a oralidade, marcas desse gênero. Constatamos, também, que o caráter literário indispensável à tessitura de textos de memórias literárias não foi alcançado. A partir dessas informações, nos lançamos na identificação das metáforas conceptuais que, por ventura, foram empregadas pelos alunos.

Para isso, é preciso considerar, à luz de Lakoff e Johnson (2002) que as metáforas conceptuais estão arraigadas ao nosso pensamento e às nossas ações. Assim, usamo-las sem ter consciência de seus efeitos de sentido e esses conceitos manifestam-se linguisticamente na forma de diferentes enunciados. Diferentemente dos autores, que usaram exemplos artificiais para exemplificar sua teoria, recorreremos às produções discentes para evidenciar como a metáfora se realiza em nosso pensamento e se materializa na linguagem.

No que tange aos textos discentes ora analisados (produções textuais iniciais), os seguintes conceitos metafóricos foram inferidos:

¹⁰ RANGEL, Egon de Oliveira. Ensino da escrita: uma atividade transitiva. **Almanaque Na ponta do lápis**, nº 19, Mar. de 2012, São Paulo-SP, p. 28-32.

4.2.1 Metáforas Estruturais

- TEMPO É ESPAÇO
 “na época do trem não tinha uma cor ezata” (RAELLY SOUSA)
 “na época do trem foi um momento muito especial para ele” (ANA CLARA)
 (destaques nossos)

Nos excertos transcritos acima, identificamos a ocorrência do conceito metafórico TEMPO É ESPAÇO. Para Faraco (2012), o tempo ocupa um dos temas centrais em nossa vida, à medida que concebemos nossas ações, estruturamos-las e compreendemos o mundo a partir do conceito de tempo. No gênero memórias literárias, a questão relacionada ao tempo é vital, porque é partir dessa localização temporal que se pode significar as vivências, as impressões, cenários e referências do entrevistado.

Nos fragmentos dos textos das alunas Raelly e Ana Clara é possível conceber o tempo delimitado pela existência do trem. Nesse viés, o tempo adquire uma circunferência que o delimita. Logo, nossa compreensão do tempo é restringida pelo marcador *do trem*. Assim, sendo o tempo é percebido num eixo espacial horizontal, cujas marcas refletem na concepção de vida, de relação familiar, de infância, de existência de objetos e existência de cenários. O tempo marca esses e outros aspectos do lugar e concebemos esses conceitos apoiados, também, em Faraco (2012) que cita o seguinte exemplo desse conceito: “Naqueles idos...”.

SUPERFÍCIE É RECIPIENTE
 “ela tinha duas estradas de ferro” (VITOR)

A metáfora situada, “estrada de ferro”, ancora-se no fato de concebermos a superfície como caminho. Segundo Lakoff e Johnson (2002, p. 174-175).

[...] A superfície do recipiente e a superfície percorrida de chão, ambas são superfícies em virtude das propriedades topológicas comuns. Porém a imagem de superfície de chão que temos é muito diferente de como imaginamos os vários tipos de superfícies de recipientes.

Assim, o fato de a estrada ser *de ferro* não só a caracteriza a partir do que temos em nosso campo visual e tátil, como a define como sendo um recipiente adequado ao trânsito de um veículo específico – o trem, permitindo-nos inferir a composição de sua estrutura, não necessariamente o espaço geográfico que ela

percorre. Nesses termos o domínio fonte é *de ferro*, caracterizada pela locução *de ferro* (SUPERFÍCIE), enquanto o domínio alvo é representado pelo termo *estrada* (RECIPIENTE).

SER HUMANO É ANIMAL

“Para eles mossegar era pular no trem.” (VITOR)

Nesse fragmento, o verbo *morcegar* (*mossegar*) é empregado no sentido de pendurar-se no trem. A atitude tem referência com a posição de morcegos quando pendurados numa superfície. Assim, *morcegar* é domínio fonte, enquanto *pular* é domínio alvo. Dessa forma, justifica-se o conceito que subjaz a metáfora convencional SER HUMANO É ANIMAL. Segundo Almeida (2014, p. 921), metáforas como essas “[...]Do ponto de vista da função, são ontológicas, são animalizações e, por serem assim, estão em sentido contrário ao da personificação.”

É possível compreender a construção desse significado como resultado de processo de construção de sentido em que se mesclam conceitos humanos, animais e que envolve um comportamento físico-natural. Para a autora, essa metáfora é uma forma de autoconceptualização humana, em que são enfatizados os comportamentos instintivos do animal (ALMEIDA, 2014)

MEIO DE TRANSPORTE É OBJETO

“porque **vossorão** porque ele pacavam levól tudo encontrava pela frete” [*porque o vassourão pegava e levava tudo encontrava pela frente*] (BRAL)

“etinha também o **vasourau** era o trem que passava levando, as mercadorias das pessoa” (EDUARDO)

Se concebermos outros eventos linguísticos como “Vou pegar o trem” ou “Ele pegou o ônibus errado”, observamos que o meio de transporte é conceptualizado como um objeto, que pode ser manipulado por pessoas. Assim a componente semântica de que objetos são manipuláveis, são usados para determinados fins, constituem a base da metáfora conceptual estrutural inferida MEIO DE TRANSPORTE É OBJETO.

Para aferição desse conceito, respaldamo-nos na ideia de Lakoff e Johnson (2002) segundo os quais os objetos da definição metafórica respaldam-se em domínios completos da experiência e não em ideias isoladas, que formam uma

gestalt experiencial, as quais “[...] são conjuntos estruturados nas experiências humanas recorrentes” (LAKOFF E JOHNSON, 2002, p. 208). Assim, dizemos que o os trechos dos textos dos alunos, no que leva a perceber que a expressão *trem como vassourão* corresponde ao conceito MEIO DE TRANSPORTE É OBJETO porque:

É baseado na nossa experiência corporal (usamos objetos como extensão corporal para realizarmos atividades distintas: pegar o ônibus, perder o horário do meio de transporte fazem parte de nosso sistema ordinário);

Interagimos com meio ambiente físico nos movendo, manipulando objetos (pega o carro e vai; viemos de carro);

Esse conceito baseia-se na nossa interação com pessoas: meio de transporte é objeto de desenvolvimento econômico e social;

MEMÓRIA É HISTÓRIA “História sobre a Maria fumaça” (BRAL)

Nesse trecho, as memórias de vida do relator situam-se num determinado período do tempo - época da Maria fumaça. Assim a expressão *Maria fumaça* atua como um elemento metonímico referencial, visto que “[...]uma entidade está sendo usada para se referir a outra” (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 92). No excerto em destaque, a expressão *Maria fumaça* substitui as lembranças pessoais relacionados ao trem. A metáfora, por sua vez, reside, justamente, na forma como conceptualizamos o tempo de atividade funcional do trem: como uma história.

Respaldadas nos estudos de Lakoff e Johnson (2002), inferimos que o evento linguístico discente constitui a MEMÓRIA como HISTÓRIA, visto que ao recordar, vivências e fatos são iluminados, absorvendo elementos característicos de uma estrutura narrativa, bem como a própria organização sequencial de uma história. Assim, a história aferida no texto discente emerge à medida que há um evento histórico como cerne instigador das experiências do entrevistado. Esse conceito ancora-se na metáfora VIDA É HISTÓRIA. Lakoff e Johnson (2002) explicam que ao narrar a vida como histórias, há uma seleção natural de fatos, episódios e cenários que vão sendo organizados em uma sequência de causas e consequências coerentes.

4.2.2 Metáforas Ontológicas

FENÔMENO FÍSICO É ENTIDADE QUE SE DESLOCA NO ESPAÇO
 “suas roupa era quemada por quausa das **brasas voando** saindo do fogo quando abanava” (MARIA EDUARDA)

Ao lermos a expressão “brasas voando” no texto da aluna Maria Eduarda entendemos que se trata da forma como nós nos relacionamos com o deslocamento, no espaço, de um fenômeno físico (brasas). Isso é possível porque recorreremos às nossas experiências com objetos e substâncias e em partes configuramos nossos saberes como entidades ou matéria de uma espécie única. (LAKOFF E JOHNSON, 2002).

Esse raciocínio licencia o conceito metafórico inferido FENÔMENO FÍSICO É ENTIDADE QUE SE DESLOCA NO ESPAÇO, que pode se expresso em materializações linguísticas, como: “Eram os raios, chicote de São Pedro, que riscavam os céus” (QUEIRÓS, 2004); “Nessa hora, quando os raios esfaqueavam o resto da noite” (QUEIRÓS, 1995);

Assim ao dizer “brasas voando”, compreendemos que ao fenômeno físico *brasas* foi atribuído atividade de voo, comumente relacionado a seres alados (pássaros, insetos), o que pode ser licenciado pelo deslocamento no espaço. Isso significa que podemos atribuir as características e atividades de um ser (vivo) a um fenômeno físico. Lakoff e Johnson ratificam essa compreensão explicando que nossa ação sobre os objetos físicos permite-nos raciocinar sobre elas.

Os homens têm necessidade, para apreender o mundo, de impor aos fenômenos físicos limites artificiais que os tornem tão discretos como nós, quer dizer, fazem deles entidades demarcadas por uma superfície. (LAKOFF E JOHNSON, 2002, p. 76)

MEIO DE TRANSPORTE É ENTIDADE HUMANA
 “Os trem que passava duas trem vezes faziam um **arrastão**” (ANA CLARA)

Nesse excerto verificamos que o trem assume a compreensão de uma entidade, visto que realiza a ação de *fazer um arrastão*, ação atribuída à pessoa humana, já que arrastar, nesse caso, tem o sentido de levar pessoas e quaisquer produtos sem distinção. Assim, a atividade econômica relacionada ao trem (transporte) é medida pela capacidade de conduzir, ao mesmo tempo, a maior

diversidade e quantidade de produtos (arrastão). Essa ideia alicerça-se a partir de uma experiência cultural, na qual arrastão implica saquear qualquer produto de um grande número de pessoas, sem distinção, dentro de um curto espaço de tempo ou refere-se à ação decorrente das redes de pesca.

Dessa forma, temos a ocorrência de uma metáfora ontológica em que MEIO DE TRANSPORTE É ENTIDADE HUMANA, pois a capacidade de carregamento de trem e o fim a que é destinado – transporte de pessoas e produtos distintos - é concebido a partir de uma ação humana: arrastão. Lakoff e Johnson (2002, p. 83) explicam que “usamos metáforas ontológicas para compreendermos eventos, ações, atividades e estados”. Nesse caso, consideramos que *arrastão* implica uma ação realizada pelo trem, a qual é personificada em termos humanos para melhor compreendê-la.

Concluimos que os alunos empregam, sim, metáforas em seus textos. Essas, por sua vez, são manifestações linguísticas de conceitos metafóricos cognitivos, ou seja, são aquelas que fazem parte do sistema conceptual e que não denotam um processamento criativo, nem tampouco reflexivo acerca do uso delas, posto que elas estão arraigadas às nossas vivências que não temos consciência de seu uso e elas, por sua vez, não esboçam significados novos.

Não identificamos, nessa primeira produção, evidências de metáforas orientacionais conceptuais. Também não há evidências de metáforas imagéticas que atendam ao caráter literário do texto de memórias. As metáforas identificadas nas produções textuais iniciais não podem ser caracterizadas como metáforas literárias, pois não evidenciam uma manipulação consciente da linguagem de modo a evocar impressões e experiências estéticas.

Para tal afirmação, ancoramo-nos na hipótese proposta por Lakoff e Turner (1989) de que as metáforas literárias significam recriações inovadoras e inusitadas de mapeamentos metafóricos arraigados em nosso sistema conceptual. Consideramos que os alunos não conseguiram apresentar explorações criativas e inusitadas de projeções metafóricas básicas: nem como combinação, nem como extensão, nem como inovação, haja vista que as metáforas identificadas apenas externam sua linguagem do dia a dia.

4.3 ENTREGAR-SE À BRINCADEIRA DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS: A PRODUÇÃO TEXTUAL FINAL

Nesta seção, examinamos as produções textuais finais (PTF) dos mesmos alunos, cujos textos foram submetidos à análise inicial. Retomamos as categorias de análise previamente estabelecidas: em que medida o gênero foi considerado nas produções textuais? Que tipo de metáforas se fazem presentes nas produções iniciais dos alunos?

Para os desdobramentos acerca da primeira categoria – em que medida o gênero foi considerado nas produções textuais - retomamos o mesmo viés adotado anteriormente: a) a adequação à situação comunicativa; b) a abordagem do conteúdo temático “Nos tempos da Maria Fumaça”; c) a planificação do texto no papel; d) a textualização, com foco nas metáforas. Vamos às análises:

O texto final de Raelly Sousa (destaques nossos)

PENDURADO NO LENÇOL DAS MINHAS RECORDAÇÕES

VASCULHANDO NA GAVETA DE MEU CORAÇÃO
 ENCONTREI **UMA HISTÓRIA QUE FICOU MARCANTE**
NA MINHA VIDA, QUE CONTAVA SOBRE O TEMPO DA
 “MARIA FUMAÇA”...
 “QUANDO EU ERA MOLEQUE, COM MAIS OU MENOS
 12 ANOS, MORAVA COM MEUS PAIS AQUI EM TRACUA-
 TEUA. NAQUELA ÉPOCA ERA APENAS UM INTERIOR,
 SÓ TINHA UMAS TRÊS CASAS, UMA AQUI, OUTRA
 ACOLÁ.”
AS PESSOAS SE ENCANTAVAM COM A COR DA
ESPERANÇA, DO AMOR E DA PAZ.
 AS PESSOAS COMPRAVAM EM TABERNAS OS
 ALIMENTOS PARA O DIA A DIA COMO: FARINHA,
 PEIXE SALGADO, FEIJÃO, CAFÉ, ETC.
 ENQUANTO OUTROS VENDIAM TABACO, MALVA, FEIJÃO
 DA COLÔNIA, ENTRE OUTROS PRODUTOS DA AGRICUL-
 TURA. MINHA MÃE, NAQUELA ÉPOCA, COMPRAVA
 FAZENDA PARA FAZER ROUPAS PARA TODA NOSSA
 FAMÍLIA.
 EU ERA UM MENINO MUITO TRAVESSO E TAMBÉM
 INTELIGENTE. MEU TIO QUERIA QUE EU FOSSE
 DOUTOR, POR ISSO MEU PAI ME MATRICULOU NA
 ESCOLA LAURO SODRÉ EM BELÉM.
 FOI UM TEMPO DIFÍCIL COM MUITA DIFICULDADE
 QUE EU PASSEI EM BELÉM. EU NÃO COMIA E NÃO
 DORMIA BEM. EU TOMAVA BANHO JUNTO COM
 SAPOS, COMIA FEIJÃO DURO.

ATÉ QUE UM DIA EU FIZ UMA TEREZA PARA FUGIR DA ESCOLA LAURO SODRÉ. EU PEGUEI O TREM QUE PERTO DALI ESTAVA, FOI DIFÍCIL PORQUE EU NÃO TINHA DINHEIRO PARA PAGAR PASSAGEM, CADA VEZ EU ME ESCONDIA PARA QUE NÃO ME VISSE, MAS ATÉ QUE UMA HORA O COBRADOR ME VIU E ME PERGUNTOU PARA ONDE EU ESTAVA INDO E EU RESPONDIR QUE ESTAVA VINDO PARA TRACUATEUA; QUE MEU PAI ERA O DOCA. ENTÃO ELE FALOU EU SOU AMIGO DO SEU PAI. ELE É UM HOMEM TRABALHADOR, QUE FORNECE LENHA PARA O TREM, POR ISSO VOU LEVAR VOCÊ ATÉ NA SUA CASA”. E NESSA HORA EU FIQUEI MUITO FELIZ QUE ESTAVA VOLTANDO PRA CASA MEUS OLHOS DEMONSTRAVAM A ALEGRIA DE REVER MINHA FAMÍLIA. EU VIA **AS ÁRVORES FRUTUANDO AO MEU REDOR E OS PÁSSAROS VUAVAM ALEGREMENTE CONVERSANDO UM COM OUTRO.** QUANDO EU CHEGUEI MEU PAI ME DELIR UMA SURA. DUEU MUITO, MAIS PASSOU. EU FIQUEI MUITO FELIZ POR VER MEUS AMIGOS DE NOVO. QUANDO EU VOLTEI FUI COM MEUS AMIGOS PARA O RIO E TOMAMOS BANHO **ATÉ CANSAMOS DE CONVERSAR COM OS PEIXES,** QUE FAZIA NOSSA ALEGRIA AINDA MAIOR. SINTO MUITA FALTA DAQUELE TEMPO QUE NÃO VOLTA MAIS.

TEXTO BASEADO NAS MEMÓRIAS DO SENHOR
MARCOS ANTONIO ROSA DE MELO, DE 65 ANOS.

O texto da aluna Raelly, intitulado “Pendurado no lençol de minhas recordações”, do ponto de vista da situação de comunicação, adequa-se à proposta de escrita de memórias literárias. A aluna escreve sobre o tema “No tempo da Maria Fumaça...” baseado nas memórias de um antigo morador e relata um episódio relacionado ao trem, vivenciado pelo entrevistado quando menino. Ela consegue despertar sensibilidade, transportar o leitor para outra época, dar a conhecer modos de viver, demonstrar uma vivência pessoal e dar relevância a um significado coletivo, então suscitado pelo trem à época.

A abordagem do conteúdo temático pode ser evidenciada com a referência a aspectos da paisagem da época: “[...] Naquela época era apenas um interior, só tinha umas três casas, uma aqui, outra acolá.” (RAELLY SOUSA). Palavras como “taberna”, “fazenda” situam o leitor dentro de uma perspectiva de outro tempo, levando-o a estabelecer uma relação entre o passado e o presente. A escrita centra-

se em um episódio central da narrativa – O sonho do pai de que o filho se tornasse um doutor – e seus desdobramentos, conduzindo o leitor numa sequência coerente e envolvente.

Do ponto de vista da planificação do texto, percebemos que o plano global do texto está articulado de modo coerente, havendo um começo, meio e fim. No início do texto, a aluna situa o leitor em um tempo – “o tempo da ‘Maria Fumaça’; a personagem vivencia esse tempo: “Quando eu era moleque, com mais ou menos 12 anos” e em seguida, há uma descrição breve da paisagem e modos de vida da época, conforme se vê pela referência às casas, alimentação, modo de comerciar.

Na segunda parte do texto, percebemos que o relator volta-se para suas experiências mais pessoais e concentra seu relato numa vivência particular: a vontade do pai em tornar-lhe um doutor. O eixo central do texto é esse acontecimento, cujos desdobramentos dão vivacidade e ineditismo ao texto.

A parte final do texto é mais sintética, limitando-se à informação “Sinto muita falta daquele tempo que não volta mais”. Pode-se perceber com essa concisão, certa pressa em encerrar o texto, ou mesmo a falta de habilidade em circunstanciar a tessitura textual, de modo a enredar o leitor. Não obstante, vimos a estrutura global do texto bem elaborada, apesar de a aluna ainda demonstrar pouca habilidade com a paragrafação do texto, o que nos leva a inferir a falta de prática com esse tipo de atividade.

Do ponto de vista da textualização, percebemos que a aluna avançou satisfatoriamente em relação ao primeiro texto produzido, já que demonstra algumas habilidades como uso do tempo passado de forma adequada; uso de expressões que situam o leitor no tempo da narrativa: “naquela época”, “foi um tempo”. Também consegue expressar-se de um ponto de vista mais pessoal e para isso adota a primeira pessoa do discurso.

As metáforas empregadas pela discente adequam-se ao desenvolvimento do caráter literário do texto. Com isso, percebemos que a aluna avançou nas suas habilidades de escrita, pois, ao criar metáforas de valor estético, consegue dar outro tom ao texto, condizente com a adequação discursiva do gênero. Contudo, a distribuição desse recurso linguístico (no início e no fim do texto) leva-nos a perceber que ela ainda está em fase de aprendizado e o pensar sobre o dizer e sobre o como dizer ainda não está de todo firmado. Dessa forma, a adequação discursiva foi contemplada parcialmente.

O texto final de Maria Eduarda (destaques nosso)

Da Maria Fumaça à Litorina

Na época da Maria Fumaça, Tracuateua era tão diferente dos dias de hoje. Adorava correr no mato, subir nas árvores, caçar passarinhos. Minha vida de muleque era tão divertida...Ah! Que saudade!

Adorava o trem! Quando estava brincando **e avistava-o com seus apitos Po!**

Po! Po! a me chamar, ficava muito feliz. Na época, o trem era o único meio de transporte da região. Havia o horário, o misto e o vassourão.

Os três transportavam coisas diferentes. O horário passava duas vezes na semana e carregava só pessoas. O misto carregava mercadorias para o comércio. Já o vassourão carregava pedras, cimento lá de Capanema, feijão, arroz e animais.

Eu me lembro de que nós **gostávamos mesmo era de morcegar o trem**. Gostávamos era de nos pidurar. Quando o trem vinha subindo a ladeira perto da barreira, onde hoje é a rua do riacho. Nós esperávamos a Maria Fumaça, que era movida à lenha, para podermos nos pendurar. E íamos embora e esperávamos o trem passar por uma subida e quando ele diminuía a velocidade e nós pulávamos.

Um dia foi diferente: nós não tínhamos percebido que o trem não era o mesmo. Tinha trocado, era a litorina, o trem movido a óleo, Sem percebermos nós nos pinduramos nela e fomos embora. Estranhamos sua velocidade na subida e não conseguimos pular. Fomos embora para Bragança. Chegando lá, alguns dos meus começaram a chorar, falando que nossos pais iam nos castigar. Sem duvidar, colocamos nossos tamancos na mão e saímos correndo. **Nossos pés pareciam que tinham criado asas** com nossa força de correr.

Corremos e corremos e chegamos aqui à boca da noite. Nossos pais já estavam saindo de nossas casas para nos procurar. Chegamos em casa, cansados. Alguns de nós levamos um ralho, outros como eu, levamos uma surra daquelas. **E quando eu adormeço nos braços de minhas lembranças** começo a reviver tudo aquilo que um dia vivi.

Como eu fui feliz naquela época!
Texto baseado nas memórias
do Senhor Marcos Antonio Rosa de Melo, de 65 anos.

O texto da aluna Maria Eduarda – Da Maria Fumaça à Litorina – pode ser compreendido, do ponto de vista da situação de comunicação, como um texto adequado à proposta que o direciona. O título é um convite a conhecer como foi a substituição do trem movido à lenha (Maria Fumaça) pelo trem movido a óleo (Litorina), de um ponto de vista mais pessoal.

Para atender ao conteúdo temático, a aluna relata um episódio a partir da entrevista com um idoso, tendo como cenário temático o tempo do funcionamento da Estrada de Ferro Belém-Bragança, em especial, um acontecimento que foi vivido pelo entrevistado, no período de substituição dos modelos de trens. A aluna recorre ainda a detalhes relacionados às vivências da época, como os apelidos dados pelos moradores do lugar aos trens: horário, misto, vassourão. Reporta-se aos alguns aspectos da vida da época, como “morcegar o trem”, usar tamancos, levar uma surra; apropria-se do episódio central e o recria a sua maneira, enredando o leitor pelas peraltices infantis em relação a um fato significativo à comunidade, e que é o tema central do texto.

No que tange à planificação do texto, notamos que está bem organizada: começa situando o leitor no tempo – na época da Maria Fumaça; tempo de moleque - e no espaço – Tracuateua, um interior. Em seguida, introduz o tema proposto, relacionando as memórias a um fato coletivo, mas vivido de modo pessoal, cujos desdobramentos são relatados de modo particular e, por fim, como se acordasse do “sono das memórias” projeta suas memórias de modo singular.

Do ponto de vista da textualização, podemos dizer que o texto está bem delineado quanto ao emprego dos tempos verbais; do foco narrativo, pois a aluna assume a narração em primeira pessoa; evoca sensibilidade e impressões ao empregar expressões exclamativas e onomatopeicas, ainda que essas tenham sido resultado das leituras, pois o ensino dessas não foi projetado em nossa sequência didática.

As metáforas empregadas pela discente adequam-se ao desenvolvimento do caráter literário do texto. Com isso, percebemos que a aluna avançou nas suas habilidades de escrita em relação ao primeiro texto. Ela conseguiu criar metáforas de valor estético, condizente com a adequação discursiva do gênero. Contudo, as

metáforas não são suficientes contemplar as necessidades de um texto literário, o que é reforçado pela distribuição desse recurso linguístico (no início e no fim do texto). A aluna avançou satisfatoriamente, o que justifica que atividades dessa natureza são importantes para a ampliação de habilidade da aluna como produtora de textos. Dessa forma, a adequação discursiva foi contemplada parcialmente.

O texto final de Ana Clara (destaques nosso)

PRÓXIMA ESTAÇÃO: MINHAS MEMÓRIAS

ESTA É UMA HISTÓRIA BEM ANTIGA HÁ MUITO
TEMPO GUARDADA NA GARAGEM DO MEU CORAÇÃO.
ELA ESTAVA MUITO CHEIA DE POEIRA, PARANHAS
ESTAVA MUITO SUJA MESMO...
 QUANDO EU CONTO ESSA HISTÓRIA PARA VOCÊS EU
LIMPO TODOS OS MEUS PENSAMENTOS. AS HISTÓRI-
AS FICAM BEM LIMPAS E ELA TODA VOLTA AO
PRESENTE E BRILHA COMO A COR DO AMOR.
 QUANDO EU ERA MOLEQUINHO, DE APENAS
 10 ANOS, MORAVA COM MEUS PAIS. ERA NO
 TEMPO DA MARIA FUMAÇA.
 EU, MEU PAI E MINHA MÃE MORÁVAMOS EM
 TRACUATEUA, NA ÉPOCA ERA INTERIOR.
 NUM DIA, **EU E MEUS PAIS CONHECEMOS UM LUGAR**
QUE MARCOU MINHA VIDA: A ESTAÇÃO DE TREM
DE CASTANHAL. ELA ERA DIFEREN-
 TE, ERA BONITA, **ERA MAIS AFETIVA**, ERA LEGAL,
 CHEIA DE ANIMAÇÃO.
 NO TREM, AS PESSOAS LEVAVAM ALGUNS GENE-
 ROS ALIMENTÍCIOS: ARROS, FEIJÃO, MALVA PARA
 VENDER.
 MAS TAMBÉM, O TREM NÃO LEVAVA SÓ GÊNEROS
 ALIMENTÍCIOS E SIM ANIMAIS, COMO BOI
 CARNEIRO E ETC.
 NAQUELA ÉPOCA EM QUE O TREM
 EXISTIA, AS PESSOAS SE COMUNICA-
 VAM POR TELEGRAMA E CARTAS.
 “TEVE UM DIA, EU ME LEMBRO, FOI
 UMA MULHER E DEU SEU FILHO AO
 RAPAZ DENTRO DO TREM E O TREM FOI
 EMBORA E A MÃE DO BEBÊ FICOU GRITANDO.
 ELA PEDIA PARA O RAPAZ JOGAR O BEBÊ E
 ELE NÃO JOGOU. ELE LEVOU A CRIANÇA PARA CAS
 TANHAL, PARA A DELEGACIA E FOI PRE
 SO POR ACUSAÇÃO DE ROUBO. COMO EU FI-
 QUEI TRISTE QUANDO VI ESSA SITUAÇÃO!

