

AS CONTRIBUIÇÕES DA METÁFORA PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS

*Leosmar Aparecido da Silva**
*Guitemberg Marques Santos***

RESUMO

Os estudos sobre autoria concordam com a ideia de que, diferentemente do sujeito disperso, afetado por ideologias, o sujeito autor, utilizando a metáfora como recurso, organiza a dispersão que se instaura na língua, está inserido na cultura e assume uma posição na sociedade em relação ao que ele diz e em relação ao como ele diz. Em vista disso, este texto tem o objetivo de analisar a presença da metáfora em produções textuais de alunos do Ensino Médio como um dos meios da manifestação de indícios de autoria, que possibilita ao aluno autor assumir uma posição no espaço social. Foram coletadas 30 produções textuais de alunos da terceira série do Ensino Médio e analisada a presença de metáforas. Os dados revelaram que os alunos de Ensino Médio fazem uso tanto de metáforas automatizadas pelo pensamento, inseridas na cultura e rotinizadas pelo uso, quanto de metáforas metacognitivamente monitoradas no momento da produção do texto. Trabalhos dessa natureza contribuem para se colocar em foco os modos de manifestação da autoria.

Palavras-chave: Autoria; Metáfora; Produção Textual; Ensino.

ABSTRACT

The studies on authorship agree with the idea that, unlike the dispersed and affected by ideologies subject, the subject-author, using the metaphor as a resource, organizes the dispersion that is established in the language, is inserted in the culture and assumes a position in society in relation to how he says and in relation to what he says. So, this text aims to analyze the presence of the metaphor in textual productions of high school students as one of the means of the manifestation of signs of authorship, which enables the student author to take a position in the social space. We collected 30 textual productions of third grade students and we analyzed the presence of metaphors. The data revealed that high school students use both metaphors automated by thought, inserted in culture and routinized by use, as well as metaphors metacognitively monitored at the time of textual production. Works of this nature contribute to focus the modes of manifestation of authorship.

Keywords: Authorship; Metaphor; Textual production; Teaching.

* Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). e-mail: leosmarsilva@hotmail.com.

** Mestre em Ensino na Educação Básica, pelo Centro de Ensino e Pesquisas Aplicadas à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). e-mail: guitembergmarques@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Embora haja várias pesquisas sobre o tratamento da produção escrita no ensino básico, ainda se percebe, nos dias atuais, o ensino de redação escolar com a finalidade de se testar no aluno suas habilidades gramaticais. A tão criticada proposta de redação que versa sobre “minhas férias”, feita apenas para “ocupar o tempo da aula” ou para “relacionar o retorno das aulas com o período de tempo em que os alunos se fizeram ausentes do espaço escolar”, não está completamente banida das aulas de língua portuguesa.

Segundo Ilari (1997, p. 71), existe uma “pedagogia da expressão escrita como um meio para superar a incorreção gramatical das redações escolares”. O autor, apoiado em pesquisas sobre produção de texto na escola, conduz o leitor a algumas reflexões: a escola vem cumprindo o seu papel quanto ao desenvolvimento da expressão escrita? Alunos expostos à prática escolar durante muitos anos são, por isso mesmo, mais capazes de expressar-se sobre um tema dado?

Considerando-se que a noção de autoria pode ser entendida como a competência do aluno em mobilizar recursos linguísticos e textuais para agenciar diferentes vozes, textos e discursos, de maneira original e refletida (POSSENTI, 2002, 2013; FLORES, 2008; TFOUNI, 2001; FARACO, 2014), acrescentaríamos às indagações de Ilari (1997): as produções textuais de alunos do Ensino Médio manifestam indícios de autoria? Se há esses indícios de autoria, que estratégias estão sendo usadas pelos alunos para fazer uso dela? O uso da metáfora é uma dessas estratégias?

Partindo dessas perguntas, este artigo tem o propósito de fazer reflexões teóricas sobre a categoria *autoria* e verificar empiricamente como a metáfora conceptual é utilizada pelos alunos em suas produções com vistas a criar efeitos autorais de sentido.

A escolha temática se deve ao fato de que a noção de autoria ainda é pouco conhecida entre professores de língua portuguesa do Ensino Básico, apesar de ela contribuir para a constituição do sujeito leitor/autor e o ajudar a transformar sua relação com a linguagem e, conseqüentemente, a atuar socialmente de modo autônomo. A metáfora, por seu turno, possivelmente constitui uma estratégia para a manifestação da autoria. É o veículo por meio do qual o sujeito autor atua sobre o interlocutor com o objetivo de alterar-lhe o ponto de vista.

A hipótese básica é a de que as produções textuais dos alunos do Ensino Médio apresentam sim indícios de autoria, principalmente, quando se considera o interdiscurso e como um dos modos de manifestação desses indícios e quando se faz uso da metáfora de modo automatizado ou não.

