

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LEITURA E COGNIÇÃO

Wilza Karla Leão de Macedo

METÁFORAS SISTEMÁTICAS NO DISCURSO DE ADULTOS EM PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DE LEITURA

Santa Cruz do Sul

2021

Wilza Karla Leão de Macedo

**METÁFORAS SISTEMÁTICAS NO DISCURSO DE ADULTOS EM PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DE LEITURA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Letras.

Área de concentração: Leitura e Cognição

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Cristina Pelosi

Santa Cruz do Sul

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade de Santa Cruz do Sul

Macedo, Wilza Karla Leão de.

Metáforas sistemáticas no discurso de adultos em processo de aprendizagem de leitura
/ Wilza Karla Leão de Macedo, 2020.

193 f.: il.

Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Ana Cristina Pelosi

1. Discurso. Metáfora linguística. 2. Metáfora sistemática. 3. Dialogia. 4. *Alteridade*. 5. Complexidade. i. Universidade de Santa Cruz do Sul. II. Título.

Wilza Karla Leão de Macedo

**METÁFORAS SISTEMÁTICAS NO DISCURSO DE ADULTOS EM PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DE LEITURA**

Esta tese foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Leitura e Cognição, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Letras.

Aprovado em: ____/____/____

Prof^a Dr^a Ana Cristina Pelosi (Orientadora)
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

Prof^a Dr^a Solange Vereza (Examinadora Externa)
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof^a Dr^a Monica Fontenelle Carneiro (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof^a Dr^a Rosane Cardoso (Examinadora Interna)
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

Prof^a Dr^a Cristiane Dall Cortivo Lebler (Examinadora Interna)
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

Santa Cruz do Sul

2021

*A Deus, minha fonte de luz, energia e discernimento. O
Todo que reverbera em mim.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, por serem minha inspiração de responsabilidade, sabedoria e convivência saudável.

Ao meu ex-companheiro, por ter me ensinado tanto sobre aspectos e situações que compõem a vida.

À professora Dra. Ana Cristina Pelosi, por todo curso de orientação durante esse período de reflexões profundas, análises e aprendizagens. Foram oportunidades de crescimento acadêmico-científico e pessoal compartilhado.

Às minhas amigadas construídas no Sul do país, em 2017: Fabiana, Aline, Luíza e Profa Cristiane. Elas foram fantásticas, me acolheram e compartilharam comigo valiosos momentos de conversas, de almoços e interações inesquecíveis.

À minha amiga Nei, parceira de muitos anos. Nós trocamos afetos e cuidados, nos amparamos em momentos difíceis e reverberamos as grandes alegrias.

À minha amiga Goretti, parceira desde o Mestrado em Letras/UESC. Ela é aquele tipo de pessoa para todas as horas, ri muito das minhas informalidades, mas totalmente séria para aconselhar e “entrar na labuta” quando se pede socorro... rs

Aos meus mentores, Tiago Fernandes, Pablo Tuffano, Alexandre Pedro, Laís Fabreti, Mariana Cunha, Wilson Monteiro e Bruno Ferreira. Foram enviados por Deus para me auxiliar no meu processo de despertar, de alargamento do nível de consciência.

Sobretudo, a Deus, meu TODO, de onde vem minha essência e sopro de vida!

RESUMO

Esta tese, intitulada “Metáforas sistemáticas no discurso de adultos em processo de aprendizagem de leitura”, tem como objetivo geral investigar as metáforas que emergem no discurso de adultos em processo de alfabetização a respeito do tema “(Não) Aprendizagem de leitura”, identificando quais metáforas se estabilizam no discurso dos participantes como metáforas linguísticas, via veículos metafóricos, e como metáforas sistemáticas. Os dados foram coletados em dois grupos focais compostos por estudantes adultos, que se encontram no processo de alfabetização, de uma escola pública do município de Itabuna-Bahia. Os objetivos específicos estão correlacionados às perguntas de pesquisa: 1. Quais tópicos discursivos emergem nas discussões dos grupos focais mediante interação verbal? 2. Quais veículos metafóricos emergem, e qual sua possível base cognitivo-discursiva? 3. Metáforas emergem na fala dos participantes sobre a (Não) Aprendizagem de leitura? 4. Quais dessas metáforas se estabilizam no discurso como metáfora individual ou metáforas sistemáticas/coletivas? 5. Há possibilidade de construir uma relação entre “fluxo” e “deslocamento” no discurso dos participantes dos grupos focais? 6. Como pontuar a presença de “sistemas complexos” nos discursos e nas metáforas sistemáticas?. Quanto à abordagem, esta pesquisa se configura qualitativa, por apresentar-se como um conjunto de práticas materiais e interpretativas que promovem visibilidade. Os teóricos embaixadores da pesquisa são: M. Bakhtin (1997a; 1997b), a partir do qual o conceito de discurso é desenvolvido aliado a termos e ideias discorridas por este teórico ao tratar sobre “palavra e contrapalavra”, “as vozes no pensamento bakhtiniano”, “identidade, alteridade, dialogia”, “diálogo oral/gênero primário”, considerando o evento discursivo; L. Cameron (2008; 2010), com a abordagem da Análise do discurso à luz da metáfora – ADM (CAMERON et. al., 2009), mantendo diálogo com posicionamentos da Linguística Cognitiva sobre as Metáforas conceptuais (LAKOFF; JOHNSON, 1980) e com a teoria da complexidade (MORIN, 2009, 2015; MATURANA, 2002). A hipótese de pesquisa foi confirmada, pois metáforas emergiram no discurso de adultos em processo de alfabetização a respeito do tema, construindo uma conexão teórico-discursiva entre estudos sobre metáfora e discurso. Assim, foi possível consubstanciar uma teia discursiva entre metáfora, discurso, dialogia e conteúdos da teoria da complexidade, apresentando novas ideias e confluências aos estudos desenvolvidos na área da Linguística. No percurso, o trabalho respondeu a todas as perguntas de pesquisa, a partir dos tópicos discursivos, dos veículos metafóricos e das metáforas linguísticas foi possível perceber a emersão das Metáforas sistemáticas e das Metáforas-frames, as quais traduziram pensamentos, sentimentos e intenções do grupo frente ao tema em discursividade. Portanto, essa pesquisa se justifica por buscar uma ampliação do estudo da metáfora sistemática de forma transdisciplinar, considerando os estudos de linguagem como uma das formas de se entender as coisas do mundo, as peculiaridades que envolvem o indivíduo, sendo uma dessas coisas, o discurso.

Palavras-chave: Discurso. Metáfora linguística. Metáfora sistemática. Dialogia. Alteridade. Complexidade.

ABSTRACT

This thesis, entitled “Systematic metaphors in the speech of adults in the process of reading learning”, has the general objective of investigating metaphors that emerge in the speech of adults in the process of literacy regarding the theme “(Non) Learning to read”, identifying which metaphors stabilize in the participants' discourse as linguistic metaphors, via discursive vehicles, and as systematic metaphors. Data were collected in two focus groups composed of adult students, who are in the process of literacy, from a public school in the municipality of Itabuna-Bahia-Brazil. The specific objectives are correlated to the research questions: 1. What discursive topics emerge in the focus group discussions through verbal interaction? 2. What metaphorical vehicles emerge, and what is their possible cognitive-discursive basis? 3. Metaphors emerge in the participants' speech about (non) learning to read? 4. Which of these metaphors stabilize in the discourse as an individual metaphor or systematic / collective metaphors? 5. Is it possible to build a relationship between "flow" and "displacement" in the speech of the focus group participants? 6. How to point out the presence of “complex systems” in speeches and systematic metaphors?. As for the approach, this research is configured as qualitative and quantitative, as it presents itself as a set of material and interpretive practices that promote visibility. The founding theorists of the research are: M. Bakhtin (1997a; 1997b), from which the concept of discourse is developed together with terms and ideas discussed by this theorist when dealing with “word and counterword”, “the voices in Bakhtinian thought ”, "Identity, otherness, dialogia ", " oral dialogue / primary gender ", considering the discursive event; to L. Cameron (2008; 2010), with the approach of Metaphor-Led Discourse Analysis – Met-Led D. A. (CAMERON et. al., 2009), maintaining dialogue with positions of Cognitive Linguistics on conceptual metaphors (LAKOFF; JOHNSON, 1980) and with complexity theory (MORIN, 2009, 2015; MATURANA, 2002). The research hypothesis was confirmed, as metaphors emerged in the discourse of adults in the process of literacy on the subject, building a theoretical-discursive connection between studies on metaphor and discourse. Thus, it was possible to substantiate a discursive web between metaphor, discourse, dialog and contents of the theory of complexity, presenting new ideas and confluences to the studies developed in the area of Linguistics. Along the way, the work answered all the research questions, from discursive topics, metaphorical vehicles and linguistic metaphors, it was possible to perceive the emergence of systematic metaphors and frame metaphors, which translated the group's thoughts, feelings and intentions to the theme in discursiveness. Therefore, this research is justified by seeking to expand the study of systematic metaphor in a transdisciplinary way, considering language studies as one of the ways of understanding the things of the world, the peculiarities that involve the individual, being one of those things, the speech.

Keywords: Discourse. Linguistic Metaphor. Systematic Metaphor. Dialogia. Otherness. Complexity.

RESUMEN

Esta tesis, titulada "Metáforas sistemáticas en el habla de adultos en el proceso de aprendizaje de lectura", tiene el objetivo general de investigar metáforas que emergen en el habla de adultos en el proceso de alfabetización con respecto al tema "(No) Aprender a leer", identificando qué metáforas se estabilizan en el discurso de los participantes como metáforas lingüísticas, a través de vehículos discursivos y como metáforas sistemáticas. Los datos fueron recolectados en dos grupos focales compuestos por estudiantes adultos, que están en proceso de alfabetización, de una escuela pública en el municipio de Itabuna-Bahía. Los objetivos específicos están correlacionados con las preguntas de investigación: 1. ¿Qué temas discursivos emergen en las discusiones de los grupos focales a través de la interacción verbal? 2. ¿Qué vehículos metafóricos surgen y cuáles son sus posibles bases cognitivo-discursivas? 3. ¿Surgen metáforas en el discurso de los participantes sobre (no) aprender a leer? 4. ¿Cuál de estas metáforas se estabiliza en el discurso como una metáfora individual o metáforas sistemáticas / colectivas? 5. ¿Es posible construir una relación entre "flujo" y "desplazamiento" en el discurso de los participantes del grupo focal? 6. ¿Cómo señalar la presencia de "sistemas complejos" en discursos y metáforas sistemáticas? En cuanto al enfoque, esta investigación se configura como cualitativa y cuantitativa, ya que se presenta como un conjunto de prácticas materiales e interpretativas que promueven la visibilidad. Los teóricos fundadores de la investigación son: M. Bakhtin (1997a; 1997b), a partir del cual se desarrolla el concepto de discurso junto con los términos e ideas discutidos por este teórico cuando se trata de "palabra y contraparte", "las voces en el pensamiento bakhtiniano", "Identidad, alteridad, dialogia", "diálogo oral / género primario", considerando el evento discursivo; a L. Cameron (2008; 2010), con el enfoque del Análisis del Discurso a la luz de la metáfora - ADM (CAMERON et. al., 2009), manteniendo el diálogo con las posiciones de la Lingüística Cognitiva sobre metáforas conceptuales (LAKOFF; JOHNSON, 1980) y con la teoría de la complejidad (MORIN, 2009, 2015; MATURANA, 2002). La hipótesis de investigación se confirmó, ya que surgieron metáforas en el discurso de los adultos en el proceso de alfabetización sobre el tema, construyendo una conexión teórico-discursiva entre estudios sobre metáfora y discurso. Así, fue posible sustentar una trama discursiva entre metáfora, discurso, diálogo y contenidos de la teoría de la complejidad, presentando nuevas ideas y confluencias a los estudios desarrollados en el área de la Lingüística. En el camino, el trabajo respondió a todas las preguntas de investigación, desde temas discursivos, vehículos metafóricos y metáforas lingüísticas, se pudo percibir el surgimiento de metáforas sistemáticas y marcos de metáforas, que tradujeron los pensamientos, sentimientos e intenciones del grupo al tema en discursividad. Por tanto, esta investigación se justifica al buscar ampliar el estudio de la metáfora sistemática de manera transdisciplinar, considerando los estudios del lenguaje como una de las formas de entender las cosas del mundo, siendo las peculiaridades que involucran al individuo, una de esas cosas, el discurso.

