



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**CONOTAÇÃO E METÁFORA NO ENSINO DA ESCRITA PARA ALUNOS
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

JANDIASSY NAZARÉ BRAZ DA SILVA RIBEIRO

BELÉM – PARÁ
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

JANDIASSY NAZARÉ BRAZ DA SILVA RIBEIRO

**CONOTAÇÃO E METÁFORA NO ENSINO DA ESCRITA PARA ALUNOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), área de concentração “Linguagens e Letramentos”.

Orientador: Prof^o Dr. Thomas Massao Fairchild

BELÉM – PARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UPPA

Ribeiro, Jandiassy Nazaré Braz da Silva, 1964-
Conotação e metáfora no ensino da escrita para
alunos da educação de jovens e adultos / Jandiassy Nazaré
Braz da Silva Ribeiro. - 2015.

Orientador: Thomas Massao Fairchild.
Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal do Pará, Instituto de Letras e
Comunicação, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Belém, 2015.

1. Língua Portuguesa. 2. Escrita. 3.
Comunicação. 4. Linguística. I. Título.

CDD 22. ed. 469.07

JANDIASSY NAZARÉ BRAZ DA SILVA RIBEIRO

**CONOTAÇÃO E METÁFORA NO ENSINO DA ESCRITA PARA ALUNOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild - Orientador

UFPA

Prof^a. Dr.^a Sulemi Fabiano Campos – Examinadora externa

UFRN – GETED

Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues – Examinadora

UFPA – PPGED (PPLG)

Prof^a. Dr^a. Iaaci de Nazaré Silva Abdon – Suplente

UFPA (PPLG)

Dedico ao meu marido Raimundo Trindade.

Mais do que amantes somos parceiros.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida.

Aos meus pais José Aguinaldo da Silva e Ruth Maria Braz pela crença na superação dos meus limites.

Ao meu marido e companheiro de jornada Raimundo Trindade que aqueceu minhas noites e dias com seu cafezinho quente e palavras de incentivo.

Aos meus filhos João Ricardo Leite e João Paulo Ribeiro pelo brilho nos olhos ante minhas conquistas.

A minha nora, Louise Leite e netos, Nicole Leite e João Vinícius Leite pelas horas de alegria, nos momentos mais obscuros dessa caminhada.

A minha avó de coração Esperança Cecília.

A meus tios e tias, eternos amores.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em letras, PPGL pela competência na atuação docente.

Às professoras Lidiane Alessandra Barbosa da Rocha, Valéria Foro da Silva e Lucilene Cruz da Silva pelo apoio.

Ao professor Dr. Valdir Heitor Barzotto pelas contribuições sinceras e enriquecedoras.

Ao meu orientador professor Dr. Thomas Massao Fairchild, grande motivador às mudanças no ensino de Língua Portuguesa.

Aos meus colegas de turma, não qualquer colega, não qualquer turma, mas a 1ª turma do mestrado profissional em Letras PROFLETRAS de Belém. Com vocês aprendi mais um pouco que “nós temos nosso próprio tempo e não temos medo de escuro”.

Um agradecimento muito especial aos queridos amigos prof. Dr. Fernando Augusto Bentes de Souza Costa, um apaixonado pela educação e pela liberdade. Prof. Me. Jaime Cuéllar Velarde, Grande incentivador e amigo Leal e à Denise Franco pelas intermináveis conversas, pelo apoio e pela amizade.

“Não vou cair na bobagem de pensar que vou ganhar nesse jogo. Não vou, não. Mas vou tentar, sim, vou tentar usar pedras certas, vou transformá-las todas em palavras, as mais corretas, as mais exatas. Sei que é só uma questão de encarar idas e vindas, avanços e recuos, paradas e andanças. Eu só não quero deixar de tentar, percebes?”

Maria Lúcia Medeiros

RESUMO

A presente pesquisa foi produzida a partir da observação de turmas da terceira e quarta etapas do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Estadual Dr. Carlos Guimarães, no período de setembro de 2014 a maio de 2015. Consistiu na elaboração e realização de atividades de ensino pautadas no uso da conotação e de metáfora, e na análise de produções escritas por alunos da EJA em resposta a estas atividades. O foco na conotação e na metáfora foi escolhido porque consideramos serem recursos expressivos usados pelos alunos. Trabalhamos com as perspectivas teóricas de Lakoff e Johnson (1998 [1980]), para os quais a metáfora é um processo cognitivo capaz de influenciar nossos pensamentos e ações; e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) que, à luz da nova retórica, consideram a metáfora uma argumentação; Geraldi (1996; 2010; 2011; 2013) sugere o ensino de Língua Portuguesa sob a égide da linguagem como fundamental para o desenvolvimento do homem e propõe trabalhá-la em um processo interativo, tendo como objeto de ensino o texto. Após análise dos textos verificamos que há um padrão quanto ao uso da conotação e da metáfora. Esses fenômenos linguísticos ocorrem sutilmente, por meio de expressões cristalizadas. Essas ocorrências são percebidas na modalidade oral da língua. Na modalidade escrita, percebemos os alunos mantendo uma relação burocrática com a escola, por meio da qual se privam de uma escrita que os evidencie como sujeitos em constituição para reproduzir as demandas da cultura de massa. Em contrapartida, há os alunos com postura diferenciada no momento de produção escrita, usando expressões peculiares, mesmo que de forma cristalizada, investindo na utilização de uma língua mais próxima de suas realidades linguísticas, abandonando o discurso sistematizado muitas vezes imposto pela instituição escolar. Nesta argumentação, portanto, constatamos a existência de um Ensino de Língua Portuguesa por meio de atividades estimulantes à produção escrita, possibilitando aos alunos o diálogo sobre/com os recursos expressivos disponíveis sobre a linguagem no processo interlocutivo.

Palavras-chave: Texto; Escrita; Conotação; Metáfora.

RESUMEN

Esta investigación se produce a partir de la observación de la Tercera clase y Cuarta etapas de la escuela primaria de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), la Escuela de Estado Dr. Carlos Guimarães, a partir de septiembre de 2014 y mayo de 2015. Consistía en la preparación y realización de las actividades de enseñanza guiadas en el uso de connotación y metáfora, y el análisis de producciones escritas por estudiantes de EJA en respuesta a estas actividades. El enfoque en la connotación y la metáfora fue elegido porque consideramos recursos expresivos utilizados por los estudiantes. Trabajamos con las perspectivas teóricas de Lakoff y Johnson (1998 [1980]), para el que la metáfora es un capaz proceso cognitivo de influir en nuestros pensamientos y acciones; y Perelman y Olbrechts-Tyteca (2005) que, bajo la nueva retórica, consideran que la metáfora un argumento; Geraldi (1996; 2010; 2011; 2013) sugiere que la enseñanza de la lengua portuguesa bajo la égida de la lengua como fundamental para el desarrollo del hombre y propone trabajar en un proceso interactivo, con el objeto de enseñar el texto. Después de analizar los textos nos encontramos con que hay un estándar para el uso connotación y la metáfora. Estos fenómenos lingüísticos ocurren sutilmente a través de expresiones cristalizadas. Estos eventos son percibidos en el modo oral de idioma. En el modo de escritura, vemos estudiantes que mantienen una relación burocrática con la escuela, a través del cual se privan de una escritura que evidencias como sujetos en la constitución para reproducir las demandas de la cultura de masas. Por otro lado, están los estudiantes con diferentes posturas en el momento de escribir la producción, el uso de expresiones peculiares, aunque forma cristalizada, la inversión en el uso de un cercano hablando sus realidades lingüísticas, abandonando el discurso sistemático menudo impuesta por la institución escolar. En este argumento, por lo tanto, nos encontramos con la existencia de una enseñanza de la Lengua Portuguesa a través de la estimulación de las actividades a la escritura de producción, permitiendo a los estudiantes para dialogar sobre / con los importantes recursos disponibles en la lengua en proceso de interlocutiva. Por lo tanto, creemos que la insistencia de las actividades que dan prioridad a las acciones en el lenguaje, dentro de un proceso iterativo.

Palabras clave: Texto; Escritura; Connotación; Metáfora.

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 01 Metáforas estruturais
- QUADRO 02 Metáforas orientacionais
- QUADRO 03 Metáforas ontológicas
- QUADRO 04 Metáforas de recipiente
- QUADRO 05 Metáforas mistas
- QUADRO 06 Tema e foro
- QUADRO 07 Cronograma de atividades do 1º período
- QUADRO 08 Cronograma de atividades do 2º período
- QUADRO 09 Ditos populares em resposta à atividade 01
- QUADRO 10 Texto do aluno A.F
- QUADRO 11 Texto da aluna R.R
- QUADRO 12 Texto da aluna E. S
- QUADRO 13 Ditos populares relacionados pelos alunos
- QUADRO 14 Respostas dos alunos à atividade 02
- QUADRO 15 Respostas à atividade 02 com exemplos
- QUADRO 16 Resultado da pesquisa sobre expressões linguísticas
- QUADRO 17 Demonstrativo da atividade 04
- QUADRO 18 Resultado da atividade 04 – aluno D.V
- QUADRO 19 Resultado da atividade 04- aluno I.P
- QUADRO 20 Resultado da atividade 04 – aluna M.B
- QUADRO 21 Produção escrita referente ao conto O MORTO

LISTA DE FIGURAS

Fig. 01	Charge do Hagar
Fig. 02	Acertar na mosca
Fig. 03	Pedra no sapato
Fig. 04	Andar na linha
Fig. 05	Chá de cadeira
Fig. 06	Chorar sobre o leite derramado
Fig. 07	Chutar o balde
Fig. 08	Bater as botas
Fig. 09	Com a corda no pescoço
Fig. 10	com a faca e o queijo na mão
Fig. 11	Quem com ferro fere com ferro será ferido
Fig. 12	Com o rei na barriga
Fig. 13	Casa de ferreiro espeto de pau
Fig. 14	Cada macaco no seu galho
Fig. 15	Um cheiro pra vc
Fig. 16	Um Belo dia pra você
Fig. 17	Teste de Raciocínio
Fig. 18	Ditos populares
Fig. 19	Chá de cadeira
Fig. 20	Andar na linha
Fig. 21	Mão na roda
Fig. 22	Descascar o abacaxi
Fig. 23	Chorar sobre o leite derramado
Fig. 24	Com a barba de molho
Fig. 25	Tempestade no copo d'água
Fig. 26	Entrar pelo cano

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1	CONOTAÇÃO	18
1.2	CONCEPÇÕES DE METÁFORAS	21
1.2.1	Metáfora sobre a perspectiva da gramática normativa	21
1.2.2	A Metáfora como processo cognitivo	23
1.2.3	Categorização das Metáforas conceituais	24
1.2.3.1	Metáforas Estruturais	24
1.2.3.2	Metáforas Orientacionais	25
1.2.3.3	Metáforas Ontológicas	25
1.2.3.4	Metáforas de Recipiente	26
1.2.3.5	Metáforas Mistas	26
1.2.4	Metáforas Convencionais	27
1.2.5	Metáfora e Argumentação (uma nova retórica)	28
CAPÍTULO 2	METODOLOGIA	33
2.1	LOCAL DA PESQUISA	33
2.2	SUJEITOS DA PESQUISA	34
CAPÍTULO 3	ATIVIDADES APLICADAS	38
3.1	ATIVIDADES APLICADAS DE SETEMBRO A NOVEMBRO DE 2014	38
3.2	ATIVIDADES APLICADAS DE MARÇO A MAIO DE 2015	52
3.3	COMENTÁRIOS GERAIS	82
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS	88
	ANEXOS	89
	ANEXO 01	89
	ANEXO 02	90
	ANEXO 03	92
	ANEXO 04	93
	ANEXO 05	94
	ANEXO 06	95

ANEXO 07	96
ANEXO 08	97
ANEXO 09	98
ANEXO 10	99
ANEXO 11	100
ANEXO 12	101
ANEXO 13	102
ANEXO 14	103

INTRODUÇÃO

Antes de abordarmos a questão central desta pesquisa – a construção de sentido por meio da Conotação e da Metáfora – acreditamos ser importante rápido relato das minhas motivações para realização da mesma.

Minha primeira experiência como professora de Língua Portuguesa foi com turmas do Ensino Fundamental de 5ª à 6ª série, por volta de 1990. Nesse período, o trabalho com textos em sala de aula era ínfimo, e quando ocorria se resumia a elaborar uma “redação” baseada em um tema, geralmente desconhecida pelos alunos. As atividades propostas eram desenvolvidas de forma mecânica e pouco se podia perceber dos alunos nas produções escritas. Insatisfeita com tal situação busquei formação acadêmica de nível superior. O curso de Letras logo me encantou. Naquela altura, pensei que pudesse resolver todos os problemas de ordem teórica. Retornando à sala de aula, percebi diante das dúvidas dos alunos que as teorias se tornavam incipientes se não alicerçassem a prática. Passados os anos e com olhar distanciado, lembrei quão difícil foi àquela época. As aulas eram maçantes, as atividades realizadas não me davam o retorno esperado. Mas não desisti. Passei algum tempo buscando maneiras diferentes de dar novos significados às aulas de Língua Portuguesa.

Meu primeiro desafio para a mudança veio com o Sarau lítero-musical que aconteceria em uma Escola Estadual. Fiquei responsável em coordenar a atividade apresentada por uma turma da terceira etapa. O tema da atividade foi “Poemas de Mario Quintana”. A princípio a reação não foi muito boa. Nem minha, nem a dos alunos. Ambos estávamos diante do desconhecido. Para eles o desconhecido eram os poemas e, para mim, o “como fazer”.

Não elaborei registros escritos para testemunhar aquela ação. Somente em minhas lembranças guardei os momentos vivenciados à escolha dos poemas a serem analisados, os momentos de análise e principalmente as histórias de vida contadas a partir da leitura dos poemas. Ali, sem que eu percebesse imediatamente, se descortinaria um horizonte de pesquisas e realizações que mudariam minha vida profissional.

A partir daquela atividade percebi que os alunos têm muitas coisas a dizer quando são estimulados a isso, portanto se quisesse realmente alcançar êxito nas propostas de ensino, deveria assumir uma postura dialógica e proporcionar aos alunos momentos de interação: deveriam ter a oportunidade de se manifestarem. Dessa forma, procurei criar propostas de ensino que propiciassem a participação dos alunos. A primeira delas foi noite de contação de histórias, com gênero “Lendas”. A cada semana um aluno levava uma Lenda. Para o momento da leitura um aluno era sorteado, após a leitura discutíamos o texto. Mas a leitura e a

discussão acerca dos textos lidos não contemplavam mais minha ânsia de ver os alunos produzirem textos escritos. Propus atividades de produção escrita e obtive vários textos. Procurei a partir desse momento embasamento teórico para o desenvolvimento de atividades dessa natureza. Entre as bibliografias consultadas me deparei com as considerações de Geraldi (2013) quanto ao trabalho com texto em sala de aula. O autor considera o ensino de Língua Portuguesa, à luz da linguagem. Hoje não se concebe mais um ensino sob uma abordagem prescritiva, padronizada, unilateral, no qual o professor, “detentor do saber”, não considera a participação efetiva do aluno na construção do conhecimento.

Precisei sair do “lugar comum” e assumir um novo posto, um lugar privilegiado que conforme Geraldi “é o da interlocução tomada como espaço de produção de linguagem” (2010, p.34). Neste processo, os sujeitos se constituem e (re) constroem a linguagem a cada interação verbal em um contexto histórico e social. Em sala de aula, essa interação, ocorre por meio do texto escrito, enquanto materialização do discurso.

A partir dessas observações houve a motivação para desenvolver atividades de produção escrita. Não assumi a postura de quem vê novidade em trabalhar a escrita. Mas tomei para minha prática docente o compromisso de trabalhá-la considerando o sujeito existente entre o texto e a escrita, e como tal deve ser valorizado, percebido e aceito. Foi imbuída destas certezas/dúvidas que procurei o presente Programa de Mestrado.

Até este momento, julguei necessário pronunciar-me em 1ª pessoa. A opção é claramente política, pois, assim como meus discentes precisam ser vistos em suas individualidades, eu também deveria ser percebida em minhas peculiaridades na ação docente. Doravante, entretanto, utilizarei a 1ª pessoa do plural (nós) por pensar que este texto é resultado de uma escrita plural, a muitas mãos. Ora com as discussões em classe, ouvindo outras abordagens para outros temas, eu me vi recebendo e trocando conceitos. Ora com autores, decisivos ou não, utilizados ou não, mas com enriquecedores debates acerca de objetos que de certa forma estão na ordem dos discursos da Educação. Ora com os melindres sugeridos pela orientação de modo a deixar este texto mais coerente, coeso, semeador de perspicácias. De toda sorte, ao adentrar em sala de aula na condição de acadêmica, deixei de ser a única pensante nas ações com meus alunos.

Diante do exposto e certos de nossas convicções, traçamos como objetivo desta pesquisa primeiramente verificar a ocorrência de conotação e metáfora no processo de aprendizagem do texto escrito, dos alunos da 3ª e 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos. Nossa intenção pautou-se, nas ocorrências observadas previamente, nas trocas em sala de aula. Era comum a utilização de **expressões linguísticas como: “dar a elza” em lugar de**

“roubar”; “pegar o beco” em lugar de “sair de algum lugar”; “você é muito baseado” em lugar de “você é metido”; fato que despertou nossa curiosidade, quanto à utilização de expressões de cunho conotativo ou metafórico no texto escrito.

Assim, questionamos o seguinte: os alunos conseguem usar conotação e metáforas no texto escrito? Sabemos que a construção de sentido ocorre de modo diferenciado na modalidade escrita da língua. A escrita exige de cada um de nós um cuidado maior em relação à utilização da linguagem, mas insistimos em trabalhar a escrita com alunos da EJA, para a verificação da ocorrência de conotação e metáfora; e também para oportunizar a esses alunos a aprendizagem do ato de escrever, visto ser essa ser sua maior dificuldade, conforme eles mesmos declararam ao responder o questionário aplicado para elaboração do perfil da turma. As atividades propostas foram aplicadas no período de setembro de 2014 a maio de 2015, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Carlos Guimarães.

Verificamos que, inicialmente, no período de setembro a novembro de 2014, os resultados não foram satisfatórios, pois ao participar das atividades, os alunos se colocaram em uma posição defensiva, quanto ato de escrever. As produções revelaram alunos relutantes a se comprometer com seu projeto “de dizer”. Foi necessário revisar as atividades aplicadas, a fim de aprimorá-las para obtermos resultado satisfatório. O modo como foram aplicadas as atividades e o tempo de desenvolvimento também foram repensados para o segundo período de aplicação da proposta, que ocorreu no período de março a maio de 2015. As atividades realizadas foram basicamente as mesmas, porém foram sistematizadas de modo a iniciarmos por pequenas produções escritas, como uma preparação para a elaboração de textos mais extensos.

Quanto à ocorrência de conotação e metáfora no texto escrito o resultado foi ínfimo diante de nossa expectativa; mas os alunos foram bastante participativos e produziram textos que revelaram uma língua portuguesa bastante próxima de sua realidade. Assim sendo para melhor entendimento do estudo aqui proposto organizamos esta pesquisa em três capítulos.

No **primeiro capítulo** apresentamos o referencial teórico de desta pesquisa. A saber: Ilari (2002) que concebe como Conotação o uso da palavra conforme o contexto, nesse sentido a palavra conotativa torna-se um regionalismo. Cegalla (2002) e Martins e Zilberknop (2001), que, à luz da gramática normativa, apresentam a Conotação como um fenômeno ocorrido a partir da ampliação do plano de expressão de uma palavra e a aborda a Metáfora como um recurso da linguagem literária, uma figura de linguagem. Contrapondo à visão tradicionalista acerca da Metáfora, apresentamos os estudos de Lakoff e Johnson (1998 [1980]), demonstrando-a como um processo cognitivo presente em nosso campo conceitual.

Os autores defendem a ideia de da presença da Metáfora em nossa vida cotidianamente influenciando nossos pensamentos, ações e relações; Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) consideram, à luz da nova retórica, a metáfora como argumentação condensada. Os autores assumem a concepção da metáfora enquanto técnica argumentativa com base na analogia. É uma relação de semelhanças entre estruturas, geralmente formando pares $A=B$, $C=B$ e Geraldini (1996; 2010; 2011; 2013) que considera como locus do ensino de Língua Portuguesa, a linguagem dentro de um processo interativo.

No **segundo capítulo** apresentamos o percurso metodológico para desenvolvimento da pesquisa, A descrição do local da pesquisa e o perfil dos sujeitos da pesquisa.

E, por fim, no **terceiro capítulo** apresentamos a descrição das atividades aplicadas no período de setembro a novembro de 2014 e março a maio de 2015. As atividades foram aplicadas em turmas diferentes. Alguns alunos do ano letivo de 2014 retornaram à escola no ano letivo de 2015, porém não foi possível observar o desenvolvimento desses alunos, devido as suas ausências. Alguns desses alunos afastaram-se da escola novamente.

Nesse capítulo também apresentamos as considerações gerais das análises feitas. Os textos originais produzidos pelos alunos estão inseridos nos **Anexos** desta pesquisa. Pensamos ser importante apresentá-los como matéria prima para futuras pesquisas.

CAPÍTULO 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A qualidade da escrita dos alunos tem sido tema de constantes discussões no meio acadêmico. Essas discussões pautam-se no pressuposto que os falantes da Língua Portuguesa apresentam dificuldades na modalidade escrita da língua. Geraldi (2013, p.135; 137) nos alerta para a seguinte questão no que tange ao ato de escrever no espaço escolar: “há muita escrita e pouco texto (ou discurso)”. Dessa forma, o autor considera a produção de textos orais ou escritos o ponto de partida para o ensino da Língua, visto ser ele a manifestação linguística do discurso e espaço de constituição do sujeito.

Nossas práticas pedagógicas são alicerçadas em nossos posicionamentos; Geraldi (2011) considera nossa opção política, uma articulação das nossas metodologias e dela dependerão todos os mecanismos utilizados em sala de aula. No ensino de Língua Portuguesa essa opção está ligada à concepção de linguagem adotada. Neste trabalho, optamos por uma concepção geral de linguagem segundo a qual ela é fundamental para o desenvolvimento do homem, pois, quando produzida em um processo interlocutivo, os sujeitos se constituem por meio dela, não como “meros porta-vozes da hegemonia discursiva de seu tempo” (GERALDI, 2013, p. 16), mas como agentes que por meio da interação verbal constituem a linguagem conforme contexto histórico e social no qual estão inseridos. Estabelecem relações, compartilham opiniões e crenças, mostram-se ou escondem-se. Geraldi (2013, p. 4, destaques nossos) afirma que:

Face ao reconhecimento, tácito ou explícito, de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *si ne qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de Língua Portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem.

A relação entre linguagem e sociedade é basilar para a constituição do sujeito. E a partir dela, devemos organizar as ações que objetivam o ensino de Língua Portuguesa, para que o resultado seja satisfatório, por isso é importante o professor ocupar o lugar de quem dialoga, compartilha saberes e que o aluno da Educação de jovens e Adultos seja convidado a ocupar o lugar de quem tem o que dizer e a quem dizer. Isso implica comprometer-se a quebrar os paradigmas estabelecidos pela escola, os quais tendem a criar simulacros de

escrita, que impedem o aluno, enquanto autor, a manifestar-se conforme suas crenças, lembranças; ou seja, sua história.

Construir sentidos no processo interlocutivo requer o uso dos recursos expressivos disponibilizados pela língua. Essa questão normalmente é tratada, na escola, dentro de uma perspectiva gramatical como um processo por meio do qual a expressividade de um texto se dá pela utilização da linguagem denotativa ou conotativa, ou ainda, por meio figuras de linguagem.

Nessa perspectiva a denotação refere-se ao significado “mais real” de uma palavra, mais objetivo, enquanto a conotação refere-se a um sentido mais amplo atribuído à palavra dependendo do contexto. As figuras de linguagem são entendidas como recursos especiais utilizados para enriquecer o texto falado ou escrito dando a ele intensidade e beleza. Utiliza-se dessa forma a linguagem como um manual cheio de frases prontas para serem utilizadas conforme a necessidade de quem fala ou escreve.

Por outro lado, na perspectiva de Geraldi, a linguagem não está “pronta”. Conforme o autor, ela é (re)construída mediante a necessidade do sujeito, nas interações verbais, inseridas em determinado contexto histórico e social. Conforme Geraldi (2013, p.10):

Se falar fosse simplesmente apropriar-se de um sistema de expressões pronto, entendendo-se a língua como um código disponível, não haveria construção de sentidos [...] se a cada fala construíssemos um sistema de expressões, não haveria história. Por isso aceitar a vagueza dos recursos expressivos usados não quer dizer que não exista sentido nenhum.