Neste texto, partilhamos de uma concepção de língua que a vê como forma ou processo de interação e que promove, segundo Koch e Elias (2011), a ativação do conhecimento e a mobilização de várias estratégias por parte do produtor. A escrita, nesse sentido, não é vista apenas como a apropriação das regras da língua e tão pouco é vista como apropriação do pensamento e das intenções do escritor. A escrita, nessa perspectiva, leva em consideração os objetivos de quem faz uso da língua para atingir o seu intento, sem ignorar que o leitor, com seus conhecimentos, é parte constitutiva desse processo. Para se fazer uso de determinada metáfora, por exemplo, o aluno, refletidamente ou não, leva em consideração as informações pragmáticas que o seu interlocutor/leitor possui para, assim, poder atuar sobre essas informações.

Assumimos uma concepção de linguagem que considera que a interação contribui para que também a avaliação do texto do aluno seja dialógica, aponte aspectos relacionados à seleção dos argumentos, à criação ou não de efeitos de sentido, às estratégias discursivas utilizadas ou possíveis de serem utilizadas para o interlocutor específico, à manifestação sutil ou não do ponto de vista do aluno no texto, contrapondo-se a outros pontos de vista. Essa concepção, consideramos, ajuda o aluno a desenvolver indícios de autoria em seu texto, porque, desde o momento da leitura, atentar-se-ia para o *como* dizer num texto o seu ponto de vista, e também para o *que* dizer (GERALDI, 1997; DA MATA, 2016). É uma perspectiva que vê o texto do ponto de vista do discurso e não somente da gramática e da textualidade.

O artigo está organizado em três seções. Na primeira, tratamos do conceito de autoria relacionado ao da metáfora conceptual. Na segunda, descrevemos os procedimentos metodológicos da pesquisa. Na terceira, analisamos e discutimos os dados da pesquisa.

1 AUTORIA E SUA RELAÇÃO COM A METÁFORA

Autorar, segundo Faraco e Negri (1998, p. 169), numa perspectiva bakhtiniana, “é orientar-se na atmosfera heteroglótica; é assumir uma posição estratégica no contexto da circulação das vozes sociais; é explorar o potencial da tensão criativa da heteroglossia¹ dialógica”. O conceito de Faraco e Negri (1998) para autoria coloca em destaque **a assumência pelo autor de uma posição estratégica na circulação das vozes sociais**. Isso significa que a autoria se relaciona com **ponto de vista** que, por sua vez, se relaciona com a noção de **subjetividade**.

A produção textual é um dos meios possíveis para o aluno expressar pontos de vista e exercitar a subjetividade, assumindo-se como sujeito que pensa e que age sobre o mundo. Tfouni (1995, p. 74), baseando-se em Lacan e em Pecheux e pesquisando a noção de autoria em produções textuais, corrobora essa ideia ao considerar que a produção linguística escolar constitui espaço privilegiado para a manifestação da subjetividade, entendida como “um lugar que o sujeito do discurso pode ocupar para falar de si próprio, de suas experiências, conhecimentos de mundo, sentimentos [...]”.

Ancorada no conceito de dispersão da Análise do Discurso, Tfouni (1995, 2001) considera que o produtor de um texto com autoria consegue ocupar uma posição discursiva a partir da qual controla os movimentos de deriva e de dispersão. O controle de deriva pode ser entendido como a utilização de mecanismos cognitivos que permitem ao sujeito autor ter controle reflexivo de desvios, de ambiguidades, de polissemias, de formações metafóricas. Um aluno que consegue, por exemplo, criar uma ambiguidade proposital num texto, de tal modo que sinaliza para o seu leitor os caminhos para interpretar o enunciado multissignificativo, controla a deriva. O controle da dispersão, similarmente, pode ser entendido como as estratégias utilizadas para se esquivar da equivocidade da língua. A fim de conseguir esse controle, o aluno procura construir um texto com introdução, desenvolvimento e conclusão, proporcionando ao leitor a ilusão de que a sua produção é

1 Heteroglossia e atmosfera heteroglótica devem ser entendidas aqui como a diversidade de vozes sociais resultantes de diferentes grupos como profissão, gêneros discursivos, tendências particulares e personalidades individuais.

linear, coerente, coesa. Os modos de referenciação, por exemplo, num texto, podem ser entendidos como controle da dispersão, porque tem o propósito de eliminar equívocos. Unindo as noções de dispersão e de deriva (nessa ordem), Tfouni (2001, p. 82) afirma:

mesmo conseguindo conter a dispersão, através dos “shifters” e outros recursos (que são da ordem do sistema), o autor não consegue controlar o equívoco, e, conseqüentemente, a deriva sempre se instala. A questão é que, se para o sujeito-enunciador a deriva é um processo inconsciente, produto das duas ilusões ou esquecimentos descritos por Pêcheux, para o sujeito-autor a deriva é ponto de apoio, seja para criar manobras retóricas a fim de evitá-la, como ocorre no texto científico (que pode ser oral, como uma aula, ou escrito, como uma tese), seja para escancará-la como recurso de denegação da equívocidade da língua.