A MÃE PEDIU TANTO PRO RAPAZ DEVOLVER
 SEU FILHO E ELE NÃO LIGOU E FOI EMBORA.
 EU ACHO QUE MUITAS PESSOAS FICARIAM
 TRISTES AO VER ESSA SITUAÇÃO, UMA
 MÃE QUE FAZ TUDO PARA VER SEU FILHO
 BEM.
 HOJE, NOS MEUS 83 ANOS, **VEJO O MUNDO
 E MINHAS HISTÓRIAS DE OUTROS JEITO**
 EU ESTOU MUITO FELIZ POR RELEMBRAR
 DESSAS **HISTÓRIAS QUE FORAM IMPORTANTES
 EM MINHA VIDA.**
**NA ÉPOCA DE MINHA INFÂNCIA ERA UM
 PARÁISO** PORQUE O QUE VINHA DELA ERA
 BOM DEMAIS.
 TEXTO BASEADO NAS MEMÓRIAS DO SENHOR
 JOSÉ ILÁRIO, DE 83 ANOS.

O texto da aluna Ana Clara, intitulado – Próxima estação: minhas memórias – apresenta um título sugestivo e convidativo à leitura, o que já denota inclinação em adequar-se à situação comunicativa do gênero memórias literárias. Com o título percebemos que a aluna lança-se a perspectiva de envolver o leitor, suscitar lembranças, provocar sensações de nostalgia, remetendo-se a outro tempo. Já no primeiro parágrafo é perceptível que houve entrevista e a partir dela a aluna tece seu texto: “Esta é uma história bem antiga [...]”.

Em seguida, ela consegue criar uma atmosfera literária conduzindo o leitor para outra época, de forma bastante envolvente, ficando evidente a relação de seu pensamento metafórico atrelado às suas experiências cotidianas, como a concepção de garagem como lugar de guardar coisas pouco utilizadas e de lavar objetos para que fiquem limpos.

Para desenvolver o conteúdo temático, a aluna resgata as lembranças do entrevistado, relacionadas aos tempos da Maria Fumaça e assume-as como se fossem suas. É possível percebermos a adequação temática, quando vemos ao longo do texto, palavras e expressões como: “Era no tempo da Maria Fumaça”; “a estação de trem de Castanhal”; “No trem”.

No entanto, no nono parágrafo, percebemos uma fuga do eixo temático: “Eu acho que muitas pessoas ficariam tristes ao ver essa situação, uma mãe que faz tudo para ver seu filho bem”. A aluna concentra sua atenção na emoção que o problema relatado lhe desperta e deixa de atentar à sequência do texto. Ao emitir

essa opinião, ela deixa transparecer não um sentimento relativo à época do acontecimento, mas uma observação contemporânea, fruto de suas próprias vivências: a consternação de uma mãe por perder o filho.

Quanto à planificação do texto, percebemos um início demarcado pelos três primeiros parágrafos: a aluna anuncia a história a ser contada: “uma história bem antiga”, caracteriza essa história: “cheia de poeira, paranhas, muito suja” e estabelece já uma relação temporal entre passado e presente: “quando eu conto essa história eu limpo todos os meus pensamentos”.

A parte central das memórias, que vai do quarto ao nono parágrafo, apresenta problemas na sequência da narrativa, com informações soltas como, por exemplo, a menção à cartas e telegramas. O enredo das memórias fica prejudicado pela falta de habilidade em conduzir o leitor por cenários, modos de vida e a situação central do relato: o episódio do bebê.

Na parte final, apresentada no décimo e décimo primeiro parágrafos, o entrevistado é colocado no presente, revelando que ela aprendeu a manejar recursos textuais para relacionar o passado e o presente; há retomada do que foi relatado, por meio do trecho: “vejo o mundo e minhas histórias de outro jeito”, dando um tom de saudosismo e reflexão.

No que tange à textualização, percebemos uma aprendiz que se coloca na primeira pessoa do discurso, escrevendo as memórias de um idoso com se fosse dela; utiliza-se de verbos e expressões no passado para situar as memórias numa dada época. Ressaltamos, porém, que o texto da aluna ainda está bastante arraigado à oralidade, o que evidencia a pouca experiência de escrita.

Há palavras e expressões repetidas: “limpo”, “bem limpas”; “morava”, “morávamos”; “gêneros alimentícios”; “trem”; “essa situação”; histórias. Há, também, no texto, linguagem de estilo menos elaborado que desvirtua o texto de seu contexto discursivo: “num dia”; “era legal”; “teve um dia”; “foi uma mulher”; “eu acho”; “ele não ligou”. Assim sendo, concluímos que a adequação ao gênero foi atingida parcialmente, significando que a aluna ampliou sua capacidade comunicativa, uma vez que verificamos uma escrita mais próxima à situação comunicativa proposta.

As metáforas empregadas pela discente adequam-se, parcialmente, ao desenvolvimento do caráter literário do texto, pois ainda estão arraigadas às suas experiências físicas e culturais. A aluna avançou nas suas habilidades de escrita em relação ao primeiro texto, mas concordamos que as metáforas criadas poderiam ser

mais bem elaboradas. Em virtude disso, entendemos que as metáforas não são suficientes contemplar as necessidades do gênero memórias literárias, o que é reforçado pela distribuição desse recurso linguístico (no início e no fim do texto). A aluna avançou satisfatoriamente, mas a adequação discursiva foi contemplada parcialmente.

O texto final de Vítor Monteiro (destaques nosso)

Pinta aqui, pinta acolá: memórias que o tempo não vai levar

Na época da Maria Fumaça em Tracuateua era apenas um interior, **um lugar enfeitado de alegria e de amor**. Havia algumas tabernas onde as pessoas compravam farinha, arroz e carvão em Tracuateua.

É um tempo bom que só nos trás alegria. Eu lembro quando nós ficávamos esperando o trem na estação...**quando eu fecho os meus olhos já bate aquele vento de emoção. Quando o trem assoviava eu pensava que era a matinta-pereira**. Nesse tempo os meus avós contavam várias lendas como: curupira, bode, mãe d'água, mula sem cabeça, que são lendas de dá arrepios.

Antigamente não havia lojas de roupas prontas, vendiam-se fazendas que mandavam para a costureira fazer nossas roupas. As sandálias eram apenas o tamanco e a borracha. Ah, Que tempo bom! Brincar com meus amigos, pescar, caçar passarinhos, nadar, era o que eu mais gostava.

Quando eu e meu pai íamos no trem para Castanhal, **eu gostava de ver o trem soltando fumaça, parecia o curupira fumando cigarro. E as faíscas que vinham voando, eu achava que era até vagalumes sobrevoando o trem**.

Eu lembro que **eu fui morcegar o trem** e acabei indo para Bragança, porque o trem era a óleo não era mais à lenha, chegando em casa eu apanhei do meu pai porque eu demorei chegar.

Hoje eu me lembro de todas essas histórias que eu já vivi no tempo da Maria Fumaça. Eu sinto saudades daqueles bons tempos. **Dá vontade de mergulhar no túnel do tempo** e viver novamente a época da Maria Fumaça.

Hoje eu **tento fazer com que as crianças e jovens**

tentem brincar com suas próprias memórias
e viver um pouco do tempo da Maria Fumaça.

Historia baseada nas memórias de:
Marcos Antonio Rosa de Melo

O texto do aluno Vitor Monteiro intitulado - Pinta aqui, pinta acolá: memórias que o tempo não vai levar – reconstrói lembranças de um tempo mais antigo, evidenciando a atenção do aluno à situação comunicativa do gênero. A produção textual é delimitada às vivências do entrevistado relativas ao período de funcionamento da estrada de ferro Belém-Bragança, eixo temático proposto para a produção textual escrita. No título percebemos a relação entre o gênero, o conteúdo textual e a invenção de fisgar o leitor para o texto.

Quanto ao conteúdo temático, o aluno reconta as memórias do entrevistado assumindo-as como se fossem suas e alinhava a tessitura textual com os fios relacionados ao tema, o que é evidenciado por termos como “trem”, “Maria Fumaça” em toda a escrita. Recorre, ainda, a palavras e expressões que situam o leitor em uma determinada época, conforme se vê com termos como: tabernas, fazendas, tamancos, morcegar o trem, Maria Fumaça.

As informações temáticas permitem ao leitor reconstruir algumas características do lugar, onde a vida era simples e o maior acontecimento na vida da molecada era morcegar o trem. São salientadas, também, as credices populares: matinta-pereira, curupira, bode, mãe d’água, mula sem cabeça, como pano de fundo da cultura de um lugarejo interiorano, cujos modos de vida eram permeados, também, pelas relações com a natureza: pescar, caçar passarinhos, nadar.

A imagem provocada cria-nos a expectativa de que o eixo central das histórias, as aventuras infantis no trem, seja mais bem delineado, o que não ocorre. Em virtude disso, consideramos que o conteúdo temático deixa a desejar, pois o aluno não consegue desenvolver o episódio central das memórias relatadas.

No que diz respeito à planificação textual, podemos perceber que o texto é tecido em prosa, com parágrafos bem demarcados. Apresenta o plano global um tanto prejudicado pela falta de expansão do conteúdo temático central. A parte inicial do texto, na qual se veem as apresentações do cenário, da época, dos modos de vida, é expandida até o quarto parágrafo. A parte central, que seria o relato da aventura, por sua vez, restringe-se ao quinto parágrafo. O aluno não revela os detalhes dessa aventura, não enreda o leitor pelas aventuras mencionadas. A parte

final está mais bem equilibrada, pois educando encerra o texto com as reflexões atuais do entrevistado sobre seu passado.

Quanto à textualização percebemos que o aluno consegue envolver o leitor por meio de descrições do cenário; emprega apropriadamente ao longo do texto verbos no pretérito perfeito e imperfeito; de palavras e expressões que remetem ao passado como: “na época”, “era um tempo”, “quando”, “antigamente”, “eu lembro”, demarcando muito bem o tempo das memórias. Além disso, coloca-se, desde o início, no lugar do entrevistado, assumindo a primeira pessoa.

As metáforas empregadas pelo discente adequam-se, parcialmente, ao desenvolvimento do caráter literário do texto. Verificamos que o aluno se apoiou em leituras realizadas em sala de aula para elaborar suas metáforas, enquanto outras estão interligadas às suas experiências físicas e culturais. Nesse processo, o aluno avançou nas suas habilidades de escrita em relação ao primeiro texto, pois conseguiu reconstruir, ainda que parcialmente, um cenário do passado. A distribuição das metáforas no texto é mais regular, mostrando que o educando avança com propriedade na escrita do gênero.

O texto final de Bral (destaques nosso)

No tempo da Maria Fumaça

Quando eu tinha mais ou menos 13 anos.

Eu morava aqui em Tracuateua com meus pais.

Na época, era pequena velareja, com pouca coisas. Eu e os outros moleques que morava o que saímos para brincos de caçam passinhos no mata. Andavamos pelo e levanatava porcura. Eu ia para o Rio tomar banho no Rio o cor do agua era azu e Brilhova muito Bom. Quando o trem passava saltado fumaça.

eu gostava de morsega o tren tinha varias cor virde mostada cor da amizade, felicidade, Amor.

As pessoas usava o tren para vende os produtos na outros cidade, farinha, tapioca, milho, arroz, feijão. Na outra cidade. Quando voltava para transportar os pessoas que já tinha vendido os produtos da colônia e passoas pela Santa-Maria e vinha por tracuateua.

Em tracuateua não existia luz elétrica era no tempo lamparina do vela. E eu au ouvi um convesa que vinha um moto para lugar que ia gera convergia para os pessoas era muita pesada para carenga o moto ia se a entreia e o lugos.

O texto do aluno Bral (Pseudônimo) – No tempo da Maria Fumaça – no que tange à situação de comunicação, atende parcialmente à proposta suscitada. O título evidencia uma reprodução do tema sugerido, portanto não instiga o leitor e é indício das limitações de leitura e de escrita do aluno. Percebemos a menção a detalhes cotidianos, porém, sem revelar identidade própria.

O conteúdo temático gira em torno do relato das vivências do entrevistado na infância: caçar passarinho, tomar banho de rio, morcegar o trem. Há, também, uma introdução, no segundo parágrafo, do eixo central do texto - a chegada do motor de energia elétrica. Contudo, são visíveis as dificuldades do aluno em desenvolver o eixo central de seu texto apropriadamente, levando o leitor a retomar uma época a partir das recordações relatadas. Há problemas na articulação e progressão temática, o que dificulta aos alunos garantir ao leitor a compreensão textual.

Em se tratando da planificação textual, esperávamos que no primeiro parágrafo constasse a localização espacial e temporal, devidamente caracterizada de forma singular e literária, permitindo ao leitor a retomada de uma época e dos lugares e modos de vida. Nos demais parágrafos, esperávamos o relato de um episódio central, uma das lembranças relatada pelo entrevistado, que situasse as memórias de modo mais aprofundado e, finalmente, na conclusão, a referência a uma cena do passado ou o deslocamento do narrador para o presente.

Nesse sentido, é evidente que o aluno não consegue articular seu texto num plano global coerente, ainda que no início do texto demonstre inclinação corresponder às expectativas, pois começou tentando situar o leitor no tempo e no espaço da história. Ficaram a desejar aspectos que correspondem à ideia central – a chegada do motor –, pois ele não consegue desenvolver o tema, ainda que, inicialmente, ele introduza o episódio. Há ausência da conclusão do texto, o que nos destaca a falta de habilidade do aluno em manejar recursos linguísticos-discursivos que enredem o leitor, fazendo retomadas e incursões coesivas ao longo do texto, encaminhando-o para um desfecho coerente.

Quanto à textualização do gênero memórias literárias, identificamos que o aluno apresenta muitas dificuldades. Ele consegue situar seu discurso no pretérito, conforme se vê nos usos do pretérito perfeito e imperfeito do indicativo e de expressões temporais como “Na época”. Quanto às convenções da escrita, trata-se de um aluno com muitas dificuldades na ortografia, nas concordâncias verbais e

nominais, no manuseio de sinais de pontuação, o que implica diretamente na coerência textual.

Por tudo isso, concluímos que o texto do aluno demonstra avanços em relação à primeira produção textual, mas ainda não pode ser considerado um texto do gênero memórias literárias. As dificuldades apresentadas no que concerne à planificação textual, adequação à situação comunicativa e textualização comprometeram a compreensão do leitor, embora percebemos um envolvimento maior do aluno na tarefa que lhe foi solicitada

O texto do aluno Eduardo Silva Santos (destaques nosso)

Maria fumaça

No tempo da maria funca quando
Eu era moleque, tinha meus 11 anos
eu morava com os meu pai é minha
mãe em Tracuateua. Era um interior
nois criávamos, galinha, cavanlos, potos,
é porcos. Em Tracuateua tinha poucas
tabernas é nois tinha uma tabernas.

Eu vendia farinha, carvão, toucinio.
E Eu goistava de ir para o rio como
era o nome do rio era tubo **Quando
Eu pulava parecia que eu estava
na Nuvem.** é tinha no tubo
perdinha amarela, vermelha.
como eu gositavavas da brincadeira que
Eu fes lar no tubo é nois brica-
vamos de pira pegar e lar no tubo
tinha um pescadores é Eles colocavam
cupim no litros é Eles. Colocava
debacho da água na terra eu ia so
nufolego é Eu pegavan e os pescado já
sabia que era Eu quem pegava os
litros do soutros. É teven uma veis
que neifuieu que pequei o litros. é Ele
diser para meu pai o apelido dele era
céu doca é Ele pegou um sinpor de
fogo É ele mideu uma peia com o
sinpor.

O texto intitulado *Maria fumaça*, é de autoria do aluno Eduardo (Pseudônimo). Trata-se de uma produção escrita que atende parcialmente a situação de comunicação proposta: o título anuncia o tema, sem, porém, apresentar marcas de

criatividade. Observamos que o texto do aluno aborda parcialmente as vivências da comunidade na época do trem, pois o aluno se remete, mais especificamente, à pesca no rio com litros (vasilhames de bebidas), contudo há um distanciamento entre o relato do episódio central e o título dado. Além disso, é um texto que se aproxima do relato pessoal.

Quanto ao conteúdo temático, no início do primeiro parágrafo, o leitor insere a ambientação do fato, juntamente com a demarcação temporal, espacial e pessoal: “No tempo da maria funca [*Maria Fumaça*] quando eu morava com os meu pai é minha mãe em Tracuateua”. Utiliza-se de termos comuns à época para caracterizar os modos de viver desse tempo: interior, taberna, tomar banho de rio, cipó de fogo (grafado sinpor de fogo), porém sem envolver o leitor. Seguidamente, ele insere o episódio central sobre o qual se desdobra o relato do entrevistado: o caso do roubo dos litros de pesca no rio Tubo, não conseguindo apresentar desdobramentos da história de forma a envolver o leitor.

Respaldando-nos em Marcuschi (2012), concordamos que o aluno retratou apenas aspectos cotidianos, discorridos com simplicidade. As informações são pontuais sobre as características do lugar, e há fuga parcial do tema apresentado, por relatar lembranças que não se relacionam diretamente com o trem.

No que diz respeito à planificação textual do gênero textual memórias literárias consideramos que o texto do aluno Eduardo apresenta dificuldades. A retomada de informações e o entrelace das caracterizações e episódio central, de forma a enredar o leitor, numa progressão coerente das ideias escritas ficam comprometidas pelo uso inadequado do sinal de pontuação.

No entanto, é mister salientar que o aluno consegue elaborar uma sequência lógica das ideias, à medida que introduz a ambientação do cenário, descrevendo as vivências; apresenta o episódio central e encerra com o desfecho desse episódio, o que é positivo, pois evidencia um aprendizado em desenvolvimento e que foi decorrente do projeto de intervenção.

No entanto suas dificuldades de escrita como: o uso de elementos coesivos, manejo adequado de retomada de informações, desvios ortográficos e emprego dos sinais de pontuação, interferem na construção de uma linha de raciocínio que favoreça a compreensão textual e a organização do texto de forma coerente. Segundo Marcuschi (2012, p. 32), “os alunos-autores frequentemente elaboraram

grandes listagens das reminiscências que lhes foram contadas, sem organizá-las numa narrativa coerente e articulada”.

No que tange à planificação do texto, constatamos que o aluno Eduardo situa seu texto no tempo passado (pretérito perfeito e imperfeito do indicativo); mas tem dificuldade em manejar indicadores espaciais, como advérbios, por exemplo; e empregar conectores adequados à coerência textual, daí a constante repetição dos pronomes pessoais (eu, eles). Apresenta muitas dificuldades com a ortografia, com evidências de hipossegmentação (nufolego, soutros, neifuieu, mideu); coesivos marcadamente orais que evidenciam frases coordenadas pela conjunção e (“e teven uma veis, eu ia só nufolego), embora no texto seja confundido pelo verbo *é*. Além disso, há repetição do pronome *eu*. Identificamos, apenas um fragmento com teor literário, que não é suficiente para que o texto configure-se como adequado à esfera literária, tonando-se apenas um relato pessoal.

Com base no exposto, verificamos que o aluno pouco avançou em sua escrita. Consideramos, como uma das razões principais, a pouca experiência com a leitura. Consequentemente, isso interferiu na realização de atividades de aprimoramento, pois muitas vezes o aluno esperava a aula terminar e não concluía as tarefas orientadas.

4.4 AS METÁFORAS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS FINAIS

Os textos selecionados para análise resultaram de todo o processo de intervenção desenhado no corpus da sequência didática, desde a quarta oficina até a décima primeira. Foram construídos tendo como pano de fundo as entrevistas com o senhor J. H, de 83 anos e M.A.R. M, de 65 anos. Apenas o texto final de Ana Clara reportou-se à entrevista concedida por J. H, enquanto os demais optaram pelas memórias de M.A.R.M. Entendemos que isso ocorreu, porque o segundo entrevistado foi bem mais eloquente no relato de suas reminiscências, envolvendo os alunos com os episódios de sua vida no tempo do trem. Os alunos assumiram pseudônimos na escrita. São eles: Raelly Sousa, Maria Eduarda, Ana Clara, Vítor Monteiro, Bral e Eduardo.

Em sua produções textuais finais, os alunos trazem para o universo textual suas experienciais cotidianas com objetos, com ações, com as leituras realizadas e

com isso tentam criar um universo ficcional a partir de episódios relatados pelos entrevistados sobre a época do trem, em Tracuateua-PA.

Para análise fizemos um levantamento dos excertos em que verificamos haver metáforas. Temos certo que o estudo das metáforas presentes nos textos discentes, sob a luz da Teoria da Metáfora Conceptual e da Teoria Cognitiva da Metáfora Literária, é uma possibilidade de adentrar a escrita dos educandos. É gratificante, pois, adentrar os manuscritos discentes, posto que o encontro com as metáforas sinalize as possibilidades profícuas de um ensino mais eficiente.

Assim, lançamo-nos à análise das produções textuais finais com os mesmos propósitos apresentados quando da análise das produções textuais iniciais: a) verificar se os alunos empregaram metáforas em seus textos b) classificar as metáforas em conceptuais ou literárias; c) evidenciar se as metáforas presentes nos textos (quando e se ocorreram) contribuíram para o desenvolvimento do caráter literário do texto. Para tanto, traremos à tona excertos dos textos finais, acima analisados, identificados com os pseudônimos dos alunos, a partir dos quais enveredamos por nossa análise.

4.4.1 Metáforas Imagéticas

Para Andradre (2008), as metáforas imagéticas trazem, normalmente, o conceito de inovação e inusitado, posto que apenas se comparam com determinadas imagens convencionais, não se relacionando com domínio de metáforas conceptuais convencionais. Geralmente, partem do concreto para o abstrato. Desse tipo, identificamos alguns seguintes excertos:

EXCERTO 1

“pendurado no **lençol** das minhas recordações” (RAELLY SOUSA) (destaque nossos)

O título do texto de Raelly Sousa - “Pendurado no lençol das minhas recordações” - é uma metáfora criativa e evidencia uma metáfora conceptual imagética, já que o ato de ser provocado a lembrar de episódios interessantes coloca o eu poético do texto conectado ao passado pelos “lençóis” das memórias, ou seja, o lençol (memórias) é o objeto concreto que o conduz ao passado. Nesse sentido, o lençol é tomado como o canal por meio do qual as memórias vêm à tona e

emergem no texto. Com isso, o título torna-se instigante, à medida que se revela também, uma referência ao “lençol”, no sentido literal, evocado no episódio central do relato. Assim, o termo pode acionado em seu caráter polissêmico, uma das características da metáfora imagética (FERRARI, 2014)

Essa não é uma metáfora rotineira, mas deduzimos que a discente apoiou-se na metáfora: “Esse cheirinho de café pendurado no vento” (fragmento do texto “Como num filme”, de Antonio Gil Neto). Como se assenta em outra metáfora já criada, consideramos que a aluna estendeu os sentidos da imagem concreta, mediada pela leitura literária realizada em sala de aula. Por isso classificamos a metáfora literária criada por ela como *parcialmente inusitada*

EXCERTO 2

“Vasculhando **na gaveta de meu coração**” (RAELLY SOUSA) (destaque nossos)

Nesse excerto percebemos que a aluna evoca a imagem de alguém procurando um objeto em um móvel para suscitar um novo sentido relacionado ao campo afetivo, memorialístico. Trata-se de uma extensão da imagem concreta para criar um conceito abstrato (ANDRADE, 2008). A aluna foi feliz em seu papel de aprendiz e de memorialista, ora assumido ao se propor escrever um texto do gênero memórias literárias. Detectamos que essa metáfora imagética pode ser considerada como um mapeamento parcialmente inusitado, posto que não seja comum pensar o coração como um objeto com compartimentos; mas costumamos “guardar coisas no coração”. Além disso, consideramos que a aluna baseou-se no trecho de um texto, cuja leitura foi exibida em vídeo na sala de aula, razão pela qual consideramos que se trata de uma metáfora literária *parcialmente inusitada*.

O mesmo princípio pode ser percebido nesse outro excerto:

EXCERTO 3

“Este é uma história bem antiga há muito tempo guardada na **garagem do meu coração**. Ela estava muito cheia de poeira, paranhas, estava muito suja mesmo...” (ANA CLARA) (destaque nossos)

Neste outro trecho, a ocorrência de uma metáfora imagética, parte de uma imagem concreta – a de uma garagem – a qual se constitui em nossa cultura, como um cômodo da casa e espaço onde se guardam objetos poucos usados. Ao

estender o sentido ao coração (recordações) a aluna cria um efeito literário no texto: garagem coração é lugar de guardados da memória . Com base nisso, caracterizamos essa metáfora literária como sendo *parcialmente inusitada*, em razão de, também, se referir ao mesmo episódio de leitura mencionado acima.

Entendemos que as metáforas literárias identificadas nos excertos das alunas podem ser compreendidas como: “generalizações nas quais padrões de inferência atuante em um domínio são transferidos para outros” (FERRARI, 2014, p. 99). Com base nesse pressuposto, entendemos que as metáforas literárias de natureza imagética poderiam ser classificadas como *parcialmente inusitadas*, já que demandam possibilidade comuns de uso, o que se justifica pelo próprio processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

EXCERTO 4

“as árvores **frutuando** ao meu redor [...]”. (RAELLY SOUSA) (destaque nossos)

Nesse trecho, a existência da metáfora imagética recobra a imagem concreta relacionada à forma como percebemos o movimento da paisagem em relação ao trem em movimento. Ao mesmo tempo, essa imagem evoca a ideia de felicidade, de leveza. Porém não concebemos como um movimento de idiosincrasia, visto que há outros usos comuns, como “andando nas nuvens”, “flutuando nas nuvens” que estão interligados à essa imagem. Com base nesse entendimento, concordamos que essa metáfora pode ser categorizada como uma metáfora literária *parcialmente inusitada*.

EXCERTO 5

“As pessoas se **encantavam com a cor da esperança, do amor e da paz.**”
(RAELLY SOUSA)

“um lugar **enfeitado de alegria e de amor**[...]” (VÍTOR MONTEIRO) (destaques nossos)

Nesses excertos, percebemos a composição de imagens metafóricas a partir do que se entende com a ideia de tranquilidade e simplicidade do interior. Uma imagem próxima a essa é o que é lembrado em *Cidadezinha qualquer*, de Carlos Drummond de Andrade. O encanto e o enfeite a que os alunos usam de forma inovadora reflete o jeito de viver do lugar, da “vida besta”, a qual o poeta se refere. A metáfora imagética criada pelos alunos evoca ainda sentimentos e virtudes como a esperança, o amor e a paz nos levando a pensar nesse lugar como aquele onde há

esperança em dias melhores, a crença no progresso que a existência do trem remetia; o clima de amenidades entre os poucos moradores. A ideia de desvendar essas características do lugar explicitando-as do ponto de vista emocional levou-nos a classificar essa metáfora literária como *parcialmente inusitada*, porque consideramos que é normal ficarmos “encantados” com lugares, coisas que se referem à beleza e virtudes.

EXCERTO 6

“Nossos pés pareciam que tinham **criado asas** [...]” (MARIA EDUARDA)
(destaques nossos)

Nesse excerto – “Nossos pés pareciam que tinham criado asas [...]” temos bastante evidente a imagem concreta de uma criança correndo. A manifestação linguística explicita a compreensão de que correr, chegar rápido a algum lugar implica uma capacidade extra-humana, como a de voar, cuja ação de voar aciona o sentido de agilidade. Esse pensamento encontra eco em frases como “abra suas asas”; “nadar borboleta significa soltar suas asas”.. Em razão de se tratar de uma imagem comum, consideramos que se trata de uma metáfora literária *parcialmente inusitada*.

EXCERTO 7

“Quando eu adormeço **nos braços de minhas lembranças** começo a reviver tudo aquilo que um dia vivi.” (MARIA EDUARDA)

A imagem criada é bonita: nos induz não só um embelezamento estético do texto, mas está arraigada a uma experiência humana de sofreguidão e acalento - dormir embalado por um canto, pela segurança materna, por exemplo. Assim, como nos remete a outros enunciados como “ser acalentado pelas lembranças”. A imagem nos leva a evocarmos em nosso conhecimento de mundo instruções para compreendê-la. Por exemplo, ao ler essa metáfora acionamos o poema de Quintana: “A recordação é uma cadeira de balanço embalando sozinha”. Em virtude disso, consideramos que trata de uma metáfora literária *parcialmente inusitada*.