Para chegarmos a uma definição de nosso entendimento acerca desses recursos expressivos, recorreremos a alguns autores que têm posições diferentes a respeito desse tema. Discutiremos inicialmente, as perspectivas da gramática normativa, que trata o problema do sentido por meio do uso da denotação e conotação e aborda a metáfora como um recurso da linguagem literária e contrapondo à visão tradicionalista acerca da metáfora. Apresentamos, a seguir, os estudos de (LAKOFF E JOHNSON 1998 [1980]), que afirmam ser a metáfora um processo cognitivo presente em nosso cotidiano em nossos pensamentos e ações; (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA 2005), que à luz da nova retórica consideram a metáfora uma argumentação.

Apoiamo-nos também nos estudos de (GERALDI 1996; 2010; 2011; 2013) que define a linguagem como fundamental para o desenvolvimento do homem e propõe trabalhá-la em um processo interativo e considera a língua como um sistema aberto que permite aos sujeitos

a construção de sentido conforme o momento de interação e o contexto social, histórico e cultural no qual estão inseridos. Passemos agora à definição de conotação.

1.1 CONOTAÇÃO

Na perspectiva da gramática tradicional, o problema do sentido costuma ser tratado por meio do par denotação/conotação e pelo estudo de figuras de linguagem.

Domingos Paschoal Cegalla, em *Novíssima gramática da Língua Portuguesa* considera que o sentido denotativo (denotação) ocorre quando a palavra é usada no seu “sentido próprio”, “real”, enquanto o sentido conotativo (Conotação) “ocorre quando a palavra associa várias ideias e sentimentos.” O autor utiliza a palavra *ouro* para exemplificar a ocorrência do sentido denotativo e do sentido conotativo (CEGALLA, 2002, p. 288).

(01) Comprei uma correntinha de *ouro*. (= denotativo). Nesse exemplo a palavra ouro significa metal precioso, dúctil, brilhante de cor amarelada. (p.288)

(02) Fulano nadava em *ouro*. (=conotativo). Nesse exemplo a palavra ouro sugere riqueza, poder, glória, opulência. (p.288)

Cegalla considera que certas palavras possuem poder evocativo e possuem carga semântica capaz de sugerir muito mais do que o objeto designa. Ele cita como exemplo as palavras “selva”, “mar”, “praia”, “sol”, “festa”. Essas palavras poderão evocar vários sentidos mas, divergindo da perspectiva do autor, para isso será necessário estarem inseridas em um determinado contexto discursivo. Pensemos em alguns exemplos similares ao de Cegalla.

(03) Ele se perdeu *selva* adentro. (= denotativo). Nesse exemplo a palavra selva significa grande quantidade de árvores e vários tipos de planta, ocupando uma vasta extensão de terra.

(04) Tinturas de cabelo: como se orientar numa selva de cores. (= conotativo). Nesse exemplo a palavra selva significa variedade.

Nos exemplos acima a palavra selva foi utilizada em contextos diferentes e seu significado em cada uma das situações foi evocado conforme o contexto utilizado.

Ao fazer suas considerações acerca da denotação e Conotação, Cegalla não faz referência à relevância do contexto histórico e social para a construção do sentido de uma palavra. Conforme as considerações de Cegalla (2002), a Conotação figura como um fenômeno da palavra isolada e não como um fato discursivo. Diferentemente do pensamento do autor, consideramos que não parece haver nada de especial com essas palavras e sua “carga semântica” é igual à das outras, sendo que a variedade de sentidos advém do uso dado pelos falantes e não de um “poder evocativo” da palavra em si.

Concepções muito semelhantes as de Cegalla podem ser encontradas em outras gramáticas escolares. Martins e Zilberknop, por exemplo, em sua obra intitulada *Português instrumental* (2001, p.42), consideram o sentido denotativo como o “sentido real da palavra, o sentido objetivo que aparece no dicionário”, e o sentido conotativo é o “significado emocional ou avaliativo de acordo com as experiências de cada um. É o sentido subjetivo.” Os autores dão os seguintes exemplos de denotação e Conotação:

(05) A *estrela* brilha no céu. (=denotação)

(06) A ministra foi a *estrela* da equipe governamental. (=Conotação)

Os autores, ao definirem o sentido conotativo, apesar de reconhecerem em seu uso subjetividade e experiências pessoais, não vinculam esses fatos ao processo interativo na construção de sentido. Além disso, tanto Cegalla quanto Martins e Zilberknop tratam denotação e conotação como se fossem dois processos independentes. Podemos pensar em exemplos que trariam dificuldades para essa perspectiva.



Fig. 01 Charge do Hagar

Fonte: <http://www.cyberartes.com.br/artigo>

A palavra mulher, por exemplo, designa “pessoa do sexo feminino”. Na tirinha abaixo, no terceiro quadrinho o personagem Hagar utiliza a palavra mulher e atribui a ela o significado de “esposa”, “pessoa com quem vive maritalmente”. No quadrinho a palavra é usada no sentido conotativo, pois é atribuído a ela um outro sentido que não é percebido, dada a frequência de sua utilização cotidiana

Outro exemplo é o uso da palavra “parir”, cujo significado é “expulsar do útero”. É comum utilizá-la para referir-se ao parto da fêmea de um animal.

(07) Minha gata *pariu* seis filhotes.

A palavra também utilizada para referir-se ao parto da mulher, como ocorre no excerto abaixo.

(08) *Parir* um filho é um dos momentos mais emocionantes da vida de uma mulher. Uma gigantesca mudança.

Geralmente, no entanto, quando se refere à mulher a palavra é substituída pela expressão “dar à luz”, cujo sentido é conotativo.

(09) *Dar à luz* a um filho é um momento emocionante.

Entre esses dois termos, “parir” e “dar à luz”, há uma divisão – para certos falantes, o termo “parir” pode ser o mais “natural” para referir-se ao parto humano, ao passo que para outros, esse termo seria “dar à luz”, e “parir” estaria reservado ao parto dos animais. Para estes últimos falantes, usar “parir” em referência ao parto de uma mulher seria percebido como uma conotação, com tom pejorativo.

Outros casos são menos dúbios. A palavra parir poderia ainda ser utilizada no sentido de concluir algo.

(10) Estou perto de *parir* minha dissertação.

Ou ainda para indicar uma crítica. No exemplo abaixo a palavra parir foi utilizada com sentido de *fazer algo de qualquer maneira*.

(11) O governo *pariu* mais uma portaria de lotação que não vai resolver o problema da carga horária do professor.

Esses exemplos mostram que, embora existam casos “extremos” em que não se tem dúvida de que um termo é usado com “sentido subjetivo” (como em 10 e 11), existem casos em que é difícil determinar o “subjetivo” e o “objetivo”.

Citamos ainda a concepção de Ilari, sobre Conotação para o qual. o uso de recursos expressivos poderá criar uma “representação do falante, do ouvinte e da interação verbal”, essas representações poderão evidenciar a procedência de um falante. Segundo Ilari, são determinantes para a ocorrência da Conotação fatores como: idade, profissão, condição social. Esse sentido a Conotação difere de uma cultura para outra, de uma idade para outra. O autor cita o seguinte exemplo, (2002. pp. 39-40).

- (12) - A *lanternagem*¹ vai custar no mínimo dois mil reais.
 - É verdade a *funilaria* vai sair cara. (p.39)

As palavras utilizadas por Ilari, no exemplo (12) significam, respectivamente, *reparo de partes batidas e amassadas do carro e Oficina de conserto e recuperação de lataria de carro*. Conforme o autor essas palavras, evidenciam o modo de falar de um carioca e um paulista, e nunca poderiam referir-se a um paulista e um carioca, pois, são conotações relativas à procedência geográfica dos falantes, são variações regionais. As concepções do autor são contrárias à ideia de língua como sistema aberto, em ininterrupta construção, que permite ao falante avaliar as palavras que utiliza, cotidianamente, assimilando e incorporando ao seu vocabulário as que atendem a sua necessidade no ato da comunicação, independente da região, ou cultura a qual pertença o falante da Língua Portuguesa.

As palavras *lanternagem e funilaria*, por exemplo, apesar de serem apontadas como procedentes do Rio e de São Paulo, são usadas comumente em Belém, além da palavra *oficina*.

A Conotação não é um fenômeno de palavra isolada. É um fato discursivo, pois, é no processo interlocutivo, seja por meio do texto oral ou do escrito que construímos seus sentidos.

1.2 – CONCEPÇÕES DE METÁFORA

Conforme Fiorin (2008, p.73) a metáfora é um dos principais mecanismos de conotação. O autor define metáfora como o acréscimo de um significado a outro quando em uma relação de intersecção (traços comuns). Para entender melhor a metáfora apresentamos aqui algumas abordagens encontradas na bibliografia consultada.

1.2.1 – Metáfora sob a perspectiva da gramática normativa

A primeira abordagem da Metáfora refere-se à tradição aristotélica, que a define como figura retórica ou de linguagem. Para Aristóteles, a Metáfora “consistia no transportar para uma coisa o nome de outra, ou do gênero para a espécie, ou da espécie de uma para a espécie de outra, ou por analogia” (D’ONOFRIO, 1980, p.150). A Metáfora foi definida pela retórica clássica como um *desvio* da linguagem cotidiana, cujo objetivo era ornamentar, expressar emoções, convencer o ouvinte por meio de um discurso “bonito”. De acordo com Zanotto (1988, p.14):

¹ Dicionário da Academia Brasileira de Letras: Evanildo Bechara (org.)- São Paulo- Companhia Editora Nacional, 2011.

A teoria aristotélica da Metáfora como figura retórica, com a única função de ornamentar, vigorou durante 23 séculos como um dogma inquestionável e, no presente, é ela que a maioria das pessoas têm em mente quando ouvem ou se referem à Metáfora.

Podemos considerar então que outrora a Metáfora era pensada como um recurso no texto poético. Segundo Teixeira, (2011):

As Metáforas estariam unicamente autorizadas na linguagem poética e na retórica. A ausência de um termo também justificaria o uso delas [...] dessa forma as Metáforas viriam a suprir essa falta.

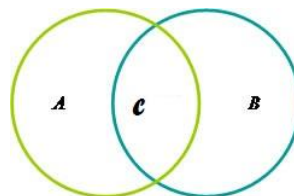
Para Lakoff e Johnson (apud ZANOTTO, (1988, p.14) a visão aristotélica da metáfora era proveniente da visão objetivista de correntes filosóficas racionais. Nesse contexto, a metáfora era um recurso a ser evitado, visto que a linguagem deveria ser utilizada objetivamente, pois a razão é literal e desprovida de emoção.

A metáfora ainda é citada, nas gramáticas, como figura de linguagem ou figura de estilo. Vejamos alguns conceitos. Conforme Cegalla (2002, p.569) a metáfora é o *desvio* do significado próprio de uma palavra, e surge a partir de uma comparação mental ou de características comuns entre dois seres ou fatos. Para exemplificar a metáfora o autor retira um excerto da crônica *O Pavão*, de Rubem Braga.

(13) O pavão é um *arco-íris* de plumas.

Sobre esse exemplo Cegalla dá a seguinte explicação: entre os termos *pavão* e *arco-íris* há uma relação de semelhança, um semicírculo ou arco multicolor. No exemplo citado por Cegalla (2002, p.570), as semelhanças observadas entre o arco-íris e o pavão foram apenas a *forma* e as *cores*. O autor interpreta a semelhança citada da seguinte forma:

- A- pavão
- B- arco-íris
- C- semicírculo multicolor



Cegalla acrescenta ainda a seguinte observação em relação à metáfora. Ele nos adverte a não confundir metáfora com a comparação, pois na comparação os termos relacionados vêm expressos e unidos por nexos comparativos. Os exemplos dados por ele são:

(14) Nero foi *cruel como um monstro*. (=comparação)

(15) Nero foi *um monstro*. (=Metáfora)

Definição semelhante é feita por Terra (2002, p.470) quando afirma que metáfora consiste em empregar um termo com significado *diferente do habitual*, com base em uma relação de similaridade entre sentido próprio e sentido figurado. Ainda conforme o autor a metáfora é uma comparação subentendida. Cita como exemplo:

(16) “Meu pensamento é um rio subterrâneo”.

Ambos os autores, Cegalla (2002) e Terra (2002), abordam a metáfora como um recurso expressivo, cujo objetivo é apenas o *desvio* de significado de uma palavra para outro, geralmente utilizado em textos literários ou ainda como comparação. Nesse sentido, a metáfora é vista por eles como um recurso expressivo retórico, poético, utilizado de forma “excepcional”, apenas para expressar o “belo”. – delega-se apenas à literatura e distancia-se do cotidiano dos sujeitos. Tanto que a maioria dos exemplos dados, nas gramáticas e livros didáticos, como protótipos de metáforas, são excertos de poemas.

1.2.2 – A metáfora como processo cognitivo

A segunda abordagem da Metáfora encontrada na bibliografia que consultamos a relaciona a processos cognitivos. À luz das considerações de Lakoff e Johnson (1991), a metáfora passa a ser reconhecida como um importante instrumento de cognição; deixa de ser apenas um ornamento linguístico e passa a ser considerada como uma projeção de conceitos constituídos em domínios conceituais que subjazem à língua e norteiam nossos pensamentos e atitudes. Esses *domínios* são: o *domínio fonte*, de natureza concreta e experimental, e *domínio alvo*, de caráter abstrato. Do domínio fonte extraímos conceitos, a fim de caracterizar algo metaforicamente, e do domínio alvo, o conteúdo a ser metaforizado. As Metáforas são mapeadas entre esses dois domínios. O mapeamento é o conjunto de correspondências conceituais entre DOMÍNIO FONTE e DOMÍNIO ALVO. Os autores exemplificam por meio do conceito metafórico DISCUSSÃO É GUERRA² e evidenciam as várias *expressões linguísticas metafóricas* que são licenciadas cotidianamente em torno do conceito de DISCUSSÃO como observamos nos exemplos abaixo:

(16) Seus argumentos são *indefensáveis*.

(17) Ele *atacou todos os pontos fracos* da minha argumentação.

(18) Suas críticas foram *direto ao alvo*.

² Os autores adotaram letras maiúsculas para representar os conceitos metafóricos seguindo a forma DOMÍNIO ALVO É DOMÍNIO FONTE.

(19) Jamais *ganhei* uma discussão com ele.

O conceito metafórico DISCUSSÃO É GUERRA, no qual DISCUSSÃO é domínio alvo e GUERRA o domínio fonte, estrutura muitas das ações que realizamos em uma discussão ao defender nossos pontos de vista. Compreendemos o conceito metafórico acima citado porque possuímos conhecimento conceitual acerca da palavra GUERRA e nele buscamos subsídios para compreender a palavra DISCUSSÃO.

Conforme Lakoff e Jhanson, é importante considerar que o conceito metafórico nos permite estruturar, parcialmente, um conceito em termo de outro, pois à medida que o sistematizamos, nos concentramos em alguns aspectos e automaticamente encobrimos outros. No caso do conceito metafórico DISCUSSÃO É GUERRA, por exemplo, ao nos concentrarmos no aspecto de luta, considerando um oponente que ser vencido, perderíamos de vista o aspecto cooperativo da discussão (Lakoff e Johnson 1991, p.46).

1.2.3 – Categorização das metáforas conceituais

De acordo com as expressões linguísticas encontradas os autores apresentam a ideia geral de Metáforas conceituais ou convencionais. As Metáforas conceituais são grafadas por eles com letras maiúsculas e categorizadas como estruturais, orientacionais, ontológicas, de recipientes e mistas. Conforme explicitaremos a seguir.

1.2.3.1 – Metáforas estruturais

São casos nos quais estruturamos metaforicamente um conceito em termos de outro. São Metáforas como a apresentada na seção anterior, DISCUSSÃO É GUERRA. Apresentamos um exemplo de Metáfora estrutural, extraído dos nossos dados:

Quadro 01- Metáforas estruturais

CONCEITO METAFÓRICO	REALIZAÇÕES LINGUÍSTICAS
VIDA É CAMINHO	<p>...minha mãe é a pessoa mais pura que conheci em todo meu <i>trajeto de vida</i> falava e até hoje fala teu amigo e Deus teu pai e tua mãe.</p> <p>(Aluno da 3ª etapa)</p>

O exemplo acima ilustra projeção metafórica, cujo tem como domínio-alvo VIDA e como domínio-fonte CAMINHO, *trajeto de vida*. A vida é vivida como um percurso a ser cumprido.

1.2.3.2 – Metáforas orientacionais

Têm base em nossas experiências física e cultural e estão ligados à orientação espacial como: PARA CIMA – PARA BAIXO, DENTRO –FORA, FRENTE- TRÁS, FUNDO-RASO, EM CIMA DE- FORA DE. CENTRAL – PERIFÉRICO. Essas oposições espaciais estão baseadas na nossa relação física (corporal) com o meio em que vivemos.

Quadro 02- Metáforas orientacionais

CONCEITO METAFÓRICO	REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS
FELIZ É PARA CIMA	[...] por isso nós temos que aproveitar [...] estar com a <i>alta estima bem lá em cima</i> . (Aluno da 3ª etapa)
DROGA É LOCAL	Eu <i>vivi 3 anos na droga</i> com ele. (Aluna da 4ª etapa)

O termo originário da expressão sublinhada, no primeiro exemplo do quadro, é *autoestima*, e se refere a uma avaliação que o sujeito faz de si, mas é interpretada pelo aluno como “alto” estima, isto é, uma grande quantidade de estima (por si). Outra expressão metafórica evidenciam o conceito metafórico FELIZ É PARA CIMA é *estima bem lá em cima*. Quanto ao conceito metafórico DROGA É LOCAL, este é licenciado pela expressão metafórica *vivi 3 anos na droga*.

1.2.3.3 – Metáforas ontológicas

As metáforas ontológicas tornam concreto algo que é abstrato. Sobre este tipo de Metáfora Lakoff e Johnson afirmam:

Nuestros experimentos com objetos físicos (especialmente nuestros propios cuerpos) proporcionan la base para una variedad extraordinariamente amplia de Metáforas ontológicas, es decir, formas de considerar acontecimientos, actividades, emociones, ideas, et. como entidades y sustancias (1991, p.64).³

A personificação é um recurso que poderá permitir melhor entendimento em relação à metáfora ontológica. Lakoff e Jhonson (1991, p. 71), afirmam: “Acaso las Metáforas ontológicas más obvias son aquellas en las que el objeto físico se especifica como una persona.”⁴ Eis um exemplo de Metáfora antológica encontrado na produção de nossos alunos.

³ Nossos experimentos com objetos físicos (especialmente os nossos próprios corpos) fornecem a base para uma variedade extremamente ampla de metáforas ontológicas, ou seja, formas de eventos considerando, atividades, emoções, ideias, et. como entidades e substâncias (1991, p.64).

⁴ Talvez as metáforas ontológicas mais óbvios são aqueles em que o objeto físico é especificado como uma pessoa.”

Quadro 03 – Metáforas ontológicas

CONCEITO METAFÓRICO	REALIZAÇÕES LINGUÍSTICAS
TEMPO É ENTIDADE	Eu fui trabalhar e aí <i>passou-se o tempo</i> . (Aluno da 4ª etapa)

Na expressão linguística metafórica *passou-se o tempo*, o tempo é concebido como ENTIDADE que se desloca no espaço.

1.2.3.4 – Metáforas de recipiente

Acerca das Metáforas de recipiente, Lakoff e Jhonson (1991) consideram que elas são construídas com base na experiência física, visto sermos “seres físicos, limitados y separados del mundo como algo fuera de nosotros.”⁵ (1991, p.67). Dessa forma o espaço onde vivemos é experimentado como algo fora de nós. Nesse contexto somos recipientes com uma superfície limitada sob uma orientação dentro-fora. Projetamos essa orientação sobre outros objetos também limitados por uma superfície.

Quadro 04 – Metáforas de recipiente

CONCEITO METAFÓRICO	REALIZAÇÕES LINGUÍSTICAS
DROGA É RECIPIENTE	Ele me ajudou a <i>sair das drogas</i> . (Aluna da 4ª etapa)

No exemplo acima podemos considerar, na expressão metafórica *sair das drogas*, o termo *droga* é considerado um objeto que possui interior e exterior e foi criado com base na Metáfora.

1.2.3.5 – Metáforas mistas

São Metáforas construídas com base em conceitos metafóricos diferentes.

Quadro 05 – Metáforas mistas

CONCEITO METAFÓRICO	REALIZAÇÕES LINGUÍSTICAS
LOCAL e ENTIDADE	(...) ele e a mulher dele ele ficou na VIDA LOKA e eu fui trabalhar passou-se o tempo de 2 meses

⁵ seres limitados e separados do resto do mundo por nossa pele

Nesse exemplo, temos uma Metáfora mista. Usa o adjetivo *loka* para se referir à vida que o irmão e a cunhada levavam. Ao utilizar a expressão *na vida* ele refere-se à vida como um local e ao atribuir a vida a característica *loka (louca)* ele a transforma em uma entidade por meio da personificação.

Feitas estas considerações sobre a categorização das metáforas conceituais, passamos agora a outro ponto de nosso interesse, a saber, o que são metáforas convencionais e qual sua relação com as metáforas estruturais.

1.2.4 – Metáforas convencionais

Conforme Lakoff e Johnson (1991, p. 181), as Metáforas convencionais são Metáforas conceituais que se estruturam ordinariamente refletindo uma linguagem cotidiana cristalizada.

Existem as Metáforas, cujo uso, foi cristalizado em uma determinada comunidade. E são comuns em representações linguísticas como, *partiu dessa para melhor, foi para o andar de cima*, para referir-se à morte. Ao utilizar essas expressões, o falante da Língua Portuguesa recorre ao conceito metafórico MORTE É VIAGEM, consciente ou inconscientemente, pois este conceito já está estruturado em sua mente. Consideremos a metáfora, conforme Lakoff e Johnson (1991), ela é um processo cognitivo, mas também cultural, e nesse sentido dependendo do contexto poderão ser acrescentados a um mesmo conceito metafórico significados antes ocultos que serão manifestados de forma criativa por meio de representações linguísticas. Como no poema abaixo.

Convite à inevitável⁶

Quando for vossa hora de chegar...
 Não me avise.
 Aterrorize, cumpra o serviço, faça, voar.
 Não quero receber prenúncios, sonho...
 Não quero qualquer antevisão.
 Chegue... que em vossa barca me ponho,
 E leve no silêncio dos sonos... o bater do
 Coração.

No poema *Pedido à inevitável*, há o conceito metafórico MORTE É VIAGEM, mas de uma forma que nos permite expandir esse conceito em outros que também podem ser relacionados à morte, além da ideia de viagem. O modo, como no poema, é construído a metáfora da morte, fragiliza a concepção de Lakoff e Johnson em relação a um padrão fixo

⁶ Poema de Carlos Correia Santos, poeta paraense. O poema faz parte da coletânea *Fotopoemas*. Disponibilizado para esta pesquisa via e-mail.

estabelecido entre um DOMÍNIO FONTE e um DOMÍNIO ALVO, pois, considerando as relações subjacentes, estabelecidas pelo poeta e interligadas ao conceito metafórico MORTE É VIAGEM, encontramos outros conceitos: MORTE É LIBERDADE, MORTE É SILÊNCIO. Nos versos *Aterrorize, cumpra o serviço, faça voar./ E leve no silêncio dos sonos... o bater do Coração.*

Outro ponto considerado é que no padrão estabelecido por Lakoff e Johnson, o DOMÍNIO FONTE é de natureza concreta, nos conceitos metafóricos encontrados no poema *Pedido à inevitável*, ele assume caráter abstrato.

Feitas estas considerações sobre a categorização das Metáforas convencionais e sua relação com as Metáforas conceituais passamos agora a outra definição de Metáfora.

1.2.5 – Metáfora e argumentação (uma nova retórica)

Em uma terceira perspectiva, no livro *Tratado da argumentação: a nova retórica*, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) abordam as várias técnicas utilizadas por oradores a fim de persuadir ou convencer seus auditórios, conforme suas peculiaridades.

A relação entre analogia e Metáfora tem tradição aristotélica, porém na nova retórica a Metáfora é definida como uma analogia condensada.

Não poderíamos neste momento, descrever melhor a Metáfora do que a concebendo, pelo menos no que tange a argumentação, como uma analogia condensada, resultante da fusão de um elemento de foro com um elemento do tema (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA 2005, p.453).