Palabras llave: Discurso. Metáfora Lingüística. Metáfora Sistemática. Dialogia. Alteridad. Complejidad.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Metáforas linguísticas do ED1	95
Tabela 2 - Enquadramentos do ED1	97
Tabela 3 - Agrupamento de veículos	99
Tabela 4 - Tipo de mudança metafórica do ED1 – Desenvolvimento.....	104
Tabela 5 - Quadro conector do ED1 (Word)	107
Tabela 6 - Metáforas linguísticas do ED2	125
Tabela 7 - Enquadramentos de ED2	127
Tabela 8 - Agrupamento dos VMets do ED2 (Word)	129
Tabela 9 - Adaptação do reemprego entre o ED1 e o ED2	134
Tabela 10 - Tipo de mudança metáfora do ED2 – desenvolvimento	136
Tabela 11 - Correlações semânticas entre as MetSis do ED1 e ED2	139
Tabela 12 - Quadro conector do ED2 (Word)	140

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Esquemas imagéticos segundo Johnson (1987).....	86
Figura 2 - Metáfora-frame 1.....	143
Figura 3 - Metáfora-frame 2.....	144
Figura 4 - Metáfora-frame 3.....	145

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O DISCURSO EM M. BAKHTIN	22
1.1 O evento discursivo: palavra e contrapalavra	26
1.2 O evento discursivo: as vozes no pensamento bakhtiniano	28
1.3 O evento discursivo: identidade, alteridade, dialogia	31
1.4 O evento discursivo: diálogo oral/gênero primário	37
2 DA ANÁLISE DO DISCURSO À METÁFORA	42
2.1 Estudos sobre a metáfora à luz da cognição e do discurso	42
2.1.1 Análise do discurso à luz da metáfora: abordagem cameroniana	49
2.2 Discurso: um sistema adaptativo dinâmico e complexo	59
2.2.1 Discurso e complexidade	61
3 METODOLOGIA	68
3.1 Situando o projeto de pesquisa	70
3.2 Procedimentos analíticos da pesquisa	71
3.3 Interesses motivadores do tema de pesquisa	72
3.4 Método e coleta de dados	73
4 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS	77
4.1 Evento discursivo 1 (ed1)	78
4.1.1 Tópicos no discurso	78
4.1.2 Veículos metafóricos no discurso	83
4.1.3 Metáforas linguísticas e Metáforas sistemáticas	95
4.2 Evento discursivo 2 (ed2)	110
4.2.1 Tópicos no discurso	110
4.2.2 Veículos metafóricos no discurso	117
4.2.3 Metáforas linguísticas e Metáforas sistemáticas	124
4.2.4 Metáforas-frame no discurso	142
5 ENTRE CAMERON E BAKHTIN: FLUXOS E DESLOCAMENTOS	148
5.1 “Deslocamento” e “fluxo” no discurso do ed1	149
5.2 Mudanças dos veículos metafóricos: fluxos e deslocamentos no discurso do ed1 e do ed2	153
5.3 Sistemas complexos nos discursos e nas metáforas sistemáticas	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	174
APÊNDICE A - AGRUPAMENTO DOS VMETS DO ED1 (EXCEL)	178
APÊNDICE B - QUADRO CONECTOR DO ED1 (EXCEL)	179
APÊNDICE C - AGRUPAMENTO DOS VMETS DO ED2 (EXCEL)	180
APÊNDICE D - QUADRO CONECTOR DO ED2 (EXCEL)	181
ANEXO A - TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO COMPLETA - ED1	182

INTRODUÇÃO

A língua escrita não é uma inerência genética como a fala, mas uma criação cultural. Portanto, a existência de técnicas e estratégias de reconhecimento das palavras para uma leitura fluente são pertinentes à alfabetização de crianças e adultos não alfabetizados, isso envolve o domínio de elementos fonéticos e estruturais de palavras, regras, silabações, aquisição de vocabulário, em suma, um aparato que possibilita a capacidade de soletrar, decodificar, interpretar e compreender textos escritos.

Nas evoluções das décadas, as demandas sociais, tecnológicas e de informação estão em constantes mudanças. Assim, as habilidades da leitura e da escrita, nesse contexto de mudanças, passaram a não se referir apenas à aprendizagem de um sistema alfabético, já que tais habilidades abarcam competências para o exercício da cidadania e do despertar do senso crítico, com participação efetiva na sociedade. Partindo desse pressuposto, consideramos relevante abordar os conceitos de letramento¹ e de literacia², pois, ao ser alfabetizado, o sujeito aprende a ler e a escrever conforme uma codificação/decodificação, embora não haja uma garantia de que o aprendiz seja capaz de associar essa prática ao seu contexto de inserção social.

Solé (2014) diz que, “a alfabetização é um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e a escrever. Estes procedimentos, porém, vão muito além de certas técnicas de translação da linguagem oral para linguagem escrita” (SOLÉ, 2014, p. 50). Dessa forma, o domínio da leitura e da escrita aponta para o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalinguística, repercutindo processos cognitivos envolvidos nas tarefas executadas diariamente.

Esse conceito de alfabetização, dado pela autora, segue em direção ao conceito de letramento e literacia, visto que um sujeito letrado pode não saber ler e escrever a partir do sistema alfabético, mas pode compreender situações contextuais. O que interessa nesta introdução não é tornar exaustiva a discussão desses conceitos, mas demarcar que os informantes da presente pesquisa, adultos em processo de alfabetização, desenvolveram uma fluência discursiva, não com base em leituras codificadas de palavras ou textos escritos, contudo conforme suas leituras promovidas pelas vivências, interações, percepções de mundo,

¹ “O letramento envolve os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por um grupo ou sociedade, atingindo todos os sujeitos que vivem e interagem com uma organização social fundada no uso da escrita, mesmo não sendo alfabetizados” (ASSOLINI; TFOUNI, 2007, p. 37).

² “A literacia é aqui concebida como um conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, classes e interesses públicos em que jogam papel determinante as relações de poder e de identidade construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos e os artefactos e tecnologias que os veiculam e possibilitam” (LOURDES DIONÍSIO, 2007, p. 98).

fazendo emergir metáforas, enquanto uma possibilidade da linguagem, de expressividade, de externar um pensamento, sentimento, emoção ou crença.

Há algumas complexidades na alfabetização de jovens e adultos, isso porque não é apenas uma questão educacional. Essa complexidade perpassa por tantas outras questões que envolvem a situação socioeconômica, as desigualdades, as oportunidades de trabalhos, as prioridades de vivência e de sobrevivência, dentre outros. Mobilizar esse contexto carece de engajamento, planejamento, prioridades dos envolvidos, da sociedade civil, especificamente, dos jovens e adultos pertencentes a tal condição de não estar alfabetizado, bem como, dos professores, líderes políticos, propósitos das instituições escolares, dos gestores, enfim.

A intenção de oferecer uma educação de qualidade não é o suficiente, há necessidade de vinculação entre setores que proporcionem mudanças na qualidade de vida das pessoas, no sentido cultural, político, econômico, educacional, social; de buscar compreender como se dá a formação do cidadão para que ele possa ser crítico, autônomo, participativo em meio a essas mudanças. O campo científico da educação tem função importante nesta formação, por provocar o entendimento de concepções diversas, dentre elas, de desenvolvimento de jovens e adultos em processo de alfabetização. Esta se inter-relaciona com a ideia de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, alfabetização, interligada a letramento e a literacia. Entretanto, não é apenas na escola que esta aprendizagem acontece, ela é dada nas relações múltiplas, nos *loci* de vivências dos indivíduos, nas formalidades e no oposto delas.

A escolaridade contribui para a elaboração do pensamento, porém, tanto os que tiveram acesso à escola quanto os que ainda não passaram por experiências de escolaridade, podem estar na condição de sujeitos letrados e de elaborar seu pensamento. O nível de elaboração será dado envolvendo também as experiências significativas, as interações sociais motivadoras e instigadoras, as percepções e perspectivas individuais, enfim, o desenvolvimento cognitivo não se restringe ao acesso à escola. Logo, os sujeitos letrados não alfabetizados trazem consigo conteúdos imprescindíveis ao desenvolvimento do processo de alfabetização, podendo alcançar níveis de literacia favoráveis a uma vida civil que os conduzam ao seu auto reconhecimento de cidadão participativo. Pudemos perceber essa realidade nos eventos discursivos que realizamos com os grupos focais envolvidos nesta pesquisa.

Especificamente, esta tese envolve uma investigação acerca das metáforas que emergem no discurso de adultos em processo de alfabetização a respeito do tema “(Não) Aprendizagem de leitura”.

Nosso objetivo geral é investigar as metáforas que emergem no discurso de adultos em processo de alfabetização a respeito do tema “(Não) Aprendizagem de leitura”. Os objetivos

específicos são a base das perguntas de pesquisa e do desenvolvimento dos capítulos: 1. Selecionar tópicos discursivos sobre o que falam e como falam os participantes dos grupos focais; 2. Selecionar veículos metafóricos e sua possível base cognitivo-discursiva; 3. Identificar as metáforas linguísticas e sistemáticas emergidas durante a interação discursiva; 4. Construir a relação entre “fluxo” e “deslocamento” no discurso dos participantes; 5. Pontuar a presença dos “sistemas complexos” nos discursos e nas metáforas sistemáticas.

Para tal intento, coletamos os dados partindo de dois grupos focais, compostos por estudantes adultos, que se encontram no processo de alfabetização, em uma escola pública, do município de Itabuna-Bahia. No propósito de corresponder aos nossos objetivos, elaboramos as seguintes perguntas: 1. Quais tópicos discursivos emergem nas discussões dos grupos focais mediante interação verbal? 2. Quais veículos metafóricos emergem, e qual sua possível base cognitivo-discursiva? 3. Metáforas emergem na fala dos participantes sobre a (Não) Aprendizagem de leitura? 4. Quais dessas metáforas se estabilizam no discurso como metáfora linguística e metáforas sistemáticas? 5. Há possibilidade de construir uma relação entre “fluxo” e “deslocamento” no discurso dos participantes dos grupos focais? 6. Como pontuar a presença de “sistemas complexos” nos discursos e nas metáforas sistemáticas?

A hipótese de pesquisa está ancorada na ideia de que as metáforas emergem no discurso de adultos em processo de alfabetização a respeito do tema “(Não) Aprendizagem de leitura”, sendo possível construir, em seu processo, uma conexão teórico-discursiva entre estudos sobre metáfora e discurso. Desse modo, esta tese busca construir uma conexão entre estudos sobre a metáfora, o discurso, a dialogia e conteúdos da teoria da complexidade, procurando consubstanciar uma teia discursiva e apresentar novas ideias e confluências aos estudos desenvolvidos na área da Linguística. Especificamente, essa pesquisa se justifica por averiguar uma ampliação do estudo da metáfora sistemática de forma transdisciplinar, considerando os estudos de linguagem como uma das formas de se entender as coisas do mundo, as peculiaridades que envolvem o indivíduo pessoa, sendo uma dessas coisas, o discurso.

Vale ressaltar que, enquanto informação básica, o desenvolvimento da pesquisa apresentou riscos simples ou corriqueiros, como um possível constrangimento, vergonha ou mal-estar inicial, devido à presença de uma pesquisadora *in loco* (a sala de aula) do informante. Essa ocupação, momentânea, da pesquisadora trouxe um impacto emocional aos alunos, porém conforme atuação, esse impacto foi sendo transformado, progredindo, positivamente, a partir das interações, oportunidades de conversação, propostas de atividades. Os riscos simples ou corriqueiros foram transformados em benefícios, pois devido a essa presença da pesquisadora, os alunos tiveram a possibilidade de quebrar barreiras do diálogo, da timidez, da necessidade

de falar de si mesmos, das suas dificuldades e necessidades, contribuindo com o seu desenvolvimento no âmbito psicológico, emocional, intelectual, pessoal e social.

A pesquisa pretende auxiliar o fomento dos estudos de linguagem, especificamente, do discurso à luz da metáfora, possibilitando uma interface com outras áreas do conhecimento. Para tanto, são analisados e sistematizados tópicos discursivos, os quais emergem nas discussões dos dois grupos focais, mediante interação verbal; também pontuamos a emergência dos veículos metafóricos, e suas possíveis bases cognitivo-discursivas. Em seguida, averiguamos a possibilidade de haver uma construção relacional entre a ideia de fluxo e de deslocamento, presente no discurso dos participantes dos grupos focais. Por fim, buscamos perceber a presença de sistemas complexos nos discursos e nas metáforas sistemáticas.

Sintetizando sobre o desenvolvimento de cada capítulo desta tese, o Capítulo I é constituído com base em M. Bakhtin. Em todo o contexto, o conceito de discurso é desenvolvido aliado a termos e ideias percorridas por este teórico. Tratamos sobre “palavra e contrapalavra”, “as vozes no pensamento bakhtiniano”, “identidade, alteridade, dialogia”, “diálogo oral/gênero primário”, considerando o evento discursivo e trazendo para roda dialógica outros teóricos que deixaram seus legados anteriores e posteriores aos postulados de Bakhtin, como Saussure e Miotelo.

No Capítulo II, há um desenvolvimento, exaustivo, sobre a abordagem da L. Cameron. Discorremos sobre o estudo da metáfora com base em Lakoff e Johnson (1980), para, a partir desse ponto, adentrarmos no mote da nossa pesquisa de doutoramento, que é a discussão sobre a Análise do discurso à luz da metáfora, finalizando com a abordagem sobre discurso enquanto sistema adaptativo complexo e dinâmico, envolvendo conteúdos da teoria da complexidade.