EXCERTOS 8

“ela estava muito **cheia de poeira, paranhas**, estava muito suja mesmo...”. As histórias ficam bem **limpas** e ela toda volta ao presente e **brilha**[...]”(ANA CLARA) (destaques nossos)

Nos fragmentos: “[...]ela estava muito cheia de poeira, paranhas, estava muito suja mesmo...”; “As histórias ficam bem limpas e ela toda volta ao presente e brilha[...]” percebemos a imagem de nossa relação com objetos: aqueles que poucos usamos são deixado num canto e, com o tempo, ganham poeira, teias de aranha, são esquecidos. A partir do momento que eles voltam a ser úteis, limpamo-los, lustramos, areamo-los e eles voltam a “brilhar”, ou seja, a serem utilizados. Respalda-se na experiência com objetos, a imagem criada transfere essas *gestalts* para a história relatada pelo entrevistado: suas vivências, as quais são tomadas como objetos: podem ser guardados, limpos e brilham, o que está associado à ação de limpar objetos no cotidiano. Além disso, o próprio homem sente-se mais vivo quando passa a ser útil, principalmente em se tratando de um idoso.

Com a criação metafórica nasce o sentido de que a sujeira atribuída às memórias é o esquecimento, a inatividade dos fatos rememorados durante a entrevista, o isolamento e a filosofia de descartar que a sociedade atribui ao que não é novo. A metáfora provoca reflexão. A partir dela os fatos vividos passam a brilhar quando ativados pelo interesse de alguém desejoso de ouvir as memórias. Com base nesse entendimento, classificamos as metáforas literárias como *parcialmente inusitada*, porque não é incomum vermos frases como “mente suja”.

EXCERTO 9

“quando eu fecho os meus olhos já bate aquele **vento de emoção**” (VÍTOR MONTEIRO) (destaque nosso)

A imagem criada, de cunho abstrato, já que se refere à emoção respalda-se na imagem concreta alguém sentindo o vento bater no rosto, ao mesmo tempo em que é comum o campo emocional ser ativado quando essa sensação reflete a volta para casa, por exemplo. O que se justifica pelo tom de saudosismo pretendido pelo produtor do texto. Assim a metáfora é literária porque faz um convite sinestésico a ao leitor. O termo “vento” ativa a sensibilidade da emoção, posto que não é um fenômeno meramente físico, mas psicológico. O que se justifica com exemplos como: “Que ventos o trazem?”; “Sinais de bons ventos”; Com base nesses exemplos, denominamos a metáfora literária criada pelo aluno como *parcialmente inusitada*.

EXCERTO 10

“Hoje eu tento fazer com que as crianças e jovens tentem **brincar** com suas próprias memórias” (VÍTOR MONTEIRO) (destaque nossos)

Quanto a esse trecho, extraído do texto do aluno Vítor - “Hoje eu tento fazer com que as crianças e jovens tentem brincar com suas próprias memórias” - o termo *brincar* aparece com sentido metafórico, uma vez que o brinquedo, no caso, é um fenômeno abstrato: as memórias. Ao expressar-se dessa forma, o educando remonta ao próprio fazer discente: escrever um texto de memórias literárias.

Com base nessa explicação, inferimos que se trata de uma metáfora imagética tendo como referencia suas relações com brinquedos, haja vista que ao brincar, agimos, vivemos. Ora, o termo *brincar* é facilmente percebido no dia a dia em eventos como: “estava brincando com você”; “é só uma brincadeira”, enunciados que refletem a leveza e o tom de não seriedade em nossas ações e linguagem e evoca a ideia de entretenimento e felicidade. Por isso, concluímos que se trata de uma metáfora literária *parcialmente inusitada*.

EXCERTO 11

“E Eu goistava de ir para o rio [...]Quando Eu pulava parecia que eu estava na Nuvem”. (EDUARDO)

A metáfora criativa nesse trecho baseia-se na imagem e experiências concretas inferidas pelo prazer e satisfação que o banho de rio provocava na personagem. *Estar na nuvem*, nesse caso, lembra frases como “estar nas alturas”, “andar nas nuvens”, comuns no cotidiano, que indica estado de graça, leveza, felicidade. Entendemos que, ao dizer “parecia que eu estava nas nuvens”, o aluno apoia-se no conceito acima explicitado, cognitivamente acessado por meio de eventos linguísticos citados. Em virtude desse argumento, consideramos que se trata de uma metáfora literária *parcialmente inusitada*. Com isso, cria um efeito estético interessante em seu texto, mas sendo episódico, não é suficiente para garantir o caráter literário de memórias.

Assim, concluímos que as metáforas imagéticas elaboradas pelos alunos no foram salutares para o desenvolvimento do caráter literário dos textos de memórias literárias. Todas elas, dado o seu poder de significação foram consideradas como sendo *parcialmente inusitadas*, revelando que os alunos avançam nesse processo,

mas ainda estão bastantes arraigados ao que experimentam, sentem e às vivências culturais.

4.4.2 Metáforas Estruturais

Ao serem estimulados a escreverem para atender à situação comunicativa proposta, os alunos passaram à busca da expressão que denotasse o jogo dos sentidos. Para isso, lançaram mão de extensões de conceitos metafóricos estruturais convencionais, ou seja, quando “um conceito é estruturado metaforicamente em termos de outro conceito” (ANDRADE, 2008, p. 24). A partir desses entendimentos, percebemos nos movimentos dos alunos, manifestações do discurso literário, ainda em floração, já que as metáforas novas foram expansões simples, levando-nos a categorizá-las literariamente como parcialmente inusitadas e cristalizadas. Vamos às conceptualizações:

A VIDA É UMA VIAGEM

“Próxima estação: minhas memórias”. (ANA CLARA)

A linguagem metafórica no texto criada pela aluna consegue provocar no leitor a imagem de alguém desembarcando numa estação de trem. Ao acessá-la relacionamo-la às histórias de vida, guardadas na memória, as quais, como passageiro em trânsito, que descerá no ato de relatar as lembranças. Para estabelecer essa compreensão, apoiamo-nos em Lakoff e Johnson (2002), segundo os quais as dimensões de nossa experiência nos levam a categorizar as entidades e experiências diretas que temos. Assim, a experiência direta acionada pode ser: a ideia de passageiros, estação como parada; lembrar, contar implicam “uma parada”; desembarque nos remete a um lugar, uma estação, um momento. Por essa compreensão, entendemos que esse fragmento ancora-se na metáfora conceptual A VIDA É UMA VIAGEM, cujo domínio fonte é estação e memórias (lembranças vividas), o domínio alvo. No que se refere ao contexto literário, classificamos essa metáfora como *parcialmente inusitada*, visto que se assenta na linguagem cotidiana em expressões linguísticas como “próxima parada”.

TEMPO É ESPAÇO

“Na época de minha infância era um **paraíso**” (ANA CLARA)

“Dá vontade de mergulhar no **túnel do tempo**” (VÍTOR MONTEIRO)

No trecho: “Na época de minha infância era um paraíso” ocorre a extensão da metáfora conceptual estrutural TEMPO É ESPAÇO. De acordo com Vereza (2012, p. 108) “[...] o tempo é conceptualizado como uma paisagem sobre a qual nos locomovemos” . Ao empregar essa metáfora, a aluna recria-a com vistas a atender os objetivos discursivos, dando-lhe uma roupagem literária, ainda que o sentido construído não reflita, necessariamente, em um estranhamento.

De acordo com Oliveira (2001), sem essa força de desconhecimento, a metáfora perde seu valor estético. Por isso, consideramos que a metáfora literária presente no trecho em análise é *parcialmente inusitada*, visto que o domínio *paraíso* está alicerçado a empregos cotidianos como “a vida é um paraíso”.

Já neste fragmento retirado do aluno Vítor: “Dá vontade de mergulhar no túnel do tempo” o aluno cria uma imagem interessante à medida que se baseia na conceptualização de que o passado é mediado por uma passagem – um túnel – é que por ter ficado para trás é um tempo não visto, daí a necessidade de mergulhar.

Assim, seu texto evidencia a metáfora conceptual estrutural TEMPO É ESPAÇO, a qual inferimos a partir das explicações de Faraco (2012): o tempo, na cultura ocidental, é conceptualizado numa linha horizontal, em que passado é atrás e futuro é na frente. Daí o aluno a remeter a um túnel, espaço que permite a passagem entre o passado e o presente. “Viajar no túnel do tempo” é, pois, uma expressão bastante comum na nossa cultura, razão esta que nos leva a identificar, no trecho em análise, a existência de metáfora literária *parcialmente inusitada*, visto que a expressão *túnel do tempo* é modificada pelo verbo *mergulhar*, adquirindo um sentido diferente, embora não totalmente novo.

VIDA É HISTÓRIA/EFEITO EMOCIONAL É CONTATO FÍSICO

“encontrei uma história que ficou **marcante** na minha vida” (RAELLY SOUSA)

“vejo o mundo e **minhas histórias** de outro jeito”; “**histórias** que foram importantes em minha vida” (ANA CLARA)

No primeiro excerto ficam evidentes as metáforas conceptuais estruturais VIDA É UMA HISTÓRIA e EFEITO EMOCIONAL É CONTATO FÍSICO compondo a metáfora literária. De acordo com Lakoff e Johnson (2002) a metáfora VIDA É HISTÓRIA é muito comum em nossa cultura, porque a própria ideia de vida tem um início e um fim, que é contada nos moldes de uma narrativa. Ao dizer que essas

histórias são marcantes, passamos a especificidade de certos fatos mais vívidos na memória e que, por alguma razão, deixaram marcas, ou sejam, são importantes.

Observamos que a aluna não lança mão dessas com a força criativa das demais metáforas analisadas. Contudo, o uso dessas contribui para a força poética da metáfora analisada acima – “vasculhando as gavetas do meu coração”. Por isso, detectamos que se trata de uma metáfora literária *crystalizada*, pois a aluna se vale de um domínio já arraigado aos comandos conceptuais ordinários, como por exemplo a referencia à músicas como “as marcantes”.

Já no segundo ocorre a estruturação simples da vida como uma história. Nesse caso, os conceitos implícitos denotam que concebemos a vida com um enredo, uma sequência narrativa de causas e consequências, situamo-la em um cenário, envolvemos personagens e os fatos têm um desfecho (LAKOFF E JOHNSON, 2002). No texto, podemos dizer que ela não é utilizada de forma natural, quase apagada, por isso identificamos a metáfora literária como *crystalizada*.

PESSOA HUMANA É ANIMAL

“[...]nós gostávamos mesmo era de **morcegar** o trem”; (MARIA EDUARDA)

“Eu lembro que eu fui morcegar o trem”. (VÍTOR MONTEIRO)

“eu gostava de **morsega** o tren [...]” (BRAL)

Nos excertos acima percebemos a ocorrência da metáfora conceptual estrutural PESSOA HUMANA É ANIMAL. Para Cavalcanti (2015) a ideia de ser humano como animal é uma práxis recorrente para compreensão e categorização de ser humano. Nesses termos esse conceito se revela no o verbo *morcegar*, análogo ao substantivo *morcego*. A aluna Maria Eduarda em seu texto deixa evidente o comportamento animalesco a que ela se refere: pendurar-se. Assim sendo, morcegar é um domínio fonte que revitaliza a ação de pendurar-se no trem, domínio alvo. Nos trechos acima percebemos a ocorrência do conceito metafórico em três eventos linguísticos, que reflete o uso automático da metáfora. Em nenhum, porém, verbo “morcegar” adquire um sentido inovador e reflete, apenas, uma ação comum à cultura local à época registrada. Por essa razão consideramos que se trata de uma metáfora *crystalizada*.

VIRTUDE HUMANA É COR

“tinha varias cor virde mostada cor da amizade, felicidade, Amor.” (BRAL)

Nesse conceito metafórico, percebemos uma inclinação consciente do aluno quanto ao emprego da metáfora literária, uma vez que o evento linguístico relaciona virtudes humanas à cores, o que, a priori, parece inusitado. Para chegarmos a essa inferência, partimos do pressuposto de que cor é percepção que a luz captada pelos corpos provoca nos olhos. Logo, a percepção da existência das virtudes, como amizade, felicidade e amor, sendo algo abstrato, passa a ser concretizada por um conceito mais concreto, visível aos olhos, a cor.

Essa compreensão estrutura o conceito metafórico inferido VIRTUDE É COR. Entendemos, a partir de Lakoff e Johnson (2002, p. 130) segundo os quais, “[..] Experienciamos muitas coisas, por meio da visão e do tato, como tendo fronteiras definidas, e quando as coisas não têm fronteiras definidas, frequentemente projetamos fronteiras nelas [...]”. Além disso, segundo esses estudiosos, relacionamos nossas emoções às nossas experiências sensoriais e motoras (LAKOFF E JOHNSON, 2002). É preciso salientar que, no cotidiano, o termo “cor” assume diferentes sentidos, conforme o contexto como: “dar cor à vida”; além do que as cores são relacionadas à virtudes como: azul é a cor da esperança; branco é a cor da paz; vermelho indica paixão, dentre outros.

Porém, consideramos que a criação da metáfora pelo aluno tem estreita relação com exemplos trabalhados em sala de aula, quando da produção do texto coletivo: “O trem tinha a cor da saudade, da alegria e do amor” (excerto do texto coletivo).

A partir dessa inferência, concluímos que o aluno, no contexto do processo educativo ainda não consegue apropriar-se do discurso do outro para construir o seu próprio. Por isso, consideramos que se trata de uma metáfora literária *parcialmente inusitada*, baseada na metáfora estrutural VIRTUDE HUMANA É COR, levando-nos à interpretação de que ao usar os sentimentos para “pintar” o trem, esse passava a ser mais vívido.

4.4.3 Metáforas Ontológicas

Dentre as expressões metafóricas escritas detectadas por nós nas produções finais dos alunos, identificamos, também, conceitos expandidos a partir das conceptualizações ontológicas, que implicam a forma como nos relacionamos com

entidades, substâncias e a atribuição de humanização a seres não humanos. Vamos aos conceitos identificados:

ANIMAIS SÃO PESSOAS

“[...]e os pássaros voavam alegremente **conversando** um com outro” (RAELLY SOUSA) (destaque nossos)

“até cansarmos de **conversar** com os peixes” (RAELLY SOUSA) (destaque nossos)

O conceito metafórico ontológico ANIMAIS SÃO PESSOAS é estendido, a partir de uma atribuição humana de conversar animais como pássaros e peixes. Trata-se, portanto de uma personificação, porque conforme Lakoff e Johnson (2002, p. 87) explicam, podemos entender “[...]experiências concernentes a entidades não-humanas em termos de motivações, características e atividades humanas”.

A existência da metáfora estrutural ANIMAIS SÃO PESSOAS, em que o termo “conversar” são assumidos metaforicamente à medida que, sendo ação humana, é criada para dar humanidade a animais: pássaros e peixes. Com efeito, passamos a perceber a representação de um traço mais humano nos animais referidos, o que demonstra um olhar especial, de sensibilidade, da aluna em relação ao mundo. No texto essa expressão é autorizada pelo contexto da história em que a personagem central do relato vivencia um sentimento de felicidade: a volta para casa.

Essa imagem evoca o cenário de filmes de animação como Branca de Neve, Cinderela, A Bela e a Fera e outros nos quais as personagens animais e objetos ganham vida. Supomos que talvez essa experiência visual tenha embasado a criação dessa metáfora. Além disso, no dia a dia é comum relacionarmos atitudes humanas a animais, como por exemplo: “Estava conversando com as plantas”, por isso concebemos que as expressões linguísticas criadas pela aluna pode ser categorizada como uma metáfora literária *parcialmente inusitada*, à medida que percebemos nessa construção uma retomada dessas metáforas conceptuais.

MAQUINAS SÃO ENTIDADES

“Da Maria Fumaça à Litorina” (MARIA EDUARDA) (destaque nossos)

“Quando estava brincando e avistava-o com seus apitos – Po! Po! Po! – a me **chamar**[...]” (MARIA EDUARDA) (destaque nossos)

“Quando o trem **assoviava** eu pensava que era a matinta-pereira”/ “eu gostava de ver o trem soltando fumaça, parecia o curupira fumando cigarro” (VÍTOR MONTEIRO) (destaque nossos)

“eu gostava de ver o trem soltando fumaça, parecia o curupira **fumando** cigarro”
(VÍTOR MONTEIRO) (destaques nossos)

O primeiro excerto é o que intitula o texto: “Da Maria Fumaça à Litorina”. Essa expressão linguística evidencia relação com a metáfora conceptual ontológica MÁQUINAS SÃO ENTIDADES. Para Andrade (2008) uma das formas de compreender esse conceito é entender o funcionamento da máquina com a morte humana. No contexto em análise, a parcialidade da metáfora reside na referência à identificação dos trens pelos nomes, comumente, atribuído às pessoas. Esses não resultam de um processo criativo, mas de um empréstimo de termos usualmente comuns à época do funcionamento da estrada de ferro. Por isso, consideramos que se trata de uma metáfora literária *crystalizada*.

No segundo excerto do texto da aluna Maria Eduarda – “Quando estava brincando e avistava-o com seus apitos – Po! Po! Po! – a me chamar[...]” – acontece a humanização do trem (máquina), à medida que ele atribui uma característica humana ao transporte: *chamar*. Com isso, temos que o evento linguístico criado é uma extensão da metáfora conceptual ontológica MÁQUINAS SÃO ENTIDADES e, por estar relativamente relacionada à forma cotidiana de expressão, consideramos que se trata de uma metáfora literária *parcialmente inusitada*.

Nos terceiro e quarto fragmentos notamos que o aluno apoiou-se na canção “Um trem para Bragança”, de Paulo Uchôa, para criar os efeitos estilísticos acima. Na forma como foi apresentado, o trem era a matinta-pereira (do imaginário popular, um ser que assovia à noite) e o curupira (ser do imaginário popular que fuma cigarro). A metáfora situada ancora-se, portanto, na metáfora conceptual ontológica denominamos MÁQUINAS SÃO ENTIDADES e, por conseguinte, a metáfora literária é *parcialmente inusitada*, já que foi criada a partir dos trechos da canção: “É matinta pereira no assovio...; é caipora, vem soltando a fumaça pela venta”, que foi trabalhada em classe.

Percebemos que o aluno sente a necessidade de explicar os sentidos criados. Concluimos, a partir disso, que o discente sente-se inseguro, o que reflete o processo de sedimentação do conhecimento. Não obstante, entendemos também que a palavra do outro vai sendo, aos poucos, assimilada, o que é importante à aprendizagem.

LUGAR É ENTIDADE HUMANA

“a estação de trem de Castanhal [...] era mais **afetiva**” (ANA CLARARA)
(destaque nossos)

Neste fragmento “a estação de trem de Castanhal [...] era mais afetiva” atribui-se à estação uma característica humana, transformando-a em um ser vivo, humanizado. Suscita a ideia sobre a convivência das pessoas que transitavam por ali. Desse modo, consideramos que se trata de uma elaboração da metáfora ontológica LUGAR É ENTIDADE HUMANA. Tal como construída no texto, a metáfora literária pode ser considerada como *parcialmente inusitada*, porque consideramos que se baseia em enunciados como “lugares aconchegantes”, por exemplo. Ao criar essa metáfora a aluna permite que o leitor se respalde nas suas relações com os outros: familiares, amigos para elaborar sua compreensão.

HISTÓRIA DE VIDA É OBJETO

“Esta é uma **história** bem antiga há muito tempo guardada na garagem do meu coração”; (ANA CLARA) (destaque nosso)

Nesse evento linguístico a aluna emprega um conceito comum: a de que guardamos histórias que nos são significativas. Sendo assim, nossos corpos funcionam como recipientes. Depreendemos esse conceito, porque segundo Lakoff e Johnson (2002, p. 81) “Nós somos seres físicos, demarcados e separados do resto do mundo pela superfície de nossas peles; experienciamos o resto do mundo como algo fora de nós”. Ser guardada significa poder ter acesso a ela quando for interessante e essa é uma relação que temos com objetos. No entanto, em se tratando do seu emprego no contexto textual, notamos que não houve um trabalho de criatividade, por isso entendemos que se trata de uma metáfora literária *cristalizada*.

4.4.4 Metáforas Orientacionais

Para Lakoff e Johnson (2002) metáforas orientacionais tomam como base a forma como concebemos e nos relacionamos com o espaço, física e culturalmente. Vejamos como os alunos ampliaram metáforas desse tipo em seus textos.

FENÔMENO FÍSICO É ENTIDADE QUE SE DESLOCA NO ESPAÇO

“E as faíscas que **vinham voando**, eu achava que era até vagalumes sobrevoando o trem” (VÍTOR MONTEIRO) (destaque nossos)

No trecho: “E as faíscas que vinham voando, eu achava que era até vagalumes sobrevoando o trem” identificamos a extensão da metáfora orientacional FENÔMENO FÍSICO É ENTIDADE QUE SE DESLOCA NO ESPAÇO, pois esse conceito é organizado a partir da orientação espacial frente-trás (LAKOFF E JOHNSON, 2002).

Observamos que o aluno faz uma relação entre o voo de um inseto (vagalume) e o deslocamento das faíscas. Assim, ao dizer que “as faíscas vinham voando” ele faz um uso corriqueiro, pois compreendemos, geralmente, um deslocamento de um corpo físico (pedras, por exemplo) ou a ação rápida de alguém como voo (ele voou em cima dela). A novidade fica por conta do acabamento do enunciado, “pareciam vagalumes sobrevoando” que ajuda o leitor à interpretação da imagem metafórica literária criada. Por essa relação, consideramos que se trata de uma metáfora *parcialmente inusitada*.

A partir do exposto, entendemos que os discentes ampliaram suas habilidades de escrita, empregando metáforas criativas em seus textos, para desenvolver o caráter literário dos textos de memórias literárias. Contudo, é pertinente ressaltar que o avanço se deu parcialmente, visto que: os aprendizes progrediram em estágios diferentes, já que alguns usaram mais metáforas, em detrimento de outros; as metáforas empregadas são fortemente arraigadas às experiências físicas e culturais dos aprendizes..

A produção textual final distingue-se da produção textual inicial, principalmente, porque naquela aparecem metáforas imagéticas e elaborações e combinações de conceitos metafóricos convencionais com fins estéticos. Nessa, por sua vez, apenas a linguagem ordinária sem nenhuma marca de reflexão, cujos eventos linguísticos são arraigados a conceitos metafóricos cognitivos.

4.5 AS METÁFORAS NAS PTI E PTF: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Ao compararmos os excertos nos quais identificamos as amostras das metáforas identificadas nas produções textuais iniciais com as metáforas

empregadas pelos alunos nas produções finais, temos os seguintes resultados, esboçados no quadro a seguir:

Quadro 11 Comparação de metáforas produzidas pelos alunos nas PTI e PTF

ALUNOS	EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS COM METÁFORAS	
	PRODUÇÕES TEXTUAIS INICIAIS	PRODUÇÕES TEXTUAIS FINAIS
RAELLY SOUSA	<ul style="list-style-type: none"> • “na época do trem não tinha uma cor ezata” 	<ul style="list-style-type: none"> • “Pendurado no lençol das minhas recordações” • “Vasculhando na gaveta de meu coração” • “encontrei uma história que ficou marcante na minha vida” • “As pessoas se encantavam com a cor da esperança, do amor e da paz.” • “Eu via as árvores flutuando ao meu redor” • “[...]e os pássaros voavam alegremente conversando um com outro” • “até cansarmos de conversar com os peixes”
MARIA EDUARDA	<ul style="list-style-type: none"> • “suas roupa era quemada por quausa das brasas voando saindo do fogo quando abanava” 	<ul style="list-style-type: none"> • “Da Maria Fumaça à Litorina”; “Quando estava brincando e avistava-o com seus apitos – Po! Po! Po! – a me chamar[...]” • “[...]nós gostávamos mesmo era de morcegar o trem” • “Nossos pés pareciam que tinham criado asas” • • “Quando eu adormeço nos braços de minhas lembranças começo a reviver tudo aquilo que um dia vivi.
ANA CLARA	<ul style="list-style-type: none"> • “Os trem que passava duas trem vezes faziam um arrastão” • “na época do trem foi um momento muito especial para ele” 	<ul style="list-style-type: none"> • “Próxima estação: minhas memórias” • “Esta é uma história bem antiga há muito tempo guardada [...]”; • “ela estava muito cheia de poeira, paranhas, estava muito suja mesmo...”; • “As histórias ficam bem limpas e ela toda volta ao presente e brilha[...]” • “[...]há muito tempo guardada na garagem do meu coração” • “eu e meus pais conhecemos um lugar que marcou minha vida” • “a estação de trem de Castanhal [...] era mais afetiva” • “vejo o mundo e minhas histórias de outro jeito”; “histórias que foram importantes em minha vida” • “Na época de minha infância era um paraíso”

¹¹ Pseudônimos

VÍTOR MONETIRO	<ul style="list-style-type: none"> • “ela tinha duas estradas de ferro” • “Para eles mossegar era pular no trem.” 	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu lembro que eu fui morcegar o trem”. • “um lugar enfeitado de alegria e de amor [...]” • “quando eu fecho os meus olhos já bate aquele vento de emoção” • “Quando o trem assoviava eu pensava que era a matinta-pereira”; • “eu gostava de ver o trem soltando fumaça, parecia o curupira fumando cigarro” • “E as faíscas que vinham voando, eu achava que era até vagalumes sobrevoando o trem” • “Dá vontade de mergulhar no túnel do tempo” • “Hoje eu tento fazer com que as crianças e jovens tentem brincar com suas próprias memórias”;
BRAL	<ul style="list-style-type: none"> • “História sobre a Maria fumaça” • “porque vossorão porque ele pacavam levól tudo encontrava pela frete” [<i>porque o vassourão pegava e levava tudo encontrava pela frente</i>] 	<ul style="list-style-type: none"> • “eu gostava de morsega o tren [...]” • “tinha varias cor virde mostada cor da amizade, felicidade, Amor.”
EDUARDO	<ul style="list-style-type: none"> • “etinha também o vasourau era o trem que passava levando, as mercadorias das pessoa” 	<ul style="list-style-type: none"> • “E Eu goistava de ir para o rio [...]Quando Eu pulava parecia que eu estava na Nuvem”.

Fonte: autoras/2016

À primeira vista já detectamos o quanto os alunos avançaram no que tange ao uso da metáfora em seus textos. Os alunos avançaram da expressão automática de conceptualizações metafóricas, para o agenciamento consciente da metáfora, literária, apoiados em aspectos cognitivos e em experiências culturais. Com isso evoluíram na produção de literariedade em seus textos, demonstrando ampliação de suas capacidades comunicativas em relação ao gênero memórias literárias.

Como vimos nas primeiras produções os alunos não tinham consciência a respeito de seu papel na escrita e nem da situação comunicativa que lhes foi apresentada. Suas escritas revelaram insegurança e desconhecimento do gênero, levando-nos a considerá-las como relatos de entrevista. Os excertos que identificamos expressavam apenas os conceitos metafóricos que subjazem sua linguagem, seu pensamento e suas ações. Ou seja, são aquelas cujos usos não expressaram singularidade e nem apropriação dos jogos de dizer, nem ampliação nas habilidades de leitura e escrita.