Faz-se necessário, portanto, revisar as considerações dos autores a respeito da analogia para chegarmos ao seu conceito de Metáfora. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), o raciocínio por analogia estabelece uma relação de semelhanças entre dois domínios heterogêneos, cujo primeiro (tema) se esclarece apoiado no segundo (foro), ou seja, o *foro* é conhecido e o *tema*, o que se deseja conhecer. Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.424) a fórmula mais genérica da analogia seria: “A está para B assim como C está para D”. Eles exemplificam por meio da seguinte analogia, retirada de Aristóteles.

(20) Assim como os olhos do morcego são ofuscados pela luz do dia a inteligência de nossa alma é ofuscada pelas coisas mais naturalmente evidentes.

Quadro 06 – Tema e foro

TEMA Conjunto de termos sobre os quais repousa a conclusão	FORO Servem para fundamentar o raciocínio	
Inteligência da alma	A _____ C	olhos do morcego
Evidência	B _____ D	luz do dia

Fonte: Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.424).

Podemos então argumentar por meio da analogia à medida que deslocamos nossas percepções do que conhecemos para o que desejamos conhecer. Nesse sentido buscamos estabelecer uma relação de semelhanças entre um elemento do foro com um elemento do tema.

No exemplo acima há analogia entre os olhos do morcego e a inteligência da nossa alma, e entre a luz do dia e as coisas naturalmente evidentes. De modo que a luz do dia está para os olhos do morcego e as coisas naturalmente evidentes para a inteligência da alma. Os autores dão ainda o seguinte exemplo:

(21) O que a **velhice** é para a **vida**, a **noite** é para o **dia**. Logo diremos noite, velhice do dia e a velhice, noite da vida...

A analogia entre velhice e noite / vida e dia, sustenta as Metáforas *noite velhice do dia* e *velhice noite da vida*. Perelman e Olbrechts-Tyteca definem a Metáfora como uma analogia condensada, visto resultar da fusão de um elemento do foro com um elemento do tema. A relação entre *velhice* e *vida* é análoga à relação entre *noite* e *dia*.

Um ponto em que Perelman e Olbrechts-Tyteca se diferenciam dos gramáticos e que nos interessa é a respeito das Metáforas adormecidas. Ao analisar o valor argumentativo das metáforas, os autores nos alertam para o perigo de desgaste o que acontece quando perdem sua originalidade, tornando-se *adormecidas*. Isso acontece quando a Metáfora não é mais percebida como uma fusão de termos que apontam afinidade, mas passa a designar um vocábulo normalmente, como no exemplo abaixo:

(22) Eu disse mãe aquele cara não *e flor que se cheire* é ele para lá, e eu pra cá. (Aluno da 4ª etapa)

(23) Eu *tô mordido* comigo mermo... (Aluno da 4ª etapa)

Observamos exemplos acima. Trata-se de metáforas cristalizadas. Seu caráter metafórico é quase imperceptível e não se pode dizer que o *falante* tenha elaborado uma metáfora nesses casos, pois ela apenas se vale de Metáforas disponíveis na linguagem comum.

Mas devemos considerar, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, P.460), que as Metáforas *adormecidas* também podem provocar efeitos argumentativos quando empregadas por vários processos, a fim de possibilitar sua atualização. Visto ser esse estado transitório.

As Metáforas “*adormecidas*” também podem provocar efeitos argumentativos, principalmente quando empregadas em contextos não esperados. Além disso, seu valor na argumentação é eminente, sobretudo por causa da grande força persuasiva que possuem essas Metáforas quando, com o apoio de uma técnica ou outra, elas são postas em ação. Essa força resulta do fato de elas tirarem seus efeitos de um material analógico, facilmente aceito, pois é não só conhecido, mas também integrado, pela linguagem, na tradição cultural (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA: 2002 p.460).

No exemplo a seguir consideramos que uma atualização ocorreu na Metáfora adormecida *entrou pelo cano*, quando, ao referir-se a uma situação difícil pela qual passava, um amigo usou a seguinte frase:

(24)- Cara (pausa) ele se deu mal. Muito, muito mal. *Entrou pelo cano e saiu pela torneira*. (Aluno da 4ª etapa)

Ao acrescentar à Metáfora adormecida a expressão *saiu pela torneira*, o aluno a atualiza, mantendo seu significado. Os autores consideram que as Metáforas mais ricas e mais significativas, são as que estabelecem uma relação analógica não explicitada, ou seja, estende-se por toda a analogia sem dar pistas dos termos comparados. No poema Romance, Mário Faustino utiliza como recurso a analogia para compor a Metáfora da morte (vulto belo, anjo, sono, festa, besta).

ROMANCE⁷
 Para as Festas da Agonia
 Vi-te chegar, como havia
 Sonhando já que chegasses:
 Vinha teu vulto tão belo
 Em teu cavalo amarelo,
 Anjo meu, que, se me amasses,
 Em teu cavalo eu partira
 Sem saudade, pena, ou ira;

⁷ Em Mário Faustino, recorri ao trabalho intitulado “O Homem e sua hora”, 1955. A obra foi pensada pelo autor em três momentos distintos, porém imbricados. São eles: “Disjecta Membra” (do latim, membros dispersos), “Sete Sonetos de Amor e Morte” e “O Homem e Sua Hora”.

Teu cavalo, que amarraras
 Ao tronco de minha glória
 E pastava-me a memória
 Feno de ouro, gramas raras.
 Era tão cálido o peito
 Angélico, onde meu leito
 Me deixaste então fazer,
 Que pude esquecer a cor
 Dos olhos da Vida e a dor
 Que o Sono vinha trazer.
 Tão celeste foi a Festa,
 Tão fino o Anjo, e a Besta
 Onde montei tão serena,
 Que posso, Damas, dizer-vos
 E a vós, Senhores, tão servos
 De outra Festa mais terrena
 Não morri de mala sorte,
 Morri de amor pela Morte.

Em face da importância contida no uso dos recursos expressivos da nossa língua, nos pareceu importante conhecê-los melhor. Centramos nossos estudos especificamente nas definições acerca da conotação e da metáfora, por acreditar que predominantemente esses recursos entremeiam-se com frequência em nosso discurso falado ou escrito, e a partir de usos mais cotidianos, pode-se levar os alunos a explorarem os potenciais estilísticos da língua.

A conotação pressupõe ampliação de significado de uma palavra, a elaboração de metáforas pressupõe um grau de abstração e percepção avançadas, pois quem as elabora deverá perceber as semelhanças e diferenças entre termos que serão comparados. Mas essa concepção impinge a ambos os fenômenos linguísticos, um isolamento, retirando-lhes sua característica discursiva, além de mencioná-los como fenômenos distintos e pré-existentes às ações linguísticas dos falantes. Apesar de, gramaticalmente, a conotação e a metáfora serem categorizados como fenômenos que se distanciam em sua realização; um está intrinsecamente ligado a outro, pois, mesmo quando ampliamos o significado de uma palavra conotativamente, estamos, nesse momento, recorrendo a elementos já registrados em nosso campo conceitual, e os utilizamos para ressignificar uma palavra. Como nos exemplos abaixo:

(25) O leão é a *fera* mais temida da selva.

Ou

(26) Ela é *fera* em matemática

Quando utilizamos a palavra “fera” em (26), nós ampliamos seu significado, baseados em uma relação entre os elementos linguísticos “leão”- “fera” - “Ela” (ser humano). Essa relação foi possível porque foi evocado entre uma e outra palavra, tanto o conteúdo

referencial, quanto o conteúdo emocional, que é abstrato e pode estar vinculado a um universo cultural. O significado dito “literal” da palavra *fera* não foi apagado, a ele foi acrescido outro sentido. Mas esse sentido não surge do nada. Contrário ao que postula a gramática normativa, ele existe, pois, para que um enunciado tenha significado é imprescindível a relação entre palavras. No caso da Metáfora, ocorre movimentação análoga a Conotação. Portanto acreditamos que apenas por uma questão terminológica Conotação e metáfora se distanciam.

Geraldi (2013) salienta que a ação sobre a linguagem pode ser individual, porém é individualmente histórica e contextualizada, portanto não podemos alimentar ideia do trabalho com recursos expressivos de qualquer ordem, fora do discurso. Mesmo quando a Metáfora, por exemplo, é concebida como uma expressão contida em unidades conceituais da mente devemos considerar que para ser externada deverá constituir-se linguisticamente e essa constituição dar-se-á dentro de um contexto histórico e social Lakkoﬀ e Johnson (1991), o mesmo acontecendo quando se estabelecem relações de semelhança com base em uma analogia.

Em um dos exemplos dados, o aluno D.R, ao revitalizar a expressão “entrar pelo cano”, usando a expressão “entrou pelo cano e saiu pela torneira”, provavelmente o fez motivado por fatores extralinguísticos os quais não podemos precisar. Mas baseado no senso comum da expressão, percebemos um movimento de atualização do discurso. A expressão antes “adormecida” Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), foi “acordada” e com isso o aluno obteve um efeito argumentativo bastante único ao intensificar a ideia de dificuldade intensa.

Geraldi (2013) não utiliza os termos Conotação e metáfora, apesar de considerar sua existência. Ele afirma que a construção de sentido se dá pelas alterações dos sistemas de referências ocasionadas pelas ações sobre a linguagem. Essa perspectiva nos interessa porque, trabalhando com textos de alunos, não esperávamos encontrar metáforas “literárias” propriamente ditas, mas ensaios e tentativas que mostrassem os sujeitos negociando com a própria língua, a fim de se expressarem. Conforme Geraldi (2011), esse é um trabalho desafiador, mas instigante, e o que nos instiga é nos lançar no desafio de (re) descobrir o ato de ensinar e o de aprender.

CAPÍTULO 2- PERCURSO METODOLÓGICO

As experiências vivenciadas e informações colhidas em sala de aula são informações que podem ser usadas a favor do processo educativo na elaboração de propostas interventoras alicerçadas em bases teóricas sólidas que visem participação do aluno no processo ensino aprendizagem, não apenas como ouvinte, mas também como sujeito que participe ativamente desse processo.

Esta proposta foi pautada nos princípios teóricos e metodológicos da pesquisa-ação com abordagem qualitativa, de natureza descritiva, utilizando como método de coleta diário de campo para registro e posteriores reflexões, questionários para que fosse traçado o perfil dos sujeitos da pesquisa, aplicação de atividade interventora e análise do material por eles produzidos.

2.1- LOCAL DA PESQUISA

O local da pesquisa foi a E. E. E. F. Dr. Carlos Guimarães, situada no Conjunto da COHAB, gleba I, quadra K, sem número. A Escola oferece o ensino na modalidade regular no turno integral, no horário de 7h30 às 18h, e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite, das 19h às 22h. Há apenas duas turmas dessa modalidade, uma 3ª etapa e uma 4ª etapa. São atendidos na escola cerca de 350 alunos. No início do ano, geralmente, há grande procura por vagas na escola. O ano letivo de 2014 se iniciou com 61 alunos matriculados, 28 na 3ª etapa e 33 na 4ª etapa. Atualmente a escola possui 62 alunos matriculados na EJA, sendo 34 alunos na 3ª etapa e 28 alunos na 4ª etapa. Frequentam com assiduidade cerca de 15 alunos da 4ª etapa e 12 da 3ª etapa, ou seja, menos que a metade dos alunos matriculados.

A evasão ainda é um fato muito presente. É comum os alunos matricularem-se para terem acesso à carteirinha de meia passagem ou ainda bolsa escola. Após a emissão da carteirinha e liberação da bolsa escola muitos alunos deixam de frequentar as aulas. Devido a esse fato, desde 2012 a CTBEL e a Prefeitura vêm fazendo levantamentos periódicos para verificar a frequência dos alunos às aulas. Caso seja comprovado que o aluno não frequenta a escola, a carteirinha e a bolsa-escola são canceladas. Mesmo assim ainda existem alunos que mantêm essa prática. Diante dessa situação, os auxiliares administrativos que trabalham na secretaria fazem levantamento de faltas dos alunos e, de posse do documento, as técnicas em educação do turno entram em contato com esses alunos, solicitando seu retorno às aulas. Alguns alunos retornam outros não.

Conforme a professora A.L. R, técnica em educação do turno da noite, no último contato feito com alunos que não estão frequentando, eles deram as seguintes justificativas para o não comparecimento: horário de trabalho, não têm com quem deixar os filhos, não têm dinheiro para o transporte ou por motivo de doença.

Periodicamente, as técnicas se reúnem com a Diretora, vice-diretora e professores, para fazerem planejamento das ações a serem desenvolvidas ao longo do semestre. As ações são planejadas de modo a atender os alunos da EJA, de acordo com as peculiaridades dessa modalidade de ensino. Entre as ações que planejam para esse fim, citamos o conselho de classe, momento do qual participam professores e alunos, cujo objetivo é verificar as insatisfações de ambas as partes no que tange a comportamento, participação, ausência, dificuldades apresentadas quanto à aprendizagem, insatisfação dos alunos. Geralmente, a direção da escola e o corpo técnico procuram atender as solicitações dos professores e alunos na medida do possível. Uma das estratégias utilizadas são as palestras por meio das quais são abordados vários temas de interesse dos alunos. As últimas palestras promovidas foram sobre “tabagismo” e “relações interpessoais”. As palestras foram ministradas respectivamente por acadêmicos da área da saúde, e pela professora M.R. G, professora lotada na sala Multifuncional onde atende individualmente os alunos deficientes.

O horário de aula é bem aproveitado. Dificilmente os alunos são liberados cedo, salvo em dias muito chuvosos, pois grande parte da clientela mora distante da escola. Alguns moram em outros bairros e locomovem-se de ônibus ou bicicleta. Caso algum professor esteja ausente, as técnicas aproveitam o tempo disponível para exibição de vídeos sobre temas variados a fim de promover debates. Isso não ocorre com frequência, mas levando-se em consideração a ausência do professor como um fator que desestimula o aluno, as técnicas do turno procuram criar estratégias para que tentem evitar a evasão dos alunos da escola. Além da exibição de filmes, atendendo à solicitação dos alunos, são desenvolvidas também atividades esportivas.

Em suma, a escola onde a proposta foi desenvolvida oferece boas condições de trabalho com a modalidade EJA no turno noturno: há uma rotina de respeito a horários e funções, a escola conta com técnicas que apoiam o trabalho de professores e alunos.

2.2- SUJEITOS DA PESQUISA

Ponto fulcral de leituras e discussões junto ao curso, os sujeitos da pesquisa foram os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujas idades variam entre 15 e 56 anos. Esses alunos, geralmente interromperam os estudos em algum momento da vida por motivos vários.

Quando retornam para a sala de aula, trazem consigo algumas intenções e desejos, dentre as quais a vontade de aprender ou de concluir os estudos, como podemos constatar na fala das alunas E.B., anos: *espero aprender e me dedicar ainda mais, e desejo concluir meus estudos*. Ou ainda V. G. anos: *espero que possa estar me ajudando a concluir todas as minhas etapas do Ensino fundamental*. Os alunos mais velhos ficam afastados da sala de aula, em média, cerca de vinte anos.

A maioria desses alunos trabalha. De acordo com dados obtidos por meio da aplicação de questionário identificamos as seguintes funções: cabeleireiro, mecânico de moto, porteiro, vendedor de açaí, vendedor em loja de departamentos, babá, jornaleiro, aeroviário.

Como já dissemos, os discentes da EJA são alunos que já passaram pela escola, em geral com experiências de evasão. Seu histórico escolar é marcado pela dificuldade na aprendizagem. Em se tratando da aprendizagem na disciplina Língua Portuguesa a maioria dos alunos fez referência a ter dificuldades na produção de textos, como observamos nas respostas abaixo:

- (27) A minha maior dificuldade seria o desenvolvimento de um assunto em um determinado texto (D.R)
- (28) A Língua Portuguesa prami é munto de ficutoza e não muito fácil porque a minha de ficudade e criar um texto e com menta sobre o texto. (L.L)
- (29) A Língua Portuguesa pra min e uma disciplina não muito fácil. A minha dificuldade é em relação a produzir um texto essa e a minha dificuldade. (F.S)

Considerando as respostas dos alunos, reiteramos nossa intenção quanto a intensificar a produção textos no espaço escolar. Mas para que essa prática traga bons resultados não podemos permanecer indiferentes às peculiaridades dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Não temos aqui o interesse de fazer um levantamento histórico aprofundado acerca dessa modalidade; mas vale evidenciar, de forma breve, algumas questões que interferem no modo como se dá o processo de aprendizagem desses alunos.

Historicamente, a EJA tem sido tratada como alfabetização de adultos; o ensino da escrita era aplicado de forma técnica e as metodologias eram adaptações às metodologias usadas para alfabetizar crianças. De acordo com Carvalho (2010, p.43), o objetivo era que o indivíduo adquirisse *técnicas* (ler, escrever, contar) para se *integrar* na comunidade e alcançar *melhores condições de vida*.

Segundo Soek (et al, 2009, p.16) o material didático oferecido aos alunos nos CES, centro de estudos supletivos, em 1977, era criado com base no modelo tecnicista, no qual o material didático vinha acompanhado de um manual, o qual seria utilizado pelos monitores (alfabetizadores não profissionais), devido à carência de profissionais qualificados. O

entendimento da época era que pessoas da comunidade que “sabiam mais” teriam facilidade para ensinar aos que “sabiam menos”, desde que seu trabalho fosse norteado pelo Conjunto didático básico⁸. A educação se dava a partir de lições preestabelecidas. Não existia o diálogo e a interação entre os sujeitos envolvidos no processo.

Muitos alunos da EJA são remanescentes dessa política de ensino que não priorizava o aluno enquanto sujeito capaz de contribuir para o processo ensino-aprendizagem de forma participativa. Fato que fez com que muitos deles se acostumassem à ideia de negação de um saber. No ensino de Língua Portuguesa essa realidade ainda é sentida quando é proposta ao aluno uma atividade de produção escrita. Corremos o risco de nos deparar com alunos inseguros diante da tarefa solicitada. Respostas como *“Professora não sei escrever bem!”*, *“Professora, o que é que eu vou escrever!”* são comuns. Foram essas as considerações da aluna M.S, quando solicitamos a elaboração de um diário de aulas da 3ª etapa. A aluna resistiu em um primeiro momento, mas apesar de alegar falta de condições para realizar a tarefa, ela desenvolveu a atividade solicitada e ao entregá-la, disse: *“não sei se tá bom professora, só sei que eu fiz.”* Expomos abaixo o texto elaborado pela aluna.

Diário de classe⁹

Saí da minha casa em direção à escola, ao chegar na escola logo logo fiquei sabendo pela Alessandra (técnica do turno da noite) que não haveria aulas. Mais que ia ter uma pequena palestra, sobre a coleta de lixo e sobre reciclagem¹⁰

Como a maioria tem dúvidas como lidar com o lixo, então foi ideal para tirar todas as dúvidas[...]

Obrigada pela oportunidade de eu me expressar.

Este texto mostra a forma como a resistência à escrita pode se expressar nos alunos. Ao elaborar seu texto a aluna é “amistosa” e inclusive agradece a professora ao fim. Ela cita a atividade realizada na escola e afirma que a palestra foi para esclarecimento de dúvidas sobre a coleta de lixo e reciclagem, porém não faz referência à palestra em si. Não comenta se pontos positivos e negativos da palestra; não cita quais dúvidas tinha em relação ao assunto; ao final do texto agradece a oportunidade de se expressar, mas na verdade ela não chegou a se expressar muito.

É relevante considerar a produção textual como primordial no processo de ensino/aprendizagem. Geraldi (2013, p.135) considera que a produção textual deve ser o ponto de

⁸ Material constituído de livro – texto, livro – glossário, livro para exercitar o cálculo, livro do alfabetizador e um conjunto de cartazes.

⁹ O diário foi proposto como atividade diária de fomento à produção escrita.

¹⁰ A palestra foi ministrada por membros da ong NOOlhar, como parte do projeto Coleta seletiva, aplicado na escola.

partida para o ensino da Língua Portuguesa, pois por meio dela o aluno poderá contar sua história. Nessa perspectiva, é importante dar novo significado às práticas de ensinar para que consequentemente também aconteça ressignificação do ato de escrever. Devemos abdicar de uma escola que por vezes, ou quase sempre, se torna um ambiente artificial que submete o aluno a modelos prontos, com discursos prontos que transformam a escola em um mundo à parte. É importante não limitar nossas ações à sala de aula e consolidá-las considerando o espaço escolar como um todo, propiciando ao aluno adquirir uma postura crítica diante do que é tratado dentro e fora da sala de aula.

Adotar práticas no ensino de Língua Portuguesa, pautadas no processo interlocutivo, nos propiciará conhecer nossos alunos; mas para isso consideramos que o trabalho com a linguagem por meio da escrita ainda deve ser o ponto de apoio para o ensino da Língua Portuguesa; e reforçamos as considerações de Geraldi (2013) em focalizá-lo a partir de um processo interlocutivo, tendo como foco a linguagem situada na interação verbal, pois isso permitirá aos sujeitos envolvidos a construção da língua de modo a auxiliá-los na “intercompreensão”. Diz Giraldi: “A língua é uma destas formas de compreensão, do modo de dar-se para cada um de nós os sentidos das coisas, das gentes e suas relações” (1996, p. 67). Sendo assim os sentidos acerca das coisas constituem-se, de forma ininterrupta, nas interações verbais.

À medida que necessitamos, lançamos mão de palavras pertencentes ao nosso vocabulário para acrescer a elas um novo significado. Esse fato reitera a posição de Geraldi (1996) ao definir a língua como um sistema aberto e mutável conforme nossa necessidade de interagir e nos fazermos entender. Nesse sentido a produção escrita perde o caráter artificial e poderá ser assumida como prática que permite ao aluno constituir-se como sujeito. Mas para isso o autor propõe que as atividades linguísticas sejam pautadas em ações com a linguagem, sobre a linguagem e pela linguagem Geraldi (2013, p.16). O autor é favorável à aplicação de atividades epilinguísticas, pois tomando os recursos expressivos como objeto de reflexão, dentro de um processo interlocutivo; contribuiremos sobremaneira para o desenvolvimento de alunos críticos, reflexivos.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa pautou-se em alguns conceitos sobre Conotação e metáfora e, sobretudo, na concepção interacionista da linguagem, à luz das considerações de Geraldi (2013), visto que a partir de suas considerações vislumbramos a democratização do ensino de Língua Portuguesa, por meio do trabalho com a linguagem, de modo a permitir ao aluno construir-se como sujeito. A seguir descrevemos as atividades aplicadas.

CAPÍTULO 3- ATIVIDADES APLICADAS

As atividades foram aplicadas em dois períodos¹¹, sendo o primeiro período de setembro a novembro do ano letivo de 2014 e de março a maio do ano letivo de 2015.

Quadro 07- Cronograma da aplicação das atividades do 1º período

Mês /ano	2014
Setembro	11, 18,25
Outubro	07, 16, 21
Novembro	06, 13, 18

Quadro 08- Cronograma da aplicação das atividades do 2º período

Mês /ano	2015
Março	03, 04, 10,11, 17, 18,24, 25
Abril	07, 08,14, 15,22, 28,29
Mai	05.06, 12,13, 18, 19

Elaboramos calendário para aplicação das atividades, em face do acúmulo de eventos no período de setembro a novembro, pois, algumas atividades previstas para o primeiro semestre, no período de março a junho, como “O dia da família na escola” e “Jogos Internos” foram transferidas para o segundo semestre. Além dessas questões, houve também a aceleração das atividades previstas para o segundo semestre, devido à determinação da Secretaria de Educação, quanto à unificação da data de encerramento das atividades do ano letivo de 2014 e início do ano letivo de 2015.

3.1 – ATIVIDADES APLICADAS NO PERÍODO DE SETEMBRO A NOVEMBRO DE 2014

Iniciamos o primeiro conjunto de atividades, no dia 11 de setembro de 2014. Realizamos atividade oral, com o objetivo de verificar o conhecimento dos alunos acerca dos

¹¹ O cronograma de aplicação do projeto foi elaborado em consonância com o período de qualificação que ocorreu no mês de agosto/2014 e com o calendário de atividades da escola.

ditos populares. Perguntamos aos alunos se conheciam ditos populares e provérbios. O aluno O.S. perguntou *isso que a senhora falou é assim tipo quando a gente diz **filho de peixe peixinho é?*** Em seguida o aluno explicou o significado do dito popular citado por ele “seria quando o pai parece com o filho.” Explicamos um pouco mais sobre o assunto e, em seguida solicitamos que os alunos listassem alguns ditos populares.

ATIVIDADE 01

Quais os ditos populares ou provérbios vocês conhecem?