Aqui houve uma inquietação, pois passamos a indagar sobre as possíveis conexões entre teorias, abordagens e vivências discursivas, posto que as ciências humanas, ao projetarem-se como científicas, seguiram valores e modelos de investigação - como o rigor, a neutralidade e a objetividade -, assumindo o enfoque disciplinar, não considerando as conexões, tornando esse um cenário inquietante a alguns pesquisadores. Algumas perguntas de pesquisas nem sempre encontraram guarida em outras disciplinas ou áreas do conhecimento, de modo que, tal fato passou a provocar percepções sobre a necessidade de um tratamento interdisciplinar, multidisciplinar e/ou transdisciplinar que viessem corresponder com os resultados de um objeto investigado, mesclando métodos, áreas de estudo, concepções, ou mesmo um tratamento que viesse sustentar as conexões existenciais. Logo, apropriando-nos dessa necessidade, propomos esta pesquisa transdisciplinar.

No Capítulo III expomos, metodologicamente, como a pesquisa é desenvolvida, uma vez que a situamos falando sobre nossos interesses motivadores acerca do tema. Seguimos tratando sobre os procedimentos analíticos, métodos e coletas de dados. Quanto à abordagem, essa investigação se configura quali-quantitativa, por apresentar-se como um conjunto de práticas materiais e interpretativas as quais promovem visibilidade, mostrando-se apropriada para abordar o tema proposto. Houve a necessidade de resultados percentuais para comprovar a emergência de metáforas sistemáticas, assim, essa característica mista também sinaliza para que a pesquisa seja configurada como quali-quantitativa.

O Capítulo IV foi destinado às análises dos dados, pois de posse das transcrições, passamos a organizar a seleção de emergências metafóricas, com auxílio do Microsoft Excel, editor de planilhas, dando forma ao *corpus*. Assim, seguimos sinalizando os veículos metafóricos nas duas transcrições, fazendo os recortes de falas e, por conseguinte, criando os excertos. A partir desse conjunto de excertos, fomos analisando e percebendo os tópicos discursivos que embasam cada evento. Explanamos sobre a seleção de cada tópico, explicando o contexto discursivo presente nos excertos, analisando os veículos. Nessa instância, inserimos a teoria lakoffiana sobre esquema imagético e Metáfora Conceptual, a fim de criar um diálogo entre os estudos de Lakoff e Johnson (1980) e nosso *corpus*, os nossos achados de pesquisa. Essa interação discursiva e teórica preza pela expressão de sentimento, percepções, projeções, construindo conexões com outras experiências sensoriais e concretas, experimentadas pelos participantes. A expressão metaforizada se torna a condição dessa percepção, o ponto de conjectura que auxilia tais conexões.

Nesse momento, pontuamos as metáforas linguísticas criadas pelos participantes, permitindo, assim, uma estrutura chamada de enquadramento. Trata-se de grupos de metáforas linguísticas formados a partir das semelhanças metafóricas. Ao sistematizá-los, construímos um quadro agrupando os veículos metafóricos, a partir de uma análise mais específica, unindo os veículos de acordo com sentido concreto que expressam. Esse enquadramento é muito útil à percepção das emergências das metáforas sistemáticas por estarem interligados aos processos cognitivos e linguísticos do falante, especificamente, do evento discursivo.

Com base em Cameron (2008), percebemos os tipos de mudanças metafóricas presentes nos dois eventos discursivos, fato que nos auxiliou no entendimento de sua evolução e nos forneceu subsídios para apresentarmos as metáforas sistemáticas que rotulam as conceptualizações dos eventos discursivos, a partir das metáforas linguísticas. Em seguida, outro quadro foi construído no propósito de correlacionar as metáforas sistemáticas emergidas, as metáforas linguísticas, a Metáfora Conceptual e o esquema imagético, o qual motiva a

expressão metafórica dos participantes. A intenção é possibilitar a associação de teorias, abordagens e discursos dos participantes.

Esse quadro serve para uma visão ampla e estrutural, pois nos é possível perceber *frames*, enquanto macro metáforas supervenientes aos discursos gerados pelos participantes. Isso porque entendemos os *frames* como uma forma que superordenam a conceptualização, específico à pesquisa, expressando metaforicamente sobre o ato de aprender a ler, sobre “A (não)aprendizagem de leitura”, visto que as metáforas são incorporadas na fala por envolver processos mentais variados.

A análise do *corpus* é embasada na abordagem da Análise do Discurso à Luz da Metáfora – ADM (CAMERON, 2008; CAMERON et. al., 2009), em diálogo com posicionamentos da Linguística Cognitiva sobre as Metáforas Conceptuais (LAKOFF; JOHNSON, 1980), e em confluência com a teoria bakhtiniana e com a teoria da complexidade, dessa forma a dinâmica da análise do discurso toma forma.

Por ser a metáfora um fenômeno multifacetado, para Cameron (2008) há um efeito no uso dela que é percebido em contextos reais de produção, devido ao multidimensionamento permitido através da linguagem, da corporificação, da cognição, da afetividade, da socioculturalidade. Demonstramos, assim, nosso interesse de pesquisa, a fim de perceber sistemas complexos de várias dimensões, frente ao uso das metáforas presente nos excertos.

O capítulo V é destinado a (cor)responder às duas perguntas: Há possibilidade de construir uma relação entre “fluxo” e “deslocamento” no discurso dos participantes dos grupos focais? Como pontuar a presença de “sistemas complexos” nos discursos e nas metáforas sistemáticas? Elegemos o termo “fluxo” a partir da abordagem cameroniana e o conceito de “deslocamento” com base na teoria bakhtiniana, considerando uma semelhança semântica entre eles, bem como, um viés das relações “alter”, pela dialogia bakhtiniana, com sistemas complexos, tendo em vista os discursos e as emersões das metáforas sistemáticas.

Os discursos demonstram a relação inter e transdisciplinar presente nos conteúdos constituintes das metáforas, sendo que dizem sobre as vidas, experiências, desejos, reivindicações, inconformidades, conflitos dos participantes, interligados aos seus gestos, olhares, pausas, expressões de sentimentos, afetos, que se movimentam provocando interpretações, concordâncias, discordâncias, entre os participantes do grupo, deixando transparecer a complexidade da linguagem a partir do aspectos sócio, histórico e cultural.

Como nos discursos há um jogo dialógico, também em meio aos múltiplos aspectos de um sistema, o qual envolve ordem e desordem, os participantes tratam sobre a necessidade de evoluir, já que existem aspectos pontuados como a falta de respeito entre as pessoas ao tentarem

enganar ou ludibriar o próximo, a importância do ato de ler, as condições da mente humana de ampliar ou mudar os pensamentos, influenciando o surgimento de novos sentimentos, sobre a falta de oportunidade para os sujeitos que não leem, as ideias dicotômicas de bom ou ruim, sobre a (não)validação humana, bem como o reconhecimento do valor próprio. Assim, quando eles elencam esses múltiplos aspectos, externados em sua linguagem metafórica, há uma confirmação de que o sistema é composto por elementos dinâmicos, integrantes e complexos, simultaneamente.

Logo, o discurso é um sistema adaptativo complexo e dinâmico, as falas não se destituem dessa auto-organização, há sempre uma tentativa cognitiva, perceptiva e sensorial no propósito de ajustar os múltiplos elementos, por meio da linguagem, na interação discursiva. Essa sistematicidade não se distancia do contexto social, econômico, cultural, à faixa etária, nível de escolaridade e de maturidade dos participantes.

As inflexões de experiências, as influências que ocasionaram impactos no indivíduo, estarão presentes em sua linguagem, reações, percepções, conceitos, ideologias, isso pode ser percebido no fluxo discursivo. Assim, no emergir das metáforas há uma multiplicidade de experiências influentes, sendo produzidas por operadores cognitivos do pensamento complexo. Portanto, no fluxo do discurso, o que percebemos, enquanto análise, alcança o resultado disponível para aquela instância do acontecimento, do evento.

Quando Cameron (2008) diz sobre a estrutura da dinâmica discursiva, ela expõe uma compreensão dos fenômenos linguísticos e cognitivos como processos, fluxos e movimentos, não como objetos. Com base, também, na teoria da complexidade e dos sistemas dinâmicos, a autora defende o discurso enquanto sistema dinâmico, que está em fluxo contínuo, trabalhando em dimensões interconectadas e em escala de tempo.

Contudo, houve a defesa de um axioma, enquanto posicionamento da pesquisadora: o discurso não é organizado apenas por uma consciência individual e subjetiva, há no discurso uma emergência enunciativa influenciada pelo contexto, ou seja, por quem fala, quem ouve, as ideologias, as crenças, os lugares de fala, o contexto ambiental, tudo isso numa dinâmica simultânea e nem sempre consciente, mas que vai se estruturando no cognitivo dos envolvidos e sendo externalizado no discurso através da seleção de palavras, muitas vezes, metaforizadas.

Os discursos dos participantes, os quais embasam a emersão das metáforas sistemáticas, mantêm um movimento de convencionalização de significado metafórico em torno de dois tópicos selecionados: “Leitura” e “Importância da leitura”, trazendo uma forma criativa de dizer, de expressar o que subjaz nos sentimentos, pensamento, conceptualizações construídas a partir das experiências comuns e sistematizadas dos informantes. Portanto, o discurso acontece

no evento, colaborando com a construção de sentido, mesmo que de maneira provisória. No fluxo discursivo dos excertos, a conceptualização foi se estabilizando e os participantes da instância foram fazendo retomadas e readaptações, ou fazendo emergir outros conceitos sobre os dois tópicos em discursividade.

Enfim, nos discursos metafóricos dos participantes, bem como na emersão, há um universo de valores correlacionados de maneira arquetonicamente ativa, os quais dizem sobre o eu e o *Outro*, em contraposições, silenciamentos, ou na recepção pacífica das enunciações. Aqui demarcamos o plano da *alteridade*, em que os discursos dos participantes se consolidam e engendraram seus posicionamentos.

O que buscamos afirmar em toda pesquisa é que o discurso é a conjuntura de uma instância enunciativa na qual percepções, sentimentos e decisões ocorrem, demarcando deslocamentos e posicionamentos dos envolvidos, em uma condição provisória e situada. Logo, o fenômeno metafórico pode emergir do caos, da complexidade sistêmica, havendo na cognição uma base, um sentido primário de itens lexicais humanizados e formalizados linguisticamente, no momento da interação, esses itens são acionados por micro conexões que vão se configurando, primariamente, em meio a uma desordem que anseia por redes associativas. À medida que as metáforas linguísticas são faladas no evento discursivo, percebemos as influências interligadas com vidas individuais, com o grupo social e com o evento emergente.

Porém, essa teia conectiva, que se inicia pelo conceito básico do termo, ao se pensar no item lexical, é atingida pelo sensorial, pelo sentimento individual, dilatando-se a outros sentimentos e entendimentos, emergindo a metáfora, o desejo de dizer além do literal. Igualmente, um novo item é criado, transposto adequadamente à instância discursiva, à condição emergente da situação, todavia carregado de ideologias, crenças, dialogia, do *Outro*.

Buscamos perceber em que medida as metáforas sistemáticas surgem nos discursos de adultos em processo de alfabetização, visto que elas podem ser entendidas como *frames* situados socioculturalmente, numa dinâmica estruturada entre linguagem e cognição. De tal modo, na presente pesquisa, a fluidez das palavras e as circunstâncias tornam-se uma consideração, posto que na ocorrência de uma metáfora linguística, há um mapeamento subjacente e preexistente que toma forma provisória na dinâmica discursiva, não apenas como preconizado por Lakoff e Johnson (1980) sobre os limites da Teoria da Metáfora Conceptual, todavia pela ideia de emersão da metáfora, com sentido respaldado na estabilidade temporária do evento discursivo. Assim, na trajetória da emersão da metáfora sistemática, através da evolução e mudanças dos veículos metafóricos, há negociação de sentidos a partir de

aproximações e de distanciamentos entre conceptualizações dos participantes, frente aos seus posicionamentos e argumentos.

Em dito introdutório, porém conclusivo para esta seção, nossa pesquisa fornece mais um estudo teórico-acadêmico e sistematizado sobre a metáfora, na perspectiva da Análise do Discurso à Luz da Metáfora, em uma interface com estudos de Bakhtin e de Lakoff e Johnson, bem como, da teoria da complexidade, tornando-se uma contribuição aos compilados acadêmicos. Ao nos interessarmos pela presença de sistemas complexos, enquanto constituidores do discurso, tivemos a pretensão de conjecturar um estudo, através do qual discutíssemos sobre essa condição de percebermos o quanto nossos corpos estão engajados no mundo físico e cultural, através das emergências linguístico-discursivas.

1 O DISCURSO EM M. BAKHTIN

Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções.

Mikhail Bakhtin

À medida que estamos tecendo as teias discursivas, que permitimos novas conjecturas, vislumbramos as possíveis conexões entre teoria e prática, numa corporificação licenciada pelas experiências. Tendo em vista os objetivos desta tese, as perguntas de pesquisas e hipótese, organizamos o arcabouço teórico, a começar por M. Bakhtin. De acordo com esse teórico, dialogamos sobre o conceito de discurso aliado à ideia de “palavra” e “contrapalavra”, buscando entender as “vozes” no pensamento bakhtiniano ao tratar sobre identidade e alteridade, através do conceito de dialogia.