As conceptualizações metafóricas identificadas nas produções textuais iniciais foram identificadas como eventos linguísticos que, sendo usado automaticamente,

não representam reflexão sobre o uso do conceito metafórico. São usos inconscientes, que revelam condutas convencionalizadas (LAKOFF e JOHNSON, 2002). As metáforas estruturais identificadas foram: TEMPO É ESPAÇO, SUPERFÍCIE É RECIPIENTE, SER HUMANO É ANIMAL, MEIO DE TRANSPORTE É OBJETO, MEMÓRIA É HISTÓRIA.

Pudemos notar que logo nas primeiras produções os alunos expressaram pensamentos que denotam nossa forma de nos relacionar com objetos e substâncias. Os eventos linguísticos nos quais percebemos as ocorrências desses conceitos, não significaram, por seu turno, literariedade. As metáforas ontológicas identificadas nas PTI foram FENÔMENO FÍSICO É ENTIDADE QUE SE DESLOCA NO ESPAÇO, MEIO DE TRANSPORTE É ENTIDADE HUMANA.

Não foram identificadas, nessa etapa, metáforas orientacionais e imagéticas.

O desenvolvimento do caráter literário do texto de memórias literárias não foi alcançado. As metáforas, tão importantes no desenvolvimento desse aspecto textual, não evocaram sentidos novos, inusitados e tampouco evidenciaram reflexão acerca da linguagem e dos objetivos almejados na situação comunicativa do gênero e da proposta, particular. Foram encontradas apenas metáforas conceituais que como outras marcas linguísticas denotam o conhecimento cotidiano dos alunos.

Nas produções textuais finais, por sua vez, verificamos uma diferença considerável da maioria dos textos em relação à primeira produção: a começar por textos maiores em extensão e com um plano global mais bem delineado, em cujas linhas vimos episódios marcantes da vida dos entrevistados sendo recontados com uma escrita mais particular e mais autoral, devido ao uso da metáfora literária.

As produções textuais finais, por sua vez, apresentam-se mais bem estruturadas, a partir dos quais percebemos indícios de um pensamento metafórico reflexivo sobre o ajuste da escrita à situação comunicativa delineada previamente. Evidência disso é que os aprendizes conseguiram elaborar metáforas imaginativas e criativas em seus textos. “Essas metáforas são capazes de nos dar uma nova compreensão de nossa experiência. Desse modo, elas podem dar sentido novo ao nosso passado, às nossas atividades diárias, ao nosso saber e às nossas crenças” (LAKOFF E JOHNSON, 2002, p. 235).

Resultado disso é que os alunos desenvolveram habilidades importantes no que diz respeito ao emprego de metáforas imagéticas, estruturais e ontológicas e, conseqüentemente, de metáforas literárias.

As metáforas imagéticas, segundo Andrade (2008), referem-se a imagens mentais convencionais, partindo de um suporte concreto para o abstrato. Ao empregá-las, consideramos que os alunos respaldaram-se em imagens advindas de suas experiências físicas e culturais e a forma como foram expressas linguisticamente refletiram um trabalho de criação e imaginação, o que não ocorreu na primeira produção textual. Os excertos que consideramos como tais são os seguintes:

- “Pendurado no **lençol das minhas recordações**” (RAELLY SOUSA)
 “Vasculhando na **gaveta** de meu coração” (RAELLY SOUSA)
 “Esta é uma história bem antiga há muito tempo guardada na **garagem** do meu coração” (ANA CLARA)
 “Eu via as árvores **flutuando** ao meu redor” (RAELLY SOUSA)
 “As pessoas se **encantavam com a cor da esperança, do amor e da paz.**” (RAELLY SOUSA)
 “um lugar **enfeitado** de **alegria** e de **amor**”[...]” (VÍTOR MONTEIRO)
 “Nossos pés pareciam que **tinham criado asas**”; (MARIA EDUARDA)
 “Quando eu adormeço **nos braços de minhas lembranças** começo a reviver tudo aquilo que um dia vivi.” (MARIA EDUARDA)
 “ela estava muito cheia de **poeira, paranhas**, estava muito **suja** mesmo...”; (ANA CLARA)
 “As histórias ficam bem **limpas** e ela toda volta ao presente e **brilha**[...]” (ANA CLARA)
 “quando eu fecho os meus olhos já bate aquele **vento de emoção**” (VÍTOR MONTEIRO)
 “Hoje eu tento fazer com que as crianças e jovens tentem **brincar** com suas próprias memórias” (VÍTOR MONTEIRO)
 “E Eu gostava de ir para o rio [...]Quando Eu pulava **parecia que eu estava na Nuvem**” (EDUARDO)

No entanto, essas manifestações linguísticas nas produções finais não se manifestaram de forma totalmente inusitada, sendo classificadas por nós como metáforas literárias *parcialmente inusitadas*. Essa classificação resultou do fato de consideramos: o processo de apropriação do conceito de metáfora relacionado à escrita pelos alunos; projeções metafóricas imagéticas razoavelmente inovativas, ou seja, as metáforas criadas não são de todo, incomuns ou desconhecidas. (ANDRADE, 2008).

As metáforas estruturais, bastantes presentes nos textos dos alunos, revelaram a evolução dos alunos quanto ao conteúdo ensinado. De acordo com Andrade (2008), as metáforas estruturais estão arraigadas à nossa forma de depreender, de refletir e viver, levando-nos a compreender uma coisa em termos de outra. Os discentes conseguiram expandir conceitos estruturais em metáforas

novas, investindo-lhes de novos sentidos, levando-nos a classificá-las como metáforas literárias *parcialmente inusitadas*. Com essa classificação foram identificados os seguintes conceitos: A VIDA É UMA VIAGEM, TEMPO É ESPAÇO, VIRTUDE É COR. Além desses, identificamos outros conceitos, classificados como metáforas literárias *crystalizadas*: VIDA É HISTÓRIA/EFEITO EMOCIONAL É CONTATO FÍSICO, PESSOA HUMANA É ANIMAL, VIDA É HISTÓRIA.

Além desses conceitos apresentados nesses fragmentos, notamos também a ocorrência de conceptualizações ontológicas, dentre elas as personificações. Andrade (2008) explica que os conceitos metafóricos ontológicos nos permitem compreender ideias abstratas como entidades ou substâncias, podendo quantificá-lo ou identificá-lo por meio de atributos específicos.

Percebemos que os alunos conseguiram expandir, também, os conceitos ontológicos automatizados pelo pensamento e relacionados ao cotidiano, recorrendo, principalmente, à personificação. Para Lakoff e Johnson (2002, p. 88-89) a personificação é uma extensão de metáfora ontológica e por meio dela podemos significar “[...]fenômenos do mundo em termos humanos”, tendo como base nossos estímulos, finalidades, atitudes e particularidades.

As expressões linguísticas com base nesses conceitos foram: ANIMAIS SÃO PESSOAS, MÁQUINAS SÃO ENTIDADES, LUGAR É ENTIDADE HUMANA , HISTÓRIA DE VIDA É OBJETO. Pela forma como foram desenvolvidas, com elaborações e um jeito próprio de dizer, as metáforas literárias escritas pelos discentes com base nesses conceitos foram classificadas por nós como *parcialmente inusitadas*.

Quanto às metáforas orientacionais, identificamos apenas uma: FENÔMENO FÍSICO É ENTIDADE QUE SE DESLOCA NO ESPAÇO. Ao ampliar esse conceito, investindo-lhe de novos sentidos, classificamo-la como *parcialmente inusitada*. Ressaltamos que quando dizemos que os alunos usaram a criatividade ou algum recurso literário queremos dizer que somos nós, que fazemos essa elaboração e essa ampliação, baseada nas pistas e indícios sugeridos no texto (ANDRADE, 2008)

Dessa forma, demonstramos que na produção textual final, os alunos conseguiram expressar, linguisticamente, eventos que denotaram criações metafóricas que corresponderam ao caráter literário das memórias literárias. Essas criações foram baseadas nas suas experiências físicas e culturais, cujos conceitos

arraigados ao pensamento e às suas ações foram ampliados para criarem os efeitos metafóricos inerentes ao gênero textual memórias literárias.

As metáforas criadas pelos alunos revelam que os estudantes estão em processo de apropriação desse recurso linguístico. Os fragmentos identificados evidenciam um trabalho de expressividade, de pensar nos efeitos de sentido que se pretendia evocar, mas as criações imagéticas ainda estão muito próximas do senso comum.

Quanto mais compreendemos sobre a cognição humana, mais nos damos conta da importância do fenômeno da metáfora, tanto para a própria maneira de o homem ver, pensar e representar o mundo, quanto, por consequência, para a definição de sua própria humanidade (FERRAREZI JUNIOR, 2008, p. 205)

O processo de aprendizado pode ser justificado pela distribuição das metáforas literárias no texto: no início e no fim; bem como pela classificação como *parcialmente inusitadas e cristalizadas*. Metáforas como essas, conforme explicam Lakoff e Turner (1989) ainda estão atreladas aos conhecimentos cotidianos, às estruturas conceituais ordinárias, as quais servem de suporte para as novas criações.

Se considerarmos que se trata de alunos do 8º do ensino fundamental, em cujos textos iniciais não verificamos nenhuma ocorrência de metáfora literária, concluímos que os educandos avançaram significativamente, ampliando sua competência comunicativa. Ainda que, por um olhar mais incisivo, perceba que esses recursos nos textos dos discentes ainda sejam insipientes, há que se pensar na inexperiência deles em situações de produção da escrita, aqui explicitado na voz de Raelly Sousa: “A gente escreve mais na aula do professor de matemática”.

Verificamos, concomitantemente, que houve alunos, na classe, cujo avanço ainda está muito aquém do esperado. Escrever o texto do gênero em questão e empregar, conscientemente, metáforas criativas para o desenvolvimento do caráter literário ainda é um grande desafio a esses alunos. Os problemas apresentados por eles, como a dificuldade de leitura e de escrita, ainda arraigados aos limites da palavra e da frase demandam estratégias mais específicas às suas limitações.

Notamos, porém, um pequeno avanço: eles usaram, com muito esforço, metáforas literárias em suas produções, classificadas como parcialmente inusitada e cristalizada. Mas, a metáfora ocorrendo de forma episódica, tal como observamos,

não contribui para que o texto se constitua como memórias literárias: “[...] a carência de elementos ficcionais e próprios da linguagem literária faz com que esse texto se assemelhe aos pertencentes a outro gênero: o relato de experiência vivida.” (MARCUSCHI, 2012, p. 28).

Não obstante, a maior parte dos alunos, cujos textos foram aqui analisados, demonstrou ter desenvolvido consciência da metáfora criativa. Aqui retomamos as palavras de uma aluno para reforçar essa afirmação: “Professora, eu só usei uma metáfora, só na parte que eu disse quando mergulhava eu ficava nas nuvens” (EDUARDO).

Mas consideramos essa uma atividade transitiva, à medida que sinalizam positividade quanto à abordagem da metáfora como recurso linguístico e cognitivo coerente com o ensino e aprendizagem da escrita literária. Em termos gerais, essa constatação sinaliza que quanto mais abordagens dessa natureza forem oportunizadas aos alunos, maiores são as chances deles ampliarem suas habilidades sociocomunicativas.

Afirmamos que o caráter literário do gênero textual memórias literárias foi alcançado positivamente, ainda que parcialmente: a maioria das metáforas literárias foi classificada como parcialmente inusitadas e nem todos os alunos alcançou o mesmo nível de desenvolvimento, o que é comum em classes heterogêneas. Isso significa que a metáfora como fenômeno de cognição tem implicações diretas com a construção de efeitos de literariedade, pois os alunos basearam-se em suas experiências de mundo para suscitar novos sentidos e evocar novas relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer estas linhas que arrematam as tramas desta dissertação, colocamos-nos em um campo exotópico de onde procuramos puxar os fios que nos conduziram pelos caminhos e descaminhos do estudo. Estudo este que trilhamos sob a bússola de constructos teóricos, de nossas práticas e pelas vozes ressonadas nos diálogos com os nossos alunos, colegas e conosco mesmas.

Sob essa condição, retomamos o compromisso assumido no princípio deste trabalho, desenhado na hipótese: O ensino da metáfora, conduzido em abordagem reflexiva, pode contribuir para que o aluno produza textos de memórias literárias com efeitos de literariedade.

Na expectativa de checar essa hipótese, traçamos os seguintes objetivos específicos: propor atividades, a partir de uma sequência didática, que levem os alunos a perceberem efeitos de literariedade produzidos pela metáfora; descrever a produção textual dos alunos para identificar metáforas construídas em seus textos; examinar se a apropriação da metáfora como fenômeno de cognição tem implicações quanto à construção de efeitos de literariedade em textos dos alunos.

O atendimento do primeiro objetivo específico – propor atividades, a partir de uma sequência didática, que levem os alunos a perceberem efeitos de literariedade produzidos pela metáfora – foi contemplado positivamente, quando pensamos, elaboramos e aplicamos a sequência didática de doze oficinas, intitulada *Nos tempos da Maria Fumaça*. Na construção desse instrumento foram importantes, não só as vozes de Dolz, Noverraz e Schnewly (2004) e dos suportes metodológicos apresentados pela Olimpíada de Língua Portuguesa *escrevendo o Futuro. Mas*, essencialmente os estudos de Lakoff e Johnson (2002) e Lakoff e Turner (1989) que nos levaram à reflexão sobre as bases da metáfora cognitiva e da metáfora literária, assuntos, deveras, complexos.

Para isso, precisamos remontar o conceito de metáfora como figura e como recurso retórico, percorrendo o trajeto das definições traçadas por Aristóteles. Desvelamos, sequencialmente, a metáfora como recurso do pensamento e das nossas ações, levando-nos a compreender que o conceito metafórico subjaz os eventos linguísticos e que lançamos mão dele para nos comunicar, nos exprimir e agir no dia a dia.

No âmbito da metáfora literária conseguimos entender que os poetas e escritores usam a metáfora literária a partir de metáforas conceptuais, posto que de outra forma, seria difícil sua comunicação com seus leitores. Assim, suas criações estéticas, segundo essa teoria, são singularidades de suas habilidades em ampliar, compor e expandir os conceitos metafóricos já pertinentes ao nosso campo conceptual.

O maior desafio foi trazer à nossa SD essas concepções em forma de atividades que levassem os alunos do 8º ano do ensino fundamental a usarem, conscientemente, as metáforas em seus textos de memórias literárias. Consideramos que foram profícuas as atividades, sobretudo, aquelas sobre a metáforas, delineadas nas oficinas, 7 e 8 e 11, ainda que, olhando daqui, consideremos que possam ser aperfeiçoadas.

Essas oficinas visaram, essencialmente, refletir sobre: a importância de saber lidar com a linguagem em nossa sociedade; a escrita dos autores de memórias literárias, os sentidos suscitados pelas metáforas nos textos, as metáforas cotidianas e literárias, sobre o processo de escrita e reescrita tendo como cenário o texto do aluno.

Em virtude disso, entendemos que a SD foi positiva por vermos nos resultados finais, evidências de que o caminho percorrido foi salutar para os discentes promoverem avanços na escrita do gênero textual memórias literárias. Aspectos esses ressonados, principalmente, pelo desenvolvimento do caráter literário que foi alcançado parcialmente, sendo a presença das metáforas literárias fundamentais para esse fim.

Para atender ao segundo objetivo específico – descrever a produção textual dos alunos para identificar metáforas construídas em seus textos – nos detemos na análise de 12 amostras textuais: 06 das produções textuais iniciais e 06 das produções textuais finais. As amostras foram analisadas sob o ponto de vista da dimensão do gênero e da identificação de excertos textuais, em cujos eventos linguísticos havia a presença de metáforas conceptuais e/ou literárias. A partir dessas amostras pudemos estabelecer um olhar mais aprofundado sobre os textos dos alunos e assim, constatar que:

Nas produções textuais iniciais, os alunos não tinham conhecimento da metáfora para estabelecimento de criação de efeitos literários, tanto o é que constatamos apenas a presença de metáforas conceptuais que revelaram seu dizer

ainda bastante arraigado à oralidade, tais como: TEMPO É ESPAÇO, SUPERFÍCIE É RECIPIENTE, SER HUMANO É ANIMAL, MEIO DE TRANSPORTE É OBJETO, MEMÓRIA É HISTÓRIA, FENÔMENO FÍSICO É ENTIDADE QUE SE DESLOCA NO ESPAÇO, MEIO DE TRANSPORTE É ENTIDADE HUMANA.

A ausência de metáforas literárias contribuiu para que os primeiros textos fossem considerados apenas relatos da entrevista. Visto por esse ângulo, o gênero memórias literárias não foi contemplado nos escritos dos alunos, demonstrando o quanto eles precisariam avançar na escrita desse gênero.

Já nas produções textuais finais, percebemos um resultado bastante diferente, denotando progresso dos alunos no desenvolvimento do caráter literário de memórias literárias. Isso porque dentre as metáforas novas expressadas pelos alunos, surgiram metáforas imagéticas, por meio das quais evidenciamos que os alunos estavam avançando em seus conhecimentos sobre a metáfora. Diante de um dado novo em relação à primeira produção textual, classificamos as metáforas literárias como sendo de *parcialmente inusitadas e cristalizadas*.

Além disso, concluímos que os alunos expandiram conceitos metafóricos categorizados como estruturais, investindo-lhes de novos sentidos, tendo em vista o contexto de produção no qual estavam engajados. Dentre esses conceitos, encontram-se: MAQUINAS SÃO ENTIDADES, TEMPO É ESPAÇO cujas expressões escritas classificamos como metáforas literárias *parcialmente inusitadas* e VIDA É HISTÓRIA, EFEITO EMOCIONAL É CONTATO FÍSICO, PESSOA HUMANA É ANIMAL, cuja expressividade dos educandos classificamos como metáforas literárias *cristalizadas*.

Houve, ainda, ampliação das conceptualizações metafóricas ontológicas: ANIMAIS SÃO PESSOAS, MAQUINAS SÃO ENTIDADES, LUGAR É ENTIDADE HUMANA, HISTÓRIA DE VIDA É OBJETO e de conceitos metafóricos orientacionais: FENÔMENO FÍSICO É ENTIDADE QUE SE DESLOCA NO ESPAÇO. A criação de metáforas pelos alunos, baseada nesses conceitos contribuiu para que seus textos ganhassem efeitos de literariedade, levando-nos a classificar essas criações como metáforas literárias *parcialmente inusitadas*.

Os eventos linguísticos nos quais percebemos manifestações desses conceitos como metáforas literárias expressaram ampliações, elaborações e/ou combinações criativas. As metáforas literárias manifestadas foram classificadas como cristalizadas, *parcialmente inusitadas* e totalmente inusitadas Assim sendo,

constatamos que as metáforas presentes nas produções textuais finais dos alunos configuram-se como manifestações conscientes e que decorrem do uso reflexivo da metáfora.

O que evidenciou, de certa forma, o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no bojo da sequência didática, a qual previa atividades de interação oral, leitura, análise linguística, fases de aprimoramento do texto escrito, mediado por nós, pesquisadoras. Percebemos, considerando o contexto escolar no qual os alunos estavam inseridos, que os alunos estão em processo de desenvolvimento das habilidades inerentes à metáfora literária – seja na leitura, seja na escrita –. O que nos leva a inferir que o ensino e aprendizagem da metáfora, por meio da SD, foi positivo, ainda que parcialmente.

No que concerne ao terceiro objetivo específico delineado – examinar se a apropriação da metáfora como fenômeno de cognição tem implicações quanto à construção de efeitos de literariedade em textos dos alunos – constatamos que os alunos, ao escreverem metáforas literárias lançam mão de conceitos arraigados ao campo cognitivo e têm como base suas experiências cotidianas, além de suas experiências de leitura.

Para chegar a essa conclusão, estabelecemos comparação entre as metáforas convencionais e as metáforas literárias criadas pelos alunos, principalmente nas de natureza imagética. Percebemos reflexos de suas experiências cotidianas, conceitos metafóricos arraigados aos seus pensamentos e o agenciamento de novos efeitos de sentidos. Esse raciocínio fica evidente quando identificamos a presença majoritária de metáforas literárias parcialmente inusitadas, aquelas que têm como base outro conceito metafórico já estabelecido.

Pelo exposto, concluímos que a maior parte dos alunos avançou significativamente em suas habilidades de escrita, ainda que em proporções diferentes. Evidência disso é presença de metáforas literárias em praticamente todos os textos dos alunos envolvidos no processo.

Nesses termos, podemos dizer que as metáforas identificadas nas produções textuais finais sinalizam ampliação das habilidades de leitura e de escrita dos alunos e a criação de metáforas literárias reflete efeitos estéticos. Isso nos leva a confirmar, parcialmente, a nossa hipótese de que o ensino da metáfora, conduzido em abordagem reflexiva, pode contribuir para que o aluno produza textos de memórias literárias com efeitos de literariedade.

Isso porque a existência de metáforas de caráter literário contribuiu para que os textos, inicialmente ainda relatos, adquirissem outro tom, evocando saudosismo, despertando a sensibilidade e levando o leitor a se deslocar para cenários mais ficcionais. É evidente, porém, que em se tratando de uma classe heterogênea, com pouco envolvimento com a leitura, nem todos alcançaram os resultados esperados, como ilustramos com os textos de Bral (p. 128) e Eduardo (p. 130).

Ao lermos os textos finais dos alunos, a priori, identificados com sérias lacunas na atividade de escrita, percebemos sentidos novos suscitados pelo uso reflexivo da metáfora. Essa percepção revela que os fios de metáfora, tecidos pelos aprendizes, no contexto das aulas, mediados pela ação docente pode, sim, ser uma alternativa para sair dos labirintos da escrita do gênero de memórias de forma exitosa.

O que podemos evidenciar com os resultados desse trabalho é que conseguimos envolver a maior parte dos alunos não apenas em um projeto de dizer, mas também, e, principalmente, em como dizer, tendo em vista as práticas efetivas de linguagem. Os reflexos disso foram a aprovação da maior parte da classe no segundo bimestre e a produção do memorial da classe com os textos finais dos alunos – *Nos tempos da Maria Fumaça* – doado à biblioteca escolar.

Dentre as razões de nem todos não atingirem a nota mínima para aprovação, estão: não realização de todas ou nenhuma etapa de aprimoramento; recusa a fazer o texto; ausência às aulas. Além disso, destacamos que no terceiro bimestre, às atividades desenvolvidas por eles foi atribuída nota 3,0, na qual os alunos tiveram desempenho satisfatório.

Conforme os resultados apresentados, reafirmamos que o desenvolvimento da proposta foi satisfatório. Porém, não temos a pretensão de que esta proposta seja tomada como um roteiro pronto e acabado. Ao contrário, acreditamos que o ensino e aprendizagem de língua é uma ação transitiva, o qual pode e deve ser aquecido por discussões, reflexões e coragem de se lançar na aventura do desconhecido.

Nossa expectativa é contribuir para que essa chama em torno da metáfora fortaleça seu ensino e aprendizagem, reinventando-o. Talvez, assim, as verdades até então inquestionáveis, principalmente as que perduram em sala de aula, possam ser descortinadas, estimulando um novo jeito de pensar, de dizer e de significar a prática docente, em prol da formação de sujeitos mais esclarecidos socialmente.

REFERÊNCIAS

A CASA EM PEQUENOS CUBOS. Produção: Kunio Kato. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jUVhV1px6js>. Acesso em 02 de Nov. de 2015.

A INVENÇÃO DO CINEMA. Narração: Daniel Bittencourt. Seminário de História do Audiovisual – SENAC -1º Sem. de 2009. Bruno P. Daniel, Fernanda S. Derik; Giulia, Paula, Vitória, Verônica. Disponível em: https://youtu.be/tkkl7_oDxXU. Acesso em: 15 de abr. de 2016

ANDRÉ, Marlí Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. – Campinas, SP: Papirus, 1995.

AMARAL. HELOÍSA. **Escolhendo gêneros textuais para ensinar na escola**. 26.09.2009. Disponível em: <http://escrevendo.cenpec.org.br>. Acessado em: 22.12.2010

ANDRADE, Viviane Lucy Vilar de; MARTINS, Helena Franco. **Sobre a identidade da metáfora literária: uma análise do Romance d'A Pedra do Reino e o príncipe do sangue do vai-e-volta**. - Veredas on line – Temática – 2/2011, p. 202-220 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora.

ANDRADE, Viviane Lucy Vilar de. Sobre a identidade da metáfora literária: uma análise do romance d'a Pedra do reino e o príncipe do sangue do vai-e-volta. 2008. 85 fls. **Dissertação**. (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

ANDRADE, Adriano Dias de. A metáfora no discurso das ciências. 173 f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística). Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco – Recife: O Autor, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. Cap. 3

BAKHTIN/VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11ª ed.- São Paulo: HUCITEC, 2004, p. 110-127

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (org.) **A prática de**

linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

BOENO, Neiva de Souza. **Memórias Literárias: das práticas sociais ao contexto escolar.** 2013. 254 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

BORTOLLO, Nelita. O papel do outro nas escritas de memórias literárias: discutindo relações de ensino e aprendizagem escolar. **Revista Na ponta do lápis**, nº 16, Mar. de 2011, São Paulo.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** 1998

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Disponível em: <
<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3731730>>. Acesso em: 02 de Fev. de 2016.

_____. Ministério da Educação et. al. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. In.: Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão et. al. **Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2011, p. 102-143.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**, 8º – 5. Ed. Reform. – São Paulo: atual, 2009, p. 114-121

CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. **Caderno do Professor Se bem me lembro...:** orientação para produção de textos. Coleção da Olimpíada, São Paulo: Cenpec, 2010

CORALINA, CORA. **Das pedras.** Disponível em:
<http://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/p01/p010366.html>. Acesso em 20 de Out. de 2016.

DOLZ, Joaquim. A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita.* [trad. e adapt. de Anna Rachel Machado] In: **PONTOS DE VISTA: caderno do professor: orientação para produção de textos** – São Paulo: Cenpec, 2010.

_____. Em entrevista Almanaque do Programa Escrevendo o Futuro “**Na ponta do lápis**”, nº 1, maio/junho 2005. p. 14

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

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita apresentação de um procedimento. In.: DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e adap. Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-127

EAGLETON, Terry. **Introdução**: O que é literatura. In: Teoria da literatura: uma Introdução. Trad. Waltemir Dutra. São Paulo: Mastins Fontes, 2006 p.1-24

FARACO. Solange Pereira Diniz. Conceptualizações metafóricas de tempo no discurso de mulheres brasileiras. In.: VEREZA, Solange [Org.] **Sob a ótica da metáfora**: tempo, conhecimento e guerra. Niterói: Editora da UFF, 2012, p. 65-118

FERRARI, Lílian. **Introdução à Linguística cognitiva**. 1. Ed.- São Paulo: Contexto, 2014

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Semântica para a educação básica**. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 201-220.

GALEAZZI Michele; PATZLAFF, Daiane Maísa; FONTANA, Nauria. **A produção textual em sala de aula** in Revista Voz das Letras, Concórdia, Santa Catarina, Universidade do Contestado, número 10, II Semestre de 2008. Disponível em: <http://www.nead.unctnet.br/2009/revistas/letras/10/6.pdf>. Acessado em: 26.11.2010

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. [Org] **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 41-49.

GERARDHT, T. E.; SILVEIRA, D. T. [org.] **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: atlas, 2010.

GIL, Maitê Moraes. Metáforas no ensino de língua materna: em busca de um novo caminho. 2012. 156 fl. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/37832> Acesso em: 26 de Ago de 2015

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção do sentido**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**: [coordenação da tradução Maria Sophia Zanotto] - Campinas, SP: Mercado de Letras. Educ, 2002

LAKOFF, George; TURNER, Mark. **More than cool reason**: a Field guide to poetic metaphor – Chicago and London: University of Chicago Press, 1989.