Quadro 09- ditos populares em resposta à atividade 01

Bicho de sete cabeças	Casa de ferreiro espeto de pau
Tapar o sol com a peneira	Pensando na morte da bezerra
Cada macaco no seu galho	Quem não tem cão caça com gato
Afogar o ganso	Quem com ferro fere, com ferro será ferido
Amigo da onça	Com o rei na barriga

Fonte: diário de campo / 2005.

Ao fim da aula, O aluno O.S citou ainda um dito popular dizendo *então até professora! Já vou que tá chovendo e lá pras banda de onde eu moro é a lei do murici.* Ao ser questionado quanto ao significado da expressão *lei do murici*, o aluno respondeu: *significa cada um por si.* O aluno O.S mais uma vez contribuiu citando um dito popular, mas estamos supondo que sua contribuição não aconteceu de forma criativa, pois acreditamos ser essa expressão de uso corrente, Metáfora adormecida. Ele se apoderou de um dito popular e o reproduziu sem acrescentar a ele um termo que o transformasse em uma “Metáfora criativa”.

Em relação aos ditos populares citados pelos demais alunos, durante a aula, são ditos populares geralmente lembrados no espaço escolar, porém os mesmos usados costumeiramente pelos alunos. Conforme declaração da aluna S.M. “*Esses ditos populares a gente só usa assim quando alguém pergunta, assim quando um professor pergunta sobre ditos populares.*” Ou seja, são fragmentos de um discurso escolar devolvidos pelos alunos à escola, achando ser o que esperamos deles, e não de fato exemplos da língua usada por eles.

Na aula seguinte, também foi solicitado aos alunos que escolhessem um dito popular e explicassem o seu significado. Seguem exemplos de suas produções.

ATIVIDADE 02

Escolha um dito popular e explique o seu significado

Quadros 10- Texto do aluno A.F

Texto 01 (A.F)
Dito popular escolhido: Quem com ferro fere com ferro será ferido
<p>01 É um ditado popular que é usado</p> <p>02 quando uma pessoa quer se referir</p> <p>03 que as ações más das pessoas sempre</p> <p>04 voltarão para elas. pode-se fazer vários</p> <p>05 textos a partir desse ditado. que é</p> <p>06 usado ao dia dia de muitas</p> <p>07 pessoas.</p>

Fonte: diário de campo / 2005.

No texto (01), a aluna copia de uma enciclopédia, *ipsis litteris*, o significado do dito popular. Ela se apoderou do discurso do “outro”, sem acrescentar qualquer expressão do significado que o dito popular tinha para ela.

Quadro 11- Texto da aluna R.R

Texto 02 (R.R)
Dito popular escolhido: Com o rei na barriga
<p>01 um homem se achava muito</p> <p>02 importante, acha que era o rei, que</p> <p>03 podia tudo. Que podia passar sem</p> <p>04 dar bom dia, se achava superior as</p> <p>05 as outras pessoas</p> <p>06 então começarão a chamalo</p> <p>07 de rei da barriga.</p>

Fonte: diário de campo / 2005.

No texto (02), aluna R.R. elabora um pequeno texto narrativo, a fim de explicar seu entendimento o acerca do dito popular em questão. Ao final do texto, ela o modifica substituindo o termo *na barriga* por *da barriga*. Acreditamos que talvez a aluna não tenha familiaridade com essa expressão, bem como pode não ter facilidade com o discurso dissertativo, já que ela escolhe “explicar” por meio de um exemplo, uma “história”.

Quadros 12- Texto da aluna E.S

Texto 03 (E.S)
Dito popular escolhido: casa de ferreiro espeto de pau
<p>01 quer dizer quando uma pessoa pede pra</p> <p>02 outra fazer alguma coisa pra ela é ela fala</p> <p>03 depois eu faço agora não</p> <p>04 e esse depois nunca chega vai passando</p> <p>05 os dias é a pessoa nada de Fazer então ela</p> <p>06 fala de novo Fulano faiz isso pra mim então</p> <p>07 chega um uma hora que a pessoa cansa</p> <p>08 de mandar ela fazer senão ela chama</p> <p>09 outra pessoa pra fazer. Como a outra pessoa</p> <p>10 Não fez o que ela pediu ela chamou uma</p> <p>11 outra pessoa pra fazer o que ela queria</p> <p>12 Fazer.</p>

Fonte: diário de campo / 2005.

No texto 03, apesar de a aluna E.S explicar detalhadamente a mensagem expressa no dito “Casa de ferreiro espeto de pau” ela não faz uma interpretação pertinente com a ideia de que “as coisas faltam onde deveriam existir em demasia”. Por outro lado, a aluna assume a responsabilidade “de dizer”, submete-se a apreciação do “outro” (professor) e não encara a atividade como um pretexto, como uma lacuna a ser preenchida, mas como um momento no qual tem algo a dizer. Entendemos o fato de E.S explicar detalhadamente o que quer expressar demonstra como preocupação em se fazer entender e também a intenção de retroagir sobre sua escrita procurando a melhor forma “de dizer”. A aluna também usa como recurso para “definir” o provérbio uma narrativa, e não um discurso dissertativo.

A atividade seguinte, realizada na última semana do mês de setembro e início de outubro consistia em elaborar um texto utilizando ditos populares. A princípio sugerimos a cada aluno, que escolhesse alguns ditos populares e os utilizassem no seu texto, porém, a turma sugeriu que fossem determinados os ditos populares a serem utilizados. Foram escolhidos, pela turma, os ditos relacionados no quadro 08, porém, caso algum aluno quisesse utilizar ditos populares além dos listados ou ainda outros ditos populares que não constassem na lista, poderia fazê-lo.

ATIVIDADE 03

Escolha alguns ditos populares e utilize-os na elaboração de um texto. Em seguida, escolha um deles e faça uma ilustração representando seu significado.

Quadro 13 - Ditos populares relacionados pelos alunos.

- Quem tem boca vai a Roma.
- Quem não tem cão caça com gato.
- Amigo da onça.
- Cada macaco no seu galho

Texto 01(V.D. S).

Quem tem boca vai a Roma

01 o que quer dizer que a pessoa que

02 fica calada não vai a lugar nem um

03 e o que procura informação sem ele

04 vai longe e chega até onde ele quer ir

A aluna V.D. S elaborou um pequeno texto explicando a ideia expressa no dito popular. Ao entregar sua atividade, ela foi questionada acerca do tempo de desenvolvimento da atividade, visto que a mesma chegou atrasada e não participou da atividade na íntegra. Perguntamos se ela queria fazer novamente a atividade, e a aluna respondeu dizendo que estava bom, pois *era daquele jeito que ela sabia fazer*.

Texto 02 (F.M).

- 01- Digo sempre a minha fila. Quem tem boca vai a Roma.
- 02- Minha mãe me ensinou pra mim assim. Quem não tem cão caça como gato.
- 03- Tenho um amigo que não me ajuda em nada ele é o amigo da onça
- 04- Meus amigos sempre falam cada macaco no seu galho.

A aluna F.M elaborou frases, sem contextualizar a ideia expressão nos ditos populares a uma situação de uso. Aparentemente, a aluna entendeu que deveria fazer uma frase para cada provérbio, em lugar de um único texto, incluindo os provérbios.

Texto 03 (K.A)

- 01 Hoje em dia não precisamos de
- 02 ninguém para dizer onde ir, pois quem
- 03 tem boca vai a Roma, pois não preci-
- 04 samos de amigo da onça para nos
- 05 engana. Quando brigamos com os ami-
- 06 gos é melhor fica cada macaco no
- 07 seu galho, pois quando não conseguimos
- 08 retornar a nossa amizade temos
- 09 que correr atrás, pois quem não
- 10 tem cão caça com gato.

O texto da aluna apresenta indícios de um texto dissertativo, mas sem grande aprofundamento. Do mesmo modo como F.M., a aluna K.A, também elabora frases, nas quais inclui os ditos populares sem contextualizá-los.

Podemos observar, a partir desses exemplos, que os alunos não estabelecem diferença entre “definir” e “exemplificar o uso”. Há, na resposta dos alunos um discurso escolar burocrático por meio do qual se eximem do direito de expressar suas ideias.

Em contrapartida, um texto um pouco melhor seria o seguinte:

Texto 04 (L.F.S)

- 01 Um dia minha mãe me mandou cha-
- 02 mar minha tia, mas eu não sabia on-
- 03 de era a casa dela, aí eu falei, mãe como

04 eu vou achar, então ela disse, meu filho
05 Quem tem boca vai a Roma. Aí eu falei
06 mas mãe eu vou me perder no Ca-
07 minho e ela disse, Quem não tem cão caça
08 com gato.
09 Eu saí de casa **mordido** e ela falou
10 para mim, meu filho, pergunta para
11 aquele teu Amigo da onça, Aí então
12 Eu disse mãe aquele cara não ele não
13 e flor que se cheire é ele para lá, e eu
14 para Ca, comigo e assim cada macaco
15 no seu galho.

O aluno L.F. S, embora também tente “forçar” a entrada do maior número possível de ditos populares em seu texto, toma uma posição diferenciada quando se apropria de outros ditos que não os listados como parte da atividade. Utiliza os ditos populares escolhidos, acrescenta outros ditos populares contextualizando-os a sua narrativa; usa a expressão “mordido”, uma Metáfora cristalizada, mas não “encomendada” pelo comando, fato que pode ser considerado um indício de disposição para a elaboração de um texto criativo. Além disso, o seu texto é uma narrativa mais sólida, na qual os ditos realmente se encaixam no enredo, e não apenas uma lista de frases (como o texto 03).

Após a atividade de produção textual, no dia 16 de outubro, foram mostrados alguns slides com imagens representativas dos ditos populares¹² (mas sem o texto das legendas). Os alunos foram arguidos quando aos ditos populares representados pelas imagens.

¹² Fonte: <<http://utopiair.blogspot.com.br/2013/02/ditos-populares-ilustrados.html>>

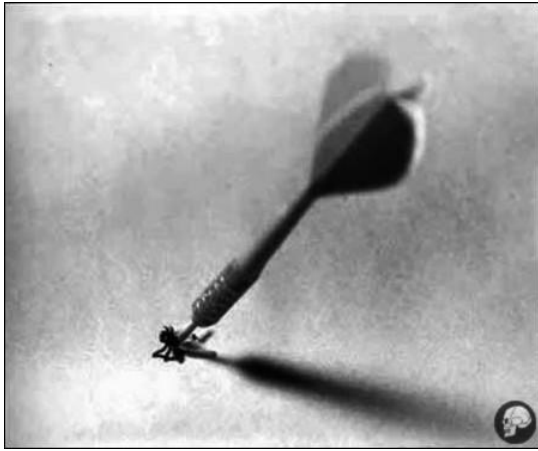


Fig. 2 – Acertar na mosca



Fig. 3 – Pedra no sapato

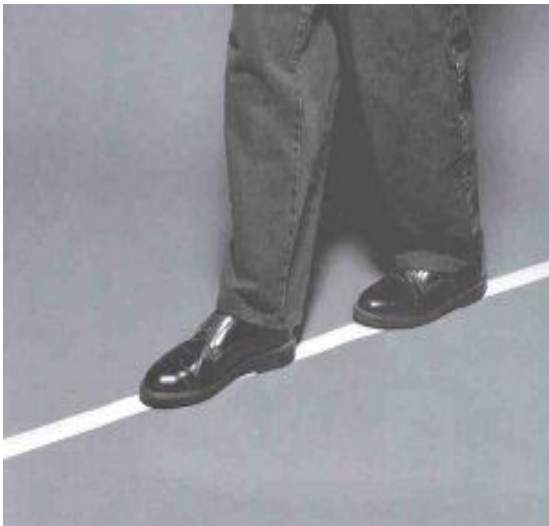


Fig. 4 – Andar na linha

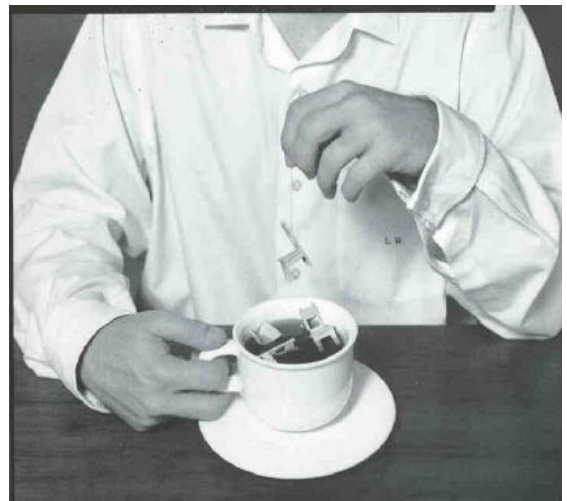


Fig. 5 – Chá de cadeira



Fig. 6 – Chorar sobre o leite derramado.



Fig. 7– Chutar o balde

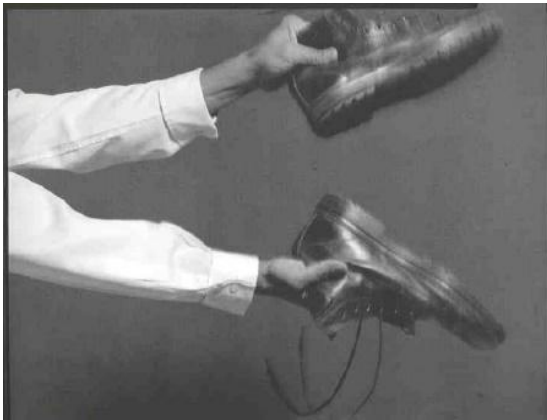


Fig. 8– Bater as botas

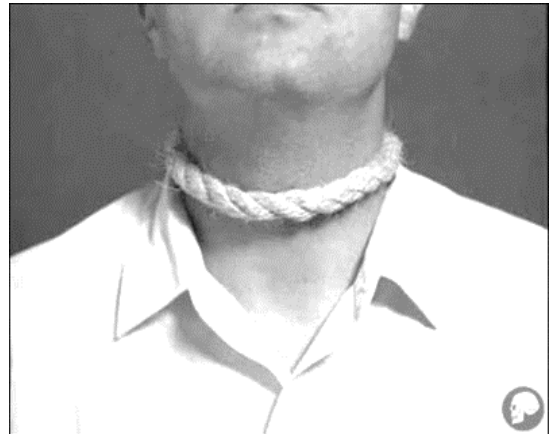


Fig. 9- Com a corda no pescoço



Fig. 10 - com a faca e o queijo na mão

Das dez imagens mostradas, os alunos identificaram seis. As imagens não identificadas foram: acertar na mosca, andar na linha, chá de cadeira, com a corda no pescoço. O não reconhecimento das imagens pode estar relacionado a vários fatores, um deles é a

escolarização. Muitos dos ditos populares foram escolarizados, ou seja, chegam ao nosso conhecimento em atividades propostas em sala de aula e, quando o aluno se afasta do âmbito escolar perde o contato com esses ditos populares. Consideramos também a possibilidade de esses ditos populares não fazerem parte do contexto no qual vivem esses alunos.

Após esse momento explicamos o conceito de linguagem denotativa /linguagem conotativa. Nesse momento foi reiterada a ideia de que a linguagem conotativa nos permite usar as palavras a nosso favor quando em meio à comunicação a fim de conseguirmos nos expressar cada vez melhor em várias situações do nosso cotidiano.

Em seguida continuamos a desenvolver a atividade 03, cujo comando foi criar uma ilustração representativa de um dos ditos populares escolhidos para a elaboração do texto. As ilustrações foram mostradas e os alunos arguidos acerca de seu significado.

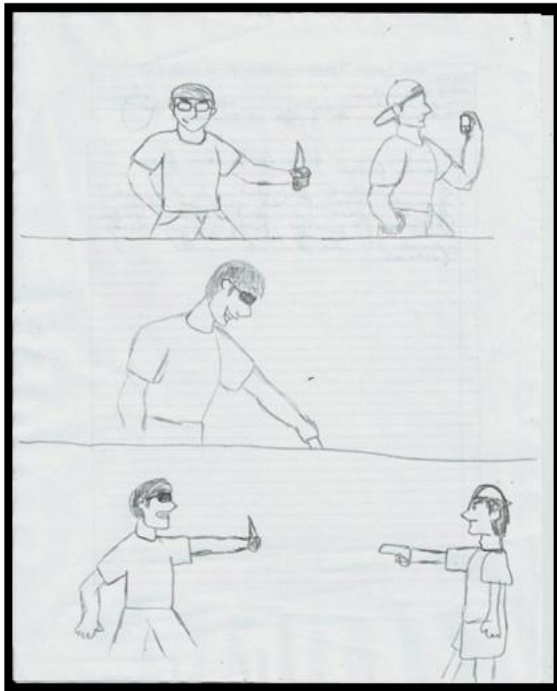


Fig. 11 - Quem com ferro fere com ferro será ferido (A.F).



Fig. 12 - Com o rei na barriga. (R.R)

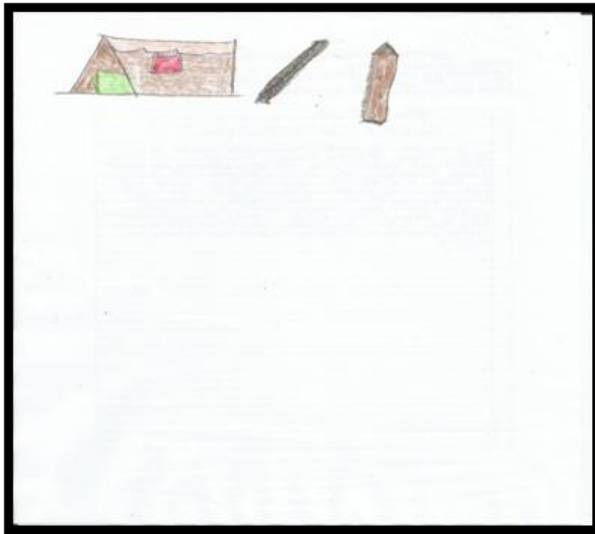


Fig. 13 – Casa de ferreiro espeto de pau (E.S)



Fig. 14 - Cada macaco no seu galho. (B.T)

A ilustração (12) foi inicialmente identificada como sendo *a cena de um assalto*. A ilustração (13) a princípio ofereceu certo grau de dificuldade, mas depois de observarem com bastante atenção um dos alunos arriscou *É um rei na barriga professora*. A ilustração (14) não foi identificada pelos alunos. A ilustração 04 foi a mais facilmente reconhecida pela turma.

A aula seguinte, dia 21 de outubro, o assunto abordado foi a Metáfora. Foi dado aos alunos o seguinte texto: O Coração, a Ave e a Alma (ou simplesmente Metáfora).

As flores silvestres florescem à margem da estrada .

Os pais, e os filhos.

Os filhos, e os seus pais.

A vida terrena,
esta curta caminhada.

Os teus passos,
para onde te conduzirão?...

Rostos e nomes,
que em breve a brisa carregará.

Os desejos, as esperanças,
e o sonhar...

A vida é um quadro, ao qual adicionamos
novas pinceladas,
todo novo dia.

Os olhos:
as janelas
da alma.

A alma:
o que sabemos sobre ela?...

Nessa aula trabalhamos o conceito de Metáfora. Por meio da expressão *A vida é um quadro*, solicitamos que os alunos procurassem estabelecer a relação existente entre vida e quadro. O resultado não foi satisfatório, pois os alunos não conseguiram estabelecer relação nenhuma. O aluno F. D, disse que achava *que uma coisa não tinha nada a ver com a outra*.

Devido ao posicionamento dos alunos, solicitamos que levassem para a sala de aula textos diversos para e neles identificássemos a presença de metáforas. Alguns alunos perguntaram se o texto pesquisado poderia ser poesia e música. Respondemos positivamente, porém foi solicitado outros gêneros além da poesia e música. O objetivo da solicitação foi mostrar aos alunos a ocorrência de conotação e metáforas em gêneros diversos.

A partir da atividade proposta foi sugerida pela aluna K.O a criação de um grupo em um programa de troca de mensagens, para que, por meio do aplicativo, pudéssemos trocar ideias e comentar textos. Um dos alunos fez a seguinte observação: *Professora, na internet eu posso pesquisar porque lá tem muita coisa*. Outros comentaram *que o horário de trabalho os impedia de fazer pesquisas e o grupo seria interessante porque assim trocariam textos por meio deles*. Constam abaixo alguns dos textos e atividade proposta pelos alunos por meio do aplicativo. A atividade foi desenvolvida nos dias 06, 13, e 18 de novembro. Após esse período foram realizadas as avaliações finais e em seguida o período de recuperação¹³.

¹³ Banco de imagens do google.com



Fig. 15 - Um cheiro pra vc.

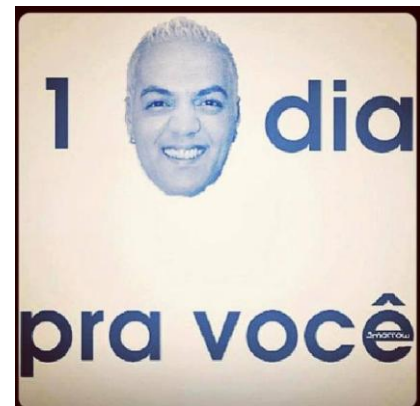


Fig. 16 - Um Belo dia pra você.

Fig. 17 - Teste de Raciocínio

Teste de raciocínio. Identifique os ditados populares abaixo pelos emotions. Se acertar pelo menos um, compartilhe

1) 🐎 🐱 🐵 😊	9) 🐼 🌴 🐼 🌴
2) 🌍 🐼 😊 👑	10) ⌚ 🚶 🤡 👦 👧
3) 😭 🙅 🍼	11) 🐎 🚗 🌿
4) 🐼 🚫 🐝	12) 👦 👦 👦 👦 👦 🍂
5) + 🐣 🙅 🐣 🐣 ✈️	13) 🐎 🐼 🍬 🌿 🐼
6) 😊 🏠 🙅 🙏	14) 📦 ? 🗡️ 🐱
7) 🕒 😊 🍷 🔥 👄	15) 😊 🤡 🙅 👁️ 👁️
8) 🌿 🌬️ 🌂 ⚡	

Respostas do teste de raciocínio

- 1- Cavalo dado não se olha os dentes
- 2- Em terra de cego quem tem um olho é rei
- 3- Não chora não mama
- 4- Boca fechada não entra mosca
- 5- **Mais vale um pinto na mão do que dois voando.**
- 6- Santo de casa não faz milagre
- 7- **Apressado come cru e quente**
- 8- **Quem semeia vento colhe tempestade**
- 9- Cada macaco no seu galho
- 10- **antes só do que mal acompanhado**
- 11- **cavalo preso também pasta**

12- A união faz a força

13- para cavalo velho o remédio é capim novo

14- A curiosidade Matou o gato

15- Quem ama o feio bonito lhe parece.

Em resposta à atividade proposta pelos alunos (texto 03), os alunos foram participativos. A atividade foi exposta em sala para os alunos que não possuíam o aplicativo em seus celulares. Dos ditos populares da atividade em questão não foram identificados os ditos 7, 8, 10, 11, 13.

Em relação à resposta de um aluno ao dito popular 5, o mesmo disse saber o significado do dito popular *mais vale um pássaro na mão do que dois voando*, porém o desenho o remetia a imagem de um pintinho e ele pretendia utilizá-lo dessa forma para alertar sua namorada, *para ficar esperta* como disse o aluno.

Aplicada inicialmente nossa proposta aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), muitos deixaram de apresentar as atividades propostas *alegando não saberem escrever*. Diante da alegação foi sugerido que os mesmos desenvolvessem as atividades em sala de aula, pois dessa forma, caso tivessem dúvidas, elas poderiam ser esclarecidas. Alguns aceitaram outros não.

Quanto à utilização de recursos expressivos como conotação e metáfora, não encontramos ocorrências. Figuram nos textos apenas as expressões propostas em sala de aula, nesse caso, os ditos populares. Supomos que a criação de um grupo no programa de trocas de mensagens fosse o caminho para que os alunos saíssem de uma posição “burocrática”, quanto à escrita, e expressassem suas ideias, utilizando “suas palavras”; porém, eles se limitaram a enviar mensagens prontas, assumindo uma postura defensiva diante do ato de escrever. Fato que reforça o que constatamos por meio de suas respostas quanto à dificuldade de escrever textos.

Fizemos uma análise crítica, acerca da proposta realizada inicialmente e verificamos a necessidade de aperfeiçoamento e melhor organização sequencial, a fim de proporcionar melhor observação quanto ao o avanço dos alunos em relação à escrita. Nesse sentido reiteramos nossa opção por trabalhar a linguagem por meio de atividades de produção escrita.