Uma vez que estaremos retirando o *corpus* de análise dos eventos discursivos realizados com dois grupos focais, trouxemos a visão de Bakhtin sobre o “diálogo oral” enquanto gênero primário. Todo esse Capítulo I mantém uma dialogia com outros teóricos que deixaram legados interativos e integrativos com construtos bakhtinianos, como o precursor, Saussure, e Miotelo, estudioso das obras de Bakhtin. Este teórico foi o primeiro a pensar sistematicamente no uso contextualizado da linguagem na dimensão social da interação verbal. Dessa forma, o trabalho de Bakhtin nos ajuda a perceber que nenhum homem existe por si só, que os indivíduos se constituem como sujeito em relação com a *alteridade* e mediante o uso da linguagem.

É comum dizer que a linguística estrutural começa em 1916, na Europa, com a publicação do *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand Saussure. As ideias póstumas de Saussure são consideradas como um divisor de águas no estudo científico da linguagem. Ao considerar a língua como sistema organizado e interdependente, Saussure contribuiu, relevantemente, para o desenvolvimento do estudo de língua/linguagem. Segundo Saussure (2006), o estudo da linguagem comporta duas partes, uma que tem por objeto a língua (*langue*) e outra que tem por objeto a fala (*parole*). A primeira seria social em sua essência, em contrapartida à segunda que se apresentaria como parte individual da linguagem.

A partir dessa apresentação, Saussure elege seu objeto de estudo: a língua -considerando-a como um sistema de signos formados pela união do conceito e da imagem acústica. Conceito enquanto significado; imagem acústica pensada como impressão psíquica, não como um som materializado, seria o significante. Assim sendo, Saussure demarca que esses dois elementos

constituintes do signo “estão intimamente unidos e um reclama do outro” (SAUSSURE, 2006, p. 80), sendo interdependentes, pois a existência de um diz da existência do outro.

Para o autor, “o laço que une o significante e o significado é arbitrário” (SAUSSURE, 2006, p. 81). Essa arbitrariedade do signo linguístico é resultante da não relação necessária entre o conceito (significado) e a sequência de fonema (significante). Desse modo, o pensamento saussuriano, no que tange à teoria do signo linguístico, gerou ressonância a novos estudos e teorias, outrossim, a vitalidade do pensamento desse estudioso parece renascer à medida que se multiplicam pesquisas e trabalhos de interpretação. Tendo em vista o que fora postulado por Saussure, no que concerne à língua como sistema de signos, formados por significado e significante, percebe-se um “terreno fértil” de críticas, avanços e contribuições para os estudos de linguagem.

Contemporâneo de Saussure, Bakhtin critica a concepção de língua enquanto *sistema de regras*. Segundo Weedwood (2002), Bakhtin se contrapõe a Saussure e ao estruturalismo que emergia a partir dos postulados saussurianos. Sua contraposição se dava à ideia de língua como sistema estável, estabelecido por leis específicas que acoplavam os signos linguísticos num interior de um sistema fechado, desvinculado de valores ideológicos. Bakhtin apresenta, nesta instância, a língua como *atividade social*, ou seja, um fato cuja existência se funda nas necessidades de comunicação, contraditoriamente à linguística saussuriana que fazia da língua um objeto abstrato ideal, um sistema sincrônico homogêneo. Ao considerar as manifestações da língua como individuais, Bakhtin enfatiza a fala, a *parole*, a *enunciação*, afirmando sua natureza social e não individual. Mediante esta ênfase, tem-se uma nova visão da natureza da língua, consoante o autor, esta é essencialmente dialógica.

Em busca de compreender Saussure, Carvalho (2004) menciona que os críticos do mestre de Genebra demonstram não terem apreendido a profundidade e coerência do pensamento saussuriano. Para Saussure a arbitrariedade do signo repousa “no fato de que o falante não pode mudar aquilo que o seu grupo linguístico já consagrou”. Carvalho se posiciona dessa forma divergindo-se da crítica proferida por Emile Benveniste:

el nexu que une ambos (ste e sto) no es arbitrario; es necesario. El concepto [“significado”] “buey” es por fuerza idéntico en mi conciencia al conjunto fónico [“significante”] bwéi. Cómo iba ser de otra manera? Uno y outro, juntos, se han impreso en mi mente, y juntos se evocan en toda circunstancia³. (apud CARVALHO, 2004, p. 35)

³ O elo que une ambos (este e isto) não é arbitrário; é necessário. O conceito [“significado”] “boi” é necessariamente idêntico em minha consciência ao conjunto fônico [“significante”] bwéi. Como poderia ser de outra maneira? Um e outro, juntos, foram impressos em minha mente e juntos são evocados em todas as circunstâncias. (Tradução nossa).

Benveniste expõe que algumas estruturas centrais, em qualquer língua, deixam de fazer sentido se a língua for descrita sem referência à fala e aos papéis que os falantes assumem na interlocução. As colocações do autor propõem uma revisão do paradigma estruturalista, embora tenha trabalhado no sentido de aperfeiçoar e divulgar o programa saussuriano. À frente de seu tempo, Benveniste se interessa por problemas de filosofia da linguagem, buscando mostrar que a fala está representada e prevista no sistema da língua. Mussalim (2007) afirma que na vertente da “análise do discurso” os estudos acerca da língua avançaram considerando as colocações de Michel Pêcheux. Para este, a linguística saussuriana ao retirar-se do campo da *parole* estaria transformando todos os fenômenos textuais e semânticos numa espécie de “terra de ninguém” (MUSSALIM, 2007, p. 81).

Weedwood (2002) assinala que,

para retomar a metáfora saussuriana, em vez de se preocupar em conhecer a partitura seguida por diferentes músicos na execução de uma mesma peça musical, o linguista quer conhecer precisamente em quê e por quê houve diferença na execução, de que forma elas se manifestavam e que efeito tiveram sobre o público ouvinte. (WEEDWOOD, 2002, p. 144)

Percebe-se, então, que muitos foram os direcionamentos dados ao estudo da língua após a segunda metade do século XX. Houve uma “guinada pragmática”, caracterizada pela preocupação dos linguístas em se debruçar sobre os fenômenos ligados ao uso que os falantes fazem da língua. Bakhtin, em 1929, antecipa a linguística moderna. Concorda com Saussure que a língua é um fato social, fundada na necessidade de comunicação, porém discorda dele ao perceber a língua como algo concreto, manifestação individual do falante; dessa forma, Bakhtin valoriza a fala. De acordo com Brandão (1995), Bakhtin privilegia a enunciação enquanto realidade da linguagem: “A matéria linguística é apenas uma parte do enunciado; existe também uma outra parte, não-verbal, que corresponde ao contexto da comunicação” (BRANDÃO, 1995, p. 9).

Trata-se duma visão de linguagem como interação social, sendo que, o outro desempenha papel fundamental na constituição do significado. A ideia bakhtiniana é integrar o ato de enunciação individual num contexto mais amplo, a fim de revelar relações intrínsecas entre o linguístico e o social; haja vista que limitar-se ao estudo interno da língua não seria tarefa de um linguista que intenta dar conta do seu objeto.

Brandão ainda assinala que, para Bakhtin, a linguagem é plurivalência, no sentido de que ela é o lugar de manifestação ideológica; logo, a palavra é o signo ideológico por excelência, produto de interação, por isso retrata as diferentes formas de significar a realidade. Dialógica

por natureza, a palavra se transforma em acesa luta de vozes. Consequentemente, a linguagem não pode ser compreendida como entidade abstrada (BRANDÃO, 1995).

Segundo Faraco (2009), a presença constitutiva da linguagem é marca característica dos textos bakhtinianos posteriores a 1926. Esta aparece como atividade e não como sistema, e o enunciado como ato singular, irrepetível, situado concretamente. Reconhecendo que a questão “linguagem” se centralizava nos debates de intelectuais, Bakhtin expõe a possibilidade de haver duas disciplinas distintas para o estudo da linguagem verbal: a linguística - para estudo gramatical - e a translinguística ou metalinguística - para estudo das práticas sócio-verbais concretas, das relações dialógicas (FARACO, 2009). De modo geral, esse estudioso demonstra que o objeto de seu interesse seria a língua em sua totalidade concreta e viva.

É possível perceber que Bakhtin dialoga positivamente com a linguística. Em outros termos, ele não põe a linguística em questão, considera as abstrações operadas como legítimas, justificáveis; todavia, em suas lucubrações, percebe a insuficiência da linguística para o estudo da comunicação verbal. Partindo disso, esse estudioso apresenta seus construtos sobre língua(gem) embasado no princípio dialógico. Destarte, em Bakhtin (1997a), a consolidação da língua se dá pelo fenômeno social da interação verbal, logo, esta se constitui como realidade fundamental da língua.

Intensificando os estudos, Bakhtin (1997a) diz que os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, assim, somos seres de linguagem; ela carrega consigo a expressividade – vista como atitude valorativa dos sujeitos – e pode ser considerada como atividade vinculada à dimensão da vida. Como fruto do trabalho dos homens, a língua é a materialização da linguagem humana verbalizada, portanto, é um sistema linguístico-ideológico que se materializa para referenciar o mundo e representá-lo. Para o autor, os enunciados e seus tipos, ou seja, os gêneros discursivos, são o retrato dos usos da língua em várias atividades humanas, as quais vão se constituindo com estilos, temas e formas específicas para serem usados em situações, também, específicas (MACEDO, 2011).

Vale ressaltar que este teórico diz que a comunicação acontece de forma verdadeira quando dois sujeitos interagem, por isso, o meio mais eficaz para esse acontecimento é a linguagem. Esta traz consigo tradições, ideologias, pensamentos de homens e mulheres que se inter-relacionam e atuam culturalmente nas esferas da vida humana. Conforme Bakhtin (1997a), a língua não existe por si mesma, em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta, ela se consolida; sob a perspectiva da enunciação, a língua torna-se realidade.

São as condições sociais de cada época que determinam as condições de comunicação verbal, suas formas e métodos. Assim sendo, a língua é um legado histórico-cultural da humanidade. A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua e é responsável pelo diálogo em seu sentido amplo, no que concerne a toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 1997a). O diálogo, enquanto comunicação verbal, organiza-se em infinitos gêneros discursivos, pois cada esfera de utilização da língua exige uma elaboração de “tipos de enunciados”.

Bakhtin (1997a, p. 279) diz que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” e que o melhor meio para se estudar as significações nas relações humanas é pelo viés do signo verbal. Uma vez que todas as atividades humanas estão relacionadas com a utilização da língua, o evento discursivo é constituído a partir da interação entre integrantes. Com a interação linguística, a atividade discursiva se torna dinâmica entre o eu e o outro, exigindo um território socialmente organizado para demarcar sua intenção dialógica.

De acordo com GEGe (2009), a dialética é o processo de interação Eu-Outro; esse é variável de acordo com a situação, o tempo, o espaço, com o modo como as partes se relacionam gerando movimentos, vistos como “dialogia”. Para Modro (2008), as práticas do discurso, textuais e sociais, se inter-relacionam, constituindo a linguagem numa perspectiva tridimensional e dialética. Logo, essa perspectiva, considera a natureza social dos gêneros do discurso, visto que comportam diversas linguagens, verbal e não-verbal, bem como mantém relação ou alude a outros discursos existentes na sociedade.

1.1 O evento discursivo: palavra e contrapalavra

A dinâmica entre um eu e um outro em território socialmente organizado, em interação linguística, é um dos pilares que Bakhtin privilegia para falar sobre o homem e a vida, demarcando a alteridade, a presença do *Outro* na constituição do eu. No evento discursivo, as vozes estão ali presentes, as palavras estão vivas, e as consciências estão em interação. Para Bakhtin,

a consciência constitui um fato objetivo e uma forma social imensa. É preciso notar que essa consciência não se situa acima do ser e não pode determinar a sua constituição, uma vez que ela é, ela mesma, uma parte do ser, uma das suas forças; e é por isso que a consciência tem uma existência real e representa um papel na arena do ser. Enquanto a consciência permanece fechada na cabeça do ser consciente, com uma expressão embrionária sob a forma de discurso interior, o seu estado é apenas de esboço, o seu raio de ação ainda limitado. Mas assim que passou por todas as etapas da objetivação social, que entrou no poderoso sistema da ciência, da arte, da moral e

do direito, a consciência torna-se uma força real, capaz mesmo de exercer em retorno uma ação sobre as bases econômicas da vida social (1997b, p. 118).

A constituição dos interlocutores recebe interferência dos deslocamentos presentes no evento discursivo. Essa constituição dada pelos deslocamentos e, simultaneamente, pela relação, não ocorre na “tranquilidade”, mas na “turbulência”, numa arena de lutas. O eu e o *Outro* exercem a funcionalidade de construtores, a partir de uma interação que provoca posicionamentos, identificações, contaminações, logo, não há réplicas. Sendo a palavra ideológica por natureza, ela comporta nossas avaliações, portanto, a interação se torna um evento dinâmico, no qual o que está em jogo são os confrontos sociais. O evento discursivo pode ser visto como uma interação face a face, uma ação ininterrupta resultante do confronto.

Para Bakhtin (1997b, p. 117), “a personalidade individual é tão socialmente estruturada como a atividade mental do tipo coletivista”. Essa ideia diz sobre a constituição do sujeito considerando o exterior, bem como aponta para a defesa de que há uma relação estabelecida entre o mundo interior e a reflexão social de cada indivíduo. Assim, a concretização das enunciações pode ser dada pela interação entre interlocutores. Desse modo, a recepção se torna fator fundamental na consolidação do diálogo entre indivíduos, não havendo uma enunciação monológica individual e isolada. O interlocutor, ao ser interpelado pela enunciação de outrem, no processo de compreensão e interpretação de enunciados, oferece suas contrapalavras. Assim, a relação é constituída no deslocamento concedido pela dialogia, numa arena (MACEDO, 2011).