LAURITO, I. B. **A menina que fez a América**. São Paulo: FTD, 2002. Disponível em: <http://literaturaeimaginacao.blogspot.com.br/2011/05/as-almas-do-amem-memorias.html>Acesso em 21 de Ago de 2015.

LEITE, Ana Maria de Carvalho. Cadeias Referenciais em Textos do Gênero Carta Aberta: Um Projeto Didático para a Educação de Jovens e Adultos. **Tese** (Doutorado). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. 2014.

LEITE, Ligia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In.: GERALDI, João Wanderley(org.) **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo/SP. 2004, p. 17-24

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. 3. Ed.. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MADI, Sonia. Sequência Didática: Por que trilhar o caminho proposto? **Revista Na Ponta do Lápis**, Ano IX, Número 23 dezembro de 2013, p. 16-21 Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/210/sequencia-didatica-por-que-trilhar-o-caminho-proposto>. Acesso em, 21 de Out. de 2016

MARCUSCHI, Elisabeth. A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 2, n. 1, jul. 2012.

ISSN 2237-9983. Disponível em:

<<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/92/111>>.

Acesso em: 20 Jul. 2015.

_____. Como escrever a memória do outro, revelando toda sua singularidade? In: RANGEL, Egon. [Org.] **Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: O que nos dizem os textos dos alunos?** São Paulo: Cenpec e Fundação Itaú Cultural, 2011, p. 22-37

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento.** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes transposição didática. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/transposicao-didatica/>>. Acesso em: 23 de dez. 2016

NA PONTA DO LÁPIS. Almanaque do Programa Escrevendo o Futuro. **Ensinar: O quê? Como?** Ano III. Nº 5, abril de 2007

NOS TRILHOS DA EFB BELÉM-BRAGANÇA. Produção: Heloísa Alves. Fotografia: Jose Carlos Rayol. 27:37 min. Color. TV Cultura do Pará. Disponível em: <https://youtu.be/N5gQi0OVBbo>. Acesso em 20 de Out. de 2015.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. A produção de texto no curso de Letras: diagnóstico do ensinar a escrita. Dissertação (mestrado) - **Universidade Estadual de Maringá.** Programa de Pós-graduação em Letras, 2006Maringá., PR : [s.n.], 2006. 118 f.

OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA (CHÃO VARRIDO). Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=heRI4yrT2kE>. Acesso em 15 de Abr. de 2016

OLIVEIRA, Maria Lília Simões de. **Metáfora como leitura na obra de Bartolomeu Campos Queirós.** *Soletas*, São Gonçalo (RJ), Ano I, nº 1, jan./jun. 2001. Disponível em: http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ07_4.htm

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 4ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

QUATRO GÊNEROS EM PAUTA: MEMÓRIAS LITERÁRIAS E CRÔNICA.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9H1h3thexzM>. Acesso em: 15 de abr. de 2016

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Indez**.- 12. Ed. – São Paulo: Global, 2004.

_____. **Por parte de pai**: Belo Horizonte: RHJ Editora, 1995.

REZENDE et. al. **Metáfora**: ponte entre o cotidiano e a sala de aula. Revista Linguagem. 17ª ed. 2011. Disponível em: www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao17/artic_010.pdf. Acesso em: 12.01.2016

RICARDO, Cassiano. **Poesias completas**. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1957. In.: GALLI, Glória. **Metáfora e Poesia**, 2013. Disponível em: [http < http://www.lpeu.com.br/q/tg42b >](http://www.lpeu.com.br/q/tg42b). Acesso em 29 de Ago. de 2016

SARAMAGO, José. **As pequenas memórias** – São Paulo: Companhia das Letras, 2006

SILVA, Rivaldete Oliveira; ALMEIDA, Maria de Fátima. Análise da interação verbal na teoria bakhtiniana. **Macabéa** – Revista Eletrônica do Netlli. V.2., N.1., JUN.2013, p. 117-127. Disponível em: < [file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/497-1971-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/497-1971-1-PB%20(1).pdf) > Acesso em: 13 de Set. de 2016.

SITIO DO PICAPAU AMARELO 2001 MEMORIAS DA EMILIA 1º EPISÓDIO.

Direção Geral: Marcio Trigo. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=E5g9kkVmXxo>. Acesso em 15 de Abr. de 2015.

SOARES, Magda. **Português**: uma proposta para o letramento. – 1. Ed. – São Paulo: Moderna, p. 22-23

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. – 9. Ed. Ver. – São Paulo: Cortez, 2003, pp. 9-37; 99-214.

UCHÔA, Paulo. **Um trem para Bragança**, 2015. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=APfVXQEx_jM. Acesso em 28 de Jun. de 2016.

VEREZA, S. C. O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Letras e cognição no 41, p. 199-212, 2010. Disponível

em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/41/artigo10.pdf>. Acesso em: 10 de Out. de 2015

VIGOSTKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª Ed. - COLE, Michael et al. [org.]. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007. - (Psicologia e Pedagogia), p. 125-145.

ZANINI, M. Uma **visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna**. Acta Scientiarum. Maringá-Paraná. Volume 21. p. 79-88.1999.

ZANOTTO, M.S.; MOURA, H.M. DE M.; NARDI, M.I.A.; VEREZA, S.C. (2002) "Apresentação à Edição Brasileira". In: Lakoff, G; Johnson, M. **Metáforas da vida cotidiana**. [coordenação de tradução Mara Sophia Zanotto] – Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: EDUC.

APÊNDICE

APÊNDICE A - A SEQUÊNCIA DIDÁTICA “NOS TEMPOS DA MARIA FUMAÇA....”

Nesta seção apresentamos a sequência didática elaborada por nós em 12 oficinas. Cada uma das oficinas foi pensada para tratar de um aspecto a ser ensinado a partir do gênero textual memórias literárias. Algumas se desdobram em etapas, outras não e poderão demandar várias aulas. Por isso, alertamos para o estudo desse dispositivo previamente, para ter uma visão global de cada etapa e cada oficina, bem como apropriação dos objetivos e estratégias sugeridas.

1ª OFICINA – Nos trilhos da Maria fumaça, histórias que não se foram na fumaça.

Objetivo: Compartilhar a proposta de trabalho com os alunos

Tempo: 04 aulas de 45 minutos

1ª etapa

Como atividade introdutória, a classe será convidada a assistir ao documentário “Nos trilhos da EFB Belém-Bragança”¹², desativada na década de 60. A partir daí, conversar com os alunos a respeito desse importante meio de transporte e desenvolvimento econômico e social. Instigar o que eles sabem sobre a estrada de ferro:

- Vocês conhecem alguém que trabalhou na antiga estrada de ferro?
- Conhecem alguém que viajou na “Maria fumaça” ou que vivenciou o tempo do trem?
- Que histórias vocês já ouviram a respeito da estrada de ferro?
- O que ela levava à Belém? Como eram os lugares por onde o trem passava?

Sondar a curiosidade e o desejo deles em conhecerem mais essa época. A partir daí, os alunos serão convidados a envolverem-se na proposta de trabalho:

Escrever textos de Memórias Literárias a partir da entrevista com pessoas mais velhas do lugar, relatando suas lembranças, a partir do tema “Nos tempos da Maria Fumaça”. Essas memórias devem dar vida às histórias pitorescas de moradores idosos, costumes e modos de viver relacionados à estrada de ferro. O texto deve revelar a singularidade do olhar do entrevistado, por isso deve mostrar não apenas fatos, mas evocar sentimentos, emoções, sensações e impressões.

¹² NOS TRILHOS DA EFB BELÉM-BRAGANÇA. Produção: Heloísa Alves. Fotografia: Jose Carlos Rayol. 27:37 min. Color. TV Cultura do Pará. Disponível em: <https://youtu.be/N5gQi00VBbo>. Acesso em 20 de Out. de 2015.

Os alunos deverão registrar a partir de entrevista, as memórias do outro e reescreverem-nas em primeira pessoa, dando ao texto um caráter literário. Os textos comporão um memorial que será doado às bibliotecas escolares da sede do município e, após impressos serão expostos na antiga estação ferroviária de Tracuateua.

Cumprida essa parte, o professor poderá sistematizar visualmente o contexto de produção dos textos de memórias literárias. Para isso, ele pode lançar mão de placas concernentes ao contexto de produção, as quais deverão ser montadas no chão pelos alunos e, em seguida, se possível, colada em mural ou outro local para visualização pelos alunos.

Situação Comunicativa de Memórias Literárias

Situação Comunicativa de Memórias Literárias	
Que papel social assume quem escreve?	Memorialista
E quem conta suas memórias, que papel social representa?	Contador
Qual é o papel social do leitor?	Pessoas interessadas em descobrir o passado
Onde é publicado?	Livros, antologias, sites
Com que objetivos se escreve textos de memórias literárias?	Para dar a conhecer mais sobre uma época, compreender o que se passou, outras vivências, outras formas de comportamento e resgatar a identidade a partir das heranças deixadas por outras gerações, participar das discussões sobre o projeto “Rota Turística”

Fonte: Pesquisadoras/2016

Em seguida, apresentar o roteiro de trabalho:

1. Realizar entrevista com idosos
2. Montar uma exposição sobre o tema na escola
3. Produzir um texto inicial
4. Compartilhar as principais necessidades de aprendizagem
5. Ler textos de memórias literárias e outros;
6. Realizar atividades de leitura
7. Refletir sobre a metáfora para criar efeitos de literariedade

8. Pesquisar sobre o tema
9. Produzir um texto individual
10. Aprimorar o texto para publicação
11. Publicar o texto

2ª etapa – Exposição

Na etapa seguinte, os alunos serão convidados a montarem uma exposição na escola, sobre a estrada de ferro. Para isso, eles serão divididos em grupos, e cada um será responsável em pesquisar informações, objetos, documentos, fotos, textos, sobre a estrada de ferro.

3ª etapa – Preparação para a entrevista

Os alunos serão orientados a montarem um roteiro de entrevista, em grupos, para conversarem com um antigo morador que possa contar-lhes suas vivências da época da estrada de ferro, a fim de que as reescrevam com autoria, sob o gênero Memórias Literárias. Após a elaboração do roteiro de entrevista, os grupos realizarão as entrevistas com o público-alvo indicado e trarão as informações, por escrito, na próxima aula.

2ª OFICINA – Ouvir a voz da experiência

Objetivo: Realizar a entrevista com um antigo morador

Tempo: 04 horas aulas de 45 minutos

1ª Etapa: Começar com uma leitura

Ler o texto: “Louvor da manhã”, de Bartolomeu Campos Queiróz. A partir da leitura, levar os alunos a estabelecerem conexões entre o texto e suas vidas, por meio de estratégias de leitura:

- Fazer conexões do texto com seu mundo;
- Inferir sentidos;
- Visualização; se ver no texto
- Perguntar ao texto;
- Sumarização: sintetizar a ideia principal do texto;

2ª etapa – Elaborar o roteiro de entrevista e dividir tarefas

Nessa etapa, o professor organiza a classe em pequenos grupos e orienta o aperfeiçoamento do roteiro de entrevista. O objetivo é que os alunos analisem se as perguntas formuladas podem render uma boa conversa, se instigam o entrevistado a narrar suas experiências.

Após esse momento, os alunos organizarão as perguntas em cartazes e sistematizarão a ordem de perguntas, bem como definirão quem serão os entrevistadores. Além disso, é interessante conversar com a classe sobre as condutas deles no momento da entrevista e sobre a necessidade de registro das memórias: anotações, gravação em áudio e vídeo por meio do celular ou câmera digital.

3ª etapa: Café com Prosa

Nesta etapa, o professor pode convidar um morador a contar suas memórias. Mas os alunos é quem conduzirão a entrevista. O professor sugere aos alunos que eles podem fazer outras entrevistas, a fim de que recolham mais informações. A variedade de entrevistados também ajudará o aluno escolher o relato mais pitoresco.

3ª OFICINA – A primeira viagem pelos trilhos da escrita de memórias literárias

Objetivo: Escrever o texto inicial

Tempo previsto: 02 horas- aulas de 45 minutos

1ª etapa: Produção escrita

O professor pode iniciar esta oficina perguntando sobre outras entrevistas, novas descobertas, com outras pessoas. Caso os alunos tenham feito entrevistas diferentes, eles certamente gostarão de compartilhar as descobertas. É uma boa hora para avaliar o interesse e o envolvimento dos alunos com a proposta.

Em seguida, o professor escreve na lousa a proposta de escrita e os alunos produzirão seu primeiro texto, a partir da entrevista realizada. Para isso, é importante reforçar o contexto de produção e explicar que os textos serão avaliados como diagnóstico, buscando observar as capacidades de linguagem que precisam ser ampliadas, ensinadas e as que já estão desenvolvidas.

O texto será escrito em papel almaço e será recolhido ao final da produção escrita. Os alunos distinguir gêneros textuais parecidos: relato histórico, relato pessoal e memórias literárias devem guardar seus textos para que, ao final, possam comparar suas produções e verificar o quanto aprenderam. É interessante que o professor peça aos alunos para usar os textos deles nas atividades, em sala de aula, para explorar e ampliar as capacidades de leitura e produção escrita deles.

4ª OFICINA – Colocando os trilhos para a escrita de memórias

Objetivos: Compartilhar o diagnóstico com os alunos

Diferenciar memórias de diário, relato histórico e relato pessoal

Tempo previsto: 04 horas-aulas de 45 minutos

1ª etapa – Socialização do diagnóstico

Após a primeira produção escrita, o professor pode ler os textos e registrar, em cartaz ou slides, as primeiras observações sobre o que os alunos já sabem sobre o gênero e, principalmente, o que deverá ser ampliado e ensinado. Essas informações é que subsidiarão a realização dos demais módulos de trabalho e a pesquisadora deverá compartilhar com os alunos esse diagnóstico, para que os alunos saibam em que precisam avançar.

A partir dessa premissa, possivelmente, será necessário delimitar um novo rumo para esta sequência didática. Porém, achamos prudente, a partir de nossas experiências, nortear alguns caminhos possíveis.

2ª etapa – Nem tudo que parece é

O objetivo desta etapa é que os alunos aprendam a distinguir gêneros textuais parecidos: relato histórico, relato pessoal e memórias literárias. Para isso propomos a seguinte atividade:

Atividade

- 1- Levar para a sala de aula cópias de textos dos gêneros citados. Dividir a classe em grupos, pedir que leiam entre si. Após a leitura, escrever o nome dos gêneros na lousa e pedir que os alunos identifiquem a qual gênero pertencem os textos lidos.

- 2- Em seguida, sistematizar na lousa, as semelhanças e diferenças entre eles. A partir das explicações, pedir que os grupos resumam as principais características de cada gênero e exponham no mural.
- 3- Por meio de slide, selecionar pelo menos três trechos de textos de alunos e levarem-nos a refletir sobre seus textos quanto ao gênero:
 - O texto em tela aproxima-se do gênero memórias literárias?
 - Com quais dos gêneros mais se parece? Por quê?
 - O que precisa ser feito para que este texto atenda ao gênero memórias literárias?

Destacar os principais aspectos a serem aprimorados pelos alunos. Em seguida, distribua cópias de trechos de um texto e peça que os alunos reescrevam-no no caderno.

5ª OFICINA – Nos trilhos da escrita, a leitura é o guia

Objetivos: Ler para conhecer e ampliar o repertório

Tempo: 04 horas-aulas de 45 minutos

1ª Etapa: Leitura do texto *Louvor da manhã* (2004)¹³ do livro *Indez*, de Bartolomeu Campos de Queirós.

Nesta etapa, sugerimos que o professor apresente à classe o texto “Louvor da manhã”, de Bartolomeu Campos Queiroz (disponível na biblioteca da escola) para que os alunos leiam e interajam com textos de memórias literárias. Para isso, será necessário providenciar cópias do texto de abertura.

É interessante trabalhar com as estratégias de leitura: antes e depois da leitura e com níveis de leitura: decodificação, compreensão e interpretação. O objetivo é identificar em quais níveis de leitura os alunos estão e assim, organizar atividades que atendam a essas especificidades.

➤ Atividade antes da leitura

- Apresentar a obra na qual consta o texto: o livro *Indez*;
- Apresentar um resumo biográfico do autor;
- A exibição do vídeo¹⁴ em que o autor fala sobre como começou a escrever pode ser interessante;

¹³ QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Indez*. – 12 ed. – São Paulo: Global, 2004

Outra sugestão é solicitar que os alunos pesquisem informações sobre o autor e construam uma biografia resumida dele em sala de aula.



Bartolomeu Campos Queiroz (1944-2012)

Bartolomeu Campos de Queirós é autor de obras que, embora dedicadas ao público infantojuvenil, não buscam a linguagem facilitada para abordá-lo. O principal recurso de sua poesia ou prosa poética é a metáfora, usada para dar forma aos sentimentos despertados pela descoberta progressiva da realidade.

Fonte:

<http://www.substantivoplural.com.br/bartolomeu-campos-de-queiros-cacador-de-sentidos/>. Acesso: 21.01.2016

Instigar o levantamento de hipóteses acerca do título da obra e/ou do texto.

Assim:

- O que vocês entendem por “indez”?
- Por que vocês acham que o autor deu esse título?
- O que esse título sugere sobre o conteúdo do livro?
- E o título do primeiro texto *Louvor da manhã*, o que revela sobre a história? Que história será contada?

➤ Atividade de leitura

Distribuir as cópias do texto e deixar os alunos lerem o texto, individual e silenciosamente.

➤ Atividade após a leitura

Conversar sobre o texto, pedindo a eles que falem sobre quais informações eles acharam mais importantes no texto. Explicar a importância dessa técnica;

Levar os alunos à observação do texto, chamando a atenção para a estrutura composicional do texto;

Durante a releitura do texto, instigar os discentes a perceberem os subtemas abordados pelo autor e a se identificarem no texto. Para isso pergunte: qual parte do texto parece com seu mundo? O que conecta você ao texto?

Perguntar o sentido de palavras e expressões metafóricas. Se ficarem calados peça que destaquem esses trechos para posterior estudo;

¹⁴ Disponível < https://youtu.be/1-z-8O31_qc.> Acesso em: 21.01.2016

Levá-los a percebermos modos de dizer, os efeitos de sentido, a linguagem criativa;

Pedir aos alunos que falem sobre suas impressões sobre o texto;

Em seguida, apresentar na lousa as seguintes atividades:

- Atividades escrita de decodificação
 - 1- No lugar apresentado pelo narrador, quais eram as estações do ano percebidas por ele?
 - 2- Qual era o pedido que se colocava junto com pedacinhos de sabão perfumado na beira do telhado?
 - 3- Por que se tinha o hábito de “engolir piabas vivas”?
 - 4- O que o hábito de engordar galinhas denunciava?
- Atividades de compreensão
 - 1- A partir da leitura do texto “Louvor da manhã”, de Bartolomeu Campos de Queiróz, diga:
 - a) O que conecta você ao texto, ou seja, que trechos do texto têm relação com o seu mundo? Pinte-os ou destaque a lápis.
 - 2- Releia o texto e sintetize com uma palavra ou uma frase o assunto de cada parágrafo
 - a) 1º parágrafo
 - b) 2º parágrafo
 - c) 3º parágrafo
 - d) 4º parágrafo
 - e) 5º parágrafo
 - f) 6º parágrafo
 - g) 7º parágrafo
 - h) 8º parágrafo
 - i) 9º parágrafo
 - 3- Conclua: qual é o tema central do texto?

A linguagem do texto

 - 1- No primeiro parágrafo do texto, lemos:

“A primavera, o verão, o outono e o inverno eram nomes que se misturavam com **outros reinos**”.
 - a) Se haviam outros reinos, quais reinos o autor menciona no texto?

- b) Quais seriam os “**outros reinos**” a que se refere o narrador?
- 3- Você sabe o sentido da expressão “casamento da viúva” mencionada pelo narrador? Qual é? Essa expressão indica o real ou o criativo? Por quê?
- 4- Por que o narrador diz que o gado corria da morte, no 2º parágrafo?
- 5- Comente: por que os raios eram o “chicote de São Pedro”?
- 6- Releia o trecho: “Depois dos ventos de agosto, **despaginando as nuvens**, contavam longas histórias de **monstros vestidos de algodão**, entre pipas”.
- a) Que sentidos podemos atribuir aos trechos destacados?
- 7- O que é, para o narrador, “ler o destino do tempo escrito no movimento das estrelas”?
- 8- Que outras palavras, expressão ou trecho do texto demonstra o uso criativo das palavras pelo narrador?
- 9- A partir das experiências narradas pela personagem, conclua: A personagem teve uma infância feliz? Justifique.
- Atividades de interpretação
 - 1- A história narrada tem alguma relação com as experiências suas e de sua comunidade? Conte-nos um pouco em que se parecem.
 - 2- Você acha interessante contar essas vivências? Por quê?
 - 3- Na sua opinião, a história encanta o leitor? Justifique sua resposta.

6ª OFICINA – O texto e seus vagões

Objetivos: Organizar o plano global do texto

Aprender a usar a primeira pessoa em textos de memórias literárias

Tempo previsto: 04 horas-aulas de 45 minutos

1ª etapa – O início, o meio e o fim do texto de memórias

Perguntar aos alunos quais foram as maiores dificuldades ao escrever o texto de memórias? Relembre as vozes deles quando da escrita: “Professora, como eu começo?”.

Em seguida, diga-lhes que essa situação também foi vivenciada por Emília. Que tal convidá-los a lerem o primeiro episódio do livro “Memórias de Emília”?

Uma dica é apresentar o livro, primeiramente, falar da obra, perguntar se sabem quem é a Emília, sondar o conhecimento deles sobre as demais personagens, o sítio do Picapau Amarelo e sobre obra de Monteiro Lobato. Sugerimos apresentar um resumo da biografia do autor ou um vídeo sobre Monteiro Lobato.

Depois, dê espaço para a fala dos alunos para que eles apresentem suas hipóteses. A seguir algumas questões para nortear esse momento:

- Vocês sabem quem é a Emília?
- Como é a personalidade da boneca?
- Por que vocês acham que ela quis escrever suas memórias?
- Você acha que ela achou fácil escrever?
- O que será que ela escreveu?

Após essas explanações, apresente o vídeo do primeiro episódio do livro. Após a exibição do audiovisual, distribua cópias do texto: “Memórias da Marquesa de Rabicó”, de Monteiro Lobato para que eles leiam em silêncio. Consecutivamente, o professor pode conversar com os alunos sobre a dificuldade do começo. Para isso, é interessante incentivá-los a interagirem, oralmente, na discussão, tomando as questões a seguir como roteiro.

- Em que esse texto se parece com vocês?
- O que vocês acharam da ideia da Emília em começar com sinais de interrogações? O que esses sinais indicavam?
- A Emília, espertamente, não sabendo como começar perguntou ao Visconde (destaquem esse trecho). Vocês acham que perguntar a alguém é importante? Por quê?
- A Emília disse que iria começar suas memórias pela sua filosofia de vida. Você sabe o que é filosofia? Comente um pouco sobre sua ideia
- Pintem de amarelo a explicação que a Emília dá à vida? Observem a linguagem usada por ela. Em sua opinião, essa linguagem é real ou é criativa?
- Você se sente ou já se sentiu como a Emília?
- Vocês acham certa a atitude da Emília? Por quê?

Seguido a isso, comente sobre a dificuldade de iniciar um texto e organizá-los de forma a envolver o leitor. Após a leitura, explique-lhes que os textos de memórias são organizados da seguinte forma:

Organização do texto de memórias	
O que escrever em cada parte	
Início	Situa o leitor quanto ao tempo, ao lugar, descrevendo-os
Meio	Apresenta o fato principal sobre o qual se desenrolará as memórias: O que foi marcante? Conta o que aconteceu
Fim	É como se fosse a chegada do passado ao presente: comparação entre o passado e o presente. Ou o autor se mantém preso ao passado;

O estudo do texto

Para essa atividade escolhemos o texto *Como num filme*, de Antonio Gil Neto. Ao abordá-lo na classe, faremos uso das estratégias antes, durante e depois da leitura. Abaixo, seguem algumas orientações ao professor para realização das atividades antes da leitura/audição do texto:

- É importante que o professor leia o texto e demarque-o, previamente, em partes, conforme o enredo, assim: voz do memorialista; voz do autor-personagem no presente; lembranças da infância, da juventude, da vida adulta, da velhice, voz do memorialista;
- Será preciso uma cópia ampliada do texto (se digitado, sugerimos fonte 26), cujas partes cabem, cada uma, em uma página;

➤ Atividades antes da leitura:

- 1) Anotar na lousa o título: *Como num filme*, de Antonio Gil Neto
- 2) Falar resumidamente da biografia do autor:

Antonio Gil Neto é formado em Letras e Pedagogia. Escritor. É organizador do livro “A memória brinca”.

- 3) Apresentar o audiovisual:
- 4) Elaborar questões que favoreçam a construção de hipóteses, orais:

- a) Vocês gostam de filmes?
 - b) Quais gêneros vocês mais gostam: drama, aventura, ação, comédia, terror, documentário...?
 - c) O que a palavra “filme” lembra vocês?
 - d) Que assuntos vocês acham que o texto abordará?
 - e) Por que o título é “Como num filme”?
- 5) Distribuir a cada grupo um trecho do texto, transcritos e impressos previamente.
- 6) Feito isso, oriente cada grupo a ler o trecho que tem em mãos e em seguida coloquem no chão, organizando as partes de acordo com a sequência cronológica da vida do entrevistado (pode ser no chão ou no varal)
- 7) Em seguida, propomos a exibição do documentário “A invenção do cinema”¹⁵

➤ Atividade durante a leitura

- Recomendamos que a leitura do texto seja acompanhada da audição do texto, disponível no cd da olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevedno o futuro*;
- Para isso, o professor distribui cópias do texto *Como num filme*, (Antonio Gil Neto) para que os alunos acompanhem a leitura. Para facilitar a troca de ideias após a leitura, peça que destaquem um trecho que acharam interessante.

Como num filme

Antonio Gil Neto

Não foi difícil cair nas graças de Seu Amalfi. Direto, sincero, amoroso, foi logo falando de sua vida, com um jeito meio solto, especial, como quem vai montando uma sequência de cenas em nosso pensamento. De início, estáticas e em preto-e-branco, e, aos poucos, em impulsos coloridos. Depois de uma ou outra pergunta, quase nem precisei falar mais nada. Apenas ouvir, entregar-se à brincadeira da memória era o que bastava.

Ele foi contando, contando e imagens foram se instalando em mim como quem entra em um filme.

“Esse cheirinho de café pendurado no vento leve conduz a meu tempo mais antigo.

Pensei ouvir bem baixinho um fiapo de uma canção napolitana e tudo veio à tona. Logo lembrei-me de minha mãe torrando café, fazendo o pão, a macarronada. Bem que procuro não pensar muito para não marejar os olhos.

¹⁵ A INVENÇÃO DO CINEMA. Narração: Daniel Bittencourt. Seminário de História do Audiovisual – SENAC -1º Sem. de 2009. Bruno P. Daniel, Fernanda S. Derik; Giulia, Paula, Vitória, Verônica. Disponível em: https://youtu.be/tkkl7_oDxXU. Acesso em: 15 de abr. de 2016

O começo de tudo foi na Itália. De lá vieram meus pais. Fugidos do horror da guerra, acabaram por fazer a vida aqui em São Paulo, onde nasci.

É a partir dessas lembranças que minha cabeça parece uma máquina de fabricar filmes.

Recordo muita coisa. Não só do que minha mãe contava, mais ainda das que eu vivi.