É importante ressaltar um fator que em nossa opinião contribuiu negativamente para a aplicação da proposta foi o calendário disponibilizado pela Secretária de Educação, determinando antecipação de datas de avaliação e término do ano letivo.

3.2 – ATIVIDADES APLICADAS NO PERÍODO DE MARÇO À MAIO DE 2015¹⁴

As atividades do primeiro semestre letivo de 2015 foram realizadas de março a maio tendo em vista os resultados obtidos no primeiro semestre, optamos por fazer algumas mudanças na abordagem, com o objetivo de possibilitar aos alunos aquisição de conhecimento quanto ao uso de recursos expressivos da língua. As turmas nas quais foram aplicadas as atividades são compostas por alunos novatos e alunos que já faziam parte da turma.

Inicialmente, no dia 03 de março, realizamos uma atividade oral. Foram mostrados dois slides com as imagens representativas de ditos populares.



Fig. 18: Ditos populares

Dois alunos responderam o que viram nas imagens. *Um menino querendo comer um sapo e dois macacos sentados no galho da árvore*. Solicitamos que eles observassem mais atentamente as imagens. O aluno D.R identificou a primeira imagem como *engolindo sapo* e a segunda como *Cada macaco no seu galho*.

Ao serem questionados acerca do significado das expressões, o aluno D.R respondeu “*engolir sapo* significa, fazer algo que não se quer” e “*cada macaco no seu galho* significa *cada pessoa no seu lugar, com a sua opinião*”. Após esse momento foram mostrados aos

¹⁴ O segundo momento de aplicação da atividade ocorreu no primeiro semestre do ano letivo de 2015, para os alunos de uma nova turma. Poucos alunos da turma anterior participaram do segundo período de aplicação do projeto. Dessa forma não nos foi possível avaliar uma progressão desses alunos quanto a escrita.

alunos oito slides representativos de expressões linguísticas, a saber, ditos populares. Os slides foram mostrados sem suas legendas a fim de que os alunos identificassem as expressões linguísticas representadas. A atividade foi aplicada dia 04/03/15.

ATIVIDADE 1

Observe com bastante atenção as imagens e diga qual seu significado.

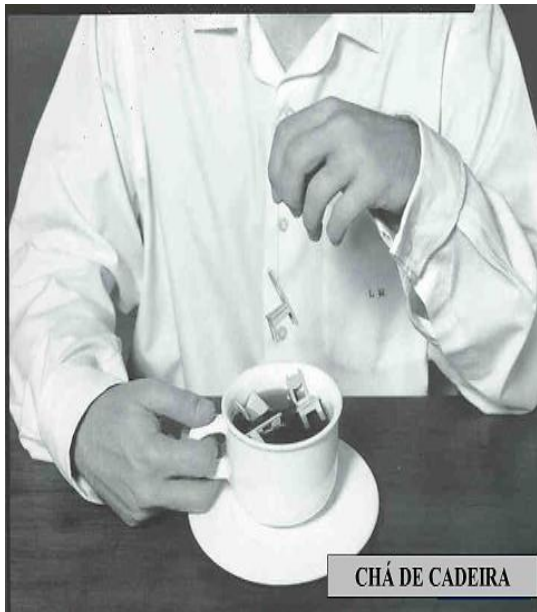


Fig. 19

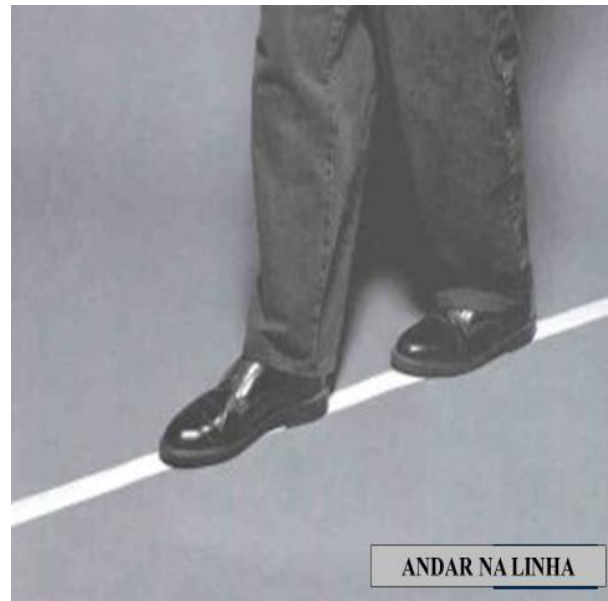


Fig. 20

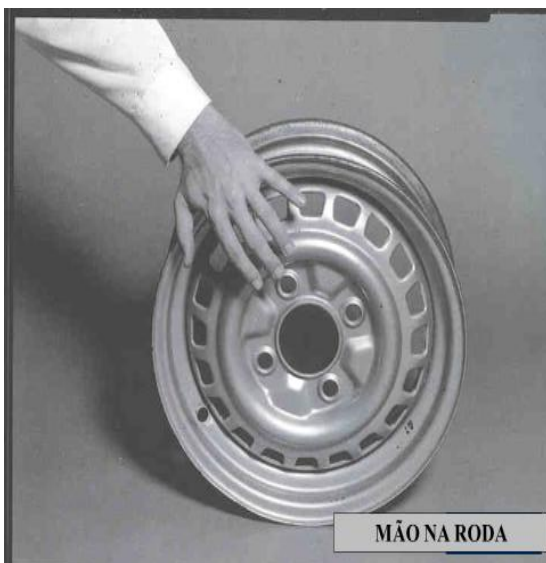


Fig.21

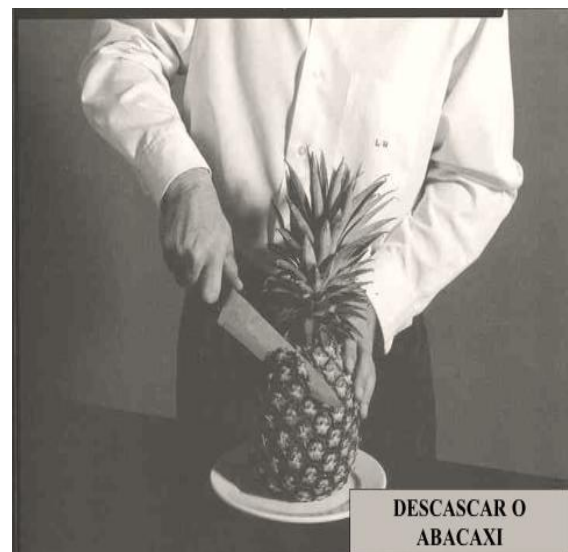


Fig. 22

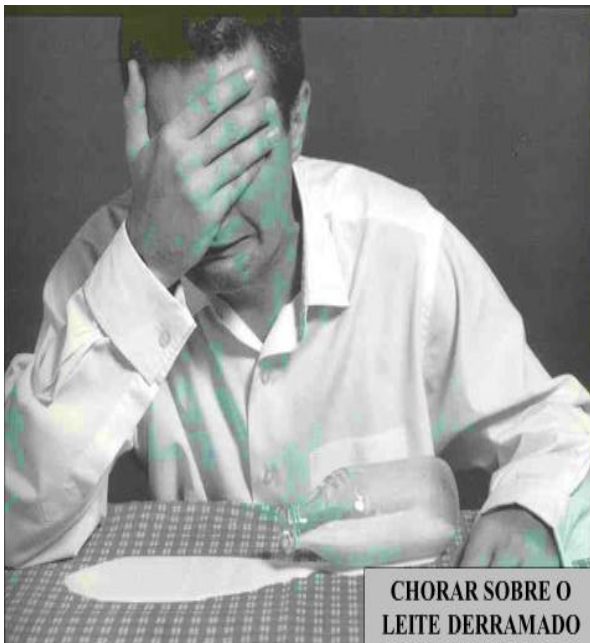


Fig. 23

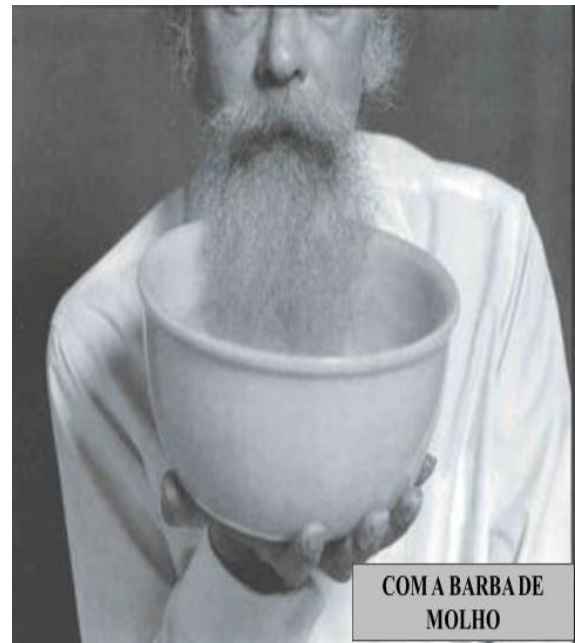


Fig. 24

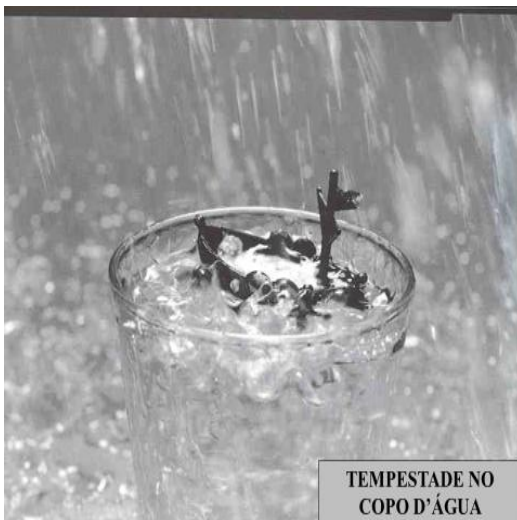


Fig. 25



Fig. 26

Das oito imagens apresentadas os alunos conseguiram identificar cinco expressões, cujos significados subjazem a elas. As expressões: *tempestade no copo d'água*, *andar na linha* e *mão na roda* não foram identificadas pelos alunos.

Perguntamos aos alunos se eles costumam usar as expressões citadas. Alguns responderam sim e outros não. Os alunos D.R e a aluna S.A. M disseram que, não com frequência. A aluna S.A. M citou a expressão *mala sem alça* como uma das poucas que utiliza. Ao ser questionado quanto ao significado da expressão ela respondeu “significa *uma*

peessoa muito chata.” O aluno D.V citou a expressão *entrar pelo cano* como a menos utilizada por ele. Solicitamos que ele exemplificasse seu uso. O mesmo deu o seguinte exemplo e o significado da expressão usada: *Se você insistir nesse namoro minha filha você vai entrar pelo cano. Quer dizer que se ela insistir no namoro ela vai se dar mal, vai ter problemas.* O desconhecimento de algumas expressões, provavelmente deve-se ao fato de não pertencerem ao vocabulário, da comunidade de fala desses alunos, pois algumas delas caíram em desuso.

As respostas dos alunos mostram sua percepção quanto ao fato de essa não ser a “sua língua”, mas também de que conhecem essa “outra” língua. Conforme Dell’isola (1998, p.39)

A língua é produtiva no que se refere à possibilidade de criação de termos e expressões que veiculam sentido metafórico. Expressões como “ficar uma seda” (em oposição a “ficar uma arara”), “ter sangue de barata”, “cantar de galo”, “ser amigo da onça”, “dar zebra”, “encher linguíça”, “pagar o maior mico”, dentre tantas outras, incorporaram-se no léxico da Língua Portuguesa do Brasil cristalizando sua forma e seu significado enquanto identidades culturais brasileiras.

Concordamos com Dell’sola, quanto à produtividade da língua no que se refere à criação de recursos expressivos, no caso a Conotação e a Metáfora, porém discordamos, quando ele afirma que essas expressões incorporam-se no léxico da Língua Portuguesa, cristalizando-se. Há nessa afirmação dois pontos a serem destacados. O primeiro é que a cristalização de uma metáfora ocorre por conta do seu uso excessivo e assimilação por uma comunidade de fala, porém justamente pelo fato de existirem comunidades de fala, em diferentes lugares, pertencentes a diferentes culturas; devemos considerar que expressões cristalizadas por um falante, ou uma comunidade; poderão não serem para. Isso reitera a ideia de que não é obrigação de todo brasileiro, conhecer todas as expressões linguísticas de cunho metafórico que circulam na sociedade. Se assim fosse as considerações de Geraldi (2010) em relação às possibilidades de reordenação do discurso, conforme a necessidade de interação do falante cairiam por terra e nós todos estaríamos submetidos às mesmas expressões linguísticas, mas isso não acontece. O caráter dinâmico da língua nos permite criar e recriar nossas expressões infinitamente.

Posteriormente explicamos que a exemplo dos ditos populares, provérbios e expressões idiomáticas, existem expressões usadas por nós, cotidianamente e servem para ditar normas, regras, um ensinamento ou ainda para tentar passar uma ideia a respeito de algo ou alguém. Na interação com nossos interlocutores, cotidianamente, estamos sempre buscando novas formas de expressar, por meio de palavras faladas ou escritas, nossas

concepções em relação ao mundo no qual vivemos. A utilização dessas palavras depende muito do contexto histórico e social no qual estamos inseridos.

Após o primeiro momento foi aplicada aos alunos a seguinte atividade: foram colocadas em uma caixa de papelão algumas expressões linguísticas (cf. os Quadros 14 e 15, abaixo) e entregue aos alunos uma ficha em branco. Foi solicitado que cada aluno retirasse uma tira de papel da caixa e depois explicasse por meio de texto escrito o significado da expressão retirada por ele da caixa. O objetivo foi verificar o entendimento dos alunos acerca das expressões linguísticas disponibilizadas para a atividade e se eles conseguiam perceber o uso de conotação e de metáforas nas expressões analisadas. A atividade foi aplicada nos dias 10/03, 11/03 e 17/03/15.

ATIVIDADE 2

Retire da caixa um dito popular e escreva na ficha o seu significado.

Quadro 14 – respostas dos alunos à atividade 02

EXPRESSÃO LINGUÍSTICA	SIGNIFICADO
Quem não tem cão caça com gato (A.L. B)	Ao meu ver significa que não tendo “melhor”, algo que seria, digamos, uma primeira opção, é o jeito “se virar” com o que se tem em mãos, com o que está a disposição.
Não entender patavina (G.M)	Quando uma pessoa fala algo para você e você não entende nada.
Cuspido e escarrada (N.D.B.N)	“Cuspido e escarrado” significa que uma pessoa está se referindo que sou igual e muito idêntico a uma pessoa que já viu.
Casa de mãe Joana. (I.R)	Na minha opinião casa de mãe Joana é quando a pessoa tem uma coisa que todo mundo mete a mão. Parece casa cem dono todos entram fazem o que querei.
Pensando na morte da bezerra (V. D)	Entendo que a pessoa está com pensamento longe e não está totalmente concentrada no que ela está fazendo
Ficar a ver navios (H.R)	É quando alguém vai a um encontro que a outra pessoa não vai aí ela “ficou a ver navio”. Ou quando alguém vai a algum lugar esperando algo e ao chegar não tem nada. “Ficou a ver navio”.
Santinha do pau oco. (L.G.R)	Na minha opinião santinha do pau oco é aquela pessoa que se acha ser uma coisa que não é e quer ficar com vários

	homem e se faz de santinha e em outras situações também como na frente da família e um pessoa e por traz é outra faz coisas errada se mete com gente errada e etc.
Sem eira nem beira (C.T.C)	Bom pra mim sem eira nem beira significa que quando pessoas falao. Coisa sem sentido ou seja quando fazem coisa sem cabimento.
Quem tem boca vai a Roma. (L.B)	Eu emagino que quem tem boca vai a Roma cignifica que desque a pessoa tem boca vai em qualquer lugar pedindo informação fala muito fala qualquer coisa não pensa pra fala vai onde quer cha quem ele quer fala o que ele quer.

No quadro acima, constam as definições dos alunos para as expressões linguísticas em questão. Alguns alunos, além de informarem o significado da expressão, exemplificaram seu uso, como nos casos expostos no quadro abaixo:

Quadro 15 – respostas à atividade 02, com exemplos.

Chato de galocha (F.D)	Uma pessoa que não para de falar besteira fica falando dos outros cuazando entriga. EX: eu estava no colégio estudando e então um colega não parava de falar sobre filmes atrapalhando a minha aula a professora chamou atenção. Ele começou a bate boca com ela e então ela tirou ele da sala.
Do arco da velha. (A.C.M.R)	É quando algo é muito antigo, por exemplo “um certo dia ganhei um presente da minha tia que era do arco da velha.”
Chegar de mãos abanando (A.A.D)	Na minha opinião, penso que na expressão “chegar de mãos abanando” significa quando alguma pessoa vai para algum lugar sem levar nada por exemplo. João foi ao aniversário sem levar um presente que dizer de mãos abanando.

A expressão *do arco da velha* foi identificada pelos alunos como a menos conhecida. No mais, podemos observar que os textos produzidos por esta turma, se comparados aos

obtidos no primeiro semestre são mais detalhados, utilizam expressões próprias, começam a sair de uma posição burocrática e estabelecer a diferença entre “definir” e “exemplificar”.

Terminada a atividade em sala de aula, os alunos foram orientados a pesquisarem expressões semelhantes às apresentadas em sala. As expressões deveriam ser apresentadas aos colegas, com seus respectivos significados para análise e discussão em grupo. Apresentação da atividade 18/03/15. O resultado obtido consta no quadro 12.

ATIVIDADE 03

Pesquise expressões linguísticas para apresenta-las aos colegas em sala de aula. Faremos discussões acerca das expressões pesquisadas.

Quadro 16 – resultado da pesquisa sobre expressões linguísticas
Fonte: diário de campo 2015

EXPRESSÃO LINGUÍSTICA	SIGNIFICADO
Cada macaco no seu galho ¹⁵	Cada pessoa no seu lugar
Levou largura	Se safar por pouco
Bola fora	Fez ou falou alguma coisa que não devia
Deu com os burros n'água	Se deu mal
Pegou uma rasteira	Foi passado pra traz
Sabe de nada inocente	Pessoa eu não sabe muito das coisas
Pau que nasce torto morre torto	Pessoa eu não se ajeita, pessoa que o tempo todo é a mesma
Andorinha só não faz verão	Todos precisamos de ajuda
Esgalomido	Pessoa que come muito
Pulga atrás da orelha	Desconfia de alguma coisa
Cospi no prato em que comeu	Falar mal de alguém que já ficou.
Deu roque	Não deu certo
Antes só que mal acompanhado	Pessoa que não gosta ou não quer que outra certa pessoa por perto

¹⁵ As expressões destacadas são as não utilizadas pelos alunos conforme informação obtida por ocasião do desenvolvimento da atividade.

Aqui se faz aqui se paga	Quando alguém faz uma coisa boa ou ruim aqui mesmo ela vai paga
Comendo o pão que o diabo amassou	Passando por algo muito ruim
Enchugar gelo	Procurar alguma coisa para fazer
Procurando chifre em cabeça de cavalo	Quando uma pessoa procura por algo que não existe.
Canoa	Uma pessoa muito controlada por outra
Corno	quando uma pessoa é traída por seu companheiro
Com ferro fere com ferro sera ferido	Da mesma forma você fez com alguém da mesma forma acontecerá com você
Casa de ferro espeto de pau	Manicure com a unha mal feita Cabeleleira com o cabelo mal feito
De rocha	Concordar com algo
Antes tarde que nunca	Quando você espera muito por algo que tarda pra acontecer
Deixa eu vender meu peixe	Deixa eu falar
Cao	Mentira
Falar abobrinha	Falar besteira
Mas vale um pássaro na mão que dois voando	Mas vale você ter a certeza de algo do que confiar no inserto
Bailou	Morreu
Olho de secar pimenteira	Quando alguém te olha feio
Recauada	Inveja
Dondoca	Preguisoza
Amarrar a cara	É quando alguém fica zangado ou contrariado com alguma coisa fechar a cara
Bafo da onça	É uma coisa horrível, porque dá a impressão que a pessoa não escova os dentes ou tem mau hálito
Cair como um patinho	Significa ser totalmente enganado por alguém ou alguma coisa muito fácil

Ficar de olho	Significa vigiar, ficar de olho em alguém ou alguma coisa
Tomar chá de sumiço	Tem o sentido de desaparecer de um lugar que se costumava frequentar
Quebrar um galho	Significa dar um jeito para resolver problema ou situação complicada.
Dar as caras	Significa aparecer
Chorar de barriga cheia	Reclamar sem motivos, pois já conseguiu o que queria
Pagar na mesma moeda	Fazer a uma pessoa o mesmo que ela nos fez
Dar o braço a torcer	Significa reconhecer um erro ou uma derrota
Pagar o pato	Significa fazer o papel de tolo, pagando por aquilo que não deve
Dar com a língua nos dentes	Significa revelar um segredo, falar o que não devia
Cavalo paraguaio	É uma expressão usada para designar os times de futebol que iniciam um campeonato com excelente atuação e, no decorrer dos jogos, são superados pelos outros times
Custar os olhos da cara	É uma expressão que significa custar muito caro, ter um preço muito alto.
Cruzar os braços	É uma expressão que significa uma parada voluntária em qualquer atividade, quando se deseja fazer alguma coisa, uma reivindicação.
Fazer das tripas coração	É uma expressão popular que significa transformar as adversidades em forças ou para descrever um esforço sobre humano
Cara de tacho	É uma expressão popular que significa ficar sem graça, com cara de pateta
Caixa prego	É uma expressão que significa um lugar bem longe.
Cabeça de bagre	É uma expressão depreciativa que significa “bobo”, “tolo”, “idiota”
Cair do cavalo	É uma expressão que significa se dar mal em alguma atividade, quando se tinha certeza de bons resultados.
Bate boca	É uma expressão que significa discussão exaltada, “troca de palavras ásperas”

Boa pinta	É uma expressão da gíria brasileira, e significa bonito, elegante.
Cabra da peste	É uma expressão popular usada no nordeste que significa homem valente corajoso
Com a boca na botija	É uma expressão popular usada quando se pega alguém em flagrante.
Balaio de gato	Expressão que significa confusão, encrenca
*O bom filho a casa torna	É o ato de voltar a fazer algo que já era costumeado a fazer, ou visitar e estar num lugar habitual.
Boca de siri	É uma expressão popular utilizada na Língua Portuguesa quando alguém se compromete a manter segredo sobre determinado assunto, fechando a boca e não contando para ninguém.
Vergonha alheia	É uma locução da língua que define o sentimento de vergonha que uma pessoa sente ao testemunhar algo que outro indivíduo disse ou fez; o ato de sentir vergonha pelo próximo.
Tomar um mocá	Tomar um café
Só fala água	Só fala bobagem
Tá manicando a menina	Tá dando em cima
Muito palha	Muito ruim

No quadro acima, constam algumas das às expressões pesquisadas. O resultado da pesquisa foi bastante expressivo, os alunos pesquisaram bastantes expressões linguísticas. Mas para elaboração do quadro selecionamos as expressões que se aproximam da realidade do aluno. As expressões listadas foram apresentadas. No momento da socialização da pesquisa, foram feitas duas perguntas. A primeira delas foi: *Por que um falante da Língua Portuguesa utiliza uma expressão linguística como o dito popular, provérbios e expressões idiomáticas?* A aluna S.M deu a seguinte resposta: *em minha opinião é porque elas querem falar alguma coisa, mas não querem falar diretamente, aí elas usam os ditos populares.* Apesar de não conceituar nenhum recurso expressivo utilizado para elaborar o texto falado ou escrito, a aluna demonstrou por meio de sua resposta ter noção de que podemos articular recursos expressivos com um objetivo “retórico”, argumentativo.