Para tanto, o evento discursivo vai constituindo-se com uma atitude responsiva ativa - sendo o que se espera com a perspectiva dialógica da linguagem. A ideia é de que o homem é ser de linguagem e que o processo de interação pressupõe sempre uma resposta, uma contrapalavra, possibilitando uma ação de concordar, discordar ou de adaptar-se, em associação às orientações ideológicas, dialogicamente constituída através do outro. Em consonância a isso, Bakhtin diz que a palavra é ponte, mediação que se posiciona na relação eu-outro, sendo elemento essencial para acompanhar e construir concepções ideológicas. Portanto, mediante o direito à palavra, o falante percebe a associação existente entre as várias formas de comunicação verbal em que ele se encontra imerso e as diversas esferas da comunicação humana, que Bakhtin chama de gêneros do discurso.

Bakhtin (1997b, p. 112) pensa a dialogia pelo viés da interação, sendo a enunciação o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. A palavra torna-se uma espécie de ponte lançada entre um eu e um outro, um território comum do locutor (o eu) e do interlocutor (o outro):

essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1997b, p. 113).

Para Bakhtin (1997b), o homem e a vida são caracterizados pelo princípio dialógico. O diálogo se apresenta no contexto do discurso, na interação de enunciações, assim, o discurso de outrem é considerado como uma recepção ativa e fundamental na constituição da dialogia. A alteridade, portanto, marca o ser humano devido à presença do outro, essencialmente, em sua constituição. Há o entrelace de valores, visões de mundo, uma constituição dada pelo movimento alter de interrogar, concordar, ouvir, responder.

O autor sustenta que as palavras e as réplicas são vivas; assim, o sujeito que “aprende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores” (BAKHTIN, 1997b, p. 147). Assim, a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, modo puro e sensível de relação social, por isso, não se apresenta despida, sem carregar consigo o peso do vivido. Há na palavra um lugar de fala, um contexto socioideológico.

O discurso, o qual envolve a palavra, a enunciação e a expressão, promove o falar da relação eu/outro, das relações, provocando as transformações sociais via interação dialógica contínua. Para Bakhtin (1997b), a palavra é um fenômeno ideológico, um elemento de mediação que conduz os pontos de vista de cada um em direção ao outro, constituindo ambos.

1.2 O evento discursivo: as vozes no pensamento bakhtiniano

Uma vez que Bakhtin confere à palavra sua função, ele viabiliza a percepção de que o significado se dá pela interação caracterizada por vozes, não pelo monólogo ou centralidade. As vozes e consciências, que circulam e interagem num diálogo infinito, constroem um mundo polifônico, um universo em que todas as vozes são equipolentes (FARACO, 2009).

A possibilidade de multiplicação de sentido de um termo está relacionada à ideia de polissemia, considerando o uso discursivo da palavra, logo, polissemia é a possibilidade de se atribuir a um único significante vários significados. Segundo Carvalho (2001, p. 196) “a polissemia, apesar de ser criticada por Aristóteles, é um fator de economia e flexibilidade da língua e seu funcionamento se dá no contexto”. Assim, o significado de cada ocorrência

polissêmica está relacionado a uma determinada situação. De acordo com Ilari (2003, p. 151), a polissemia se opõe à homonímia⁴:

além das palavras, a polissemia afeta a maioria das construções gramaticais: um bom exemplo é o chamado ‘aumentativo’ de nomes: se pensarmos nas razões pelas quais alguém poderia ser chamado de Paulão, em vez de Paulo, encontraremos explicações como ‘porque é alto’, ‘porque é grande’, ‘porque é grosseiro’, ‘porque é desejado’, e até mesmo ‘porque é uma pessoa com que todos se sentem à vontade’. Normalmente é difícil dizer até que ponto vale cada uma dessas explicações. Da ideia de tamanho passa-se à de um certo modo de ser e de relacionar-se (ILARI, 2003, p. 151).

Logo, polissemia se refere aos diferentes sentidos de uma palavra. Sendo a linguagem humana polissêmica, os signos ganham valor nas relações com outros signos, assim, o jogo de palavras torna o discurso uma via de exploração da polissemia. O dialogar - ouvir, responder, assumir uma posição axiológica frente aos valores sociais - apresenta uma consciência plural, que orienta o sujeito a compreender a multiplicidade de vozes existentes no discurso. Bakhtin (1997a) faz uma analogia entre excedente de visão e broto: para o autor, o excedente de visão é o broto em que a forma repousa, desabrochando como uma flor. Para que isso aconteça, emerge que o excedente de visão contemple o horizonte do indivíduo contemplado. Assim, é preciso estar em empatia com esse outro, ver axiologicamente o mundo como ele o vê, colocando-se em seu lugar, entretanto, faz-se necessário haver um retorno ao sítio próprio, a fim de criar um lugar concludente (MACEDO, 2011).

As vozes potencializam o texto a partir das suas diferenças, isso demonstra que nem o enunciado, nem o indivíduo estão finalizados. No processo de interação, as ideias não devem se sujeitar a um centro, ao monólogo, porque no indivíduo se instaura um movimento intermitente de nova retomada e de ressignificação dos sentidos.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daqueles que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova ideologia, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 1997b, p. 41).

A palavra marca mudanças sociais que ocorrem associadamente, pela interação verbal. Faraco (2009, p. 21) diz que o eu e o outro são, cada um, um universo de valores que, quando correlacionados, recebem valores diferentes. Essas diferenças são arquitetonicamente ativas, constituem os atos/enunciações de ambos, e é na contraposição de valores que os atos se

⁴ “Palavras homônimas são aquelas que se pronunciam da mesma maneira, mas têm significados distintos e são percebidas como diferentes pelos falantes da língua” (ILARI, 2003, p. 103).

realizam e se (re)orientam. No plano da alteridade os discursos se consolidam, engendram posições ideológicas e demarcam proposições frente à transitoriedade das mudanças sociais. É possível pontuar esse plano entre o dito por Faraco e a perspectiva bakhtiniana.

Aqui há também uma noção de (in)acabamento dada por Bakhtin, uma vez que é no plano ético da vida que um indivíduo não pode realizar um acabamento de si, estar completo. É preciso o acabamento (provisório) do outro considerando sua posição exterior, exotópica. Esse acabamento é durável até o momento em que o encontro com outra alteridade aconteça, visto nossa vivência em sociedade.

Portanto, Bakhtin nos dá a liberdade de dizer que a vida é em si dialógica, pois vivemos a partir de nosso ponto de vista e do ponto de vista do outro, na busca de compreender aquilo que está transcendente à nossa própria consciência. Considerando isso, é possível entender as ideologias, o redimensionamento de valores, as ações dos sujeitos como respostas suscitadas pelos discursos do outro.

Vygotsky também enfatiza que a consciência se afirma nas palavras, no sentido de que a linguagem é importante na formação e constituição da consciência. Karl Marx traz ao bojo teórico a discussão sobre a consciência, enquanto produto social. Isso ocorre porque, de acordo com o autor, ela tem um papel na formação do sujeito, estando este condicionado a um desenvolvimento determinado por forças produtivas. Nesse sentido, a consciência é reflexo das impressões, experiências, influências externas do meio humano (MACEDO, 2011).

Miotello (2009), ancorado nos estudos bakhtinianos, diz que a linguagem e a vida são dialógicas, ambas partem do *Outro* e constituem o eu, se constituem e (re)constituem o mundo e a linguagem mediante as relações sociais, os acontecimentos, as diversas vozes. Em concordância, Geraldi (2010) afirma que a dialogia qualifica a relação essencial entre o eu e o outro, porém essa relação dialógica não pode ser imaginada sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos. Ligado à ideia de Geraldi, GEGe (2010) diz de que na relação dialógica não há a sobrevivência de uma forma e a morte da outra, elas convivem, interagem, não pacificamente, mas tensa e contraditória; nessa luta, ambas ganham e perdem ao mesmo tempo.

Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares (BRASIL, 1998, p.40).

Assim, o texto é portador de vozes que concebe o diálogo, a dinâmica discursiva entre o eu e o outro, a condição de réplica, de uma tomada de posição que gera outros textos. Nesse caso, o texto é, pois, portador de uma alteridade, da presença do outro, encontra-se vinculado

às atividades humanas, às situações sociais de interação verbal, tendo uma finalidade discursiva. Como defende Bakhtin, deve-se considerar que a consciência humana é constituída por uma multiplicidade de vozes, as quais configuram a noção de alteridade, fato que torna impossível a defesa de uma posição sem correlacioná-la a outra posição. Isso nos ajuda a melhor entender o processo de construção da identidade do sujeito. A partir das relações dialógicas, fundadas na excedência de visão, também podemos perceber como pensamentos, opiniões, visões de mundo e consciência se constituem.

1.3 O evento discursivo: identidade, alteridade, dialogia

Na ótica pós-moderna, concebe-se a ideia de identidades contraditórias, a possibilidade de haver dentro de nós identidades diferentes que são assumidas conforme diferentes momentos, de modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Assim,

a identidade unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (HALL, 1999, p. 13).

Pensando nos sistemas de significação e de representação cultural que se multiplicam socialmente, como pontua Hall, é preciso demarcar a importância do construto ideológico nessa multiplicidade. Para Bakhtin, a ideologia é social e se constrói em todas as esferas das interações; caracteriza-se como a expressão, a organização e a regularização das relações histórico-materiais dos homens.

Pode-se ver ideologia como uma representação, por se dar na/pela linguagem. Logo, o que é ideológico possui um significado fora de si mesmo, remetendo a algo que não está naquela situação imediata. Os signos, assim, estão carregados de crenças, visões de mundo, modos de interpretar a realidade, comportam ideologias que não podem ser identificadas nelas, por si somente. Nas identidades culturais há a ideia de deslocamento de um lugar estável, original, caracterizado pela “razão e consciência individual”, favorecendo uma mobilidade. A ideologia, então, apresenta-se eficaz na construção identitária por fornecer ao consumidor imagens, signos linguísticos, significados com os quais ele pode se identificar; por estabelecer relações de poder, por apresentar sistemas simbólicos que elaboram e representam a cultura e por atuar na disseminação desses sistemas.

A construção da identidade de um indivíduo em/atraves da língua, segundo Rajagopalan (1998), mantém relação de dependência com o fato de a própria língua mostrar-se como uma

atividade em evolução, assim como a identidade do indivíduo, ou seja, as identidades, da língua ou do indivíduo, estão sempre em estado de fluxo.

Esse estado diz respeito à ideia de pensar a identidade fora de um parâmetro de fixidez, da tradição. Assim, o lugar da identidade é um lugar sem lugar. Ora, se a questão da identidade não tem lugar, seus modelos explicam a língua de alguma forma; língua e identidade se encontram interligados, passando mutuamente por processos de mudanças. De acordo com Ferreira (2002), a língua transborda, dispersa, dissemina, se constitui numa relação inescapável com o sujeito, seja ela tranquila ou conflitante.

Nesse sentido, há um desvelamento ao refletir sobre língua e identidade, o qual assinala que o processo de identificação é interminável, uma vez que a identidade não está dada, ela se apresenta ligada à ideia de interesses. Ainda segundo Rajagopalan (1998, p. 42), “a construção de identidade é uma operação totalmente ideológica”, tendo em vista isso, há a possibilidade de identidades proteiformes, em permanente estado de fluxo.

A possibilidade dada por Rajagopalan pode relacionar-se com o pensamento derridiano. Derrida (1996) critica a impossibilidade de sentido “uno” e apresenta a língua como dissimétrica sempre guardada pelo *Outro*. Nesse sentido, a possibilidade de identidade proteiformes se dá mediante a apropriação do sujeito no uso da língua, frente à diversidade de situações. Para Silva (2000), na perspectiva da diversidade, a identidade tende a ser naturalizada, essencializada e tomada como fato da vida social. Assim, ela se torna o resultado de atos de criação linguística ativamente produzida, portanto criatura do mundo cultural e social. Dessa forma, é por meio de atos de linguagem, que se institui a identidade, não podendo ser compreendida fora dos sistemas de significação (MACEDO, 2011).

Para tanto, tendo em vista esse sistema no qual a identidade adquire sentido, é possível demarcar uma relação entre língua, identidade e a constituição do sujeito a partir do outro. Quando Bakhtin (1997b) escolhe a categoria *Outro* para pensar a contraposição do *Eu*, escolhe não um *tu*, mas uma ampliação da possibilidade de relações humanizadoras:

toda a essência da agressão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é midiaticado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante (BAKHTIN, 1997b, p. 147).