Carvalho e Freitas (2015), também pesquisando a autoria em produções textuais, afirmam que o sujeito discursivo, imbuído da dispersão própria da língua, afetado por diferentes ideologias, diversas histórias e diferentes formações discursivas, para se tornar autor, necessita organizar toda essa dispersão. Para isso, é necessário “disciplina, organização, unidade”, tal como propõe Orlandi (2012, p. 73). Em vista disso, segundo Orlandi (2012), esse sujeito autor: 1) se insere na cultura; 2) assume uma posição na sociedade; 3) assume o que diz e como diz; 4) realiza algo diante de um contexto sócio-histórico-ideológico.

Orlandi (2012, p. 13), baseada em Foucault, assim define, então, autoria/autor:

a função-autor se instaura na medida em que o produtor da linguagem assume a “origem” daquilo que se diz/escreve e estabelece subjetiva e ilusoriamente a unidade, coerência, não contradição e fim de um texto. Em outras palavras, o “autor”, para esta abordagem teórica, não poderia ser entendido como um indivíduo que escreve um texto, mas uma posição (lugar social) em que se coloca (ou é colocado?) o sujeito do discurso (ORLANDI, 2012, p. 13).

Para entender melhor a noção de autoria, Carvalho e Freitas (2015, p. 213) apresentam algumas características da noção de autoria/autor, com base nos estudos que realizaram: 1) a necessidade de unidade, organização e coerência; 2) a assunção de uma posição-sujeito (FOUCAULT, 1969); 3) a capacidade de reformular elementos de sua realidade; 4) a habilidade de dar voz a outros enunciadorees incorporando-os a seu discurso; 5) a habilidade de promover uma rede de relações associativas: paráfrases, comentários, alusões etc.

Sobre a quinta característica, Carvalho e Freitas (2015, p. 213), baseadas em Caliu (1998), consideram que o sujeito autor, ao escrever um texto,

realiza uma série de associações, dando-lhes sentido, escrevendo, tecendo comentários e mesmo rasuras que o validam, conferindo-lhe uma característica literária que demonstra sua singularidade.

Por fim, para Flores (2008, p. 256), “a palavra autoria seria uma espécie de síntese na qual estariam contidos, simultaneamente, no tempo da enunciação, autor, leitor e texto.” Esses três elementos, contidos na enunciação, constituem uma complexa relação entre o enunciador, o ouvinte e o conteúdo enunciado.

Numa visão bakhtiniana (BAKHTIN, 2000), conforme Santos (2009, p. 4), a autoria consiste em o autor assinar “textos que se inserem em gêneros discursivos específicos, conforme a esfera social na qual quer ser ouvido/respondido, para isso, se filia a gêneros com temáticas, estilos e formas composicionais também específicos.” O produtor de textos autorais usa da liberdade que o domínio e o gênero discursivos lhe permitem para selecionar os dizeres e a gramática apropriados com o que propõe dizer.

E como a metáfora conceptual se relaciona com a noção de autoria? A partir de Lakoff e Johnson (1980 [2002]), a metáfora é concebida como um dos mais importantes instrumentos de cognição da realidade. Ela atua não só no pensamento, mas também na linguagem e na ação. O seu poder agentivo se manifesta em sua atuação como recurso persuasivo, retórico, capaz de manifestar o ponto de vista do enunciador e ajudar a alterar o ponto de vista do enunciatário, porque evoca imagens mentais partilhadas socialmente e conceitos construídos na base da cultura em que os atores envolvidos na interação estão inseridos.

Devido a esse poder persuasivo da metáfora é que ela pode se relacionar com a noção de autoria, porque funciona como um recurso para o sujeito autor revelar a sua identidade, a sua autonomia, o seu modo de pensar e, concomitantemente, atuar sobre o ponto de vista do outro.

Para Lakoff e Johnson (2002), a metáfora é um instrumento para se tentar compreender parcialmente o que não pode ser compreendido em sua totalidade: os sentimentos, as experiências estéticas, as práticas morais e a consciência espiritual. Afirmam ainda que “algumas de nossas categorias emergem diretamente de nossa experiência, devido à forma de nossos corpos e à natureza de nossas interações com as outras pessoas e com nosso ambiente físico e social.” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 265). Assim, se a metáfora, por meio da integração de domínios diferentes, contribui para compreender entidades que *a priori não possuem uma imagem mental* para representá-las, ela pode ser usada como recurso imagético, criativo e autoral em uma produção escolar, tanto em sua manifestação automatizada pelo uso quanto em sua manifestação monitorada pelo pensamento para a função específica de argumentar em um texto.