Lá pelos idos de 1929, com cerca de sete anos de idade, era menino feito. Minha vida era um misto de *cowboy* com Tarzan. Onde hoje fica o Shopping Center Norte era só mato, água e muita, muita terra. Era lá meu paraíso. Meu e dos meus amigos: o Vitorino, o Zacarias... Viviam para jogar futebol, nadar, pescar e caçar passarinhos.

Uma brincadeira de que gostávamos muito era “chocar o trem”. Sabe o que é isso?

Era subir rapidinho no trem em movimento. Ele andava bem devagar, é claro, levando pedras da Serra da Cantareira para construir a cidade. Com o tempo seu trajeto se encheu de bairros: Tucuruvi, Jaçanã, Vila Mazzei, Água Fria e mais o que há agora. Lembra aquela musica do Adoniran? Tem a ver com esse trem...

Da escola não gostava tanto. Não era um bom aluno, mas era esperto, vivido. Isso sim. O que acabava ajudando em muitas situações... Em um abrir e fechar dos olhos da memória lá estão a escola, o corre-corre das crianças e todos eles, intactos e em plena labuta do dia: Dona Albertina, Dona Isabel, Seu Luís, os professores. Ainda o Seu Peter, o diretor, e Seu Luigi, o servente. Quantas vezes em meio à cópia da lousa, que seguia plena em silêncio e dever, disparava um piscar enviesado para meus companheiros de time. Quebrávamos as pontas dos lápis e com o descaramento e a falsa pretensão de deixarmos todos eles apontadinhos para a letra ficar bem desenhada e bem bonita nas nossas brochuras, lá íamos nós, atrás da porta e com a gilette em punho, armar em cochichos a melhor estratégia para o próximo jogo. Tudo lorota!

Meio moleque, meio mocinho, sempre dava algum jeito de arranjar um dinheirinho para ir à Voluntários, uma das poucas ruas calçadas do bairro, nas matinês do cine Orion.

Meu figurino era feito por minha mãe: uma camisa clara, bem limpa e passadinha com ferro de brasa. Com meus colegas ia ver o que estava em cartaz. Banguê-banguê era o melhor. Lembro-me do BuckJones, do Rin Tin Tin, do Roy Rogers e mais uma porção daqueles bambas do momento. Também me recordo do cine Vogue e de Seu Carvalho, seu dono e operador, que, ao constatar a enorme fila na bilheteria, dizia para nós, garotos, com certo orgulho solene, só haver lugares em pé. Entrávamos mesmo assim. Depois de alguns minutos já tínhamos nossos lugares escolhidos e... sentados. No escurinho do filme começado, queimávamos um barbante malcheiroso que fazia todo mundo desaparecer de nosso lugar preferido. Comédia pura, não é?

Com o passar dos anos, veio o tempo do trabalho para valer. De aprendiz de químico tornei-me o titular na fábrica de perfumes dos libaneses. Fiz de tudo lá: brilhantina, rouge, pó-de-arroz, produtos muito usados na época. Veio também o tempo do namoro sério e, com ele, o cinema com sorvete a dois. Minha vida era um filme de aventuras, mais que outra coisa. Tive de vencer muitos obstáculos. E foi um bom tempo assim.

Construir uma família não é fácil, mas, como se sabe, o amor sempre vence.

Como nos filmes de amor, acabei me casando em *technicolor* e em *cinemascope*, como um galã, com minha Mercedes, mais bonita que Greta Garbo ou qualquer outra

estrela de Hollywood. Com ela comecei a freqüentar o centro de São Paulo. Íamos de bonde elétrico, descíamos na Praça do Correio e andávamos de braços dados pelos pontos mais elegantes da cidade.

Misturados aos carros que pertenciam a gente muito rica, estavam os cabriolés, uma espécie de carroça puxada a cavalos... Na Avenida São João estavam os melhores cinemas: o Marabá, o Olido, com seus camarotes e frisas. Quantos filmes! “O Canal de Suez”, “O Morro dos Ventos Uivantes”, “E o Vento Levou!”. Vejo-nos direitinho, como em um musical indo para a cidade de bonde. O condutor, o Delmiro, mais parecia um bailarino, um Fred Astaire tropical, por conta dos trejeitos, malabarismos de corpo que fazia ao parar, descer, cumprimentar, receber as pessoas, acomodá-las e, enfim, conduzir o bonde.

Era mais que um motorneiro. Esse era um show à parte!

Se bem me lembro, o cinema me acompanhou a vida inteira. Isso porque sou do tempo do cinema mudo, veja você, onde os violinos e o piano faziam nossa imaginação ouvir as vozes e sentir as emoções dos artistas que passavam rápidos nas telas. Depois veio o cinema falado e para nós isso era a maior e a melhor invenção. Olhando para o que se passou, constato que fui um bom frequentador das telas. Com chuva ou com sol! Até nossa primeira filha, com poucos meses de idade, não impedia nossa diversão preferida! Era nossa figurante proibida. Íamos ao Bom Retiro, ao cine Lux. Lá eu conhecia todo mundo e sentávamos com a menina nos braços bem na ultima fila, caso precisássemos sair às pressas para acalmar um choro repentino. Assistimos a tantas histórias e nossa menina dormia profundamente. Quase sempre.

Talvez por conta de trabalho, das exigências da vida, dos cuidados com a família e mesmo com a facilidade da televisão, acabei me dando conta de que fiquei muito tempo sem ir ao cinema. Engraçado, agora que estou praticamente sozinho, em conseqüência das perdas que a vida nos traz, o cinema volta com toda a força. Não perco quase nada do que passa nos shoppings perto de casa. Tudo é mais confortável, imenso. Mas tudo é mais barulhento, apressado e real demais. Não sobra muito tempo para sonharmos.

Mesmo assim, quero ir a outros cinemas desta cidade que cresceu e cresce tanto. O jeito é me armar de um celular para que minha filha não fique tão preocupada comigo por causa dessas minhas novas aventuras cinematográficas.”

Quando releio o que está escrito, não sei onde está o que o Seu Amalfi me contou e onde está o que projetei de sua vida em mim. Engraçado mesmo! Perdi-me nos labirintos da imaginação, onde o presente e o passado se fundem em um só desenho. A memória brinca com o tempo, como em um filme, como uma criança feliz.

Texto escrito com base no depoimento do sr. Amalfi Mansutti, de 82 anos.

Publicado na coletânea de textos do caderno Se bem me Lembro....da Olimpíada de Língua portuguesa.

➤ Atividades após a leitura

- Explorando a situação comunicativa do texto:
 1. Quem é o memorialista?

2. E o entrevistado?
3. Qual é o perfil do leitor desse texto?
4. Onde foi publicado?

- Para os educandos compartilharem as impressões da leitura com os colegas, propomos as seguintes questões: o que mais gostaram da leitura? O que lhes chamou a atenção? Peça que leiam os trechos que destacaram e que comentem o porquê da escolha do trecho.

- Sugerimos convidar os alunos a voltarem ao texto montado previamente. Oriente-os a identificarem no texto cada fase da vida do narrador, colocando ao lado de cada fragmento a indicação da voz da fase da vida correspondente:

Voz do narrador-observador

Voz do narrador-personagem

Origem

Infância

Fase escolar;

Fase da Adolescência

Fase da Juventude

Fase Adulta

Velhice

Voz do narrador-observador

- Sua mediação é importante: instiga-os a perceberem que o memorialista tece o texto de acordo com a sequência cronológica dos fatos. Se for necessário, peça para ajustarem a ordem do texto. Mostre-lhes como o texto é encadeado, como é tecido o plano global do texto: o início, o meio e o fim do texto.

Atividades para responder no caderno:

- 1- A partir da leitura do texto “Como num filme”, que tema é o eixo central do relato?
- 2- Para confirmar esse tema, o narrador usa várias palavras que se referem a esse tema. Dê exemplo com algumas palavras ou expressões transcritas do texto.

- 3- A partir da leitura, qual (is) o fato (os fatos) marcante (s) da vida do entrevistado lembrado por ele? Por quê?

2ª etapa – As vozes que costuram o texto de memórias

Uma das dificuldades na escrita do gênero memórias literárias, com o contexto de produção proposto é mudança do foco narrativo de 3ª para 1ª pessoa do discurso. Assim, as atividades propostas visam atender a este objetivo: escreverem o texto de memórias literárias a partir de entrevista, mas colocando-se em primeira pessoa.

Atividades

Para esta atividade, você irá precisar de uma cópia do texto “Como num filme”, para cada grupo.

- 1- Retomar a leitura do texto “Como num filme” e propor as seguintes questões:
 - a) Identifique no texto (com lápis de cor) os trechos em que se percebe a voz do memorialista do texto. Destaque-os no trecho, informando ao lado de quem é a voz.
 - b) Identifique no texto, a voz do contador (entrevistado), circule ou pinte o trecho, mencionando ao lado de quem é voz.
 - c) Veja se há outras vozes no texto. Se houver, destaque-as e identifique de quem é a voz.
- 2- Identifique o recurso que o memorialista usou para indicar a mudança das vozes no texto. Comente: qual a finalidade do uso desse recurso?
- 3- Quais as marcas linguísticas que indicam a primeira pessoa do discurso? E a terceira pessoa? Circule-as ou pinte-as com cores diferentes.

“SEU, JOSÉ ILÁRIO FALOU QUE NAQUELA ÉPOCA, NÃO TINHA OUTRO TRANSPORTE SÓ O TREM NA ÉPOCA DO TREM NÃO TINHA COR EZATA. O MISTO ERA O MAIS VAGAROSO QUANDO ESTAVA CHEGANDO EM MIRASELVAS” (DISCENTE DO 8º ANO B/2016)

- 4- Que tal se apropriar de um trecho de texto de aluno? Copie-o na lousa e reescreva-o coletivamente com os alunos, colocando o foco narrativo em 1ª pessoa.

7ª OFICINA – Com que fios se tecem os sentidos das memórias?

Objetivos: Reconhecer a linguagem metafórica nos textos de memórias

Tempo previsto: 06 horas-aulas de 45 minutos

1ª etapa: O poder das palavras

Para início de conversa, apresentar o vídeo “O poder das palavras”¹⁶ e a partir daí, levar os alunos a refletirem sobre a importância de usar as palavras para se comunicar com os outros. Para isso, sugerimos uma conversa sobre o poder social de quem as detêm, a partir do conteúdo do vídeo. Você pode chamar a atenção deles para a diferença de trajes entre as personagens que aparecem no vídeo; diferença de posições sociais; por exemplo.

2ª etapa: Ler para perceber como os autores escrevem

“A memória é um lugar onde o vivido e o sonhado conversam.”
(Bartolomeu Campos de Queirós)

Após a exibição do audiovisual convide a classe a retomar o texto “Como num filme”. Instigue os alunos a conversarem sobre o texto, a interagirem na discussão, com a finalidade de perceberem o tom do texto de memórias: saudosismo, recordações de fatos marcantes, nostalgia.

¹⁶ Disponível em <http://youtu.be/uRhWcEt2GwI>. Acesso em: 05.05.16

Converse com eles e convide-os a perceberem como se provoca a sensibilidade, impressões, sentimentos por meio da escrita. Provoque-os com perguntas como:

- 1) O que torna o texto de memórias literárias interessante?
- 2) Em que trechos do texto “como num filme” é possível perceber que o autor brinca com a linguagem, criando efeitos de sentido literários? Pinte-os.
- 3) Vocês sabem o que é “sentido literário”? Diga-lhes que o literário tem a ver com o ficcional, o jeito criativo de escrever e de usar metáforas criativas provocando sentidos diversos.
- 4) O que você sentiu ao ler esses trechos? Que impressões/sensações tiveram?
- 5) Em sua opinião, esses trechos correspondem ao sentido real ou criativo? Por quê?

3ª etapa – O real e o criativo

Atividades

Para esta atividade será necessário preparar várias tarjas (pelo menos uma para cada aluno) com fragmentos denotativos e figurados a partir do texto “Como num filme”;

Preparar duas caixas ou dois cartazes identificados assim: É metáfora/ Não é metáfora

1. Recorte vários fragmentos do texto “Como num filme”, dentre aqueles com sentido real (denotativo) e sentido criativo (conotativo).

Real	Criativo
“Direto, sincero, amoroso, foi logo falando de sua vida”	“Esse cheirinho de café pendurado no vento”
“Depois de uma ou outra pergunta quase não precisei falar mais nada”	“Pensei ouvir baixinho um fiapo de uma canção napolitana”
“Lembrei-me de minha mãe torrando café”	“Minha vida era um misto de cowboy com Tarzan”
“recordo muita coisa”	“Em um abrir e fechar os olhos da memória...”
“Vivia para jogar futebol, nadar, pescar e caçar passarinhos”	“disparava um olhar enviesado para meus companheiros de time”

- 2- Distribuir um trecho para cada aluno;

3- Peça que leiam os fragmentos e identifiquem se o texto corresponde a uma metáfora criativa ou não. De acordo com o que compreenderem, peça para colocarem cada tarja na caixa, conforme seus entendimentos.

4- Depois, com a ajuda de um aluno, vá recolhendo os fragmentos e colando-os no cartaz, de acordo com a indicação “real (Não é metáfora)” e “criativo (É Metáfora)”, sempre tendo o contexto do texto como referência;

Durante esta etapa, cheque com os alunos se já compreendem o que é sentido real (denotativo) e sentido criativo (conotativo) e se houver necessidade, esclareça a diferença;

Atividade escrita em duplas:

1. Releia os fragmentos metafóricos abaixo retirados do texto “Como num filme” e diga o que você entendeu com a leitura deles:

- a) “Esse cheirinho de café pendurado no vento”
- b) “Minha vida era um filme de aventuras”
- c) “O cinema me acompanhou a vida inteira”

2. Releia o texto e identifique como o memorialista escreveu os seguintes fatos da vida de seu Amalfi:

a) Seu Amalfi foi falando, contando os fatos mais importantes de sua vida, de acordo com cada fase e nós fomos imaginando como era. (1º parágrafo)

b) “No início, ele não se lembrava bem, esquecia algumas coisas, só depois ele foi lembrando” (1º parágrafo)

c) “Ele foi contando e eu imaginando as histórias, que pareciam um filme”. (2º parágrafo)

8ª OFICINA – Metáforas: do cotidiano ao literário

Objetivos: Compreender o que é metáfora

Diferenciar a linguagem metafórica cotidiana da metáfora criativa (literária)

Tempo previsto: 04 horas-aulas de 45 minutos

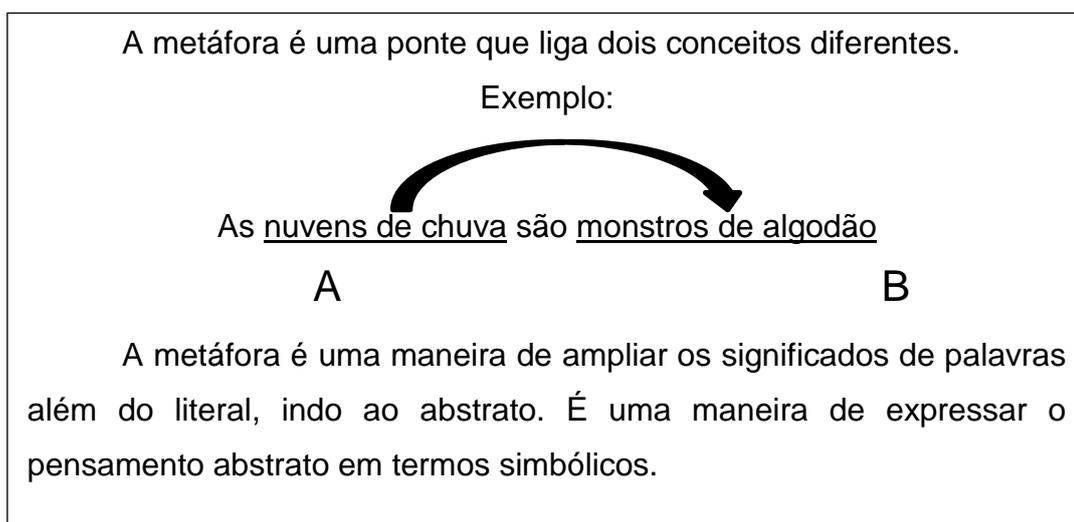
1ª etapa: A construção do conceito

Para iniciar a aula, será importante relembrar os alunos das atividades anteriores e explicar-lhes que os autores, para evocar sensações, sentimentos de saudade, nostalgia recorrem a recursos linguísticos como a Metáfora.

Nesse momento, achamos que é pode ser colocada a seguinte questão: Vocês sabem o que é metáfora? A resposta pode ser anotada na lousa. Caso eles não falem, peça que escrevam em uma tarja de papel:

- O que é metáfora?
- Exemplo de metáfora;

As respostas certamente darão “pano para mangas”, então, após conversar com os alunos, achamos pertinente compartilhar, na lousa, o seguinte conceito de metáfora, pontuando o que acertaram e esclarecendo as dúvidas.



Chamar a atenção dos alunos para o fato de que nós usamos metáforas tanto no dia a dia, como nas nossas ações, quanto nos textos literários. Ou seja, nós, as pessoas comuns, também usamos metáforas no nosso dia a dia, não são apenas os poetas e escritores que têm esse poder.

2ª etapa – Um olhar sobre as metáforas do dia a dia

Professor, para conduzir esta etapa, que tal pedir aos educandos que citem exemplos de metáforas do dia a dia e instigá-los a perceberem como acontece a metáfora. Como exercício, orientamos disponibilizar de manchetes de jornais, frases comuns no cotidiano; trechos dos textos dos alunos e fragmentos do texto em

estudo, a fim de que eles identifiquem palavras e expressões com sentido metafórico.

“Julgamento de Cunha no STF, amanhã, é só para “limpar a cara” da Justiça” (BLOG TIJOLAÇO);
 As ‘pedaladas fiscais’ do governo Dilma
 A rua estava um rio depois da chuva;
 Estou brocado!
 Festa das mães: Búfalo do Marajó!
 A fila no posto de saúde tava que era uma procissão!
 No texto não poder ser só o feijão com arroz. Tem que surpreender!

Conversar, explicando que estamos tão acostumados a usar metáforas que nem sempre temos consciência disso. Porém, quando escrevemos memórias literárias a metáfora precisa ser usada de forma criativa. Complemente, a atividade, pedindo que mostrem as metáforas que eles usaram em seus próprios textos.

“As pessoas morcegavam o trem” (Maria Claudia, 8º ano B)
 “Tinha também o vaçoram que era um tem que tudo que ele via ia varendo” (Maria Claudia, 8º ano B)
 “Seria legal ver aqueles olhares felizes” (Ana Caroline, 8º ano B)
 “Os trem que passavam duas trem vez faziam um arrastão” (Ana Clara, 8º ano B)
 “Na época que ele viu a Maria Fumaça...” (Aluno do 8º ano B)
 “Por quausa das brazas voando saindo do fogo quando abanava” (Maria Eduarda, 8º ano B)

Após a leitura dos trechos acima, pergunte-lhes:

- a) Todos trechos são metafóricos? Por quê?
- b) Quais os trechos se aproximam da metáfora literária ou expressam metáfora criativa?

3ª etapa: Refletir sobre o escrito para escrever com criatividade

Atividades

- 1- Vamos ver o audiovisual “Um trem para Bragança”, de Paulo Uchôa, disponível em: https://youtu.be/APfVXQEx_jM.
- 2- Após a exibição da mídia, vamos nos concentrar na letra da canção e a partir dela lembrar um pouco do que estudamos sobre o projeto “Nos tempos da Maria Fumaça...”; sobre o gênero Memórias literárias e sobre a metáfora.

Um trem para Bragança

De Belém para Bragança, de Bragança pra Belém

Na ponte do Sapucaia já passou um trem (3x)

O trem que serpenteia

De Mirasselas para Tracuateua

Como dizia minha velha vó:

Quem sabe um dia ainda chegue em Cacoal lá do Peritoró! (2 x)

Espia! Meu parente! É a boiúna de ferro rompendo o mato!

Espia! Meu parente! É a Matinta Pereira no assovio!

Espia! Meu parente! É caipora...vem soltando a fumaça pela venta!

É a saudade que desliza em marcha lenta!

Ainda vejo o trem passando sobre o rio!

De Belém para Bragança, de Bragança pra Belém

Na ponte do Sapucaia já passou um trem (3x)

Fonte: Paulo Uchôa. Um trem para Bragança. Disponível em:
https://youtu.be/APfVXQEx_jM. Acesso em: 07.08.2016

- Contexto de produção
 1. Quem escreveu esta canção?
 2. Que pessoas se interessariam em ver/ouvir o vídeo/a canção apresentado(a)?
 3. Que objetivos levaram o cantor/compositor a compor a canção?
 4. Em que suporte (internet, jornal, revista, etc.) o vídeo/canção pode ser encontrado?

- Conteúdo temático
 1. De que tema o cantor/compositor se apropria para tecer a letra da canção?

2. O tema abordado na canção é importante para a história do lugar onde você mora? Por quê?

➤ Construção composicional

1. Pode-se dizer que a letra da canção é uma memória? Por quê?
2. Uma das características da canção “Um trem para Bragança” é o refrão e a organização do texto em versos, além de ser um texto curto. Pode-se dizer que se trata de um texto de memórias literárias? Por quê?

➤ Estilo (Análise linguística)

1. Uma estratégia empregada pelo compositor ao produzir o texto foi empregar a linguagem metafórica. Você está lembrado(a)? Releia a canção e observe o uso criativo dessa linguagem.
 - a) Localize no texto os trechos em que é possível perceber o emprego da metáfora. Destaque-os.
 - b) As metáforas identificadas referem-se à que elemento do texto?
 - c) A partir do uso da linguagem metafórica como passamos a perceber o trem?
2. No texto “Um trem para Bragança”, observe que o eu poético empregou a metáfora “serpenteia”, no verso “**o trem que serpenteia**”. O uso da metáfora torna a linguagem mais expressiva e proporciona ao leitor experiências simbólicas com as palavras. Com base nessa informação, explique o sentido dessa metáfora no texto.
3. Por que o eu poético relacionou o trem a uma serpente?
4. Como o eu poético, crie uma nova metáfora para definir o trem.
5. Observe que o eu poético ao relacionar o trem a uma serpente não fez aleatoriamente. Há uma intenção com o uso dessa metáfora. Observe esses dois versos:

“O trem que **serpenteia**”

“Espia! Meu parente! **É a boiúna de ferro rompendo o mato!**”

- a. Os termos em destaque são metáforas? Justifique.
- b. De acordo com a tradição popular, o que se compreende como “boiúna”?
- c. No texto, o que é “boiúna de ferro”?

- d. Que sentidos o emprego dessa metáfora sugere?
6. Com que outros seres do folclore, o eu poético relaciona o trem?
7. Uma das características da metáfora é o jogo simbólico que ela permite. Ao relacionar o trem a seres do folclore, que simbolismo a imagem do trem sugere? Assinale as alternativas corretas:
- A- () um ser tão vivo no imaginário popular quanto as lendas da região
- B- () uma cobra gigante
- C- () um ser encantado
- D- () a importância do trem para a região bragantina
8. A escolha da linguagem metafórica usada nessas relações atende aos objetivos pretendidos pelo eu poético na canção? Comente.
9. Em nosso dia a dia usamos muitas metáforas que fazem parte da forma como compreendemos e significamos o mundo. Um exemplo é a expressão: “Estou varado de fome”. Expressão como essas são usadas sem, quase sempre, nos darmos conta de sua força expressiva. Releia os seguintes versos, relacionando o primeiro ao terceiro verso.

“O trem que serpenteia

De Mirasselas para Tracuateua

Como dizia minha velha vó:”



No verso sublinhado: “O trem que serpenteia” há uma metáfora. Levante hipóteses:

- a) De acordo com o texto, o termo “serpenteia” nasceu em que contexto: cotidiano ou literário? Justifique sua resposta com elementos do texto.
- b) Se considerarmos o termo “serpenteia” no texto *Um trem para Bragança*, a forma como foi empregado e o sentido que ele provoca no texto, o verso “um trem que
- c) serpenteia” é apenas uma metáfora do cotidiano ou representa uma metáfora criativa? Por quê?
10. Observe os termos em destaque:

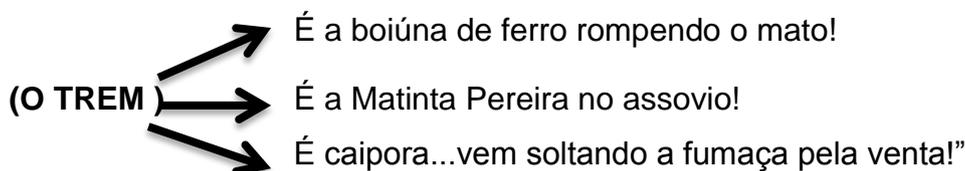
“Espia! Meu parente! **É a boiúna de ferro rompendo o mato!**”

Espia! Meu parente! **É a Matinta Pereira no assovio!**

Espia! Meu parente! **É caipora...vem soltando a fumaça pela venta!”**

a) Uma das formas de criar metáforas é definir uma coisa em termos de outra.

Assim:



A partir desses exemplos, defina metaforicamente os seguintes termos:

- A estação.....
- As ruas do lugar.....
- O rio.....
- A estrada de ferro.....

9ª OFICINA – Com quantos relatos se faz um texto de memórias literárias?

Objetivos: Realizar nova entrevista

Tempo previsto: 02 horas-aulas

Nesta oficina, os alunos serão levados a realizarem nova entrevista, a fim de diversificarem os relatos de memórias sobre o tema proposto. O objetivo é garantir uma variedade de informações acerca do tema, bem como o acesso de todos os alunos aos relatos dos entrevistados para que eles tenham o que dizer no ato da escrita.

Para tanto, é interessante convidar alguém com o perfil adequado: uma pessoa mais velha que tenha vivenciado a época do trem e tenha facilidade para se expressar.

1ª etapa: Na minha época...

Os alunos certamente já não terão o nervosismo da primeira entrevista. Que tal convidá-los a retomarem as perguntas da primeira entrevista para esse momento. É interessante estimá-los a novas perguntas, já que agora têm mais segurança quanto aos propósitos do trabalho. Não esqueça de lembrá-los dos materiais para anotações.

Sugerimos que os alunos fiquem em círculo para melhor envolvimento na entrevista

10ª OFICINA – Várias vozes em um só texto

Objetivos: Fazer um texto coletivamente

Tempo previsto: 02 horas-aulas

Essa é uma ótima oportunidade para o professor legitimar a voz e a vez do aluno na escrita. Para tanto, é pertinente desafiá-los à escrita de um parágrafo do texto de memórias literárias.

- Sugestão para atuação docente antes do início da atividade:
 - Explique os objetivos da atividade;
 - Retome o contexto de produção e o plano global do gênero;
 - Organize a classe em grupos de cinco componentes;
 - Peça que cada grupo sugira um episódio relatado por um dos entrevistados, coloque em votação e escolha apenas um para ser escrito;
 - Convide um aluno para anotar o texto;

- Sugestão para atuação docente durante o início da atividade:
 - Estimular os alunos a lembrarem oralmente do episódio a ser relatado;
 - Sugira que cada grupo dê uma ideia sobre o início do texto. Se houver dificuldade é a sua vez de sugerir;
 - Atue como escriba e como mediador: ora anotando, ora sugerindo, ora perguntando;
 - Leve os alunos a lerem o que eles disseram e você anotou: ajude-os a transformar ideias orais em discurso escrito;
 - Negocie a construção de sentidos: mesmo que não tenha coerência ou sentido, anote a palavra, a frase, leia em voz alta, retome a leitura ao início do texto para que eles mesmos possam ir formando suas conclusões;
 - Intervenha, principalmente nos casos de elementos conectivos, dando coerência ao texto: geralmente o aluno tem dificuldades nesse item;
 - Instigue a classe a usar sinais de pontuação adequados. Caso sugiram um que não seja adequado, leia a frase em voz alta para que ele perceba o tom, o sentido;

- Desafie-os a; darem um título sugestivo ao texto;
- Sugestão para ação docente após a elaboração do texto
 - Transcreva o texto coletivo para um papel quarenta ou digite-o e exponha-o no mural.