Bakhtin com essa ampliação da possibilidade de relações entre o *Eu* e o *Outro*, entre o interior e o exterior, traz a ideia de que a língua não é reflexo das compulsões subjetivas, mas

das relações sociais dos falantes. Portanto, ela não existe por si mesma, todavia em “conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta” (BAKHTIN, 1997b, p.154), ou seja, é pela enunciação da língua contactada com a comunicação que isso se torna realidade. Para Bakhtin, o que determina as mudanças na transmissão do discurso de outrem são as condições mutáveis da comunicação socioverbal. Nesse sentido, o sujeito vai se constituindo numa relação, numa atividade de interação entre dois ou mais; uma relação que não é muda, privada da palavra, mas que impulsiona um deslocamento, não deixando os integrantes da mesma forma como estavam anteriores à interação.

Miotello (2008), à sombra e luz de Bakhtin, discute a questão da constituição do sujeito pelo viés do outro. O autor retrata que, para Bakhtin, a identidade tem que ser construída pela alteridade, assinalando a falência do projeto moderno de identidade (Eu penso) e a urgência de um novo projeto que emanasse pelo outro lado (Eu sou pensado); esse pensar arrancaria o ser do seu nada, constituindo-o como sujeito numa relação com ele e com outros. Nesse processo são estabelecidas relações dialógicas com o *Outro*, que também pode não ser uma pessoa, pode ser as coisas do mundo ou tudo que não é *Eu*; nisso, esse *Outro* é humanizado por já ser constituído pelas materializações socio-históricas, pelo ponto de vista dos outros.

De acordo com Miotello (2008), a constituição do ser humano vem de fora, do exterior, alhures disso o ser deixa de humanizar-se, logo seria uma constituição deficiente, incompleta. Nesse sentido, o sujeito, na visão bakhtiniana, se constitui na alteridade, obtendo sua completude nas relações que acarretam novas exigências de ser, novos conhecimentos e desafios. A relação contamina o outro por ser uma interação, seja ela construtiva ou turbulenta, é sempre dialógica.

Entretanto, o *Outro* constitui, identifica, bem como provoca o *Eu* a posicionar-se diferente de seu interlocutor, mostrando um lado inusitado do mundo e da vida. Destarte, isso justifica que toda relação é uma relação de poder, é o lugar onde o *Eu* e o *Outro* exercem a funcionalidade de construtores e não de réplica. Silva (2000) associa essa relação de poder à definição de identidade, ambas se encontram em conexão, uma vez que a identidade traduz o ensejo dos diferentes grupos sociais ao garantir o acesso aos bens sociais, portanto o poder de definir a identidade não está separado das relações mais amplas de poder, pois a diferenciação está no processo central pelo qual a identidade é produzida.

Para Bakhtin (1997, p. 117),

a personalidade individual é tão socialmente estruturada como a atividade mental de tipo coletivista”. O autor traz reflexões sobre a constituição do sujeito a partir do que é exterior. Para ele, o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm auditório social bem estabelecido, sobretudo é a enunciação o produto da interação ente interlocutores. Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada

pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.). A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos ideológicos, familiares, etc.) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro, etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997a, p. 285).

Nesse sentido, Bakhtin (1997), afirma que a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e o outro, apoiando-se em cada um nas extremidades. Coracini (2007) também vê a enunciação com a funcionalidade de “ponte”, afirmando que todo uso de língua transforma o sujeito e a própria língua, tornando-se a palavra o veículo das constituições. Assim, a “língua é herdada: recebemos e damos” (CORACINI, 2007, p.54). Com isso, a autora pontua o pensamento derridiano quanto ao sentido de herdar ao reafirmar: transformando, deslocando, mudando. Esse processo provoca nas constituições do sujeito a ausência de uma identidade plenamente unificada, completa. Mediante deslocamentos, representações, significações emerge uma multiplicidade de identidades, com a qual o sujeito se identifica “temporariamente”.

Hall (1999) ainda diz que pensar a identidade como algo estável corrobora a ideia desenvolvida pelos iluministas. Uma visão que entende a pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades da razão, de consciência e de ação. O autor atribui a essa identidade não permanente a ideia de “celebração móvel”, isto é, há uma continuidade de transformações, devido às formas que somos representados e interpelados culturalmente e historicamente. O sujeito, dessa forma, assume identidades diferentes e/ou contraditórias, conforme momentos de interação dialógica (HALL, 1999), sendo este o sentido do deslocamento.

Entretanto, pensar que o sujeito se constitui na alteridade, considerando que essa constituição abarca a língua e a identidade dentro de uma relação dialógica, é perceber a identidade do sujeito como porosa. Segundo Azevedo (2007), somos impulsionados a defender a identidade como coisa pessoal, blindada, sobretudo a “constatação do ‘outro’ como constituinte do ‘eu’ implode o casulo”. Pensar assim é deslocar a referência do *eu* para o *outro*, é perceber vozes que bradam outras vozes numa dialogia contínua, num inacabamento vivo de sentidos.

Nessa alteridade e dialogia, a identidade pode ser construída, indicando uma relação com a linguagem e suas representações. Entretanto, segundo Nascimento e Silva (2008), não há isenção de ansiedade e contradições ao tratar a identidade como processo reflexivo,

estabelecido face ao outro e constituído na/pela linguagem; há o peso do conflito em meio às reivindicações de uma identidade.

É possível perceber semelhança a essa questão quando Bakhtin (1997b) diz que o sujeito que apreende a enunciação de outrem não se apresenta como um ser mudo, todavia como um ser cheio de palavras interiores. Ou seja, pela interação dialógica, o sujeito não se apresenta como uma réplica, passivamente constituído de um “monolinguísmo”, mas se apresenta com uma ética de responsabilidade, seu ato responde ao outro com caráter responsável, único, irrepetível. Assim, as contradições, conflitos, as diferenças constituem a identidade, constroem uma narrativa que não escapa à língua, impulsionando o *Eu* a posicionar-se diante do seu interlocutor, mediam a percepção dos sentidos/significados, os quais estão em jogo na relação *Eu/Outro*.

À propósito, Azevedo (2007, p. 154) afirma que,

abre-se à nossa frente duas constatações: Uma, sob a ótica do “eu” e outra sob a ótica de “outro”. Ao “eu” seria pertinente pensar que, se este “outro” o constitui, ainda que seja na negação, cabe-lhe respeito, tolerância, consideração; afinal, este “eu” não seria nada sem o “outro”, como a luz não seria nada sem a escuridão, ou o som sem o silêncio, usando aqui de um já-dito de Milton Nascimento. A segunda constatação, agora sob a ótica do “outro”, é que, se esse “outro” constitui um “eu”, ele é responsável por esse sujeito, mesmo porque este mesmo “eu” constituído é o seu “outro” que também o constitui.

Como afirma o autor, é a constatação do “outro” como constituinte do “eu” que faz deslocar a referência do eu para o outro, ao perceber vozes que bradam outras vozes, num inacabamento vivo de sentidos. Desse modo, o deslocamento da referência do eu para o outro faz com que o discurso seja aceito, negado, tolerado, respeitado, constatado, refutado. Nesse sentido, há a ótica do eu e do outro, que se instala em permanente consenso ou dissenso, uma ótica que mergulha valores em outra.

Convergente à teoria bakhtiniana, no próximo capítulo, iremos dialogar com a abordagem da Lynne Cameron sobre Análise do Discurso à Luz da Matáfora. Cameron (2010) diz que a escrita de um texto pode ser percebida como uma atividade solitária, todavia é dialógica no sentido bakhtiniano, pois o escritor tem em mente ouvintes/leitores, enquanto compõe seu texto, e é influenciado por outras alteridades antecedentes, ou seja, por encontros anteriores com textos e conversas. Cameron (2010) diz ainda que, geralmente, segmentos da atividade discursiva são identificados por limites que marcam uma mudança de um tipo de atividade para outra. Para descrever a atividade discursiva, a pessoa que analisa pode perguntar sobre o que o produtor/autor/orador do discurso está fazendo, no propósito de descrever a atividade primária, que na maioria das vezes, é evidenciada pelas palavras usadas e/ou pelas reações de outros participantes (CAMERON, 2010, p. 149). A autora pontua que alguns tipos de eventos

discursivos são mais fáceis do que outros para segmentar. Problemas podem surgir ao se buscar decidir sobre os segmentos que compõem um evento de texto ou discurso, haja vista que um tipo de atividade pode ser aninhado dentro de outro, isto é entendido nos estudos bakhtinianos, como a existente heterogeneidade dos gêneros discursivos.

Cameron (2010) assevera que, em palestra, os oradores podem se deslocar de um tópico para outro sem limites claros, enquanto os textos escritos são mais estruturados do que conversas, uma vez que o escritor tem tempo de construir mudanças complexas na atividade discursiva. Uma mudança na atividade do discurso só se torna óbvia algum tempo depois que está em andamento, não sendo possível identificar um limite preciso. As potencialidades dinâmicas do uso da linguagem sempre produzirão problemas para os analistas, um deles é a identificação metafórica, porque as pessoas se estendem e brincam com as possibilidades da linguagem metafórica, e a análise da atividade do discurso enfrentará dificuldades por causa das restrições de processamento, e das possibilidades do *design* discursivo (CAMERON, 2010, p. 151).

Nesse contexto, Cameron (2010) apresenta como a metáfora pode oferecer *insights* sobre ideias, atitudes e crenças de pessoas, a partir de vários exemplos de análise de metáforas, mostrando tanto as possibilidades quanto as limitações da metáfora, como uma ferramenta de pesquisa. O arcabouço teórico da dinâmica discursiva foi visto como adequado para apoiar pesquisas que utilizam, naturalmente, o discurso orientado ou eliciado como dados. Essa abordagem se afasta da perspectiva cognitiva da teoria da metáfora conceptual – que, essencialmente, diz respeito à metáfora no nível de uma comunidade de fala. Não obstante, a metáfora passa a ser considerada não apenas cognitiva, mas também dinâmica e discursiva, pois sua linguagem passa a ser tratada como um aspecto inerente ao fenômeno e não uma mera expressão. Assim, a linguagem é uma das modalidades de metáfora que entra em cena quando as pessoas expressam suas ideias e sentimentos.

Bakhtin (2010) afirma que o *Outro* na minha consciência emotivo-volitiva participante está exatamente no seu lugar, enquanto eu o amo como outro, não como eu mesmo. O amor do outro por mim soa emotivamente de modo totalmente diferente para mim (BAKHTIN, 2010). Com isso, o autor expõe um novo olhar para o reconhecimento da amorosidade, já que a contemplação desta permite o entendimento da diversidade de valor do existir, visto que o amor afirmaria e consolidaria a multiplicidade concreta do existir humano, tornando-se esteticamente produtivo. Seria um amor desinteressado tendo em vista o princípio do “não o amo porque é bonito, mas é bonito porque o amo” (GEGe, 2010, p. 72).

Ao falar do tom emotivo-volitivo, Bakhtin expõe que não se deve separar o conteúdo da experiência direta da sua real vivência, porque este precisa estar ligado essencialmente à valorização efetiva, a fim de se tornar realizado e incorporado ao ser histórico do conhecimento real. Isso quer dizer que deve haver uma relação estreita e essencial entre o conteúdo e o seu tom volitivo emocional, isto é, o seu valor afirmado por aquele que pensa. Partindo desse pressuposto, o pensamento que age é aquele que entoa de maneira essencial em todos os momentos contedústicos do pensamento (BAKHTIN, 2010). Para o autor, o tom emotivo-volitivo abarca e permeia o existir singular, não sendo uma reação psíquica passiva, mas uma espécie de orientação imperativa da consciência.

1.4 O evento discursivo: diálogo oral/gênero primário

Bakhtin ratifica que os gêneros do discurso são a materialização do diálogo cotidiano. Assim, tal afirmação nos dá margem para perceber a infinitude de sua variedade e a sua heterogeneidade, visto que cada esfera da atividade humana comporta um repertório de gêneros. O autor nos ajuda a perceber a importância do estudo de gêneros do discurso, não só para as áreas da linguística, mas também para todas as outras que estudam os seres humanos em suas relações com o outro e consigo mesmo. Bakhtin (1997a, 282) vai asseverar que “a língua penetra na vida dos enunciados concretos que a realizam, e é também dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Portanto, é-nos possível concluir que o autor pensou em tal importância e ainda, para melhor compreensão desse assunto, dividiu os gêneros do discurso em primários e secundários, os quais se materializam na modalidade escrita da língua.

Bakhtin indica a fronteira existente entre gêneros primários e secundários, para isso apresenta o estudo dos *gêneros do discurso* como uma forma de se compreender a vida que se dá com a linguagem. Ele defende que as mudanças históricas dos estilos da linguagem se encontram indissociáveis das mudanças que se efetuaram nos gêneros do discurso, uma vez que a língua escrita corresponde ao conjunto dinâmico e complexo, constituído pelos estilos individuais. Logo, essa respectividade e correlação se dão em um estado de mudança contínua.

O referido autor produz a assertiva de que os gêneros do discurso poderiam ser vistos como correias de transmissão que conduziriam a história da sociedade à da língua (BAKHTIN, 1997a). Intensificando, diz que nenhum fenômeno novo, seja ele fonético, lexical ou gramatical, entra no sistema da língua sem ter sido testado pelo estilo-gênero. Na perspectiva bakhtiniana, a ideia de estilo (estilística) se associa às formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso. O enunciado, seja ele oral ou escrito, primário ou secundário, reflete a individualidade

de quem fala, portanto, o enunciado possui um estilo individual, mas também um lado inerente ao gênero e à esfera. O estilo é responsável pela alternância dos gêneros e pode variar conforme a intenção ou objetivo do autor.