Vinculada à formação cultural do homem, à sua constituição biofísica em contato com o mundo ao seu redor, a metáfora é um meio de se conceptualizar as coisas do mundo. Para Lakoff e Johnson ([1980] 2002), o estudo da metáfora une razão e imaginação. Para os autores, a razão envolve, no mínimo, categorização, implicação, inferência. A imaginação, por seu turno, implica ver um tipo de coisa em termos de outro tipo de coisa, via projeção. Sendo assim, a metáfora se define como uma *racionalidade imaginativa*, uma vez que o pensamento cotidiano é imaginativo e os raciocínios diários envolvem implicações e inferências.

A possibilidade de se unir, numa única expressão linguística, elementos ligados à racionalidade (tal como a observação da semelhança entre propriedades específicas de dois domínios conceptuais diferentes) e à imaginação (tal como a mesclagem entre esses dois domínios) é **um** exercício cognitivo criativo compatível com as definições que se apresentou para autoria nesta seção. Trabalhando com a noção de similaridade, a metáfora opera no processo de substituição de um elemento linguístico

por outro. Lidando com escolhas paradigmáticas, o aluno exercita a sua competência linguística e textual na construção da metáfora e, em geral, o resultado desse exercício é a manifestação de indícios de autoria em suas produções textuais.

Feitas essas considerações sobre autoria e metáfora, passamos a descrever, na próxima seção, os procedimentos metodológicos da pesquisa.

2 METODOLOGIA

Partilhamos, como já dissemos, com Koch e Elias (2011), a concepção de escrita como interação, uma vez que entendemos que a produção de texto tem uma função social e que, por isso, deve levar em conta o dialogismo, implícito ou não, entre aquele que escreve, de um lado, e aquele que lê, de outro. Para que a produção de texto tenha essa função social, é necessário que ela apresente marcas que manifestem a subjetividade e o repertório de recursos expressivos do aluno autor. Nesse sentido, o primeiro passo que antecedeu à pesquisa foi a elaboração de uma proposta de produção textual negociada com os alunos.

Eles sugeriram temas de seu interesse e, com base naquela que foi mais bem discutida, elaboramos uma proposta. A escolha recaiu sobre o gênero artigo de opinião, porque tal gênero possibilitaria a materialização linguística da atuação, do posicionamento social do autor. Deixar para os alunos escolherem o tema que gostariam de desenvolver no texto foi uma forma de democratizar as escolhas e minimizar a interdição dos dizeres. Além disso, possibilitaria maior envolvimento com a própria produção. O tema escolhido foi: *Leitura no Brasil: há falta de incentivo ou a realidade sociotecnológica é favorável?* Três textos motivadores foram inseridos na proposta para que os alunos pudessem ter ideias para escrever, ter discursos com os quais pudessem contrapor suas visões críticas e ter referenciais com os quais pudessem estabelecer intertexto, além de interagir com os conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas escolares,

Em seguida, essa proposta de produção textual foi aplicada para uma sala de aula de terceira série do Ensino Médio com 30 alunos. Os alunos, que, no momento da coleta de dados, tinham idade entre 16 e 18 anos, produziram as redações em aproximadamente 100 minutos de aula. Depois de recolhidos os textos, com a devida autorização dos alunos maiores de idade e dos pais dos menores, as produções foram analisadas, considerando-se aspectos gerais observados no texto e a presença da metáfora como recurso linguístico-cognitivo, em que a autoria poderia se revelar.

O professor da turma, no decorrer das aulas, orientou os alunos no sentido de perceberem, na leitura dos textos motivadores, as estratégias argumentativas, discursivas e linguísticas utilizadas pelos autores para produzirem efeitos de sentido. Falou ainda sobre a necessidade de se perceberem essas estratégias na leitura para que, na escrita, eles pudessem utilizá-las produtivamente.

Antes de coletar o *corpus*, o professor-pesquisador não desenvolveu nenhuma aula específica sobre o tema “autoria”, porque o interesse era verificar *in natura* o modo como os alunos produziram seus textos.

A seguir, dedicamo-nos à análise e à discussão dos dados.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O *corpus* desta pesquisa é **constituído de 30 textos**, produzidos por alunos da 3ª série do Ensino Médio. O tema escolhido, como já mencionado, foi: *Leitura no Brasil: há falta de incentivo ou a realidade sociotecnológica é favorável?*

Apresentamos uma proposta de redação, na qual constavam três textos motivadores: um que abordava a contribuição da tecnologia para o aumento do gosto pela literatura entre adolescentes brasileiros; outro que abordava uma pesquisa da Fecomércio do Rio de Janeiro, mostrando que 70% dos brasileiros leem pouco; e uma charge que criticava os dados do PISA de que há falta de leitura no Brasil.