O ideal é que seja feita um rodízio dos grupos para sugestão. Mas fique atento às ideias que podem surgir durante a atividade, pois às vezes, sempre há alguma mudança de ordem.

11ª OFICINA – Próxima Parada: Produção Final

Objetivo: Produzir o texto final individualmente e submetê-lo a etapas de aprimoramento

Tempo previsto: 04 horas-aulas de 45 minutos (180 minutos)

Retomar o contexto de produção, reforçar a temática proposta e, a partir daí, pedir que os alunos produzam textos de Memórias Literárias.

1ª Etapa Produção da primeira versão

De posse das informações obtidas a partir da entrevista com um antigo morador, escreva um texto de memórias literárias, em sala de aula, escrevendo. O objetivo é registrar a memória a partir do relato e da imaginação dos entrevistados, apropriando-se da forma como eles relatam. Os textos, após aprimoramento, comporão uma coletânea de memórias, que serão doados à biblioteca da comunidade e da escola. Os textos serão impressões em banners e comporão uma exposição na antiga estação ferroviária de Tracuateua, ao fim do projeto. Prevê-se um tempo de 03 horas-aulas.

2ª etapa Apurar o olhar sobre o caráter literário do texto

As questões ora propostas serão colocadas na lousa e visam levar o aluno à releitura de seu texto e, conseqüentemente, direcioná-lo à reflexão sobre sua escrita com intuito de que ele aprimore seu texto com foco no caráter literário do texto de memórias literárias, empregando para isso, a metáfora. O tempo previsto é de 02 horas-aulas (90 minutos).

A atividade está dividida em dois momentos:

1. Exibição dos vídeos “Chão varrido”, da Olimpíada de Língua Portuguesa e reprodução de fragmento do vídeo “Quatro gêneros em pauta” (trecho sobre o gênero Memórias Literárias);

2. Proposição das questões a seguir para nortear o olhar do aluno sobre seu próprio texto, tendo em vista o aprimoramento textual. Para isso, o professor pode colocar os alunos em grupos, a fim de facilitar a produção discente.

- a) Há relato de um episódio da vida do entrevistado?
- b) O texto reconstrói de modo literário as memórias do entrevistado?
- c) O texto desperta sensações de saudade, evoca emoções no leitor, retoma o tempo da Maria Fumaça de modo pessoal?
- d) Há metáforas no texto? Elas recriam experiências pessoais de modo criativo?
- e) Que trechos você pode reescrever usando metáforas criativas?

3ª etapa: Foco no plano global do texto de Memórias Literárias

Nesta etapa, mediremos a organização do plano global do texto de memórias. Para isso, adotaremos as questões abaixo elencadas para direcionar a organização global do texto no papel. Assim, os alunos voltar-se-ão para seus textos, seguindo as orientações por escrito paralelo com a mediação do professor. O tempo previsto é de quatro horas-aulas (180 minutos);

- a) O título instiga o leitor?
- b) O texto está escrito em prosa? Está organizado em parágrafos?
- c) O(s) parágrafo(s) inicial (is) situa(m) o leitor no tempo e no espaço?
- d) Nos parágrafos seguintes há menção a um episódio relatado pelo entrevistado?
- e) Há emprego adequado de recursos coesivos adequados à progressão textual?
- f) Ao fim do texto (último parágrafo), o memorialista coloca-se no presente ou reflete sobre o passado?

4ª etapa: Versão final

Esta etapa pode ser realizada por meio de editor de texto. Caso a escola não disponha de laboratório de informática, os alunos podem reescrever de próprio punho. Para mediar o processo de aprimoramento, o professor pode adotar bilhetes

orientadores e legendas a fim de levar o aluno à reflexão sobre os usos linguísticos e atividades da linguagem escrita.

Quando forem comuns os desvios, como situações de ortografia, acentuação, pontuação, concordância e regência, dentre outros, o professor pode partir de recortes de textos dos alunos e leva-los a refletirem sobre seus usos. O tempo previsto é de quatro horas-aulas (180 minutos).

- a) O título fisga o leitor? É criativo?
- a) Os parágrafos estão devidamente organizados com recuo, iniciam com letra maiúscula, há translineamento? Está adequado?
- b) O texto adequa-se à proposta de produção textual: Nos tempos da Maria Fumaça?
- c) O eixo central do texto é o acontecimento ou fato vivido/testemunhado pelo narrador?
- d) O narrador está em primeira pessoa? Se não, introduz adequadamente, a partir do emprego adequado das aspas?
- e) Há uso da metáfora para provocar sentidos literários: deixa transparecer sentimentos, impressões, emoção?
- f) Há referências a objetos, lugares, modos de vida, costumes, palavras e expressões que já não existem ou se transformaram reconstroem experiências pessoais vividas?
- g) Há uso de pontuação? O emprego está adequado?
- h) A grafia das palavras está adequada ao contexto comunicativo?

12ª OFICINA – Na Estação...Memórias Que Não Partirão

Objetivo: Publicar o texto dos alunos

Tempo previsto: 06 horas - aulas

1ª etapa: Divulgação dos textos

Para a apresentação dos textos à comunidade, que tal formar uma comissão de alunos. Os alunos certamente gostarão de participar dessa etapa. Sugerimos que os textos sejam revisados, digitados e impressos. Para exposição, a ideia é apresentar os textos em banners (que podem ser produzidos no *Publisher*).

Para atender aos fins desse projeto, idealizamos uma exposição na antiga estação ferroviária de Tracuateua. Além disso, todos os textos comporão uma coletânea encadernada, que será doada à biblioteca da comunidade e da escola.

No primeiro momento, professor e classe definem juntos o nome da coletânea. Em seguida, será necessário dividir as tarefas para equipes de alunos. Cada equipe será responsável em cumprir a tarefa. Se possível, convidar outros professores para coordenarem as equipes:

- Infraestrutura: responsável pela organização de móveis no espaço, limpeza e reorganização do espaço ao fim do evento;
- Ornamentação: responsável pela decoração do ambiente
- Som, datashow, microfones: responsável por providenciar os equipamentos multimídia necessários ao evento;
- Elaboração e distribuição de convites: produzir e distribuir convites aos convidados: pais, moradores da comunidade, escritores e outros.
- Publicação dos textos no Facebook da escola;
- Impressão da coletânea: imprimir pelo menos duas versões para apresentar à comunidade e, em seguida, doá-las à biblioteca pública e escolar;

Ao fim, a exposição poderá ser numa tarde quando os textos serão expostos à comunidade em geral.

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA DA TURMA

QUESTIONÁRIO A – Professor A

- 1- Qual a sua formação? Quais disciplinas você leciona?

Letras, e a disciplina é língua Portuguesa.

- 2- Com quais séries/ano trabalha?

7º ano e 8º ano, e E.J.A.

- 3- Com quantas turmas você trabalha? Em quantos turnos?

Eu trabalho com 7 turmas e em dois turnos, Tarde e noite.

- 4- Qual o perfil de sua turma do 7º ano: faixa etária, características socioeconômica, quantidade de alunos por turma, alunos com deficiência, outros?

Os alunos do 7º ano tem em média 14, 15 anos e a maioria são oriundos da zona rural, a turma tem 35 alunos; e dois alunos são especiais.

- 5- Como você desenvolve atividades de produção textual escrita?

No primeiro momento apresenta o texto, e em seguida é feita a discussão em grupo ou individual, na maioria das vezes eles constroem um segundo texto, a partir do que foi apresentado.

6- Com quais gêneros discursivos você trabalhou este ano na classe para produção textual escrita?

✓ fábulas

✓ músicas

✓ Poemas e poesias

✓ Livros, receitas culinárias.

7- Quais são as maiores dificuldades de escrita dos seus alunos?

Uma das maiores dificuldades é a falta de pontuação.

8- Você já trabalhou com os alunos o gênero discursivo Memórias Literárias?

Não.

9- O que você entende por gêneros discursivos?

São as características de cada tipo de texto, e a forma como ele é apresentado aos leitores em sua organização.

10- Este ano você trabalhou com metáfora com os alunos? Como?

Sim, por meio de exercícios de fixação e identificação no texto.

ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO À ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

QUESTIONÁRIO C – Investigação sobre a escola

- 1- Qual o nome da escola e qual sua dependência administrativa?

Escola Elias Feres Gonayeb
Administrada pela Secretaria Municipal de Educação.

- 2- Quantos alunos a escola atende no ensino fundamental?

1162 distribuídos em três turnos.

- 3- Quais as modalidades de ensino a escola atende?

Ensino Fundamental Regular e EJA

- 4- Em quantos turnos a escola funciona?

3 turnos

- 5- Qual é o perfil social dos alunos que a escola atende?

A maioria dos alunos sobrevivem dos programas sociais e são oriundos da zona rural

- 6- Qual a média de alunos por turma?

38 à 40 alunos por turma

- 7- Quantas turmas há na escola na 6ª série/7º ano?

6 turmas. Sendo 3 turmas pela manhã e 4 turmas pela tarde.

8- Quantos alunos há em cada uma dessas turmas?

35 á 38 alunos

9- Quantas turmas há na escola de 7ª série/8º ano?

7 turmas de 7ª Série do ensino fundamental.

10-Quantos alunos há em cada uma dessas turmas?

35 á 38 alunos em média

11- Qual o IDEB da escola na última avaliação?

4,5

12- Que projetos educacionais/pedagógicos a escola desenvolve? Com quais objetivos?

Os projetos pedagógicos são inseridos de acordo com a proposta da Teia do conhecimento, a partir das problemáticas da escola que traz a tona o eixo temático que será articulado na escola em cada bimestre.

13-Quantos professores de Língua Portuguesa há na escola? Qual a formação deles?

5 professores; Todos com licenciatura em Língua Portuguesa

14-Todos os professores de Língua Portuguesa são do quadro efetivo?

Não

15-Há projetos específicos para a área de leitura e produção textual escrita? Se sim, quais?

16-Com quais espaços a escola conta para suporte educativo de alunos e professores?

Biblioteca

Salão do AEE

Laboratório de Informática

17- Qual o índice de aprovação em Língua Portuguesa nas 6ª séries/7º ano e 7ª série/8º ano no último ano?

25% do total de 1162
Conseguiram aprovação em língua Portuguesa, sendo 25% dos alunos em dependência.

18- E este ano, quais as perspectivas de aprovação?

19- A escola participou de algum concurso/premiação na área de Língua Portuguesa? Se sim, qual? Como foi a participação da escola

Não

20- No caso de haver projetos na área de leitura e produção textual escrita, descreva-os, brevemente.

ANEXO C – TEXTOS DOS ALUNOS DO 7º ANO - 2015

Texto aluno A

um fato marcante na minha vida
 ele era um grande amigo Para mim as ves
 eu deixava de comer pra escutar as Historias
 que ele contava pra mim as Historias que ele
 contava mais era sobre o sua vida ele era
 Bom contador de Historias e ele era um aventureiro,
~~infelizmente~~ infelizmente ele partiu.
 o seu apelido era pirasir. AVIDA E UMA VIAGEM

Um fato marcante na minha vida
 ele era um **grande amigo** para mim as ves
 eu deixava de comer pra escutar as Historias
 que ele contava pra mim as Historias que ele
 contava mais era sobre o sua vida ele era
 Bom contador de História e ele era um aventureiro,
infelizmente ele partiu.
 e o seu apelido era pirasir.

Texto aluno B

Memórias

A COISA QUE REALMENTE MARCOU NA MINHA VIDA.

FOI QUANDO O MEU SOBRINHO NASCEU FOI MUITO BOM, ENQUANTO DUROU, MAIS DEPOIS DE 4 MESES ELE ACABOU MORRENDO. ACABOU MARCANDO AINDA AINDA MAIS, ELE SIGNIFICAVA MUITO PRA MIM, ELE ERA UMA CRIANÇA MARAVILHOSA. EU IMAGINAVA ELE ME ENAMADO DE TIA. EU PENSAVA NELE TODOS OS DIAS.

AGORA EU SÓ POSSO VER ELE POR FOTOS EU SINTO MUITA SAUDADE DELE, ELE ERA MUITO IMPORTANTE PRA MIM, E TAMBÉM PRA MINHA FAMÍLIA EU VALORIZO O TANTO QUE EU PODERIA FOI LINDOS MOMENTOS QUE EU PASSEI COM ELE. EU APROVEITEI DE MAIS ENQUANTO ELE ESTAVA VIVO.

EU SINTO FALTA DELE SORRIDO PRA MIM, TAMBÉM SINTO FALTA DE VER ELE BRINCANDO

EU SEI QUE AONDE ELE ESTÁ AGORA É UM LUGAR MARAVILHOSO E LINDO DE MAIS.

AONDE QUER QUE VOCÊ ESTEJA WALLACY RUAN EU SEMPRE VOU TE AMA, EU NUNCA VOU ESQUECER VOCÊ. SIMPLISMENTE POR QUE EU TE AMO

EU SEMPRE VOU LEMBRAR DE VOCÊ.
VOCÊ É MEU BEBÊZINHO TE AMO DE MAIS WALLACY RUAN..

WALLACY VOCÊ MARCOU DE MAIS A MINHA VIDA. VOCÊ É MEU ANJINHO VOCÊ DEIXOU MUITAS SAUDADES.

TE

AMO

MUITO

SEMPRE VOU TE AMA

VOCÊ FOI O MEU PRIMEIRO SOBRINHO POR ISSA QUE EU NUNCA VOU TE ESQUECER.

MEMÓRIAS

A COISA QUE REALMENTE MARCOU NA MINHA VIDA

FOI QUANDO O MEU SOBRINHO NASCEU FOI MUITO BOM, ENQUANTO DUROU, MAIS DEPOIS DE 4 MESES ELE ACABOU MORRENDO. ACABOU MARCANDO AINDA AINDA MAI, ELE ERA UMA CRIANÇA MARAVILHOSA. EU IMAGINAVA ELE ME CHAMANDO DE TIA. EU PENSAVA NELE TODOS OS DIAS.

AGORA EU SÓ POSSO VER ELE POR FOTOS EU SINTO MUITA SAUDADE DELE, ELE ERA MUITO IMPORTANTE PRA MIM, E TAMBÉM PRA MINHA FAMÍLIA EU VALORIZO O TANTO QUE EU PODERIA

FOI LINDOS MOMENTOS QUE EU PASSEI COM ELE. EU APROVEITEI DE MAIS ENQUANTO ELE ESTAVA VIVO.

EU SINTO FALTA DELE SORRIDO PRA MIM. TAMBÉM SINTO FALTA DE VER ELE BRINCANDO

EU SEI QUE AONDE ELE ESTÁ AGORA É UM LUGAR MARAVILHOSO E LINDO DE MAIS.

AONDE QUER QUE VOCÊ ESTEJA WALLACY RUAN EU SEMPRE VOU TE AMA, EU NUNCA VOU ESQUECER VOCÊ.

SIMPLISMENTE POR QUE EU TE AMO

EU SEMPRE VOU LEMBRA DE VOCÊ.

VOCÊ É MEU BEBÉZINHO TE AMO DE MAIS WALLACY RUAN...

WALLACY VOCÊ MARCOU DE MAIS A MINHA VIDA. VOCÊ É MEU ANJINHO VOCÊ DEIXOU MUITAS SAUDADES

TE

AMO

MUITO

SEMPRE VOU TE AMA

VOCÊ FOI O MEU PRIMEIRO SOBRINHO POR ISSO QUE EU NUNCA VOU TE ESQUECER.

Texto aluno C

TUDO COMEÇOU QUANDO MENOS ESPERAVAMOS
 NO MEU PRIMEIRO DIA DE AULA CONHECER MEUS
 PROFESSORES E NÃO ESTAVA MUITO ^{TRISTEZA E PLÁCIDO} CONTENTE E
 ERAI QD FALTAVA UM SÓ TINHA CONHECIDO Q
 EU ESTAVA MUITO TRISTE ESPERANDO ESSE TAL
 PROFESSOR QUANDO VIR ELE CHOREI MUITO AO
 VE-LO POIS ELE ERA DEFICIENTE (CEGO) ELE NÃO
 PODIA NÓS VEROS APENAS NÓS OUVIR ELE ERA
 E SEMPRE SERAR MEU PROFESSOR DE ESTUDOS,
 AMAZÔNICOS QUE SE CHAMAVA GEAN-SANTOS.
 EU SEMPRE CONVERSAVA COM ELE ALGUMAS
 DAS MINHAS COLEGAS NÃO GOSTAVAM; MUITO DELE
 LEMBRO-ME QUE, QUANDO ESTAVA CHEGANDO AO
 FINAL DO ANO EU FIZ A 4ª AVALIAÇÃO E SIMPLISMENTE,
 PERGUNTEI ASSIM PARA ELE A PROFESSOR EU PASSO
 ELE ME RESPONDEU DESCULPA ^{ONIC: SÃO PASSAPORTE} MAS ACHO
 QUE NÃO É AO ENTREGALO A PROVA PRA ELE SAIR.
 NO OUTRO DIA ERA JÁ O ENSERRAMENTO ELE CHEGOU
 COMIGO E DISSE PARABÉNS ^{COM GRATIDÃO E PÍCIMA} VOCÊ PASSOU FIQUEI
 MUITO FELIZ MAIS AO MESMO TRISTE POR QUE.
 ELE ME DISSE SE NO ANO QUE VEM EU NÃO FOR.
 MAS TEU PROFESSOR SÓ QUERO QUE VOCÊ SE ESFOCE
 BASTANTE BUE ME DISSE SABE QUAL É MEU MAIOR,
 SONHO ERA PODER ENCHEGAR E VER O ROSTIANO
 DE CADA ALUNO MEU ISSO ME MARCOU MUITO
 E HOJE ME ESFOÇO É GRAÇAS A ELE Ó ELE DE
 TODOS OS PROFESSORES ELE É O MEU ÚNICO QUE ME FAZ
 FALTA HOJE ELE CASOL FIQUEI MUITO FELIZ CHOREI
 MUITO QUANDO ME DISERAM CHOREI DE ALEGRIA
 TEMA: TUDO NA VIDA ACONTECE AGENTE LEMBRA AGENTE
 ESQUECE SÓ SEI DIZER QUE NO MEU CORAÇÃO VC "SEMPRE
 PERMANECE" ^{CORAÇÃO É MORTAL}

TUDO COMEÇOU QUANDO MENOS ESPERAVAMOS
 NO MEU PRIMEIRO DIA DE AULA CONHECER MEUS
 PROFESORES E NÃO ESTAVA MUITO CONTENTE E
 ERAM TO FALTAVA UM SÓ TINHA CONHECIDO Q
 EU ESTAVA MUITO TRISTE ESPERANDO EE TAL
 PROFESSOR QUANDO VIR ELE CHOREI MUITO AO
 VE-LO POIS ELE ERA DEFICIENTE (CEGO) ELE NÃO
 PODIA NÓS VELOS APENAS NÓS OUVIR ELE RA
 E SEMPRE SERAR MEU PROFESOR DE ESTUDOS,
 AMAZÔNICOS QUE SE CHAVAMA GEAN-SANTOS.
 EU SEMPRE CONVERSSAVA COM ELE ALGUMAS
 DAS MINHAS COLEGAS NÃO GOSTAVAM; MUITO DELE
 LEMBRO-ME QUE, QUANDO ESTAVA CHEGANDO AO
 FINAL DO ANO EU FIZ A 4ª AVALIAÇÃO E SIMPLISMENTE,
 PERGUNTEI ASSIM PARA ELE A PROFESSOR EU PASSO
 ELE ME RESPONDEU DESCULPA xxxxxx MAS ACHO
 QUE NÃO É AO ENTREGALO A PROVA PRA ELE SAIR.
 NO OUTRO DIA ERA JÁ O ENSERRAMENTO ELE CHEGOU
 COMIGO E DISSE PARABÉNS VOCÊ PASSOU FIQUEI
 MUITO FELIZ MAI AO MESMO TRISTE POR QUE
 ELE ME DISSE E NO ANO QUE VEM EU NÃO FOR
 MAS TEU PROFESSOR SÓ QUERO QUE VOCÊ SE ESFOCE
 BASTANTE ELE ME DISSE SABE QUAL É MEU MAIOR,
 SONHO ERA PODER ENCHEGAR E VER O ROSTINHO
 DE CADA ALUNO MEU ISSO ME MARCOU MUITO
 E HOJE ME ESFOÇO É GRAÇAS A ELE Ó ELE DE
 TODOS OS PROFESSORES ELE É O MEU ÚNICO QUE ME FAZ
 FALTA HOJE ELE CASOL FIQUEI MUITO FELIZ CHOREI
 MUITO QUANDO ME DISERAM CHOREI DE ALEGRIA
 TEMA: TUDO NA VIDA ACONTECE AGENTE LEMBRA AGENTE
 ESQUECE SÓ SEI DIZER QUE NO MEU CORAÇÃO VC "SEMPRE
 PERMANECE"

Texto aluno D

MEMÓRIAS

MEMÓRIAS SÃO COISA QUE INCLUI LEMBRANÇA E RECORDAÇÕES

MINHA MEMÓRIA É QUANDO FUI AO ANIVERSÁRIO DE 15 ANOS DA MINHA PRIMA. UMA MENINA QUE SOFREU E SOFRE DE UMA DOENÇA QUE NÃO TEM CURA MAI TEM CONTROLHE

ELA NÃO PODE SENTIR EMOÇÃO.

MAIS PRA ELA SER FÉLIS ELA VAI SENTIR MUITA EMOÇÃO.

OS PAI DELA SOFRE TAMBÉM COM ELA. ELA É QUERREIRA

NO ANIVERSÁRIO DELA FOI UM DIA MUITO ESPECIAL PRA MIM E PRO PAIS DELA. ELES TÃO FAZENDO DE TUDO PRA ELA NÃO SOFRER MAIS AINDA.

PESSO PRA DEUS QUE ELA TENHA MUITOS ANOS DE VIDA E QUE ELA POSSA REALIZAR SEU SONHOS E QUE POSSA SER FELIS.

NO ANIVERSARIO DELA FOI UM MOMENTO CHEIOS DE ALEGRIAS E TRISTEZAS E FÉ.

FIM POR FIM Feito por mim.

MORAL DA HISTÓRIA = TUDO NA VIDA DA GENTE TEM CURA BASTE BASTA SER FELIZ E SEGUIR OS CAMINHOS CERTO E ENIRENTA R. COM CORAGEM.

MEMÓRIAS

MEMÓRIAS SÃO COISA QUE INCLUI LEMBRANÇA E RECORDAÇÕES

MINHA MEMORIA É QUANDO FUI AO ANIVERSARIO DE 15 ANOS

DA MINHA PRIMA. UMA MENINA QUE SOFREU E SOFRE

DE UMA DOENÇA qUE NÃO TEM CURA MAI TEM CONTROLHE

ELA NÃO PODE SENTIR EMOÇÃO.

MAIS PRA ELA SER FÉLIS ELA VAI SENTIR MUITA EMOÇÃO.

OS PAI DELA SOFRE TAMBÉM COM ELA. ELA É qUERREIRA

NO ANIVERSÁRIO DELA FOI UM DIA MUITO ESPECIAL PRA

MIM E PRO PAIS DELA. ELES TÃO FAZENDO DE TUDO PRA

ELA NÃO SOFRER MAIS AINDA.

PESSO PRA DEUS que ELA TENHA MUITOS ANOS DE VIDA

E QUE ELA POSSA REALIZAR SEU SONHOS E QUE POSSA

SER FELIS.

NO ANIVERSARIO DELA FOI UM MOMENTO CHEIOS DE ALEGR-

IAS E TRISTEZAS E FÉ.

FIM POR FIM Feito por mim.

MORAL DA HISTÓRIA = TUDO NA VIDA DA GENTE TEM CURA BASTE

BASTA SER FELIZ E SEGUIR OS CAMINHOS CERTO E ENIRENTA

R. COM CORAGEM.

Texto aluno E

Em um dia no passeio para a praia de
 ajuruteua que foi eu e o meu pai e a minha
 mãe, lá eu brinquei, e me diverti muito,
 tomei banho com os meus pais na praia,
enpinei papagaio etc.
 Lembrando disso vem uma grande lem-
 brança da quele dia e eu já fiz muitas
 e outras viagens como aquela.

Em um dia no passeio para a praia de
 ajuruteua que foi eu e o meu pai e a minha
 mãe, lá eu brinquei, e me diverti muito,
 tomei banho com os meus pais na praia,
enpinei papagaio etc.

Lembrando disso vem uma grande lem-
 brança da quele dia e eu já fiz muitas
 e outras viagens como aquela.

Texto aluno F

Um Fato Marcante, na Minha vida. Foi quando eu fui, no meu Primeiro dia de aula, quando eu Pintava desenhos cubria letras e não Falava com ninguém por que eu não conhecia ninguém até mesmo o professor me lembro quando eu pegava uma bronca do professor quando eu ia lancha quando eu ia fazer atividades e me lembro quando eu tinha apenas um lápis, um caderno, e uma berracha e me lembro quando eu tinha muita vergonha mais eu éra Feliz.

Um Fato Marcante, na Minha Vida Foi quando eu Fui. No meu Primeiro dia de aula, quando eu Pintava Desenhos cubria letras e não Falava com ninguém por Que eu não conhecia ninguém ate mesmo o professor me lembro quando eu pegava uma bronca do professor quando eu ia lancha quando eu ia fazer atividades e me lembro quando eu tinha apenas um lápis, um caderno, e uma berracha e me lembro quando eu tinha muita vergonha mais eu éra Feliz.

Texto aluno G

A casa em pequenos cubos.

Era um idoso que morava sozinho, em um prédio de pequenos cubos e ficou alagado e cada vez o idoso construía um novo cubo que cada vez que a água subia, uma vez ele viu um ropa de megunho e conpou e ele abriu o asapão e megunhar para pega o cagido que tinha quaido, e quando e pegou o cagido ele se leda das coisas boas que tinha acontecido no passado e cada vez se ledado quando mais dece nos cubos.