Assim, os gêneros do discurso podem revelar a variedade dos aspectos da personalidade individual e o estilo individual, podendo relacionar-se com a língua de maneira diversa. Cabe ressaltar que, para melhor definir um estilo geral de um individual, há a demanda de um estudo aprofundado na natureza do enunciado. Bakhtin, exaustivamente, se aprofundou em estudos dessa natureza, buscando um diálogo com construtos produzidos em épocas anteriores e em seu tempo, especificamente, com os pressupostos saussurianos.

Em *Curso de Linguística Geral* (2006), Saussure considera a língua como sistema de regras organizado. O autor diz que o estudo da linguagem comporta duas partes, uma que tem por objeto a língua (*langue*), sendo social em sua essência, e outra que seria a fala (*parole*) como parte individual da linguagem. Assim, Saussure discute a ideia de língua enquanto sistema estável, sincrônico e homogêneo, caracterizado por um estudo linguístico com leis específicas. Nesse estudo, o signo linguístico está no interior de um sistema fechado, desvinculado de valores ideológicos. Em contraposição, Bakhtin constrói seu discurso, envolvendo a questão estilo, gêneros primários e secundários e enunciados, buscando ir além de noções anteriores acerca da vida verbal, a qual permeava a ciência da linguagem.

O autor promoveu, com o estudo dos gêneros do discurso, do enunciado - entendido como unidade real da comunicação verbal -, uma melhor compreensão da natureza das palavras, das orações, das *unidades da língua*, vista naquela instância como sistema (BAKHTIN, 1997a). A partir dessas reflexões, Bakhtin se torna o precursor da ideia de natureza socioideológica e discursiva dos gêneros e enfatiza a relação dos gêneros com os enunciados, desprendendo-se da dimensão linguística formal, que mostrava, em seu tempo, desvinculada da atividade social. Sobretudo, demarca a relativa estabilização dos gêneros ligada à atividade humana, apresentando-os de maneira vinculada à situação social de interação.

Contudo, os estudos sobre os gêneros discursivos, a partir de Bakhtin, apresentam caminhos para um estudo da linguagem como atividade sociointeracional; aponta, ainda, características da unidade deste estudo (o enunciado), contrastando com a unidade tradicional dos estudos linguísticos (a sentença). Os gêneros são enfocados pelo viés da produção e da recepção, um vínculo orgânico entre a utilização da linguagem e a atividade humana. Em outros termos, Bakhtin percebe que os tipos de dizer estão relacionados aos tipos de atividades em que os interlocutores estão envolvidos. Dessa forma, os gêneros do discurso emergem, se

estabilizam e evoluem no interior das atividades humanas, caracterizando a sua relativa estabilidade.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas) (BAKHTIN, 1997a, p. 279-280).

No processo ideológico permitido pela interação, os gêneros se tornam formas de ação, índices de referência para a construção de enunciados. Nesse vínculo observado entre os gêneros e a situação social de interação, as relações sócio-históricas, com sua dinamicidade, promovem tanto a preservação (o que traduz a ideia bakhtiniana de “tipos relativamente estáveis de enunciados”), quanto a constante mudança e renovação dos gêneros discursivos.

Dito de outra forma, nos gêneros do discurso há um vínculo orgânico que envolve a utilização da linguagem e a atividade humana, ou seja, o que dizemos está relacionado ao tipo de atividade em que estamos envolvidos, visto que eles organizam e dão sentido às experiências humanas, ajudando-nos a ver e interpretar o mundo e nele agir. Por isso, deve-se entender que quando Bakhtin define gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis” ele propõe ao seu interlocutor pensar na variedade dos gêneros que está ligada às inesgotáveis atividades humanas, na possibilidade de inovações, ampliações, alterações dos gêneros, pois à proporção em que as esferas das atividades entram em complexidade, os gêneros do discurso acompanham o movimento, uns desaparecem, outros surgem e outros se diferenciam. Esta é a ideia de relativização, dita por Bakhtin.

Segundo Bakhtin (2011[1992]) há uma diferença não funcional entre os gêneros secundários (os complexos, como romances, dramas, pesquisas científicas, gêneros publicitários e outros) e os gêneros primários (os simples); estes surgem na comunicação imediata discursiva em integração com os complexos. A complexidade dos gêneros secundários surge pois suas condições de existência ocorrem no convívio cultural, artístico, científico desenvolvido e organizado, numa predominância escrita. Nesta integração, os gêneros primários se transformam, adquirindo caráter especial, no sentido de perder o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados alheios.

Achamos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso. O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gêneros do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada,

deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida [...] (BAKHTIN, 2011[1992], p. 264).

Com isso, Bakhtin chama a atenção para necessidade de um estudo sobre a natureza do enunciado, por perceber que há uma diferença grande e essencial entre os gêneros primários e secundários. Ao primeiro, o autor atribui a característica aproximada à vida cotidiana, ao segundo atribui um sentido ideológico, todavia afirma que a natureza do enunciado deve ser analisada de forma complexa e profunda, no intuito de não haver repetição da orientação unilateral dada pelo behaviorismo linguístico, vulgarizando a questão.

A obra, como réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras – enunciados: com aquelas às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2011[1992], p. 279).

Neste excerto, o autor demarca a obra enquanto construções complexas, especializadas em seus diferentes gêneros científicos e artísticos, unidades da comunicação discursiva, na qual está revelada a individualidade no estilo, na visão de mundo, em todos os elementos contidos na ideia da obra. Entretanto, o que nos interessa avultar nesta citação, convergente aos objetivos da tese, é a questão da réplica do diálogo, especificamente, o oral. Para o autor, essas relações específicas entre as réplicas do diálogo são pertinentes às enunciações plenas no processo de comunicação discursiva, dificilmente encontradas nos gêneros secundários, a exemplo, os artísticos e científicos, pois esses sofrem transformações de diferentes graus, não ocorrendo a alternância real (de fala) dos sujeitos do discurso. Aos gêneros primários se atribui a característica de “comunicação verbal espontânea”, ocorrente nas trocas cotidianas, ligada às experiências e aplicada a uma situação imediata.

Para tanto, essa pesquisa compreende o diálogo enquanto gênero do discurso primário, já que especificamente, envolve a fala de adultos em processo de alfabetização, em uma dada situação discursiva. Bakhtin esclarece que o diálogo se apresenta como a comunicação discursiva mais clássica, uma vez que a réplica constitui o diálogo e nela há uma conclusibilidade específica e indicativa da posição do falante, isto é, o falante exprime uma resposta numa posição responsiva e interligada, demarcando a ideia de “pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, proposta-aceitação, ordem-execução, etc”, (BAKHTIN, 2011[1992], p. 275). Nos capítulos IV e V, esta discussão se ampliará, tomando forma prática e aplicativa, ancorada nos aparatos teóricos em discursividade.

2 DA ANÁLISE DO DISCURSO À METÁFORA

O primeiro ponto a esclarecer é que a compreensão da linguagem, seja ela introduzida em nosso aparato cognitivo pela via oral (auditiva), seja pela visual (leitura), compartilha de um mesmo locus de pensamento semântico.

Ana Cristina Pelosi e Rosângela Gabriel

No propósito de corresponder às perguntas de pesquisa, neste Capítulo II, discorreremos sobre a ideia de discurso elegida nesta tese, pautada em um sistema adaptativo, complexo e dinâmico. Em seguida, adentrarmos à questão maior: o estudo da metáfora ancorado na abordagem de L. Cameron. Finalizaremos, tratando sobre o discurso e a complexidade. Esses conteúdos tornam-se a base teórica das análises desenvolvidas no capítulo IV, sendo retomados na discursividade desenvolvida no capítulo V.

2.1 Estudos sobre a metáfora à luz da cognição e do discurso

A história da metáfora tem uma contribuição progressiva de grandes correntes que balizaram a linguística: linguística comparada, linguística estrutural, linguísticas das gramáticas formais e linguística cognitiva. Designada uma nova corrente, o termo desta última foi adotado por um grupo de estudiosos, dentre eles, George Lakoff, Ronald Langacker, Leonard Talmy, Charles Fillmore, Gilles Fauconnier. Conforme Ferrari (2014, p. 13), esses autores concordavam com o matiz cognitivista da teoria gerativa: “a linguagem é o espelho da mente”, porém buscavam um viés teórico capaz de dar conta das relações entre sintaxe e semântica, forma e significado na teoria linguística.

A Linguística Cognitiva, por sua vez, adota uma perspectiva não modular, que prevê a atuação de princípios cognitivos gerais compartilhados pela linguagem e outras capacidades cognitivas, bem como a interação entre os módulos da linguagem, mais especificamente, entre estrutura linguística e conteúdo conceptual (FERRARI, 2014, p. 14).

A Linguística Cognitiva (LC), então, defende a ideia de que há uma relação entre palavra e mundo mediada pela cognição, cujo significado deixa de ser um reflexo direto do mundo, passando a uma construção cognitiva na qual o mundo é apreendido e experienciado, expondo a condição de as palavras não conterem significados, mas de orientarem a construção de sentido. A LC concebe o significado como “construção mental, em um movimento contínuo de

categorização e recategorização do mundo, a partir da interação de estruturas cognitivas e modelos compartilhados de crenças socioculturais” (FERRARI, 2014, p. 15).

Também considerando os estudos desenvolvidos pela Semântica Cognitiva, comprova-se que a metáfora é um dos pilares da atividade mental, obtendo assim uma importância basilar no desenvolvimento cognitivo. Conforme Lakoff e Johnson em *Metáfora da Vida Cotidiana* (1980[2002]), em 1970, a metáfora torna-se objeto de interesse das ciências da linguagem e da psicologia cognitiva, entretanto, foi na década de 80 que esses autores demarcaram a necessidade de investigação empírica, referente ao processo de compreensão da metáfora no que concerne ao seu papel em vários campos cognitivos e a um possível modelo de como a processamos, ou seja, uma discussão sobre seu *status* epistemológico.

A teoria da semântica cognitiva se encarrega, dentre outros aspectos, de estudar como o significado pode ser construído a partir de estruturas conceptuais, visualizando a metáfora como fonte de categorização do mundo, sendo as experiências as propulsoras dessas categorias mentais. Os autores afirmam que, na Abordagem Clássica de Aristóteles, a metáfora se une à linguagem ordinária, no sentido somatório, tornando-se um instrumento retórico usado para obtenção de um dado efeito de sentido, uma possibilidade de aprender algo novo, a partir de palavras que comumente transmitem o já conhecido.

Contrapondo a essa afirmativa, que configura a metáfora como recurso da imaginação poética, ornamento retórico, linguagem extraordinária, há uma apresentação da metáfora como ação da vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento. Assim, “nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza” (LAKOFF E JOHNSON, 1980[2002], p. 45). Condensando, a essência da metáfora é exalada como a possibilidade de se compreender uma coisa em termo de outra, visto que os processos do pensamento são em sua maioria metafóricos, atestando que elas são evidentes em nosso sistema conceptual.

Lakoff e Johnson (1980[2002]) discutiram o uso das metáforas na linguagem cotidiana selecionando um grupo de “metáforas espaciais”, baseadas em nossas experiências corporais de nos deitarmos (‘para baixo’ - DOWN) e de nos levantarmos (‘para cima’ - UP), acrescentando a estas, associações à consciência, saúde e poder. Para tanto, utilizaram-se de construções como: feliz, consciente, saúde, vida, controle, força, mais, previsibilidade, status, superior, bom, virtude, racionalidade, tudo isso sendo “para cima”; e, tristeza, inconsciência, doença, morte, sujeição a controle ou a forças, menos, status inferior, mau, depravação, emoção, tudo isso sendo “para baixo”. Considerando essas construções (“Feliz é para cima”, “Triste é para baixo”), os autores buscaram esclarecer que metáforas são maneiras como comumente

concebemos e estruturamos conceitos, os quais fazem parte da nossa linguagem ordinária, das nossas percepções do mundo, das influências históricas, discursivas e culturais daquilo que falamos. Lakoff e Johnson dizem que,

pelo fato de tantos conceitos, que são importantes para nós, serem ou abstratos ou não claramente delineados em nossas experiências (as emoções, as ideias, o tempo etc.) precisamos apreendê-los por meio de outros conceitos que entendemos em termos mais claros (as orientações espaciais, os objetos etc.). Essa necessidade introduz a definição metafórica em nosso sistema conceptual. Tentamos, por meio de exemplos, dar algumas indicações do papel considerável da metáfora na maneira como agimos, na maneira como conceptualizamos nossa experiência, na maneira como falamos (LAKOFF E JOHNSON, 1980[2002], p. 205).

A concepção cognitivo-social da metáfora se volta para os eixos direcionais e espaciais, para o modo como o discurso e o meio influenciam nessa transferência de conceitos. Assim, a sistematicidade das expressões convencionais testifica que as pessoas pensam metaforicamente, “[...] porque o conceito metafórico é sistemático, a linguagem usada para falarmos sobre aquele aspecto do conceito é sistemática” (LAKOFF E JOHNSON, 1980[2002], p. 49). É possível dizer, dessa forma, que no estudo da natureza dos conceitos metafóricos deve ser considerado o estudo das expressões linguísticas, visto a obtenção do entendimento da natureza das nossas atividades. Nessa vertente, a metáfora pode ser um tipo de estrutura cognitiva que vem impulsionando mudanças lexicais, mantendo também a criação da polissemia.