A maioria das produções textuais dos alunos fez referência ou ao texto 1 ou ao texto 2 da proposta. O texto 3, a charge, não foi abordado em nenhuma das produções, nem mesmo interdiscursivamente. Acreditamos que o texto 3 não tenha sido abordado nas produções textuais, porque é um gênero diferente dos textos anteriores.

Em geral, os alunos conseguiram desenvolver o tema com clareza e selecionaram argumentos para defender o ponto de vista desejado. Como na defesa de seu ponto de vista, os alunos selecionaram argumentos de seu repertório pessoal, relativo a suas experiências como leitor, essa ação pode ser entendida como uma marca de autoria.

Considerando-se que o tema mais geral da proposta de redação girava sobre o termo “leitura”, os alunos sentiram a necessidade de defini-la. Para a definição, utilizaram-se, explícita ou implicitamente, de construções com palavras de domínio mais concreto. No todo da definição, contudo, observa-se uma construção metafórica. Assim, “leitura” foi assim conceptualizada:

- (1) O governo deixa portas de livre acesso para a população fazer uso dos livros. (Redação 13, AP, 17 anos).
- (2) Por não haver públicos para degustar a leitura. (Redação 13, AP, 17 anos).
- (3) Ademais podemos ressaltar que, durante séculos passados, a leitura era a chave que determinava o “status” ou seja, pessoa com grande conhecimento de mundo e de leitura. (Redação 30, VA, 16 anos)
- (4) Então é só aproveitar e viajar nas milhares de histórias que a internet nos traz. (Redação 5, AL, 17 anos).

Em (1), está implicada a metáfora LEITURA É UM BEM [UM TESOURO] guardado e que é preciso “abrir as portas” para que se faça uso do tesouro. Em (2), a leitura é relacionada aos sentidos, principalmente, ao paladar. Há uma conceptualização de gosto e de prazer sensorial implicados na metáfora subjacente LEITURA É ALIMENTO DEGUSTÁVEL. Em (3), a leitura é concebida explicitamente como ‘chave’, ou seja, como meio para se alcançar conhecimento/*status*. Em (4), por fim, a metáfora LEITURA É VIAGEM, amplamente utilizada no cotidiano, ganhou destaque na produção. Em todas essas conceptualizações, há um posicionamento positivo para a leitura, muito embora os alunos discutam nas redações que esse “tesouro”, “esse alimento degustável”, “essa chave de acesso”, “esse viagem prazerosa” não tem sido apreciado/a pelos adolescentes e jovens no Brasil, porque eles não leem.

Foi frequente também nas produções textuais o termo “conhecimento”, normalmente associado ao conceito de leitura, indicando que a *leitura traz conhecimento*, a leitura proporciona a *busca do conhecimento*, com a leitura se *vem a conhecer o desconhecido*, a *ter conhecimento*, por meio da leitura se *adquire conhecimento*. Os usos de verbos de movimento (*trazer, buscar, vir*) e verbos estativos de posse (*ter, adquirir*) ligam-se ao esquema imagético de trajetória e meta², dada a natureza dos verbos utilizados, ou seja, a leitura é uma viagem que implica uma trajetória na qual *se busca e se adquire* o conhecimento.

Nas produções, ora os alunos revelavam monitoramento estético da metáfora produzida ora fizeram uso automatizado de metáforas cotidianas. Em ambos os casos, houve *controle da deriva* (TFOUNI, 2001), o que constitui indício de autoria. A seguir, apresentamos alguns dados das produções em que metáforas aparecem:

(5) Estas, as redes sociais, são as principais desmotivadoras e “*sanguessugas*” de tempo das pessoas. (Redação 1, GC, 18 anos).

(6) Além disso existe o Playstore, o “*pai*” dos aplicativos, onde são encontrados qualquer programa, em que sua página inicial destaca-se a quantidade de livros disponíveis a custo-benefícios para serem instalados. (Redação 8, MF, 17 anos).

(7) Falta no jovem um “*empurrão*”, ainda quando criança, á leitura, o incentivo e o exemplo dos pais é indispensável; tendo-se como exemplo a Inglaterra que, ainda pequenos, os pais leem e os incentivam a leitura. (Redação 23, MV, 17 anos).

(8) As bibliotecas digitais que os governos criam que estão sendo desativadas até o fim deste ano (2016) por não haver públicos para *degustar* a leitura. (Redação 13, AP, 16 anos).

(9) fazer campanhas issentivando o hábito e despertando *o gozo* que a leitura proporciona. (Redação 16, GD, 16 anos).