A casa em pequenos cubos

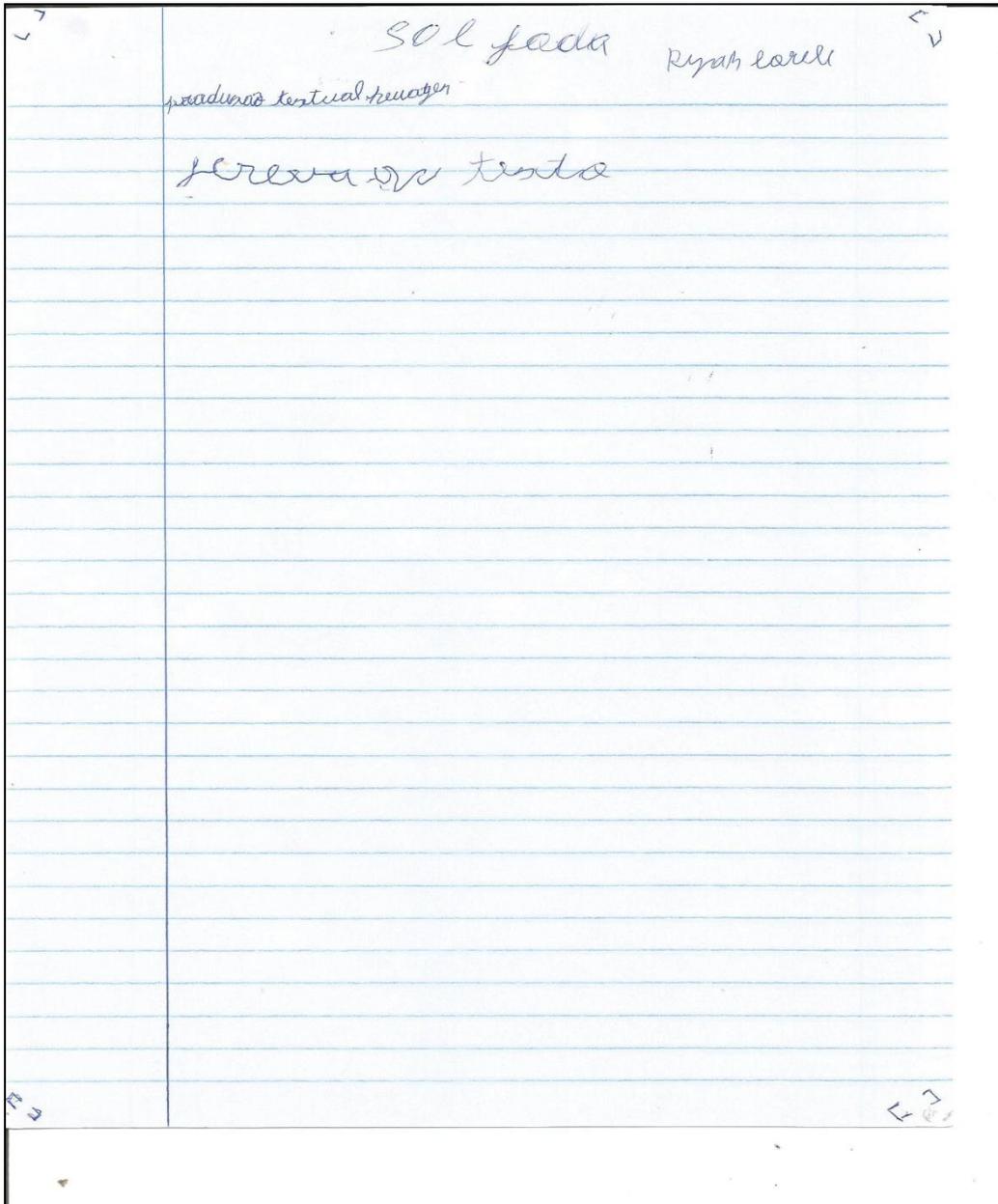
Era um idoso que morava sozinho, em um prédio de pequenos cubos e ficou alagado e cada vez o idoso construía um novo cubo que cada vez que a água subia, uma vez ele viu um ropa de megunho e conpou e ele abriu o asapão e megunhar para pega o cagido que tinha quaido, e quando e pegou o cagido ele se leda das coisas boas que tinha acontecido no passado e cada vez se ledado quando mais dece nos cubos.

Texto aluno H

SOL JADA RYAN LORELI

procedura textual hemagen

serena ou tinta



ANEXO D – PRODUÇÕES TEXTUAIS INICIAIS – 2016

O texto inicial de Raelly Sousa

ENTREVISTA SOBRE O TREM COM O SENHOR JOSÉ ILÁRIO.

SEU, JOSÉ ILÁRIO FALOU QUE NAQUELA ÉPOCA, NÃO TINHA OUTRO TRANSPORTE SÓ O TREM NA ÉPOCA DO TREM NÃO TINHA COR EXATA. O MISTO ERA O MAIS VAGAROSO QUANDO ESTAVA CHEGANDO EM MIRASELVAS.

ONDE TINHA UM COMÉRCIO PARA O CONHECIMENTO DE VÁRIOS TRANSPORTES PARA BELÉM, O TRANSPORTE DAS PESSOAS DO CAMPO ERA DE CAVALO.

SÓ TINHA COMÉRCIO EM MIRASELVAS E TRACUATEVA. O TIA O TREM IA DE BRAGANÇA BELÉM E A TARDE ERA DE BELÉM PARA BRAGANÇA.

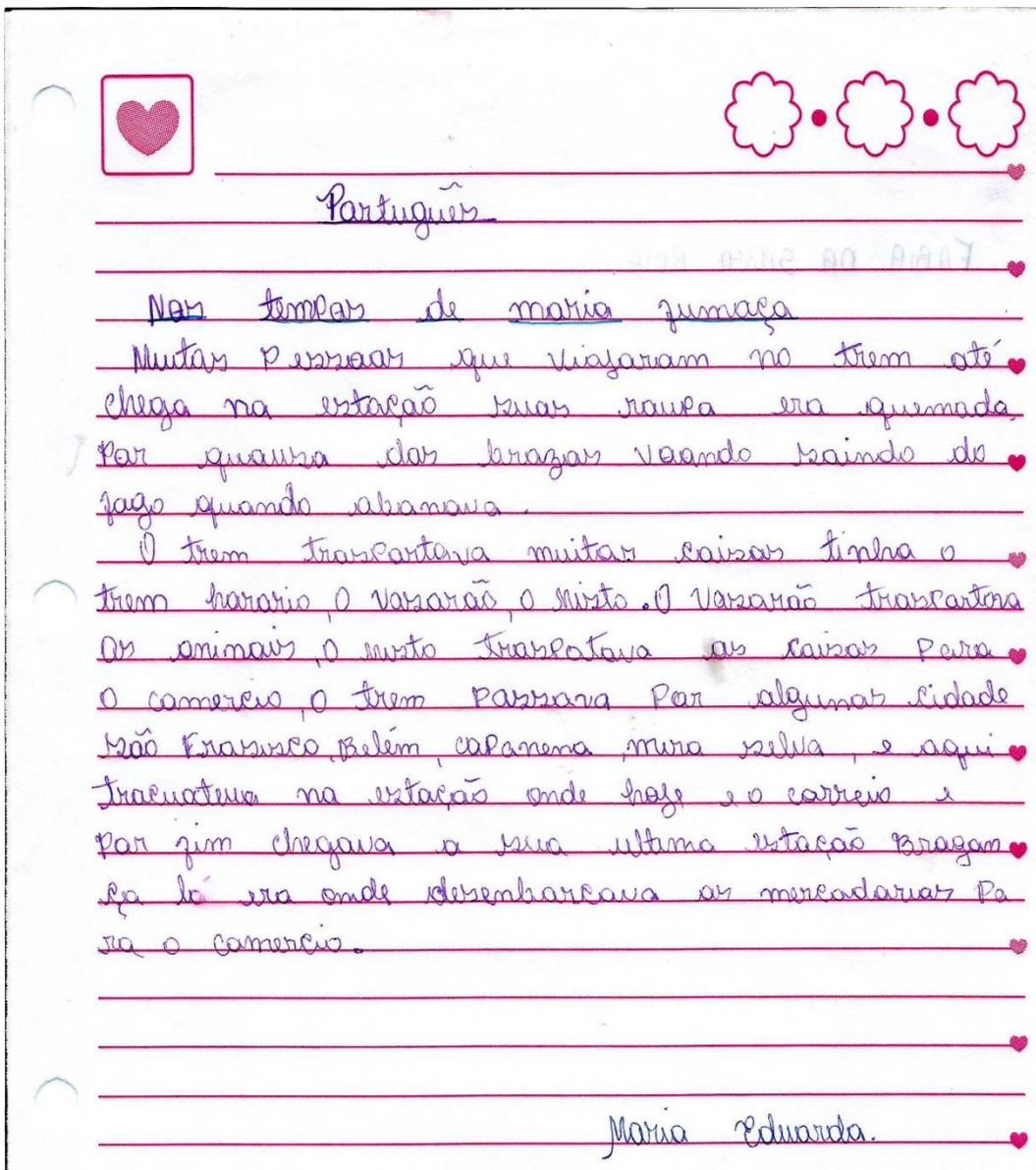
ELE NÃO TINHA NEM UM HISTÓRIA ENBRANÇADA ELE TINHAM UM APARELHO QUE OS TREMS SE COMUNICAVAM POR CARTA, BELEGRAM, PARA DEIXAR NA CASA.

E EM 1945 TERMINOU A GUERRA O POVO TUDO FIZERAM FESTA BELÉM ERA PERÍODO DE CARNAVAL

ERA UMA ALEGRIA PARA ELE QUANDO O TREM VINHA CHEGANDO.

Pseudônimo = Raelly Sousa

O texto inicial de Maria Eduarda






Português

Nas tempos de moria junça
 Muitas Pessoas que viajavam no trem até
 chega na estação suas roupa era queimada
 Por quebra das bragas vendo trindo de
 fogo quando abomava.
 O trem transportava muitas coisas tinha o
trem harario, o Varação, o luto. O Varação transporta
 Os animais, o luto transportava as coisas para
 O comercio, o trem passava por algumas cidade
Mão Franisco, Belém, Capanea, muna selva, e aqui
trauotava na estação onde hoje o carreio e
por sim chegava a sua ultima estação bragam
la lo era onde desembarcava as mercadoras pa
ra o comercio.

Maria Eduarda.

O texto inicial de Ana Clara

Nome do personagem José Maria

Eu tinha 7 anos na época do trem foi um momento muito especial pra mim, por que na época do trem tinha só um transporte era ele.

As pessoas dos ~~com~~ campos vinha até a Parada do Trem e iam embora para onde ~~era~~, elas gostavam de ir.

Eu lembro que durante o dia o Trem Passava duas Para Belém e Bragança. Na mesma época as pessoas se comunicavam por carta e telegrama a estação que tinha era só a de Castanhat.

A minha infância era passar e estudar quando o Trem Passava as pessoas pulavam nele e seguiam em Frente.

As minhas brincadeiras era Pular corda Para se esconder.

Os Trem que Passavam duas Trem vez faziam um caminho eles levavam lençeiro loi arroz feijão morvilha e etc.. O Trem de antigamente era importante pra muitas gente principalmente pra ele.

fim da história

autora do texto Ana Clara.

O texto inicial de Vítor Monteiro

NOME: JOSÉ

IDADE: 83

MARIA FUMAÇA

Na qual época não tinha outro transporte só o trem que levavam as pessoas para Belém e Bragança.

Nessa época as casas não tinha exatamente uma cor as pessoas sempre ficavam trocando.

Com 12 anos ele ficou esperando o misto que era o trem mais vagozoso, por que ele levava mercadorias, e pessoas etc... Quando chegava em miras selva, eles dormiam em uma casa.

Nas pequenas dos campos nessa época, o transporte era de cavalo para eles vim até o comercio de tra-qualquer compor os seus produtos.

O trem passava ao dia para Bragança e Belém, a tarde ~~ele~~ vinha de Belém para Bragança. Quando os trens estavam se aproximando da estação eles usavam um aparelho que eles se comunicavam.

Nesse tempo para as pessoas se comunicar uns com os outros, eles enviavam cartas para um telegrama, para ele entregar a lá a casa da pessoa.

Todas as estações eram iguais mais tinha uma estação de frente, que era a de Castanhal ela era diferente das outras por que, ela tinha duas estradas de ferro.

Com 1945 terminou a segunda guerra mundial, e todo povo de Belém fizeram festa, por que era periodo de carnaval.

Para eles era uma alegria quando o trem chegava até a estação.

Nessa época o senhor José não estudava e trabalhava. Para eles sussurar era pular no trem.

Quando eles viajavam no trem eles já levavam o seu almoço. Nos comercios tinham as principais mercadorias tabaco, arroz, feijão e algodão.

O texto inicial de Bral

Portuguesa

O tempo da mania fumosa os pessoas de trocoteira
o tempo que os pessoas que gostava de cantavam
para pessoas que gostavam de escola
e a história sobre mania fumosa.

Na aquela época os pessoas colocavam alguns
produto para vender para outras comunidade que
comprava porque voltavam porque eles precisavam
levar tudo e estavam pela parte não podia
não as pessoas de trocoteira

As ruas de trocoteira na aquela época era
tinha muito buracos quando chovia e a lagava.

 BRAL

O texto inicial de Eduardo

Contexto de produção memória literária

Aluno(a): Eduardo da Silva Santos

contador = José Carlos da = 82 anos

memória fluída

A memória fluída foi inventado no século 1807 foi inventado o fumo que ajudava muitas gente no tratamento de gente, tabaco, arara, soja, e tinha também o vassouras era o fumo que passava levante, as metacanos das puaas, e também tinha o pau de arara era quando o fumo, vinha, rapido e os fumo, pulava no fumo. indispõe de um tempo, foi inventado o fumo e o lio, teve uma vez que eu estive numa cidade do fumo uma, minha neto disse tudo ~~nao~~ tempo eu tinha, 4 anos e nao fiquei mais casando iram parao nao temer em bagama e nao estava comovado e nao passava e minha e quando chegou em lili e nao vinha de pui e tem bagama, o fumo tinha muita gel na pui nao tinha muitas gente feliz por que ele a guarda muitas gente.

ANEXO E – PRODUÇÕES TEXTUAIS FINAIS – 2016

O texto final de Raelly Sousa - 1

ESCOLA = OLÍAS FERES GORAYEB
 PESQUISADORA = GERCILENE SANTOS
 ALUNO(A) = JAILZA SOUSA DA ROSA
 SÉRIE = 8º ANO/9 TURMA = "B" TURNO = TARDE
 PSEUDÔNIMO = RAEELLY SOUSA
 DIRETORA = MARIA MEIRES DATA = 14/09/2016
 DISCIPLINA = LÍNGUA PORTUGUESA
 TÍTULO = ~~PENDURADO NO LENÇOL DAS MINHAS RECORDAÇÕES~~
 VASCULANDO, NA GAVETA DO MEU CORAÇÃO
 ENCONTREI UMA HISTÓRIA QUE FICOU MARCANTE
 NA MINHA VIDA, QUE CONTAVA SOBRE O TEMPO
 DA "MARIA FUMAÇA"...
 QUANDO EU ERA MOÇUQUE, COM MAIS OU MENOS
 12 ANOS, MORAVA COM MEUS PAIS AQUI EM TRACUA
 TEUA. NAQUELA ÉPOCA ERA APENAS UM INTERIOR,
 SÓ TINHA UMAS TRÊS CASAS. UMA AQUI OUTRA
 AQUELÁ.
 AS PESSOAS SE ENCONTAVAM COM A COR DA
 ESPERANÇA DO AMOR E PAZ
 AS PESSOAS COMPRAVAM EM TABERNAS OS
 ALIMENTOS PARA O DIA-A-DIA COMO: FARÍNGHA,
 PEIXE SALGADO, FEIJÃO, CAFÉ, ETC...
 ENQUANTO OUTRAS VENDIAM TABACO, MALVA, FEIJÃO,
 DA COLÔNIA, ENTRE OUTROS PRODUTOS DA AGRICUL-
 TURA. MINHA MÃE NAQUELA ÉPOCA, COMPRAVA
 FAZENDA PARA FAZER ROUPAS PRA TODA NOSSA
 FAMÍLIA.
 EU ERA UM MENINO MUITO TRAVESSO E TAMBÉM
 INTELIÇENTE, MEU TIO QUERIA QUE EU FOSSE
 DOUTOR PORISSO MEU PAI ME MATRICULOU NA
 ESCOLA LAURO SODRE EM BELÉM.

O texto final de Raelly Sousa - 2

Foi um tempo difícil com muita dificuldade que eu passei em Belém. eu não comia e não dormia bem, eu tomava banho junto com sapos, comia feijão duro.

Até que um dia eu fiz uma tereza para fugir da escola Lauro Sodre.

eu peguei o trem que perto dali estava, foi difícil por que eu não tinha dinheiro para pagar passagem, cada vez mais eu me escondia para que não me visse, mas até que uma hora o cobrador me viu, e me perguntou para onde eu estava indo e eu respondi que estava vindo para Tracua Teua, que meu pai era o Doça e então ele falou eu sou amigo do seu pai, ele é um homem trabalhador, que foncec venhar para o trem, por isso vou leva você até na sua casa.

e nessa hora eu fiquei muito feliz que estava voltando pra casa meus olhos demonstravam a alegria de ver minha família.

eu via as árvores, frutuando ao meu redor, e os passaros uuvavam alegremente conversando um com outro.

quando eu cheguei meu pai me deu uma sura que eu muito mais passou, eu fiquei muito por ver meus amigos de novo.

quando eu voltei fui com meus amigos para o rio formamos banho até cansamos de conversa com os peixes que fazia nossa alegria ainda maior.

sinto muita falta daquele tempo que não voltar mais.

TEXTO BASEADO NAS MEMÓRIAS DO SENHOR
MARCOS ANTÔNIO ROSA DE MELO, DE 63 ANOS.
PSEUDÔNIMO = RAEELLY SOUSA.

O texto final de Maria Eduarda - 1

Produção textual Final
Memórias literárias.

DA MARIA FUMAÇA À LITOMINA.

Na época da maria fumaça Tracutuava era tão diferente dos dias de hoje. Adorava correr no mato, ruli nas árvores, cacar passarinhos. Minha vida de moleque era tão divertida... Ah! que saudade!

Adorava o trem! Quando estava brincando e ouvia o com seus apitos po! po! po! a me chamar, ficava muito feliz. Na época o trem era o único meio de transporte da região. Havia o horário, o misto e o varrarrão, os três transportava coisa diferente. O horário passava duas vezes na semana e carregava só pessoas, o misto carregava e mercadorias para o comércio, já o varrarrão carregava pedras, cimentos lá de Capanema, Feijão, arroz, trigo, soja, e abacaxis.

Eu me lembro que nós gostava mesmo era de marcar o trem. Gostávamos era de nos Pidura e quando o trem vinha subindo a ladeira perto da barreira

O texto final de Maria Eduarda - 2

Onde hoje é a rua do riacho. Nós esperávamos, a maria fumaca que era malida a lenta, para podermos nos Pindurar. E iamos embora e esperávamos o trem passar por uma subida e o trem diminuia a velocidade e nós pulávamos.

Um dia foi diferente nós não tínhamos percebido que o trem não era o mesmo. Tinha tracado era a litarina, o trem malida a alto, sem percebermos nós nos Pinduramos nela e fomos embora. Estranhamos sua velocidade na subida e não conseguimos pular. Fomos embora para Bragança. Chegando lá alguns dos meus começaram a chorar, falando que nossos pais iam nos castigar. Sem duvidar, colocamos nossos tamancos na mão e saiamos correndo. Nossos pais pareciam que tinham criado araras com nossa yareça de carrer.

Carre-mas e carre-mas e chegamos aqui á boca da noite. Nossos pais já estavam saindo de nossas casas para nós precurar. Chegamos em casas cansadas. Alguns de nós levamos um malho, outros como eu, levamos uma surra daquelas. É quando eu adormeco nos braços de minhas lembranças começo reviver tudo aquilo que um dia eu vivi.

Como eu fui feliz naquela época!

Texto baseado nas memórias
de se marcar Antonio Rosa de Melo de 65 Anos.

O texto final de Ana Clara – 1

PSEUDÔNIMO ANA CLARA
 HIGIEIPLANA: LINGUA PORTUGUESA.
 PRODUÇÃO TEXTUAL FINAL MEMÓRIAS LITERÁRIAS.
 Próxima estação, minhas memórias.
 ANA CLARA
 ESTA É UMA HISTÓRIA BEM ANTIGA NA MUITO
 TEMPO GUARDADA NA GARAGEA DO MEU CORAÇÃO.
 ELA ESTAVA MUITO CHEIA DE POEIRA, PORQUE
 ESTAVA MUITO SUJA MESMO...
 QUANDO EU CONTO ESSA HISTÓRIA PARA VOCÊS EU
 LIMPO TODOS OS MEUS PENSAMENTOS AS MISTÉRIAS
 AS FICAM BEM LIMPA, E ELA TODA VOLTA AO
 PRESENTE E BRILHA COMO O COR DO AMOR.
 " QUANDO EU ERA UM MOLEQUINHO, DE APENA
 NAÍ 10 ANOS, MORAVA COM MEUS PAIS ERA NO
 TEMPO DA MARCHA TENÇA
 EU MEU PAI E MINHA MÃE MORA VAMOS EM
 TRACATELA, NA ÉPOCA ERA INTERIOR.
 NUNCA MIA EU E MEUS PAI CONHECER EM ALGUM
 LUGAR MARCELO MINHA VIDA. A ESTAÇÃO DO TREM
 QUE ERA A DE PASTORAL A ESTAÇÃO ERA DIFERENTE
 TE ERA BONITA, ERA MAIS AFETIVA ERA LEGAL,
 ERA BOMAS DO ANIMAÇÃO.
 NA TREM OS PESSOAS LEVAVAM ALGUNS BONE
 ROS ALIMENTÍCIOS ARROS, FEIJÃO, MILHA, PARA
 VENDER.

O texto final de Ana Clara - 2

MAS TAMBÉM O TREM NÃO LEVAVA OS GÊNEROS ALIMENTÍCIOS E UM ANIMAIS COMO BOI CARNEIRO E ETC.

VARRELA CROTA EM CASO O TREM EXISTIA AS PESSOAS SE COMUNICAVAM POR TELEGRAMA E CARTAS.

"FOVE EM MIN EM COZME LEMBRO FOI UMA MULHER MANDO SEU FILHO AO RAPAZ DENTRO DO TREM E O TREM FOI EMPORR E A MÃE DO PERE FICOU CRITANDO ERA PENHA PARA O RAPAZ JOGAR O PERE E ELE NÃO JOGOU. E ELE, LEVOU PARA CAS TAVNAZ E PARA A DELEGACIA E FOI PRE SO POR ACUSACAO DE RUÍDO. COMO EU FOI BOM TRISTE QUANDO EU VESSA SITUAÇÃO! A MÃE PERDEU TANTO PRAO RAPAZ DEVOLVER SEU FILHO E ELE NÃO LOGOU E FOI EMPORR. EU ACNO QUE MUITAS PESSOAS FICARIAM TRISTE AO VER ESSA SITUAÇÃO, UMA MÃE QUE FAZ TENO PRA VER SEU FILHO BEM!

HOJE, NOS MEUS 83 ANOS, VEJO O MUNDO E MINHAS HISTÓRIAS DE OUTROS JEITO TEN ESTO TANTO FELIZ POR RELEMBRAR MUITAS HISTÓRIAS QUE FORAM IMPORTANTE EM MINHA VIDA.

NA ÉPOCA DE MINHA INFÂNCIA ERA UM PARAÍSO PARA MIM, O AIL MINHA MÃE ERA BOM MEMÓRIA.

TEXTO E REDIGIDO NAS MEMÓRIAS DO SENHOR JOSÉ ILARIO, DE 83 ANOS

O texto final de Vítor Monteiro - 1

Pinta aqui, Pinta acalá memórias que o tempo não vai levar
Na época da Maria Fumaça em Cracuatina era apenas um interior um lugar enfeitado de alegria e de Amor, havia algumas tabernas que as pessoas compravam farinha, arroz e carvão em Cracuatina.

É um tempo bom que só nós trás alegria, eu lembro quando nós ficávamos esperando o trem na estação, quando eu fecho os meus olhos já bate aquele vento de emoção. Quando o trem assunava eu pensava era até a matinta Perua, nesse tempo os meus avós contavam várias lendas como: Eurupira, Bode, Mãe d'água, Mulo sem cabeça, que são lendas de daí arripas.

Antigamente não havia lojas de roupas prontas, vendiam-se fazendas, que mandavam para a costureira fazer nossas roupas. As sandallias eram apenas o tomanco e a boviada. Ah, que tempo bom, Brincar com meus amigos, pescar, caçar passarinhos, nadar, era o que eu mais gostava.

Quando eu e meu pai iamos no trem para Castanhal, eu gostava de ver o trem soltando fumaça, parecia a Eurupira fumando cigarro. É as faiscas que vinham voando, eu achava que era até vagalumes soltando o trem.

Eu lembro que eu fui morcegar o trem e a Calcei indo para Bragança, porque o

O texto final de Vítor Monteiro – 2

Trem era a dor não era mais a lufca, chegando em casa eu apanhei do meu pai porque eu demorei chegar.

Hoje eu me lembro de todas essas histórias que eu já vivi no tempo da Maria Fumaca. Eu sinto saudades da aqueles bons tempos. Dá vontade de mergulhar no túnel do tempo e viver novamente a época da Maria Fumaca.

Hoje eu tento fazer com que crianças e jovens tentem brincar com suas próprias memórias e viver um pouco o tempo da Maria Fumaca.

História baseada nas memórias de:
Marcos Antonio Rosa de Melo

Pseudônimo: Vítor

O texto final de Bral

No tempo da maria Fumaca

* Quando eu tinha mais ou menos 13 anos.

Eu morava aqui em Tracuateua com meu pai.

Na época, era pequena velozza, com muita
cecos. Eu e os outros moleques que morava o que saunas
para brincar de cocorossos e passarinhos no mata. Andavamos
pelo cominha e levávamos porreira. Eu ia para o rio
tomar banho no rio o cor do agua era azul e orilhoava
muito ben. Quando o trem passava saltado fumaca
eu gostava de manega o trem tinha varias
cor verde mastado cor da amizade, felicidade, ama.

As pessoas usava o trem para vende os produtos
na outras cidade, farinha, tapioca, milho, arroz,
feijão, na outras cidade. Quando vallova para
transportar os pessoas que ja tinha vendido
os produtos da colonia e passava pela Santa-
monia e vinha para Tracuateua.

Em Tracuateua não tinha luz electrica era
na tempo lamparino de vidro. E eu um ouvi
um conversor que tinha um molo pro lugar
que ia gerar energia para os pessoas era
muito precado para coenza o molo ia se a
entria o lugar.

O texto final de Eduardo

maria fumaca
 No tempo da maria furca quando
 eu era melique, tinha meu Tãme
 eu morava com o meu pai e minha
 mãe em Tracutua. Era um interior
 não criavam galinhas, cavalo, porco
 e porco. Em Tracutua tinha poucas
 taberna e não tinha uma taberna
 eu vendia farinha, cacão, farinha
 e eu gostava de ir para o rio com
 era o nome do rio era tubo quando
 eu falava então que eu estava
 na tuba e tinha no tubo
 vendendo a farinha, vermelha.
 como eu gostava de ir da bricadeira
 que eu far lá no tubo e não brica-
 daria de pé para pegar e lá no tubo
 tinha um pescador e ele colocava
 assim no tubo e ele colocava
 de bicho da água na terra eu ia no
 meligo e eu pegava e os pescador já
 sabia que era eu quem pegava os
 tubos de sinter. E teve uma vez
 que me pediu que pegue o tubo. e ele
 disse para meu pai o apelido dele era
 eu deca e ele pegou um sinter de
 fogo e ele mediu uma péla com o
 sinter.

ANEXO F – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Escola. M. E. F. Prof.
Elias Feres Gorayeb
Polo II
Tracuateua - PA
INEP 15059243

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

EU MARIA MEIRES RODRIGUES DA SILVA
portador do RG. Nº 2329104, CPF: 18429297200 diretora da
escola lócus da pesquisa, aceito que a pesquisa intitulada "**FIOS DE
METÁFORA EM LABIRINTOS DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS: A METÁFORA
NA ESCRITA DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UM ESCOLA
PÚBLICA DE TRACUATEUA-PA**" seja desenvolvida pela pesquisadora
GERCILENE VALE DOS SANTOS nesta instituição e permito que obtenha
dados (textos e atividades docentes) do público alvo (8º ano do ensino
fundamental, turma B) a fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre
a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados
em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém,
não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação
ou uso.

Os dados ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo
e, sob a guarda dos mesmos.

Tracuateua-PA, 01 de Dezembro de 2015

Maria Meires Rodrigues da Silva
Diretora da Escola
Port 0041 2013