A segunda pergunta foi: *Quais das expressões que constam no quadro demonstrativo você não utiliza no seu dia-a-dia?* Esta pergunta se mostrou mais importante para nós, pois levou os alunos fazerem uma avaliação sobre a língua. Os alunos elencaram as seguintes expressões como sendo “estranhas” ao seu uso: *cada macaco no seu galho, deu com os burros n’água; pau que nasce torto morre torto; andorinha só não faz verão; procurando chifre em cabeça de cavalo; enxugar gelo; com ferro fere com ferro será ferido; casa de ferreiro espeto de pau; mas vale um pássaro na mão do que dois voando; fazer das tripas coração.*

Em relação às expressões elencadas pelos alunos foi explicado que são expressões adormecidas, geralmente são lembradas em situações como a proposta em sala, uma pesquisa, e podem ser atualizadas. O aluno D.R retomou sua fala anterior em relação à expressão entrar pelo cano e citou outro exemplo e fez a seguinte consideração: *então posso dizer que a expressão entrar pelo cano, é adormecida. Mas se eu usar uma outra palavra para mudar o significado o que acontece?* Foi explicado ao aluno que ele podia atualizar a expressão, mas atualizá-la não significa mudar seu significado. O aluno deu o seguinte exemplo: *“Se eu quiser dizer que alguém se deu muito mal usando essa mesma expressão eu posso dizer: Cara (pausa) ele se deu mal. Muito, muito mal. Entrou pelo cano e saiu pela torneira.”* Observamos que houve a manutenção e ampliação do significado da expressão entrar pelo cano por meio do acréscimo da expressão *saiu pela torneira*. Consideramos que o significado da expressão se refere a uma dificuldade muito grande enfrentada por alguém.

Pode-se ver que os alunos desta turma, primeiro semestre 2015, elencaram um número muito maior de expressões do que, no segundo semestre de 2014, e a maior parte delas são expressões utilizadas cotidianamente, por eles.

No dia 24/03, foi aplicada a seguinte atividade: os alunos deveriam pesquisar expressões linguísticas e relacioná-la a uma expressão correspondente a expressões atuais. Como os alunos não entenderam optamos por esquematizar a atividade conforme descrito abaixo.

Expressão linguística	Bateu as botas
Significado	Morreu.
Contexto	O homem que morava na esquina bateu as botas.
Expressão com mesmo significado	Levou o destempero
Contexto	O homem que morava na esquina levou o destempero

Quadro 17 – demonstrativo da atividade 04
Fonte: autor, 2015

O exemplo exposto no quadro 12, não foi aceito por todos os alunos, pois alguns disseram que *levar o destempero* também pode significar *se dar mal*.

Selecionamos as três respostas abaixo, produzidas pelos alunos.

ATIVIDADE 04

Escolha uma expressão linguística que pode ser considerada adormecida e relacione a expressões que tenham o mesmo significado, e que você usa no seu cotidiano.

Quadro 18 – resultado da atividade 4 – pesquisa aluno D.V
Fonte: diário de campo 2015

Expressão linguística	Dar com os buros n'água
Significado	Se dar mal
Contexto	Ele quis bancar o espertinho e acabou dando com os burros n'água
Expressão com mesmo significado	Arranjou lenha pra se queimar
Contexto	Ele quis bancar o espertinho e acabou arranjando lenha pra se queimar

Quadro 19 – resultado da atividade 4 – pesquisa aluno I.P
Fonte: diário de campo 2015

Expressão linguística	Dor de cotovelo
Significado	Sofrimento
Contexto	Ele está com dor de cotovelo porque a namorada foi embora
Expressão com mesmo significado	Sofrência
Contexto	A namorada foi embora e ele está só numa sofrência

Quadro 20 – resultado da atividade 4 – pesquisa aluna M. B
 Fonte: diário de campo 2015

Expressão linguística	Deu o pinote
Significado	Fugiu
Contexto	Ele viu o cachorro e deu o pinote
Expressão com mesmo significado	Pegar fuga
Contexto	Ele viu o cachorro e pegou fuga.

Em resposta à atividade (04) os alunos citaram as expressões que são exemplos de metáforas adormecidas, mas ao relacioná-las às expressões atualizadas com mesmo significado eles não utilizaram nenhum recurso expressivo que “acordasse” essas Metáforas. Talvez exista alguma novidade na utilização da expressão, sofrência, expressão de origem incerta que atualmente substitui a expressão “dor de cotovelo”. Por outro lado, as expressões elencadas pelos alunos como “equivalentes” das primeiras parecem ser expressões de um registro da língua mais próximo ao seu uso.

Para complementação da atividade, no dia 07 de abril de 2015, fizemos a leitura e do texto “Língua, frutas e cores... as Metáforas do cotidiano”, de Marcelo Leite¹⁶.

Texto: Língua, frutas e cores... as Metáforas do cotidiano

As palavras não têm culpa dos significados que atribuímos a elas. E uma vez que uma língua tem um número restrito de palavras, há um processo chamado de expansão metafórica que nada mais é do que expandirmos o sentido de uma palavra para área semântica que a princípio não é a sua de origem. Por exemplo, cachorro, em determinado momento, passar a ser utilizado como sentido de ordinário, pilantra, canalha e nada tem a ver com o animal, muito pelo contrário. Por exemplo, se a namorada diz: “meu namorado é um cachorro”, ninguém pensa que ele baba, late e mijá em poste.

Essas expansões se dão baseadas em motivações contextuais que, muitas vezes, se perdem no tempo. Entretanto, o que me traz aqui são as cores e frutas que, com suas expansões metafóricas, já apresentam um uso tão comum que perdemos a motivação que levou a troca de significado. Veja bem. Se desistimos de algo, amarelamos; se sumimos, azulamos. Mas se nos assustamos, ficamos brancos. Com raiva, esverdeamos; com vergonha, enrubescemos. Se estamos tristes, está tudo cinza. Mas se melhorar fica tudo azul. Espero que não inventem uma Metáfora para fúcsia antes que eu descubra que diabo de cor é essa.

¹⁶ Observatório multicultural do mundo em língua portuhttp://opatifundio.com/site/ acessado em 05 de abril de 2015.

Com as frutas, vai-se pelo mesmo caminho. Se temos algo difícil, temos um abacaxi para resolver, mas se é facinho-facinho, temos um mamão com açúcar. O cara intermediando uma relação escusa era testa-de-ferro, hoje, é laranja. Já o sujeito que não tem atitude é um banana. O mal humorado é azedo como um limão e o bobalhão é um goiaba.

A recriação de sentidos da língua não tem limites. Outro dia ouvi uma aluna comentar com outra sobre um determinado rapaz:

- Fulana, não se iluda, ele é kiwi.

E logo conclui:

- Sabe não? Cabeludo por fora, mas fruta por dentro.

É. Definitivamente, não há limites para a expansão metafórica.

Dá até medo...

Em tempo: estas Metáforas são plenamente culturais. Se azul em português indica tudo bem, tudo tranquilo, tudo certo; em inglês, blue (azul) significa triste...

A leitura do texto possibilitou discussão sobre as expressões linguísticas citadas pelo autor. As expressões que utilizam as que não utilizam as relações de semelhanças existentes entre os objetos abordarmos a presença da conotação e da metáfora em nosso cotidiano. Os alunos identificaram como adormecidas as expressões presentes no texto, com exceção da expressão *é kiwi*, desconhecida para os alunos, esse fato pode ser explicado por se tratar de uma expressão, provavelmente, usada na região do autor do texto. De forma intencional, talvez naquele momento o autor estivesse criando uma metáfora e desafiando o leitor a interpretá-la. Apesar de não identificarem kiwi, como uma fruta, entenderam a ideia da expressão “cabeludo por fora, mas fruta por dentro”; tanto que associaram a ela expressões linguísticas equivalentes como: *essa coca é fanta e esse Rintintin é Lessie*. •

Após esse momento optamos por atividade de contação de história seguida de produção escrita. O texto escolhido por nós foi “O Morto”, Maria Hilda de Jesus Alão. Ao escolhermos o texto em questão, o fizemos com o objetivo de ampliar o acesso dos alunos a textos com os quais não têm contato, pois geralmente, quando solicitamos que escolham um texto para leitura e análise, eles optam pelo gênero lendas ou ainda textos de cunho religioso.

A atividade, aplicada no dia 8 de abril de 2015, consistiu em escrever um final para o conto “O morto”, em anexo. Os alunos receberam o texto fotocopiado sem o final do conto. A atividade foi desenvolvida em três momentos, primeiro momento leitura: o texto foi lido para os alunos e comentado. Consideramos importante fomentar a discussão em relação aos acontecimentos narrados. Chamamos atenção dos alunos para o modo como a autora

caracterizou os espaços e personagens, a fim de despertar sua curiosidade para a realização do segundo momento, que foi a elaboração do final do conto; foi solicitado aos alunos que detalhassem os acontecimentos. O objetivo dessa atividade foi além de verificar se os alunos, com base nas informações contidas no texto acerca dos personagens, lugares e ações; conseguiriam inserir informações relacionadas ao contexto do conto ampliando-as. No terceiro momento houve a leitura da produção escrita. Expomos abaixo quatro produções dos nossos alunos.

Quadro 21- quadro de respostas – produção escrita referente ao conto O MORTO

Quando estava quase perto do cemitério, saiu do mato um homem alto e forte com um gorro enterrado até as orelhas. O coração de Jacinto acelerou. “Boa noite amigo! Moras por aqui?”[...]
1- Jacinto tomou um susto tão grande que caiu durinho pra tras.
2- Jacinto viu que não era um fantasma. Porque seu amigo tinha ficado com pena dele e tava esperando ele pra eles irem pra casa.
3- O Jacinto se assustou pensou que era um fantasma, mas não era era um assaltante. Quando o assaltante ia assaltar o Jacinto ele olhou pra cara dele e saiu correndo. Aí o jacinto ficou se achando porque ele pensou que tinha assustado o assaltante, mas quando ele se virou deu de cara com um morto que tava atrás dele. Aí o jacinto se assustou e correu também.
4- Jacinto ficou com medo e não falou aí o homem matou o Jacinto e no outro dia todo mundo fico sabendo.

Fonte: diário de campo 2015

Os textos 1, 2 e 4, apresentam característica de “resposta” mais do que texto, pois, o enredo do conto não é desenvolvido, a história é finalizada abruptamente, nas duas situações com a morte do personagem. O mesmo ocorre no texto 2, apesar de o aluno tentar retomar um fato acontecido na história. Nenhum dos três alunos deu voz aos personagens, ou manteve o ritmo de suspense da história. Eles não dão continuidade ao texto, posicionam-se como se estivessem respondendo à pergunta “O que aconteceu depois? “.

O texto 3 apresenta características de um texto narrativo. O aluno assume a voz do narrador, procura detalhar um pouco mais a situação, cita inclusive o sentimento do personagem Jacinto ao pensar que tinha assustado o assaltante. Utiliza a expressão “durinho” evocando uma conotação de intensidade e a gíria “ficou se achando”, expressões próximas da fala do aluno e que provavelmente estão presentes no seu cotidiano, mas ambas as expressões

cristalizadas. Comparando a atividade desenvolvida com as atividades anteriores observamos uma oscilação quanto à produção escrita dos alunos. Acreditamos que a aparente pressa em desenvolver a atividade foi consequência do horário avançado, pois, a aula, neste dia terminaria às 22h e o tempo estava bastante chuvoso; o fato preocupou os alunos, pois a escola está localizada em um lugar ermo e em dias de chuva torna-se mais perigoso transitar pelo local em horário avançado. Outro ponto a ser considerado é o fato de alguns alunos morarem longe da escola; dependendo de ônibus ou bicicleta para se locomoverem. Geralmente na saída os alunos vão juntos para tentar evitar incidentes desagradáveis como assaltos por exemplo.

Na aula seguinte comentamos os resultados da atividade da aula anterior e solicitamos dos alunos dedicação para a realização da atividade seguinte, que foi desenvolvida em dois momentos. O primeiro foi o momento de motivação e o segundo foi o momento de produção escrita. Para iniciar o momento de motivação fizemos a seguinte pergunta: Você tem histórias para contar? Quais? Um dos alunos, G.C, disse “sim”, e perguntou se eu tinha histórias para contar. Respondi que sim. O aluno pediu que contasse a minha história, um fato inusitado que aconteceu, quando em um período de dificuldade resolvi trabalhar como cobradora para ganhar um dinheiro extra. Foi interessante, pois, depois dessa fala os alunos começaram a relatar pequenos “causos” que aconteceram com eles. Após esse momento, iniciamos a atividade de produção escrita, Atividade 06. Essa atividade foi desenvolvida nas aulas do mês abril (18 horas aula) e no mês de maio (15 horas aula).

ATIVIDADE 06 – Atividade de produção escrita

Todo povo tem histórias que são transmitidas de geração para geração. Por meio delas conhecemos um pouco da história dos nossos antepassados; histórias que chegam a nós geralmente por meio de registros orais ou escritos feitos por nossos avós, pais, tios. Os temas são diversos. Há histórias de amor, de mistério; algumas têm tom jocoso. Acredito que você conheça algumas histórias que talvez tenham sido contadas por algum membro da família, ou ainda um amigo. Você, provavelmente, tem muitas histórias para contar. Aproveite este momento e compartilhe suas histórias de vida com seus colegas de classe.

Propusemos para desenvolvimento da atividade de produção escrita as seguintes etapas: a primeira consistiu na elaboração da produção inicial, a segunda na revisão e a terceira na refacção do texto. O objetivo dessa atividade foi verificar como os alunos utilizam os recursos expressivos: conotação e metáfora.

Após esses momentos retomamos a atividade de contação de histórias (atividade oral) e após a contação, fizemos a transcrição dos textos. Na aula seguinte, solicitamos aos alunos que escrevessem a mesma história contada, na aula anterior. Por meio dessa atividade procuramos verificar se os alunos conseguiam perceber a diferença entre as modalidades oral e escrita da língua e como articulam, no texto escrito, os recursos expressivos que utilizam na fala.

Ressaltamos que apesar de não conseguirmos cumprir todas as etapas da atividade, com todos os alunos, devido à ausência, de alguns, o resultado foi satisfatório e nos permitiu projetar a continuidade da aplicação das atividades aqui descritas, ao longo do ano letivo.

Feitas as considerações acerca do desenvolvimento das atividades de produção escrita passamos à análise e explicação dos textos.

PRODUÇÃO 01 - Minha vida ontem e hoje (J. P. M).

1. Minha infância, morava em uma pequena
2. cidade que se chama Aveiro, no Interior de Santarém.
3. Fui muito feliz ao lado dos meus irmãos
4. e meus pais, mais vim com 9 anos de idade.
5. morar em Belém e estudava e gostava muito
6. de estudar, tinha, muitos sonhos e vontade
7. de conseguir meus objetivos só que com o passar
8. do tempo as coisas começaram a mudar e
9. já com 16 anos tive que parar de estudar e
10. começar a trabalhar para poder me sustentar.
11. Tive que fazer uma escolha estudar ou trabalhar
12. e depois mais tarde veio meu filho que
13. hoje tem 11 anos e que é a minha razão de
14. viver é por ele que hoje estou depois de
15. 17 anos parada de estudar resolvi vim atrás
16. do meu sonho em terminar meus estudo
17. e me formar em professora que tanto era
18. meu sonho. Sou muito feliz mesmo com
19. os problemas e dificuldades gosto de me
20. divertir com minha família, hoje trabalho.
21. em uma empresa muito boa tenho um salário

22. razoável graças a Deus, na verdade sempre
23. tive sorte de conseguir empregos bons
24. mesmo não tendo estudo.

A aluna inicia o texto fazendo referência a sua infância, mas, não expõe detalhes que evidenciem o motivo de sua felicidade, além do convívio com a família. Da (L4) à (L8) ela refere-se a sua vinda para Belém, aos seus sonhos, sem esclarecer quais são. Somente retomamos nas (L16) e (L17) “meu sonho em terminar meu estudo”, “e me formar em professora que tanto era meu sonho”. Cita o fato de fazer uma escolha entre estudar ou trabalhar, por volta dos 16 anos, mas não diz em quais circunstâncias. Da (L18) até o final do texto a aluna cita ter problemas, mas apesar de tê-los é feliz. Associa sua felicidade à convivência com a família e ao fato de ter um bom emprego e ganhar bem. Comemora o fato de ter bons empregos “mesmo não tendo estudo”. “(L24)”. Apesar de terminar o texto “bem”, tem-se a impressão de que há certo “tabu” que a impede de comentar explicitamente certas passagens – o motivou de seus pais virem para Belém, os sonhos que tinha e objetivos que queria alcançar, a razão de ter deixado de estudar para trabalhar etc. A história de vida é contada de forma genérica, através de clichês que mantém escondidos os fatos mais concretos que determinaram sua trajetória.

Após a produção 01 avaliamos o texto, juntamente com a aluna, e solicitamos a refacção do texto acrescentando alguns detalhes que poderiam ser esclarecidos caso ela achasse pertinente. A aluna optou por elaborar outro texto narrando um episódio específico de sua infância.

PRODUÇÃO 02 - Lembranças da minha infância

1. Quando criança adorava brincar de
2. pipa, peteca e jogar bola e também
3. sempre brincava no rio que tinha
4. próximo a minha casa. Minha mãe sempre
5. colocava eu de castigo pois, não gostava
6. das minhas brincadeiras , falava que
7. era brincadeira de menino, uma vez
8. fugi de casa só pra jogar bola na
9. rua quando eu cheguei em casa minha
10. mãe estava me esperando em pé

11. na porta com o cinto e com muita fúria.
12. Apanhei tanto que nunca mais fugi,
13. hoje lembro e rio muito pois eu
14. aprontava demais, como esse tempo
15. bom não volta mais queria ser criança novamente.

A produção 02 é um texto narrativo por meio do qual a aluna discorre sobre sua infância de forma mais detalhada. Cita as brincadeiras de infância, da (L2) à (L5), a surra de cinto por gostar de “brincadeiras de menino” e por meio de um clichê, (L15) “queria ser criança novamente” a aluna nos permite supor que o desejo de retorno à infância está ligado à felicidade, como uma obrigação. Ela reforça essa ideia esboçada na produção inicial (L18) “sou feliz mesmo os problemas e dificuldades (...)”. Observamos que no segundo, diferente do primeiro é mais detalhado, pois, nele a aluna opta por narrar um fato específico da sua experiência.

Após as atividades de produção escrita, a aluna participou da contação de histórias.

As histórias contadas foram gravadas e em seguida ouvidas pela turma. A terceira produção dessa aluna é resultado da transcrição de um caso contado por ela.

Versão gravada

A história é do meu irmão aconteceu com ele, né.

Ele morava no interior então tipo assim, a cidade fica um pouco desligada da roça né pra lá chamam de roça pra cá chamam de sítio

e ele com essa minha irmã ela tinha o quê? Uns dois aninhos ela era bem gordinha eles vieram na estrada, aí ele conta que (o quê?).

que uma bola de fogo começou a seguir eles dois

ele no escuro tamanha umas sete horas da noite pra voltar pra cidade

ele vinha do interior (como é) ele vinha da roça nesse caso

Aí diz que essa nuvem começou a seguir ele, seguir ele

e ele correndo e essa bola de fogo (quer dizer)

começou a seguir ele, e ele correndo, correndo.

ele entrou pra dentro do mato foi quando ele se escondeu coma minha irmã

e (pausa) sumiu

Ao analisarmos a transcrição, feita pela aluna, observamos que ela utiliza expressões como, “sítio” e “roça”, palavras que designam o mesmo objeto, porém são usadas em contextos diferentes. Procura detalhar um pouco mais quando descreve a irmã de dois anos, “bem gordinha”. Notamos na transcrição da aluna uma riqueza vocabular que lhe é própria, como por exemplo, nas expressões “fica desligada da roça”, “tamanho umas sete horas da noite” essa última expressão, pode ser uma referência ao fato de ser cedo ainda para o aparecimento de uma “assombração” – é uma forma bastante expressiva da língua oral. O texto foge dos esquemas burocráticos que por vezes norteiam as atividades de produção escrita aplicadas na escola.

Após a análise da transcrição, foi solicitada à aluna que reescrevesse o texto substituindo algumas expressões como, por exemplo, “a cidade fica um pouco desligada da roça né”, ou ainda “tamanho umas sete horas da noite”. O objetivo foi verificar quais expressões linguísticas a aluna utilizaria para substituir as expressões em questão. Porém até a presente data a atividade não foi entregue, visto a ausência da aluna.

PRODUÇÃO 01 - Infância de um jovem (G.C)

1. Meu passado da infância. Ia pra escola
2. para estuda uma parte e outra para
3. ficar na molecagem. Brigava na escola
4. não prestava atenção na aula
5. isso tudo começou no colégio professora
6. Anesia Na quinta serie
7. me meti com maus amizade Não
8. queria saber mais de estudar só
9. pensava ir para praça final de
10. semana andar de bike tudo isso
11. mal amizade me levou para, o mal
12. caminho ae estudei depois No
13. colégio Anessia a sena se repetiu.
14. Não passei 2 anos la fui pro Tamandaré
15. não passei de novo desisiti, ae
16. fui morar num citio
17. me metir nu crime eu e meu irmão ia pra escola Nossa senhora

18. da carmo so para vender picolé
19. desisiti de novo no meio do ano fui
20. trabalhar numa fazenda eu e minha
21. mãe. Ele tinha 21 anos fico morando
22. lar no citio ele e a mulher dele ele
23. ficou na VIDA LOKA e eu fui trabalhar
24. passou-se o tempo de 2 meses
25. ele no citio e eu na fazenda ele discutiu
26. com próprio amigo dele.
27. Ameaçou o amigo dele e não fez o ato,
28. quando foi na terça feira 29 de julho
29. de 2014 veio a óbito com 5 tiros ae serviu de exemplo para
30. mim ae eu pensei que essa vida não é
31. nada so basta ta vivo, para morer er nedigo
32. vou estudar me formar ser alguém na minha vida...

A produção 01 é um longo e detalhado relato da vida do aluno, semelhante ao texto 01 (de JPM), mas um pouco mais explícito do que aquele. Ele inicia o texto citando sua infância, na escola, (L1) à (L4), como uma introdução ao que pretende relatar, pois em seguida (L5), usa a expressão “Tudo começou” e desse ponto em diante cita um histórico de repetência, brigas, chegando a assumir seu envolvimento com o crime. Nas (L6) e (L13) o aluno refere-se à Escola Professora Anesia, local onde estudou como não ficou claro se o aluno repetiu o nome da Escola, ou se realmente estudou lá por duas vezes; solicitamos ao aluno que no momento da refacção do texto para ajustes, o aluno esclarecesse. Antes de refazer seu texto do aluno nos informou que ele estudou na Escola Anesia duas vezes. Afastou-se por vontade própria e, no ano seguinte retornou para a mesma escola, permanecendo por dois anos. Como não foi aprovado novamente resolveu mudar de escola. Matriculou-se na escola estadual Almirante Tamandaré, desistiu porque não foi aprovado novamente.

Quanto ao estilo, o texto apresenta expressões próximas da fala, como por exemplo, “andar de bike” (L10), “vida loka” (L23), “fez o ato” (L27). No texto do aluno, há declarações fortes que desconstroem um padrão muitas vezes, estabelecido para a aplicação de atividades de produção escrita, e que acabam por tolher a expressão do aluno.

Ao refazer seu texto o aluno elaborou um texto pequeno, e disse que não estava conseguindo escrever mais porque estava muito cansado. Solicitamos então que terminasse a

produção na aula seguinte, o aluno atendeu ao pedido e disse que não tinha mais muita coisa para escrever, apenas queria esclarecer como ele ganhava dinheiro.

PRODUÇÃO 02 – A infância de um jovem

- 01 na minha infância brincava muito e estudava
- 02 comecei a trabalhar com nove
- 03 anos idade. Já trabalhei e várias
- 04 profissões exemplo padeiro, pintura.
- 05 de carro sempre desde minha infância
- 06 gostei de ganhar dinheiro trabalhando
- 07 estou parado de estudar
- 08 a cinco anos mais agora to aqui na
- 09 minha vida que eu quero ter minha profissão

A produção 02 do aluno nos parece apenas uma complementação da primeira. Nesse texto ele se auto descreve como um menino trabalhador e frisa na (L06) que sempre gostou de ganhar dinheiro trabalhando. Entendemos a declaração do aluno, talvez, como uma forma de justificar o comportamento descrito na produção inicial.

Após as atividades de produção escrita o aluno participou da contação de histórias. A história foi gravada e em seguida ouvida pela turma. A terceira produção é resultado da transcrição do relato do aluno, feita por ele mesmo.

Versão gravada

quando eu tinha dez anos

ai eu fui pegar água pra minha mãe beber

Ela tava ralando macaxeira aí ela falou:

meu filho vai pegar uma água lá no quintal

Ai eu fui pegar uma água lá na geladeira

Quando eu olho assim pra janela, eu vi uma mão

e com uma luva fazendo assim mesmo pra mim (dando tchau)

Ai foi passando o tempo, outra vez, de novo

Uma mão de uma criança na mesma janela

De dia isso eu vi de dia e de noite

Ai quando foi à noite meu pai chegou do trabalho

Nós fomos lá no quintal olhar não tinha nada

Versão escrita a partir da historia contada por C.G

Açonbração na minha casa - Era uma vez

1. Eu fui eu em casa
2. no pátio com minha mãe é
3. minha prima ae minha mãe
4. falou para minha filha vá lá
5. na cozinha pegar um copo
6. de água ae eu fui na
7. Na hora que eu abrir a geladeira olhei para
8. janela da cozinha vi duas
9. mãos com luva branca
10. eu sair correndo falei para
11. minha maé maé eu vi
12. uma vizagem ae nós fomos lá não tinha
13. nada no meu quintal.