(10) O gosto pela leitura é *plantar uma semente* com a certeza de que *dará bons frutos*. (Redação 7, DC, 18 anos).

Em (5), (6) e (7), o uso das aspas nas metáforas *sanguessugas*, *pai dos aplicativos* e *empurrão*, para se referir, respectivamente, às redes sociais, ao *Playstore* e ao incentivo à leitura revela uma estratégia metacognitiva no uso da metáfora, em que o enunciador pensa sobre seus modos de pensamento e cria uma metáfora com objetivo argumentativo. Mesmo que essas metáforas tenham sido usadas em outras circunstâncias por outros usuários da língua e mesmo que os alunos tenham se apropriado desse dizer, houve uma reprodução criativa delas no texto, de tal modo que sinalizam para o leitor, por meio das aspas, uma interpretação metafórica para o que estão dizendo. Além disso, nos três usos, a metáfora expressa o ponto de vista dos enunciadores, porque os sintagmas nominais utilizados, ao mesmo tempo em que atuam na identificação do referente, categorizam e rotulam entidades do mundo. São objetos de discurso usados para manifestar pontos de vista e para argumentar em favor deles.

2 Johnson (1987), no âmbito da linguística cognitiva, propõe a existência de esquemas imagéticos tais como EQUILÍBRIO, CONTÊINER, ORIGEM, TRAJETÓRIA, META, BLOQUEIO e outros, que atuariam na produção de metáforas. Os esquemas imagéticos são, segundo o autor, procedimentos de imaginação acionados para produzir imagens e ordenar representações. Por um lado, são abstratos e intelectuais, por outro, são uma estrutura de sensação.

Em (8) e (9), o não uso das aspas em *degustar* e *o gozo*, metáforas que concebem a leitura, respectivamente, como prazer gustativo e sexual (*leitura é degustação; leitura é gozo*), indica que o produtor do texto utilizou metáforas um pouco mais rotinizadas³ pelo uso e que, aos poucos, foram se especializando de modo compartilhado para definir leitura e a concebê-la assim em nossa cultura, ao menos idealmente.

Em (10), enfim, há o uso monitorado, e não automatizado, da metáfora ‘gostar de leitura é plantar uma semente para colher frutos’. Nesse dado, há uma expansão da metáfora, visto que elementos do *frame* de planta – semente, colheita, fruto – estão todos a serviço da produção metafórica e devem ser interpretados não literalmente.

Como se percebe nos dados de (5) a (10), em maior ou em menor grau, as metáforas partiram de percepções de discursos anteriores à produção do texto, mas, dialogicamente, os alunos se apropriaram de vozes e de dizeres e usaram-nos no texto com propriedade para produzirem sentido, de maneira original, dado que a enunciação se faz única. **É nesse sentido que consideramos autoral o uso das metáforas aqui analisadas.** Bakhtin (2000, p. 312-313) corrobora essa consideração, porque, segundo ele,

as palavras da língua não são de ninguém, porém, ao mesmo tempo, só as ouvimos em forma de enunciados individuais, só as lemos em obras individuais, e elas possuem uma expressividade que deixou de ser apenas típica e tornou-se também individualizada (segundo o gênero a que pertence), em função do contexto individual, irreproduzível, do enunciado. (BAKHTIN, 2000, p. 312-313).

Metáforas primárias, entendidas como “mapeamentos originados por relações entre dimensões distintas de experiências corpóreas recorrentes e co-ocorrentes” (GRADY, 1997 *apud* SIQUEIRA; LAMPRECHT, 2007, p. 251), também ocorreram nos textos dos alunos. É o caso de *MAIS É PARA CIMA E MENOS É PARA BAIXO*, observáveis nos dados a seguir:

(11) As taxas de impostos sobre livros são as mais altas, o que eleva o preço do produto. (Redação 3, HG, 18 anos).

(12) No censo feito pelo IBGE no ano de 2010, 91% da população brasileira estão alfabetizados, ou em processo e alfabetização, ou seja, 9%, ou “apenas” 18 milhões de brasileiros ainda são analfabetos, ou não frequentam escola, entretanto, em uma pesquisa realizada pelo IBGE, no ano passado, esse percentual caiu para 8,3%, ou seja, ocorreu uma alfabetização de mais de 5 milhões de brasileiros. (Redação 8, MF, 17 anos)

Há, nesses dados, uma reprodução automática de metáforas que são usadas cotidianamente nos jornais, nas revistas, nas redes sociais, nas conversas informais, mas que são usadas com propriedade no texto para se construir um argumento sobre o tema leitura.

³ Segundo Bybee (2015), a rotinização corresponde à frequência de uso de determinada construção. Essa frequência contribui para que processos de mudança, normalmente via abstratização metafórica, atuem sobre o elemento linguístico.