Ao analisar a versão oral constatamos ser ela mais detalhada do que a versão escrita. Na versão escrita ele omite trechos do texto falado, como “a idade” (L1), “a mãe ralando macaxeira” (L3). Ele diz que a mãe pediu para ele pegar uma água no quintal (L4). Quando cita as mãos acenando para ele, na versão oral da (L6) à (L8) refere-se a dois momentos distintos e afirma ter transcorrido tempo entre uma aparição e outra. Na versão escrita diz ter visto duas mãos, na janela, nos transmitindo a ideia que elas apareceram simultaneamente.

O aluno faz mudanças procurando aproximar seu texto da escrita: “Era uma vez” as repetições diminuem. O contexto da história é o sítio no qual moraram, em Capanema, segundo o aluno.

PRODUÇÃO 01 - O que vivi até hoje (C.A. B).

1. Quando eu era criança brincava de várias coisa como
2. tipo pata cega, pira se esconde, bonecos e carinhos, etc...
3. várias coisas com meus irmãos porque não tinha
4. muitos colegas. Aos meus 10 anos comesei a beber

5. aulco, com 13 anos comesei a fumar cigarro
6. pois então minha vida foi só piorando porque veio o
7. uso das drogas vários tipos não conseguia mais
8. ficar sóbrio porque todo tempo todo dia saia
9. para a rua para usar a droga. Minha infância
10. foi boa até meus 15 anos, quando comecei a
11. me prostituir com vários tipos de pessoas que nunca
12. tinha visto mais a droga fazia eu cometer essas coisas.
13. Porque queria usar. Então meus pais
14. Começaram a me proibir de sair com meus
15. Amigos porque pensava que tinha era so quando eu tinha
16. Dinheiro que eles vinham atrás de minha
17. Então meu pai falava tu não tem amigo e eu
18. Questionava que eli não que saice para conversa
19. Com meus amigos minha mãe a pessoa mais pura
20. Que conheci em todo meu trajeto de vida falava e até
21. Hoje fala teu amigo é Deus teu pai e tua mãe
22. Então comecei a analizar e vique felis falavam
23. Para o meu bem e até hoje não tenho mais
24. Meu pai mais minha mãe que anjo da guarda
25. Que por mim e pela minha vida . morei na Marambaia
26. No bairro do marco e em São brás.

A produção escrita do aluno C.A. B é talvez a mais explícita em narrar de forma corajosa, fatos marcantes em sua vida. O aluno inicialmente cita sua infância, e informa sobre suas brincadeiras com os irmãos, por não ter colegas. Em seguida, da (L04) à (L12), ele relata seu envolvimento com álcool e drogas, sem explicitar o motivo, mas, isso se torna um detalhe diante da coragem do aluno em se expor, sem receio de ser julgado. Produções como a do aluno C.A. B, não são comuns. Geralmente, ao produzir um texto escrito os alunos omitem fatos do seu cotidiano, para relatarem histórias fictícias que têm por objetivo cumprir um papel burocrático implementado no âmbito escolar. O texto em questão foge a esses padrões e se aproxima dos textos próprios dos alunos que por meio da escrita constituem-se como sujeitos inseridos em um contexto social.

Encontramos na produção marcas de oralidade, (L2) “tipo” há (L8) ocorrência parafrástica “porque todo tempo todo dia saia”; personificação (L12) “droga fazia cometer essas coisas”; na (15) “Amigos porque pensava que tinha era só quando eu tinha” há supressão provavelmente da palavra “dinheiro”, fato que não impede nosso entendimento. Usa o discurso direto ao inserir a fala do pai, não usa pontuação, mas utiliza um verbo dicendi, (L17) “Então meu pai falava tu não tem amigo” na (L24), usa uma metáfora cristalizada para referir-se, à mãe “anjo da guarda”.

O aluno não participou da atividade de contação de história, mas comprometeu-se em escrever uma história que conhecia. Produziu o texto seguinte:

O homem que ficou doido – versão escrita

1. O homem que era muito fraco e todo mundo
2. zombava dele porque era fraco, (aí) cansado pediu
3. forças para o diabo e ele apareceu para ele
4. e perguntou (para o diabo) o que me dará em troca da força?
5. Que te darei? Ele falou a alma de minha
6. filha. E a filha sem saber de nada no dia
7. marcado o diabo perguntou: onde (é que)
8. está minha recompensa? Ela está no carto
(ai nessa hora o diabo foi procurar a menina ai ele encontrou ele e falou assim)
9. quando falou vim te buscar ela perguntou
10. quem é você? Ele disse sou o diabo. Ela
11. abriu o braso e fez o sinal da cruz e falou
12. tá repriedido e queimado e ele sumio e o homem
13. perdeu as forças e ficou com problemas mentais.

Ao analisarmos a produção do aluno C.A. B, verificamos que ele tem conhecimento da modalidade escrita da língua, (L5) “Que te darei?”. O modo como escreve esse texto aproxima-se do linguajar utilizado nas igrejas, (L2) “zombava”, (L12) “repriedido” (repreendido), “queimado”. O texto é interessante e nos remete as histórias de exorcismo comuns em alguns ambientes religiosos.

Os textos seguintes possuem apenas uma versão e os alunos não participaram da contação de histórias

ALUNA: M.B

Minha vida mudada

1. A minha infância foi maravilhosa, brinquei.
2. muito, fiz muitas amizades, me diverti muito.
3. depois de alguns anos me tornei uma mulher e comecei
4. a conhecer os prazeres da vida e um mundo que eu ainda não conhecia.
5. Conheci pessoas que pensava que jamais
6. me fariam algum mal é como diz a minha mãe
7. *(antes só do que mal acompanhado)* e eu continuei
8. com essas má amizades pois essas pessoas são
9. o que chamamos de má companhia.
10. Então quando eu tinha 19 anos de idade eu me amiguei
11. com um rapaz que tinha a mesma idade que a minha.
12. Nossa, no começo do nosso relacionamento era maravilhoso
13. ele me tratava bem , me dava muito carinho, era
14. atencioso comigo gostava de me ver sempre arrumada e etc.,
15. isso durou uns anos ele era paciente e etc. Quando eu fiz 21 anos
16. eu conheci o mundo das drogas. Foi aí que começou o pesadelo
17. da minha vida. Nós vivíamos brigando ele não me respeitava
18. mais, me batia muito só chegava em casa tarde da noite
19. e a maioria das vezes ele estava porre e drogado.
20. Vivi uns 3 anos nas drogas junto com ele ao todo foram 5 anos.
21. Até que um dia dei um basta não quis mais ele
22. deixei ele.
23. Ao passar do tempo conheci outra pessoa um rapaz
24. com 18 anos de idade. Me encantei por ele e me apaixonei
25. por ele. Hoje moramos juntos ele me ajudou ha sair
26. das drogas .Minha mãe agradece muito a Deus por ter colocado
27. esse rapaz na minha vida ela so falta explodir de tanta felicidade.
28. Hoje com 26 anos estou livre das drogas e sou muito feliz, E com muito orgulho
29. eu posso dizer que consegui me libertar das drogas.

30. Antes de termina gostaria de falar que as drogas
31. acaba com a vida das pessoas.
32. Mas tive ajuda de Deus da minha família e eu
33. quis parar e parei graças a Deus eu hoje posso dizer
34. que a minha () está mudada.

Quanto à produção escrita da aluna M.B, é outro relato bastante explícito e corajoso. A aluna inicia o texto usando a expressão “a infância maravilhosa” (L1) e em seguida a uma união feliz que estabelece uma harmonia inicial, Essa harmonia é quebrada na (L16): “eu conheci o mundo das drogas. Foi aí que começou o pesadelo”; a harmonia inicial é retomada na (L23) “Ao passar do tempo conheci um outro rapaz” (L23) “Me encantei por ele e me apaixonei” (L24). A aluna implementa no texto uma cronologia narrativa que se inicia na (L1) quando cita sua infância e prossegue citanda sua idade em diferentes períodos, 19 anos (L10) 21 anos (L15) e (26 anos (L28)). O uso da expressão linguística “antes só do que mal acompanhado” (L7), atribuído a sua mãe, pode ser uma influência das primeiras atividades feitas com a turma. Há uma ocorrência parafrástica “em má companhia” na (L9) que retoma a expressão “má amizades” (L8). A aluna refere-se à mãe usando o verbo no presente, “é como diz a minha mãe” (L6), “Minha mãe agradece muito a Deus” (26), “ela só falta explodir de tanta felicidade” (L27) há nesse trecho uma hipérbole. A aluna praticamente não comete erros de ortografia, apresenta elementos coesivos e sua produção escrita bem organizada.

No entanto, é uma escrita que recorre muito a clichês, principalmente para referir-se aos fatos mais duros da narrativa – vê-se pelo uso de uma linguagem muito padronizada, com expressões como “entrei no mundo das drogas” etc.

ALUNO: A.F. O

Contos da minha infância

1. Eu quando era criança gostava de inventar muitas coisas.
2. Gostava de animais de vários tipos, principalmente
3. cachorros. Adorava esportes (até hoje eu adoro).
4. Eu já tive várias histórias. Principalmente quando
5. Tinha 10 anos eu adorava desenha o desenho para mim
6. era tudo era o meu jeito de ser expressar quando
7. eu estava alegre adorava desenhar coisas mais detalhadas
8. como paisagens desenhos com dosi ou mais personagens

9. quando eu tava triste eu só desenhava coisas como
10. lutas, monstros. O desenho era meu jeito de viajar na
11. imaginação. Com desenho eu poderia viajar para
12. vários lugares na minha imaginação. Quando
13. eu tinha 15 anos eu conheci o esporte que mudou
14. a minha vida eu comesei pelo futebol de
15. salão. Foi no esporte que eu aprendi a micomunica
16. melhor com as pessoas ao meu redor, coisas que eu
17. não fazia muito porque eu era muito tímido. (até hoje eu
18. sou um pouco). Aprendi a me prepara fisicamente
19. o meu corpo. Eu adorava a jogar principalmente
20. os campeonatos escolares outros campeonatos. Depois
21. quando eu fiz 16 anos que conheci outros tipos de
22. esporte o esporte da luta esse no começo
23. foi o mais difícil de aprender porque era preciso
24. ter muito mais preparo físico. Mais depois que
25. acostuma fica bem melhor. Esse esporte me ensinou
26. a respeitar mais as pessoas ao meu lado ajuda as pessoas.
27. Quando eu tinha 17 anos aí sim esse
28. foi o ano que podia sair para onde eu queria
29. essa foi a fase da minha adolescência. Mais engraçada
30. da minha vida porque eu fiz várias loucuras
31. principalmente quando eu e meus colegas pulávamos
32. os muros dos vizinhos para apanhar frutas. O dia mais
33. engraçado foi quando eu pulei o muro de um
34. vizinho e não vi que tinha um cachorro.
35. Eu pulei o muro tão confiante que quando cheguei
36. perto da árvore o cachorro do nada apareceu
37. e na hora do desespero eu tentei subir na árvore
38. e foi na hora que eu me ceguei no
39. galho que o galho quebrou com mim. Mais eu
40. peguei o galho para me defender para correr até o muro.
41. Quando cheguei no muro que eu pulei o
42. cachorro de uma bela de uma mordida

43. na minha buda. Quando eu pençava que
44. não iria acontece nada vai que o bendito muro
45. quebrou com migo e eu levei um belo de
46. um tombo no chão ainda bem que não foi pro lado
47. de onde fica o cachorro. Também tenha varias
48. outras histórias mais naõ vai cabe aqui nessa
49. folha. Agora vou falar sobre o meu trabalho.
50. Quando eu ainda tinha 17 anos comecei a trabalha
51. com eu pai era um trabalho muito puchado porque
52. eu tinha que acordar 4:00horas da manhã e o
53. trabalho ia até 14:00 da tarde. Era muito rui
54. ter que dividi a escola com trabalho mais eu
55. sabia que era pro meu bem ter que acostuma
56. a trabalho deis de cedo. Até hoje eu trabalho com
57. meu pai a feira. E bom ter que trabalho para nois
58. mesmo que para os outros.
59. So deu para mim escrever isso aqui na folha mais
60. tem mais.

A produção do aluno A.F. O, é a produção mais extensa, fato que nos surpreendeu, pois, o aluno fazia parte da turma no primeiro semestre de aplicação das atividades e não participou das atividades escritas alegando que não sabia escrever.

O título “Contos da minha infância” evidencia sua pretensão em contar muitas histórias. Quanto a sua estrutura, o texto pode ser dividido em três partes: (L1) à (L12) infância, (L13) à (L27) a adolescência, e para finalizar, (L50) a (L60), escreve sobre o seu trabalho, “Quando eu ainda tinha 17 anos comecei a trabalhar”, ou seja, ele começou a trabalhar na adolescência. Da (L32) à (L48) o aluno relata um episódio específico, em um estilo que lembra a crônica, e em seguida retoma sua narrativa e encerra o texto alegando ter escrito somente 60 linhas por não ter mais espaço no papel. Reforça essa ideia nas (L48), (L49) sinalizando falta de planejamento para elaboração de seu texto. Nas linhas (L42) “uma bela de uma mordida” e (L45) e “bendito muro”, o aluno usa ironia. Há uma construção parafrástica nas (L11) “Com desenho eu poderia viajar para” e (L12) “vários lugares na minha imaginação”. Nas (L25) “Esse esporte me encinou” e (L26) a respeitar mais as pessoas ao meu lado ajuda as pessoas” observamos personificação.

O aluno adota uma postura, a de quem tem o “que dizer” e a “quem dizer”. Ao longo do texto observamos problemas relacionados à ortografia, “pelo futebol” (L14) pontuação, segmentação “micomunica” (L15); porém nenhum desses fatores impediu a compreensão do texto. Há coerência tanto na construção do texto quanto na produção escrita.

O texto seguinte foi elaborado pelo aluno G.S, que antes de elaborá-lo fez a seguinte pergunta: “pode contar uma coisa que aconteceu mesmo de verdade com a gente?” Em resposta a sua pergunta dissemos sim, a proposta era contar sua história, fatos que ele achava interessante compartilhar. Ainda com dúvidas o aluno perguntou novamente: “pode ser engraçado? Porque aconteceu uma parada comigo, parece aquela história do morto que a gente leu”. Respondemos sim. Abaixo expomos o texto do aluno.

ALUNO: G.S,

O homem bêbado

1. Um mês atrás eu e mais dois amigos fomos deixar
2. um amigo na parada de ônibus na Augusto Montenegro.
3. Ai nós sentado conversando esperando
4. a van passa era por volta de duas e meia da
5. manhã, vinha um porre pelo canteiro e ali nos
6. olhando ele vindo de tão porre que tava.
7. Ficamos olhando ele vindo ai do nada ele some
8. com se a terra tivevese se abrido e ingulido
9. ele , ai nós com muito medo saímos
10. correndo com muito medo mesmo. Para
11. a casa do meu amigo e lá nós se perguntando
12. será que aquilo era uma alma penada, uma vizagem
13. ficamos lá por volta de meia hora lá abismado
14. com, acontecido, se perguntando.
15. Ai meu amigo se lembrou que no canteiro
16. tem um buracos tipo de buero ai resolvemos
17. i la, ver fomos quando acendemos o celular
18. o cara tava lá pedindo socorro, que fomos
19. ver que não era alma penadae nein
20. visagem era o pai do meu amigo

21. porre dentro do buraco sorte que não
22. ouvi nada grave. Aquele medo que ficamos na hora, ao sai
23. correndo, se transformou em risadas.

O aluno G.S, ao elaborar seu texto escreve uma crônica de humor. No texto há ocorrência sucessiva do marcador conversacional “aí” (L3), (L7), (L9), (L15), (L16). Há coerência na exposição das ideias. Apresenta problemas de segmentação e ortografia, “alma penadae nein” (L19). Consideramos que na expressão “acendemos o celular” (L17) há uma Conotação se levarmos em consideração as motivações que levaram o aluno a substituir o verbo “ligar” pelo verbo “acender”. Um ponto interessante de ser citado é o uso de expressões como: “a espera pela van”, “o uso do celular”, “o uso da palavra porre”, “buraco tipo bueiro”; os elementos citados conferem autenticidade e atualidade ao texto.

Feitas as análises detalhadas dos textos passemos aos comentários gerais.

3.3 COMENTÁRIOS GERAIS

As histórias contadas pelos alunos são semelhantes quanto ao conteúdo. Em sua maioria são alunos que já tiveram contato com o crime, álcool, drogas, prostituição ou ainda exposição a situações violentas. A linguagem utilizada para expor (ou não) sua vida, no entanto, é generalizada, pouco individual. Expressões como “fui pelo mal caminho”, “infância feliz”, “graças a Deus”, “graças a minha família”, são frases-feitas usadas para criar uma atmosfera de felicidade que contrasta com os problemas sociais e pessoais relatados. Isso fica bastante claro no texto da aluna J.P. M: “Sou feliz mesmo com problemas e dificuldades”.

Por outro lado, ressaltamos a extensão, o conteúdo e o fluxo de textos produzidos. São textos extensos e detalhados, variados e quanto ao conteúdo, bastante corajosos, pois os alunos tratam de assuntos muito pessoais, sem medo de se expor, ou serem julgados. Vemos nisso algo bastante positivo, pois, mesmo por meio de uma linguagem por vezes cristalizada, cheia de clichês, os alunos conseguem investir nas “suas palavras”, no seu “projeto de dizer”, contrariamente, aos alunos participantes das atividades propostas no segundo semestre de 2014. Esses alunos mantiveram, durante o desenvolvimento da proposta, uma relação burocrática com suas produções escritas, esperando sempre que déssemos o primeiro passo, em relação “ao que produzir” e “como produzir”. Em contrapartida os alunos que participaram das atividades propostas, no primeiro semestre de 2015, assumiram uma postura de constituir-se como sujeito por meio da escrita. Acreditamos que a reestruturação daa atividades, as discussões em sala de aula foram fatores importantes nesse processo.

Quanto ao uso da conotação e da metáfora podemos dizer que as ocorrências encontradas nos textos escritos analisados não confirmam nossa expectativa, as ocorrências ainda são ínfimas; mas elencamos algumas delas, conforme bibliografia consultada.

Conforme Ilari (2002) a palavra dependendo do uso e do contexto, pode revelar muito sobre o falante. Quando o autor faz essa consideração refere-se ao fato de existirem mesmos objetos e eventos que têm seu significado representado por vocábulos diferentes em regiões diferentes. Exemplificamos as perspectivas do autor com um excerto retirado de nossos dados.

(27) Ele morava no interior então tipo assim, a cidade fica um pouco desligada da roça né. pra lá chamam de *roça* pra cá chamam de *sítio*.

Considerando Ilari (2002) as palavras “roça” e “sítio” foram usados conotativamente, visto que nomeiam um mesmo objeto, mas cada uma delas é usada em contexto diferente. Nas trocas em sala de aula, foram citadas ainda as palavras “fazenda”, “campo”, utilizadas em Soure, para nomearem o “sítio”, ou a “roça”. Mas não esqueçamos as considerações de Geraldi, (2010, p.36) “quanto à constituição contínua do sujeito e o do discurso”. Tanto um quanto o outro se constituem dentro de um processo interativo, por meio do qual se modificam mutuamente. Não negamos aqui as variações linguísticas que são pertinentes ao contexto histórico, social, cultural de um sujeito, porém essas variações não devem ser tratadas como elementos linguísticos estanques prontos para serem utilizados, como uma fórmula perfeita.

Na perspectiva de Lakoff e Johnson, a Metáfora estrutura-se em nosso sistema conceitual, a partir de conceitos metafóricos e é licenciada por expressões linguísticas usadas costumeiramente. Como exemplificamos abaixo por meio de dois excertos retirados de nossos dados.

(28) (...) como esse *tempo* bom não *volta* mais queria ser criança novamente.

(29) (...) aí foi passando o tempo.

O tempo é compreendido como um objeto em movimento. Está atrás do observador, já passou por ele. Segundo Schamaltz (apud Lakoff e Johnson, 1980, p.40) “o conceito metafórico PASAGEM DE TEMPO É MOVIMENTO, é uma maneira da mente humana compreender um conceito abstrato em termo de um domínio de experiência”.

Quanto as metáforas à luz da nova retórica de Perelman e Olbrecht-Tyteca, (2005), para os quais a Metáfora é argumentação, podemos dizer que estruturalmente esquematizadas conforme a proposta dos autores, não as encontramos. Mas se considerarmos expressões como “ficou na VIDA LOKA”, “mal amizade me levou pro mal caminho”, “ameaçou o amigo e não fez o ato”, constataremos a presença de um discurso retórico, pois as mesmas declarações por meio das quais os alunos se mostram, servem também para escondê-los. Eles omitem certos detalhes, fato explicável, visto que são declarações “pesadas”. Vemos nelas uma metáfora cujo objetivo é atenuar informações essas informações “pesadas” sobre suas vidas.

Na bibliografia consultada, com exceção da gramática normativa, encontramos referências às metáforas que assimiladas de tal forma que os falantes não as reconhecem mais como Metáforas. Lakoff e Johnson as definiram como convencionais, Perelman e Olbrecht-Tyteca, as definiram como metáforas adormecidas. Para fazermos referência generalizada a ambas usamos o termo metáforas cristalizadas, adotado por Geraldi. Nos textos analisados encontramos as seguintes ocorrências: “minha mãe é um anjo”, “Meu filho [...] que é a razão da minha vida”. Essas metáforas são na verdade clichês por meio dos quais, o aluno procura passar a ideia de um discurso “politicamente correto”.

Mas consideremos que escrever bem, na perspectiva desta pesquisa, é usar a criatividade. Usar o “dito” ou “escrito” e dar-lhe atualidade. Foi o que fez um dos alunos envolvido na realização da proposta. Reelaborou um dito popular cristalizado, atribuindo-lhe atualidade. Expomos o dito popular abaixo.

(30) Entrar pelo cano, (=dito popular cristalizado).

(31) Entrar pelo cano e sair pela torneira. (=dito popular atualizado)

Esse fato comprova que, as metáforas podem ser atualizadas constantemente, visto serem expressões linguísticas discursivas que estão presentes em nosso cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo acerca da conotação e metáfora nos mostrou a complexidade do tema. Ao consultar bibliografia pertinente ao tema, constatamos o caráter ordinário desses recursos, independente da definição dada. A conotação e a metáfora são fenômenos linguísticos discursivos capazes de evocar significados que podem ser compartilhados pelos falantes da Língua portuguesa em um processo interativo, pois são elementos constitutivos da linguagem; é como tal são resultantes das ações sobre ela. Essas ações sobre a linguagem trazem a novidade do discurso por meio de novas representações de mundo que conforme Geraldi (2013, p.43) “deslocam os sistemas de referência, para a construção de novos sentidos.”.

Trabalhar a linguagem e seus recursos expressivos na produção escrita dos alunos da Educação de Jovens e Adultos significou lançar-se a uma nova proposta. A novidade não está contida na proposta, propriamente dita, mas no “como” foi desenvolvida. Por meio dela procuramos nas aulas de Língua Portuguesa, descobrir possibilidades de atividades que propiciassem nova “forma de dizer” e “de ouvir”, pois, das produções de nossos alunos, ecoam vozes e elas precisam ser ouvidas. Independente da modalidade de ensino a qual nos reportemos, todos os alunos envolvidos são sujeitos, e merecem ser tratados como tal. Em especial, nos referimos aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, modalidade com a qual trabalhamos há oito anos, primeiramente por serem os sujeitos da pesquisa e por apresentarem um perfil diferenciado, queiram ou não, isso não pode passar despercebido. Muitos desses alunos pertencem à faixa socioeconômica mais baixa e devido a essa situação priorizaram o trabalho, deixando em segundo plano “os estudos”. Ao retornarem à sala de aula sentem dificuldades em relação à escrita, pois ainda a percebem apenas como uma representação da linguagem oral, ou seja, para eles a escrita é codificação e o texto apenas um recurso utilizado para transmissão de conhecimento. Nesse sentido foi necessário primeiramente, discutir com os alunos sua concepção de escrita; a fim de que percebessem o “ato de escrever” não como simples codificação, mas como uma oportunidade de se expressarem no contexto histórico e social do qual fazem parte. Conforme Geraldi (2013, p.135) o trabalho com texto em sala de aula não se trata apenas de dar voz às classes desprivilegiadas. Mas de envolver o sujeito na produção do discurso e na concretização dessa produção por meio do texto escrito. Ainda conforme o autor, a produção escrita poderá ser para o professor um meio de conhecer a história dos alunos.