Para além do uso de metáforas, encontramos desafios. Em alguns textos, houve a tentativa dos alunos de criarem efeitos de sentido, sem, contudo, oferecerem ao leitor as pistas necessárias para que ele chegasse ao sentido pretendido. No campo do léxico, em alguns textos, os alunos utilizaram palavras cuja morfologia não é comum no cotidiano ou não há relação sintagmática com a palavra que vem antes ou com a palavra que vem depois. Os alunos tentaram criar o efeito de uma produção inovadora e autoral, em termos lexicais e, com isso, acabaram incorrendo em impropriedade vocabular. É o que ocorre nos dados a seguir:

(13) O escritor por sua vez interpela por uma linguagem empregada na projenitude, para persuadir seu público-alvo. (Redação 10, RF, 17 anos).

(14) Na real constitucionalidade, a questão linguística é vivenciada apenas por meios tecnológicos, onde as mesmas não são mais feitas por via de livros. (Redação 16, GD, 16 anos).

Em (13), o verbo “interpelar” não estabelece combinação sintática e semântica efetiva com as palavras vizinhas. Além disso, a palavra “projenitude” não tem um sentido claro no texto. Embora o autor tenha querido produzir um discurso diferente, acabou por conferir ao seu texto pouca clareza, devido à inadequação vocabular. O mesmo fato ocorre em (14), já que a palavra “constitucionalidade” não tem sentido algum ou, se o aluno pretendia expressar algum sentido específico, ele não ofereceu ao leitor as pistas necessárias para que ele interpretasse adequadamente a palavra. Perguntado sobre o significado de “constitucionalidade”, o aluno respondeu “constituição de realidade”, mas esse sentido não fica claro para o leitor. Veja-se que o aluno tentou elaborar um neologismo, mas não conseguiu sucesso comunicativo.

Uma reflexão discursiva sobre a inadequação vocabular descrita no parágrafo anterior remete-nos a Authier-Revuz (1998) que mostra que toda nomeação, todo dizer implica uma falta, porque são falhos linguagem e sujeito. O sujeito produtor do texto inicia um exercício de escolha da melhor palavra para expressar os sentidos que deseja. Essa escolha, contudo, nem sempre é precisa em relação ao sentido pretendido. Isso se deve, em parte, pelo contrato estabelecido entre o aluno e o avaliador de se usar a norma padrão, que restringe as possibilidades vocabulares para essa escolha de registro, além da coerção exercida pelo gênero discursivo. Também existe a crença de que, por ser um texto escrito formal, é preciso “sofisticá-lo” com palavras eruditas, pouco comuns no cotidiano ou mesmo inexistentes para conferir “boa impressão”.

Essa ideia de tornar o texto “bonito” para causar boa impressão não está longe do uso monitorado ou metacognitivo da metáfora. Predomina entre os estudantes a concepção de que a metáfora é um ornamento linguístico, uma figura de linguagem capaz de contribuir para a argumentação do texto, porque é isso que, em geral, eles estudam sobre a metáfora. Apesar de ainda não terem em mente a ideia de que a metáfora é também, e fundamentalmente, um mecanismo cognitivo que está intrinsecamente atado ao cotidiano, eles fazem uso tanto de metáforas não cognitivamente monitoradas – as da vida cotidiana – como de metáforas cognitivamente monitoradas, tal como se observa respectivamente nos dados a seguir, já comentados anteriormente:

(15) A leitura traz conhecimento. (Redação 8, MF, 17 anos).

(16) O gosto pela leitura é plantar uma semente com a certeza de que dará bons frutos. (Redação 7, DC, 18 anos).

Em (15), o verbo *trazer* é usado metaforicamente e, pelo fato de tal verbo – que aciona o esquema imagético de trajetória – já estar entrincheirado na mente e rotinizado no uso linguístico, infere-se que não há monitoramento cognitivo do enunciador ao usá-lo de modo abstrato. Em (16), dois domínios semânticos (o da leitura e o do ciclo de vida de uma árvore) são associados por semelhança e imaginativamente mesclados para produzir efeito de sentido e contribuir para a argumentação no texto. Nesse dado, presume-se maior grau de monitoramento cognitivo para a produção da metáfora, uma vez que todos os elementos do *frame* de ciclo da árvore foram usados como metáfora e o resultado é todo um parágrafo construído metaforicamente.

Enfim, considera-se que tanto nos momentos em que não houve monitoramento cognitivo quanto nos momentos em que houve monitoramento cognitivo para produzir a metáfora, indícios de autoria se revelaram, porque os usos metafóricos estão a serviço de uma enunciação que manifesta o modo de pensar pessoal e autônomo do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido por meio deste trabalho mostrou-nos que a noção de autoria, tal como considera Bakhtin (1998), é uma função profundamente ativa no sentido de que esse ativismo interroga, provoca, responde, concorda, discorda numa relação dialógica entre a consciência *recriadora* de enunciados e ao mesmo tempo *criadora* de enunciados. Os alunos, ao reproduzirem em seus textos metáforas já utilizadas em outros contextos de uso, dialogam com outros discursos e, assim, criam novos enunciados, mostrando a sua identidade, o seu modo de pensar e de agir no mundo. É o velho que se faz novo pela enunciação.