Na realização das atividades, tivemos a oportunidade de constatar, inicialmente, certo desinteresse por parte dos alunos em desenvolver as atividades propostas. Eles se mantiveram

distantes, e acomodados em sua relação burocrática com a escrita; mas mesmo assim, percebemos uma predisposição para abraçar o novo. Esse momento foi crucial para a continuidade da pesquisa, porque, a dúvida e a insegurança não eram somente deles, eram nossas também. Mas, diante do panorama inicial, não nos abatemos. Pois, além da posição defensiva dos alunos, nos deparamos com situações que interferiram sobremaneira no primeiro momento de realização das atividades em sala de aula como, por exemplo, feriados e recessos. No segundo momento, o ambiente para realização das atividades foi satisfatório, o calendário foi cumprido, não aconteceram interrupções significativas.

Segundo Geraldi (2013, p.4), “(...) navegar é preciso viver. Nossos roteiros de viagens dirão de nós o que fomos: de qualquer forma estamos sempre definindo rotas _ os focos de nossas compreensões”. Por meio da definição de novas rotas e formas de compreensão, nos foi possível assumir uma postura mais consistente e mais consciente, no segundo momento de realização das atividades. Isso propiciou maior desprendimento dos alunos. Testemunhamos alunos falando e escrevendo sobre si, procurando estabelecer com o texto uma relação concreta, tomando para si a responsabilidade “de dizer” e de não dizer. Dado o primeiro passo, buscamos encontrar nas produções escritas, conotação e metáforas. Encontramos algumas ocorrências, muitas delas representações de metáforas cristalizadas, convencionais como, por exemplo, a expressão “antes só do que mal acompanhado”, mas também encontramos representações criativas como “entrar pelo cano e sair pela torneira” Diante disso podemos dizer que a conotação e a metáfora não são propriedade do texto poético, esses fenômenos linguísticos fazem parte do nosso cotidiano e os usamos inconscientemente conforme Lakoff e Johnson (1991) ou conscientemente por meio de esquemas analógicos segundo Perelman e Olbrecht-Tyteca (2005). Independentemente do modo como são construídos, são fenômenos que fazem parte da nossa vida e surgem da articulação entre cognição, linguagem e discurso. E como fenômenos discursivos nos permitem, por meio de um processo interativo, criar e recriar sentidos.

Esses recursos expressivos tão presentes em nosso cotidiano, são recorrentes tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita da língua. Nesta pesquisa constatamos ocorrências bastante expressivas na modalidade oral da língua. As produções orais dos nossos alunos nas trocas em sala de aula comprovam isso. Fato que abre precedentes para a verificação detalhada futuramente. Algo bastante positivo encontrado nos textos, foi a realização de uma Língua portuguesa mais próxima da verdade subjetiva dos alunos do que da norma culta estabelecida como o único caminho viável para a prática “do bem escrever”. Contestamos esta postura respaldados nas produções aqui expostas, desenvolvidas por eles. E

vemos nessas produções não como o produto final da pesquisa realizada, mas como matéria-prima que deve ser lapidada e ampliada para que alcancemos resultados mais efetivos quanto ao uso da conotação e da metáfora.

As bibliografias citadas foram basilares para a construção de conhecimentos acerca da conotação e metáfora, porém para desenvolvimento e aplicação e avaliação das atividades propostas buscamos apoio em (GERALDI 1996; 2010; 2011; 2013) cujas considerações vão ao encontro de nossa proposta de trabalhar o Ensino da língua portuguesa à luz da linguagem, em um processo interativo tendo como objeto de estudo o texto.

Respalda convicções incipientes é anseio típico de acadêmicos de mestrado. Não fugi a esta regra. Entretanto, algumas destas certezas caem por terra no decorrer das descobertas dos estudos. Outras, a maioria, foram alicerçadas por leituras e discussões do meio acadêmico. Se faltavam recursos teóricos para dar suportes às minhas incertezas, após dois anos de buscas, hoje sobram. Devo explorar esses novos saberes, mas reconheço o quanto se abriram frestas para novos olhares.

Com minhas ânsias, cheguei à conclusão que se quero um aluno melhor, devo eu também buscar me aprimorar. Só assim poderei construir caminhos para serem trilhados. Assim, trabalhar a linguagem e seus recursos expressivos na produção escrita dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, propiciou-me lançar-me ao novo, descobrir uma nova “forma de dizer” e “de ouvir”, pois, das produções de meus alunos, ecoam vozes gritando para serem ouvidas, independente da modalidade de ensino a qual nos reportemos. Todos são sujeitos e merecem ser tratados como tal. Com certeza as aulas de Língua Portuguesa não serão mais as mesmas.

Acredito ser esta pesquisa uma porta entreaberta para o aprimoramento no estudo de fenômenos tão complexos como conotação e metáfora, assim como para o trabalho de produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Mas não vivo a ilusão de que elas são suficientes para que nossos alunos se tornem cada vez mais capazes de se expressarem por meio do texto escrito. Para ter tal êxito, precisaria do trabalho das demais disciplinas que circundam o universo escolar e, mais ainda, da tomada de consciência dos educandos para transformarem-se enquanto sujeitos de suas próprias histórias. Enquanto Professora de Língua Portuguesa tenho procurado construir juntamente com os alunos o projeto de *constituir-se*. Isso já é um começo. Continuarei tentando. E nunca deixarei de tentar. Percebes?

BIBLIOGRAFIA

- BECHARA, Evanildo. **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.
- D'ONOFRIO, Salvatore. **Concepção retórica e concepção semântica da Metáfora**. São Paulo: Alfa, 1980.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ed. Companhia Editora Nacional, 2002.
- FAUSTINO, Mário. **O homem e sua hora e outros poemas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- FIORIN, José Luiz. **Em busca dos sentido – estudos discursivos**. São Paulo: Contexto, 2008
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 1996.
- _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- _____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: **O texto na sala de aula**. 5ª. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- _____. **Portos de passagem**. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- LAKOFF, George y JOHNSON, Mark. **Metáforas de la vida cotidiana**. 2ª ed. Madri, Espanha: Ed. Catedra, 1991.
- MARTINS, Dileta Silveira e ZILBERKNOP, Lúbia Scliar, 22ª ed. Porto Alegre: Ed Sagra Luzzatto, 2001.
- PERELMAN, Chaim e OLBRECHTS- TYTECA, Lucie. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- RODOLFO, Ilari, **Introdução à semântica: brincando com a gramática**. São Paulo: Ed. Contexto, 2001.
- SOERK, Ana Maria [et.al.]. **Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos**. Curitiba: Ed. Positiva, 2009.
- ZANOTTO, Mara S. T, Metáfora e indeterminação: abrindo a caixa de pandora. In: **Metáforas do cotidiano**. Belo Horizonte UFMG, 1998.
-

ANEXOS

ANEXO 01

QUESTIONÁRIO

Nome completo:

.....

Data de nascimento: idade:..... sexo;

Turma: turno:

Você trabalha. Qual sua profissão?

.....

Por que você optou pela educação de jovens e adultos.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Fale um pouco sobre a disciplina Língua Portuguesa. Cite as dificuldades que você possui nessa disciplina.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Você gosta de ler? O que você lê costumeiramente?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

ANEXO 02

O MORTO (Maria Hilda de Jesus Alão)

Jacinto trabalhava até tarde da noite. Seu turno, na fábrica, terminava por volta das vinte e três horas. Era cansativo. Às vezes tinha vontade de faltar ao trabalho, dormir um pouco mais. Não podia. Tinha mulher e cinco filhos para sustentar e qualquer centavo descontado do seu salário era um desfalque e tanto

De manhã tomava o ônibus para ir trabalhar. Quando o dinheiro terminava Jacinto ia e voltava do trabalho a pé por uma estrada pouco movimentada e de iluminação precária que ligava seu bairro ao local onde estava instalada a fábrica.

Nessa estrada ficava o cemitério e mato de um lado e de outro, onde os marginais se escondiam para assaltar as pessoas que por ali passassem. Eram comuns os casos de assaltos, mortes, estupros. A polícia sempre dava umas incertas no local para assustar a marginalidade.

Quando precisava utilizar a estrada, Jacinto caminhava com o coração na mão. Algumas vezes tinha a companhia de um colega que morava no mesmo bairro, mesmo assim rezava para todos os santos, pedia proteção, lembrava da mulher, dos cinco filhos e da mãezinha velhinha. Rezava, rezava muito.

Naquele dia um colega de Jacinto, que fazia o mesmo turno, chegou com a notícia: “Sabem, ontem uma dona foi assaltada e morta, bem em frente do cemitério...”. O coração de Jacinto bateu forte, ele ouvira falar do acontecido quando fora à padaria. Logo hoje que está chovendo e, ele sem dinheiro, teria de ir a pé pela estrada... Tremeu só em pensar.

Nesse momento entrou o chefe da seção anunciando que o turno se estenderia até a zero hora e que não queria saber reclamações pois eram ordens da Diretoria.

As horas corriam e o momento da saída se aproximava. Tocou o sinal. Jacinto olhou o relógio: zero hora. Os operários estavam indo embora. Jacinto, na porta da fábrica, coração apertado, orava silenciosamente para enfrentar a jornada até a sua casa. O último colega lhe deu “até logo mais” e Jacinto perguntou: “vai pela estrada?” “não – disse o amigo – hoje vou de ônibus, além da hora, a chuva vai apertar.” “É, fazer o quê...” – pensou.

Vestiu a capa preta, capuz na cabeça e, com o pensamento no Filho de Deus, pôs o pé na estrada. Seriam, mais ou menos, uns quarenta minutos de caminhada solitária. Quando estava quase perto do cemitério, saiu do mato um homem alto e forte com um gorro enterrado até as orelhas. O coração de Jacinto acelerou. “Boa noite amigo! Moras por aqui?”

Jacinto, gaguejando, respondeu: “sim...sim senhor...”. A essa altura da conversa eles já estavam quase emparelhados com o portão do cemitério, quando o estranho perguntou: “E não tens medo de andar por essa estrada?” - ao que Jacinto, numa inspiração celestial, respondeu: “Quando eu era vivo tinha...” O estranho saiu em desabalada carreira entrando na primeira trilha do mato que encontrou. No dia seguinte correu, pelo bairro, a notícia de que polícia havia capturado o autor do crime, ocorrido em frente ao cemitério, escondido no mato,

muito assustado e dizendo aos policiais que havia falado com um morto... jurava...um morto vestido de preto...

ANEXO 03

PRODUÇÃO 01 J.P.M

A

*mas eu
mas?* minha vida ontem e hoje.

Minha infância, morei em uma pequena cidade que se chama Azeiro, no interior de Santa-rem. Fui muito feliz ao lado dos meus irmãos e meus pais. Vim com 9 anos de idade morar em Belém e estudava o gostava muito de estudar, tinha muitas sonhos e ventadas. Com o tempo as coisas começaram a mudar e com 16 anos tive que parar de estudar e começar a trabalhar para poder me sustentar. Tive que fazer uma escolha estudar ou trabalhar e depois mais tarde veio meu filho que hoje tem 13 anos e que é minha razão de viver e é por ele que hoje estou aqui depois de 17 anos parada de estudar resolvi realizar um abraço de meu sonho em terminar meus estudos e me formar em professora que tanto era meu sonho. Sou muito feliz mesmo com todos os problemas e dificuldades que me diverti com minha família, hoje trabalho em uma empresa muito boa tudo em sabão no papel graças a Deus na verdade sempre tive sorte de conseguir empregos bons mesmo não tendo estudo.

ANEXO 04

PRODUÇÃO 02 J.P.M

10 lembranças da minha infância.
Quando criança, adorava brincar de pipa, peteca e jogar bola e também sempre brincava no rio que tinha próximo a minha casa. Minha Mãe sempre colocava eu de castigo pois, não gostava das minhas brincadeiras, falava que era brincadeira de menino, uma vez fugi de casa só para jogar bola na rua quando eu cheguei em casa minha Mãe estava me esperando em pé na porta com o cinto e com muita fúria.

Apanhei tanto que nunca mais fugi, hoje lembro e não muito pois eu aprendi a ^{de novo} não voltar mais aquela ~~de~~ criança ~~de~~ novamente.

ANEXO 06

PRODUÇÃO 01 G.C

título do texto:
 P: INFÂNCIA de um jovem!

R: Meu, passado da infância, fui pra escola
 para estudar uma parte e outra para
 ficar na molecagem. brigava na escola
 não prestava atenção na aula
 isso tudo começou no Colégio Professora
 Anesina, na quinta série.
 Me metia com meus amigos. Não
 queria saber mais de estudar só
 buscava para ir pra final de
 semana andar de bike tudo isso
 mal amizade me levou para o mal
 Caminho de estudo depois no
 Colégio Anesina a sexta se repetiu.
 Não passou 2 anos ela foi pro Tanav-
 dre. Não passei de novo desisti. A
 fui morar no Papandu Num Citio.
 Me metia com meus amigos
 ia para escola Nossa senha
 ra da carne só para vender pro
 desisti de novo no meio do ano
 trabalhar numa fazenda eu e minha
 mãe. ele tinha 21 anos ficou morando
 lá no Citio, ele e a mulher dele. ele
 ficou na vida Loka e eu fui trabalhar
 passou-se o tempo de 2 meses
 eles no Citio e eu na fazenda, ele
 discutiu com o irmão Amigo dele,
 anelou o amigo dele e não fez o Atos
 quando foi na terça-feira 29 de
 julho de 2014 veio a obito com
 5 tiros ao serviço de exemplo para
 mim. eu dissei que essa vida não era
 nada só basta tá vivo, para morrer. eu
 digo eu vou estudar me tornar ser
 alguém na minha vida...

Caminho
 Caminho ml
 Qual antel

ANEXO 07

PRODUÇÃO 02 G.C

título do texto : INFANCIA DE um jovem
na minha infância brincava muito estudava
muito comecei a trabalhar com nove
anos de idade já trabalhei de vários
profissões exemplo padaria, pintura
de carro sempre des da minha infância
Gostei de GANHAR dinheiro trabalhar
de estou parado de estudar a
cima, aos mais agora foguei na
minha vida que eu quero ter minha
Profissão...

ANEXO 08

VERSÃO ESCRITA - G.C

R = TÍTULO: A Construção Na minha casa.
Era, uma vez eu em casa ☹
No patio ☹ Com minha mãe e
minha prima e minha mãe
falou para mim filho vá lá
na Cozinha pegar um copo
de água e eu fui Na
Cozinha pegar o copo de
água Na hora que eu, .

Abriu a geladeira abri para
janela da Cozinha vi duas
mãos com luva branca
eu sair Correndo falei para
minha mãe mãe eu vi uma
Vizagem aí nós fomos lá Não tinha
Nada No meu Quintal. ☹

ANEXO 09

PRODUÇÃO 01- C.A.B

TÍTULO = o que vivi até hoje

Quando eu era criança brincava de vários coisas como tipo. Pata cega, pira se esconde, brincas e carinhos, ~~etc~~ etc...
Várias coisas com meus irmãos porque mãe tinha muitos colegas, das meus 10 anos comecei a beber ~~etc~~
~~etc~~ e com 13 anos comecei a fumar cigarro pois então minha mãe se preocupando porque tem o uso de drogas várias tipos não conseguia mais ficar sabendo porque todo tempo toda dia saia para a rua para usar a droga minha infância foi braca ~~etc~~ até meus 15 anos quando comecei a me prostituir com vários tipos de pessoas quem nunca tinha visto mais a droga fazia as ~~etc~~ coisas que ~~etc~~ fazia ~~etc~~ porque queria usar. Então meus pais começaram a me proibir de sair de com meus amigos, porque pensava que tinha era só quando eu tinha dinheiro que eles vinham atrás de mim. Então meu pai falou tu não tem amigos e eu questionava, que é ele não que saite para conversar com meus amigos minha mãe a pensar mais lura que comecei em toda meu trajeto de vida falar e até hoje falar do amigo de seus tu pai e tu mãe então comecei a analise de ~~etc~~ que eles falaria para o meu bem, e até hoje não tenho mais meu pai mais minha mãe que erro da guarda que permitiu ~~etc~~ pela minha vida. mori na ~~etc~~ maranhão, no bairro de marão, e em São brás

ANEXO 10

VERSÃO ESCRITA – C.A.B

TÍTULO: O homem que ficou doido
 O homem que era muito fraco e todo mundo zombarra de porque era fraco, cansado pediu forças para o diabo e ele apareceu para ele e perguntou: - o que deseja em troca da força? que ele disse? ele falou a alma da minha filha. e a filha sem saber de nada no dia marcado o diabo apareceu e perguntou: onde está minha recompensa? ela está no ^{quarto} canto quando ele falou não ^{ele} buscar ela perguntou: - quem é você? ele disse: sou o diabo ela abriu o abraço fez o sinal da cruz e falou tá arrepiado e queimado, e ele sumiu e o homem perdeu as forças e ficou com problemas mentais.

ANEXO 11

PRODUÇÃO M.B

Título: "Minha vida mudou"

A minha infância foi maravilhosa brinquei muito, fiz muitas amizades, me divertia demais. Depois de alguns anos me tornei uma mulher e conheci a mulher e os prazeres da vida e um mundo que eu ainda não conhecia.

Eu não pensei que eu pensava que jamais me fariam algum mal e comecei a minha vida com eles de que não me acompanhados! e eu continuei com eles meus amigos.

Quando eu tinha 19 anos de idade eu me amigui com um rapaz com a mesma idade que a minha mãe. Mas comecei a mesma relacionamento que me tratava bem, me dava muito carinho era antes comigo gostava de me ver sempre arrumada e ele me deu um dia e outro quando eu fiz 21 anos eu conheci o mundo das drogas, foi aí que comecei o período da minha vida, nos primeiros dias quando ele não me respeitava mais, me batia muito se chegava em casa tarde da noite e a impéria das vezes ele estava com de porre e ele me viu um 3 anos mas drogas junto com ele eu tinha 5 anos. Até que um dia ele me bateu não quis mais ele e deixou ele.

De pouco tempo conheci outra pessoa um rapaz com 18 anos de idade. Me apaixonei por ele e me apaixonou por ele. Hoje me amamos muito e me ajuda na vida das drogas minha mãe agradece muito a Deus por ter colocado esse rapaz na minha vida ele me ajuda a superar a vida felicitada. Hoje com 26 anos de idade estou livre das drogas e sou muito feliz. É com muito orgulho eu posso dizer que eu consegui me libertar das drogas.

Antes de terminar gostaria de falar que as drogas acaba com a vida das pessoas.

Mas tive ajuda de Deus da minha família e eu não quero parar e parar graças a Deus e hoje posso dizer que a minha vida mudou.

Fim.

ANEXO 12

PRODUÇÃO 01 A.F.O

~~Contos de minha infância~~
Contos de minha infância

~~Eu~~ Eu quando era criança eu gostava de muitas coisas. Gostava de jogar de vários tipos, principalmente cachoeira. ~~Eu~~ Adorava esportes, "até hoje eu adoro".
~~Eu~~ Eu já tive ~~eu~~ várias histórias, principalmente quando tinha 10 anos eu adorava desenhar o desenho para mim era tudo era o meu jeito de ser expressar quando eu estava alegre adorava desenhar coisas mais detalhada como paisagens desenhos com mais personagens quando eu estava triste eu não desenhava coisas como lutas, lutas. O desenho era o meu jeito de viajar e na imaginação ~~eu~~ com desenho eu poderia viajar para ~~eu~~ vários ~~eu~~ lugares na minha imaginação, quando eu tinha 13 anos eu conheci o esporte que mudou a minha vida eu ~~eu~~ comecei pelo futsal de salão. Foi no esporte que eu aprendi a me comunicar melhor com as pessoas ~~eu~~ em meu redor, coisas que eu não fazia muito, porque eu era muito tímido, (até hoje eu sou um pouco), aprendi a ~~eu~~ me preparar fisicamente o meu ~~eu~~ corpo. Eu adorava a festa principalmente os campeonatos escolares ou outros campeonatos. Depois quando eu fiz 16 anos que conheci outro tipo de esporte, ~~eu~~ o esporte da luta esse no começo foi o maior déficit de ciadafita porque era preciso ter muito mais preparo físico. Mas depois que acostuma fica bem melhor. Esse esporte me ensinou a respeitar mais as pessoas ao meu lado a ajudar as pessoas, quando ~~eu~~ eu tinha 17 anos eu vim esse foi o ano que eu podia sair para onde eu queria

ANEXO 13

PRODUÇÃO 01 A.F.O (CONTINUAÇÃO)

essa foi a fase da minha adolescência mais engraçada
 de minha vida porque fiz várias ~~brincadeiras~~ e brincadeiras
 principalmente quando eu e meus colegas pulávamos
 os muros os vizinhos para sponha frutas. O dia mais
 engraçado ~~era~~ foi quando eu pulei o muro de um
 vizinho e não sei que tinha um ~~cachorro~~ cachorro
 eu pulei o muro tão espante que quando cheguei
 perto da arvore o cachorro do nada apareceu
 e na hora do desespero eu tentei subir na
 arvore e foi na hora que eu me esqueci do
 galho que o galho quebrou com mim. Mas eu
 pulei o galho para me defender para corre ate o muro
 quando cheguei no muro que eu pulei o
 cachorro de uma ~~forma~~ bela de uma mordida
 na minha bunda. ~~quando~~ quando eu pensava que
 não iria acontecer nada vai que o benedito
 muro quebrou com mim e eu levei um belo de
 um tombo no chão ainda bem que não foi pro lado
 do de onde fica o cachorro, também tinha
 varias outras historias mais não vai sabe aqui nessa
 folha. Agora vou fala sobre o meu trabalho.
 quando eu ainda tinha 17 anos comeci a trabalhar
 com eu pai era um trabalho muito fuchada porque
 eu tinha que acordar 4:00 horas da manhã e o
 trabalho ia ate 14:00 da tarde. Era muito xui
 ter que dividi a escola com trabalho mais eu
 sabia que era pro meu bem e ter que acostuma
 a trabalho deis de cedo. Ate hoje eu trabalho com
 meu pai a feira. e bom ter que trabalho para mais
~~mesmo~~ mesmo que para os outros.
 se deu para mi escreve isso aqui na folha mais tem

ANEXO 14

PRODUÇÃO 01 G, S

Oportunidade: Produção textual / Contos de Fadas
 UM MEU AMIGO EU E MAIS DOIS AMIGOS FOMOS DEIXAR
 UM AMIGO NA PARADA DE ÔNIBUS NA ALEUSTO MONTE
 NEERO. ALI NÓS SENTADO CONVERSANDO ESPERANDO
 A VAN PASSAR ERA POR VOLTA DE DUAS E MEIA DA
 MANHÃ, VINHA UM PORRÊ PELO O CANTEIRO E ALI NÓS
 OLHANDO ELE VINDO DE TÃO PORRÊ QUE TAVA.
 FICAMOS OLHANDO ELE VINDO AI DO NADA ELE SOME
 COMO SE A TERRA TIVEVESE SE ABRIDO E INEULIDO
 ELE AI NÓS COM MUITO MEDO SAIMOS
 CORRENDO, COM MUITO MEDO MESMO. PARA
 A CASA DO MEU AMIGO E LA NÓS SE PEREUNTADO
 SERA QUE AQUILO ERA UMA ALMA PENADA, UMA VIZABEN
 FICAMOS LA POR VOLTA DE MEIA HORA LA ABISMADO
 COM, ACONTECIDO, SE PEREUNTANDO.
 AI MEU AMIGO SE LEMBROU QUE NO CANTEIRO
 TEM UM BURACO TIPO DE BUERO AI RESOLVEMOS •

26
 ERA LA, VER. FOMOS QUANDO ACENDAMOS O CELULAR
 O CARA TAVA LA PEDINDO SOCORRO, QUE FOMOS
 VER QUE NAÕ ERA ALMA PENADA E NG'N
 VISAGEM EM ERA O PAI DO MEU AMIGO
 PORRÊ DENTRO DO BURACO. SORTE QUE NAÕ
 OUVI NADA GRAVE.
 AQUELE MEDO QUE FICAMOS NA HORA, AO SAI
 CORRENDO, SE TRANSFORMOU EM RISADAS.
 "COISAS DA VIDA"