O uso das metáforas (“pai dos aplicativos”, para se referir ao Playstore, por exemplo), nos textos, mostrou que elas têm a função de corroborar a argumentação do texto e tornarem o discurso ou mais informal ou mais requintado, dependendo da metáfora que foi usada e do modo como foi usada. Em alguns casos, as aspas funcionaram como sinalizadoras para o leitor perceber o exercício imaginativo de pensamento ali realizado. Em outros, no desejo de tornar a redação requintada, alguns textos apresentaram inadequação vocabular. Entendemos, porém, que isso é parte integrante do processo, porque a escrita, como manifestação de subjetividades, é construída continuamente. Como sempre estão interagindo com textos e discursos de diferentes naturezas, aos poucos, os alunos tecerão, interdiscursivamente, redes de enunciados, produzindo sentidos e fazendo uso dos recursos disponíveis na língua, como, por exemplo, o mecanismo cognitivo e linguístico da metáfora.

Na produção da metáfora nos textos, tanto as metáforas mais automatizadas pelo pensamento (*buscar aprimoramento*, por exemplo) como as metáforas metacognitivamente mais monitoradas (*tudo que querem está a um clique de distância; o pulo da tecnologia*) contribuem para a manifestação de indícios de autoria nos textos, uma vez que a autoria não se revela somente na forma, mas no conteúdo também. Ao fazer uso dessas metáforas, o aluno está revelando o seu modo de pensar, a

sua identidade por meio da escrita, a sua autonomia enquanto sujeito pensante. Daí, a validade da pesquisa e a sua contribuição científica e social. Científica, porque acrescenta à literatura da área uma investigação que associa autoria e metáfora; social, porque coloca em relevo o sujeito produtor do texto como ser de linguagem e como autor que desenvolve suas habilidades linguísticas, textuais e discursivas.

Enfim, dado que a autoria constitui fundamentalmente um meio de o discente articular enunciados, estabelecendo entre eles relações e também controle de como utilizar a língua e o discurso para produzir sentidos, diríamos que autoria se relaciona, dentro dos limites do atravessamento discursivo, com *autonomia* de pensamento. A metáfora, por sua vez, é integrante desse processo.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1998.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 261-306.

BYBEE, J. **Language change**. Cambridge: Cambridge Press, 2015.

CARVALHO, M. L. G. C; FREITAS, F. O. Índícios de autoria em textos de estudantes do Ensino Fundamental. **Interdisciplinar**. Ano X, v. 22, jan./jun. 2015. p. 207-222.

CALIU, E. **Autoria**: a criança e a escrita de histórias inventadas. Maceió: Edufal, 1998.

DA MATA, A. L. N. Originalidade e consciência da escrita: indícios de autoria na argumentação em textos escolares. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche. **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. (Orgs.). Brasília : Cebraspe, 2016.

FARACO, C. A.; NEGRI, L. O falante: que bicho é esse, afinal? **Revista Letras**. Curitiba, n. 49, 1998, p. 159-170.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: Conceitos-chave. São Paulo: Contexto. 2014. p. 37-57.

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. ([1969] 2015).

FLORES, V. Enunciação, singularidade e autoria. In: TFOUNI, L. V. (org). **Múltiplas faces da autoria**. Editora UNIJUÍ. Ijuí: SP. 2008.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ILARI, R. Uma nota sobre redação escolar. In; _____. **A linguística e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 51-66.

JOHNSON, M. **The body in the mind**: the bodily bases of meaning, imagination, and reason. The University of Chicago Press, London, 1987.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2011.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. [coordenação da tradução Maria Sophia Zanotto]. Campinas, SP: mercado das letras, 2002. [1ª publicação: 1980].

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso**: princípios & procedimentos. São Paulo: Pontes, 2012.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n.01, j an. /jun. 2002. p. 105-124.

_____. Notas sobre a questão da autoria. In. **Matraga**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, jan/jun. 2013. p. 104-123.

SANTOS, J. S. dos. A Função Autor e os Índícios de Autoria. **Revista Querubim**. Ano 05. Letras. Ciências Humanas. Ciências Sociais. 2009.

SIQUEIRA, M.; LAMPRECHT, R. R. Metáforas primárias na aquisição da linguagem: um estudo interlinguístico. **D.E.L.T.A.** 23:2, 2007. p. 245-272.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria de letramento. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