Além de permitir conceptualizações e de estar contida na organização das categorizações, a metáfora funciona como recurso para ampliação do léxico, um processo que aponta para um índice de alargamento semântico de unidades lexicais. Silva (1999) pontua que a extensão semântica das unidades lexicais e o processo de mudança semântica são embasados pela metáfora, dentre outras atuações. Dessa forma, a metáfora pode conduzir o alargamento de uma unidade a outros significados ou a aplicações semânticas.

O processo cognitivo da metáfora é estruturado internamente a partir de um domínio de origem, aquele que concede seus conceitos, e um domínio de destino, sobre o qual se sobrepõem os conceitos de origem; ou seja, na estrutura acontece uma analogia entre os conceitos que traduzem uma projeção de um domínio sobre outro. Assim, as metáforas são mapeamentos entre domínios conceptuais, do domínio fonte ao domínio alvo. Os conhecimentos sobre o domínio fonte, as inferências atribuídas a eles, são direcionados ao domínio alvo. Os mapeamentos metafóricos são o conjunto de correspondências conceptuais, e esses conceitos não são motivados ou projetados tendo em vista uma previsibilidade, uma vez que eles variam culturalmente. Dessa forma, as projeções metafóricas funcionam pela “exportação” do conhecimento de um domínio fonte para um domínio alvo. Esses domínios se relacionam com

a afirmação de que corpo e mente não são separados, são as experiências corporais que embasam a construção metafórica.

Em discussão, os autores falam sobre conjecturas experienciais, tratando sobre o mito do objetivismo e do subjetivismo. O primeiro diz que “o mundo é construído por objetos. Eles têm propriedades independentes de quaisquer pessoas ou outros seres que os experienciem” (LAKOFF E JOHNSON, 1980[2002], p. 295). Assim, a aquisição do conhecimento do mundo é dada a partir das nossas experiências com os objetos, buscando entender suas propriedades e relações entre si, suas categorias e conceitos. A verdade sobre a realidade pode ser dita de maneira objetiva, absoluta e incondicional. Entretanto, os humanos estão sujeitos a proferir pareceres equivocados, devido aos julgamentos subjetivos, a emoção e questões pessoais e culturais. A ciência é apresentada como aquela que tem condição de ultrapassar as limitações subjetivas, já que afirmam que os significados, os conceitos e categorias podem ser expressos pela linguagem de maneira precisa, definida, usando uma objetividade que ultrapassa preconceitos, pontos de vista e vieses condicionais, se apresentado desapeadamente de uma linguagem poética, imaginativa, retórica ou figurada.

Já o mito da subjetividade, segundo os autores, defende a supremacia dos sentidos, intuições, sentimentos, sensibilidade estética, a prática moral, a consciência espiritual, a arte, a poesia, numa contrapartida à racionalidade e à objetividade, visto ser essa ameaçadora, desumana, injusta frente à capacidade do indivíduo de compreender os sentimentos e de se mostrar sensível esteticamente às coisas importantes da vida humana. Interessante é perceber como Lakoff e Johnson apresentam, frente ao já mencionado medo da metáfora: uma maneira de conceber um equilíbrio, uma proposta de interação, sem verdade “mais alta”, considerando o domínio da vida humana, suas porções variadas conforme pessoas e culturas. Ademais, apropriando-se de escritos de Platão, Aristóteles, Hobbes, Locke, Wordsworth e Coleridge, os autores apresentam discussões teóricas sobre concepções metafóricas objetivistas e subjetivistas, as quais embasavam, na época, novas conceptualizações sobre a metáfora e seu estudo, contribuindo, conseqüentemente, para futuras descobertas científicas.

Não tratando diretamente das concepções metafóricas subjetivistas, mas do *Elemento Subjetivo*, Breal (1992) diz que esse é representado por palavras, formas gramaticais e pelo plano geral de nossa língua. O autor acrescenta dizendo que as intervenções que fazemos à nossa própria ação têm o propósito de misturar nossas reflexões e sentimento pessoal, como nos sonhos, nos quais somos ao mesmo tempo espectador interessado e autor dos acontecimentos. A essa intervenção por ele, denomina-se de *aspecto subjetivo da linguagem*.

É possível perceber uma interação entre essa afirmação de Bréal e o “medo da metáfora”. Lakoff e Johnson, a partir dessa alusão, expõem a condição de não se manter nos polos, todavia de buscar um ponto que seja possível visualizar as vertentes, os extremos, no qual haja abertura para se discutir as possibilidades: razão e emoção, a racionalidade imaginativa. Assim, apresentam a metáfora como um forte instrumento para se compreender o que não pode ser compreendido totalmente, nossos sentimentos, experiências, práticas morais e a consciência espiritual (LAKOFF; JOHNSON, 1980[2002]). Seria uma forma de dizer que os conceitos e valores de uma cultura particular não constituem a ideia final de justiça, do certo ou do errado, mas que podem permanecer em um processo de constituição, pautado na transculturalidade, uma ideia que se difere de algo produzido ou formatado na particularidade das questões.

Fazendo parte das Ciências Cognitivas, a Psicologia Cognitiva, “é o estudo de como as pessoas percebem, aprendem, lembram-se e pensam sobre a informação” (STERNBERG, 2009, p. 1). Essa Ciência, estuda os processos cognitivos na construção de nossas aprendizagens, do conhecer e perceber a partir das experiências, da realidade e influência do meio, uma vez que defende que nossas ações estão pautadas no processamento das informações e como elas foram registradas. Para tanto, essa afirmação justifica a escolha de um dos aspectos que compõem seus estudos: a categorização. De acordo com o autor, a noção de categoria organiza os conceitos: “**Categoria** é conceito que opera para organizar ou ressaltar aspectos de equivalência, entre outros conceitos, com base em características comuns ou similaridade com um protótipo [...]” (STERNBERG, 2009, p. 269).

A Psicologia Cognitiva estuda também as construções metafóricas, segundo Sternberg (2016, p. 359), “as metáforas justapõem duas palavras de um modo que assevere positivamente suas similaridades, sem deixar de confirmar, ao mesmo tempo, suas diferenças”, acrescentando que os *Símiles* introduzem as palavras *como* ou *quanto, qual*, em comparação entre itens. O autor discute a ideia de haver dois domínios: do veículo e do objeto, esse é o tópico da metáfora, o outro é aquilo pelo qual o objeto é descrito, assim, o fundamento da metáfora é o conjunto de similaridades entre o objeto e o veículo, enquanto a tensão é o conjunto de diferenças entre os dois.

Em uma outra visão, defendida por psicólogos cognitivos, as metáforas são uma forma não literal de declarações de inclusão, sendo que o objeto de cada metáfora é um membro da classe caracterizado pelo veículo da metáfora citada. Assim, ela é compreendida não como declarações de comparação, mas como afirmações de inclusão em uma categoria, na qual o veículo age como protótipo da categoria (STERNBERG, 2016, p. 359). Contudo, conforme o autor,

metáforas enriquecem nossa linguagem de uma maneira que as afirmações literais não conseguem igualar. Nossa compreensão das metáforas parece exigir não somente algum tipo de comparação. Também requer que os domínios do veículo e do objeto interajam de algum modo. Ler uma metáfora pode alterar nossa percepção de ambos os domínios. Portanto, a metáfora pode nos educar de um modo que, talvez, seja mais difícil de transmitir por meio do discurso literal. Metáforas podem enriquecer nossos discursos em contextos sociais [...]. (STERNBERG, 2016, p. 360)

Essas descobertas foram aceitas pela LC e aplicadas à investigação das categorias linguísticas. Com o deslançar dos estudos da Ciência Cognitiva, especificamente da Psicologia Cognitiva, na década de 1970, houve o favorecimento do surgimento de uma teoria linguística que estabelecesse uma relação entre cognição e linguagem nos moldes da Linguística Cognitiva, dando origem à Semântica Cognitiva. A Semântica Cognitiva (SC) é apresentada como uma vertente teórica que poderia contribuir com os estudos nas áreas da Lexicografia, da Lexicologia e da Semântica Lexical. De acordo com Ferrari (2014), a LC assume uma perspectiva baseada no uso sendo, hipoteticamente, o contexto, o orientador da construção de significados. Em função disso, a semântica cognitiva dispensa a ideia de um léxico mental portador do conhecimento semântico, de maneira separada de outros saberes.

Dessa forma, a essência da metáfora é exalada como a possibilidade de se compreender uma coisa em termo de outra, visto que os processos do pensamento são, em sua maioria, metafóricos, atestando que ela é evidente em nosso sistema conceptual. É possível dizer, assim, que no estudo da natureza dos conceitos metafóricos deve ser considerado o estudo das expressões linguísticas, visto a obtenção do entendimento da natureza das nossas atividades.

O processo cognitivo da metáfora é estruturado internamente a partir de um domínio de origem, aquele que concede seus conceitos, e um domínio de destino, sobre o qual se sobrepõem os conceitos de origem; ou seja, na estrutura acontece uma analogia entre os conceitos que traduzem uma projeção de um domínio sobre outro. Assim, as metáforas são mapeamentos entre domínios conceituais, do domínio fonte ao domínio alvo. Os conhecimentos sobre o domínio fonte, as inferências atribuídas a eles, são direcionados ao domínio alvo. Os mapeamentos metafóricos são o conjunto de correspondências conceituais, e esses conceitos não são motivados ou projetados tendo em vista uma previsibilidade, eles variam culturalmente. Assim, as projeções metafóricas funcionam pela “exportação” do conhecimento de um domínio fonte para um domínio alvo. Esses domínios se relacionam com a afirmação de que corpo e mente não são separados, são as experiências corporais que embasam a construção metafórica (SILVA, 1999, p. 45).

Silva (1999) fala, ainda, sobre os domínios estruturantes do processo cognitivo da metáfora, as quais perpassam as analogias e os mapeamentos. Esses domínios trazem em si uma relação entre corpo e mente construída a partir das experiências. O autor pontua que a extensão semântica das unidades lexicais e o processo de mudança semântica são embasados, também, pela metáfora. Dessa forma, a metáfora pode conduzir o alargamento de uma unidade a outros significados ou a aplicações semânticas.

Desse modo, a ideia de mente corpórea implica que nossos conceitos são moldados pelo nosso cérebro e corpo, de maneira especial, pelo nosso sistema sensorio-motor. Essa capacidade que nós temos de conceptualizar é o que nos dá a condição de formar os Modelos Cognitivo Idealizados (MCI), estes são utilizados para organizar domínios de experiências diferentes, no propósito de entender o mundo, constituindo sentido (FELTES, 2007, p. 127). Para melhor exemplificar a supracitada teoria, no capítulo IV, nós apresentaremos as análises dos dados, em uma das seções, cujos enquadramentos dos veículos metafóricos foram organizados e sinalizados na presente pesquisa, considerando tal processo cognitivo de construção de sentido.

Isso quer dizer que nos apropriamos da condição que os participantes dos grupos focais tiveram de conceptualizar, aplicando modelos cognitivo, organizados a partir das suas experiências, das suas formas de entender o mundo. Entretanto, escolhemos desenvolver essas análises nos apropriando, também, do conceito de *frames*. Para Lakoff (2001), os *frames* ocorrem em nossa mente mesmo quando queremos impedir um pensamento:

quando eu explico o acionamento de *frames*, em Berkeley, em Ciência Cognitiva 101, a primeira coisa que faço é dar um exercício aos meus alunos. O exercício é: Não pense em um elefante! Faça o que fizer, não pense em um elefante. Nunca encontrei um aluno que seja capaz de não pensar em um elefante. Eu nunca encontrei um aluno que seja capaz de fazer isso. Cada palavra, assim como “elefante”, evoca um *frame*, que pode ser uma imagem ou outros tipos de conhecimento⁵ (tradução nossa, LAKOFF, 2001, p. 3).

Assim, para o autor, atribuímos características a conceitos predefinidos, logo, a ocorrência de um *frame* diz respeito a um fenômeno cognitivo, no qual nossos pensamentos, ideias e visões de mundo estão presentes em enquadramento. Destarte, a estruturação e o acionamento de um padrão cognitivo ocorrem inconscientemente, porém no discurso há emersões de sentidos reconhecidos pelos itens linguísticos, utilizados pelos falantes. Esses se integram formando os *frames*, que na interação discursiva vão se constituindo à medida que as informações vão ganhando sentido.

Sendo um *frame* uma “cascata” de circuitos neurais acionada por palavras, conforme Lakoff e Wehling (2012), os neurônios se organizam em rede, ativando circuitos, a fim de produzir uma compreensão. Assim, o cérebro não processa as ideias separadamente, pois há uma construção lógica da qual a ideia “é definida, é evocada, a fim de capturar o significado⁶” (tradução nossa, LAKOFF; WEHLING, 2012, p. 29). No discurso, construímos sentido usando a estratégia básica de selecionar o léxico, combinando palavras. Tal estratégia seleciona léxico,

⁵ “When I teach the study of framing at Berkeley, in Cognitive Science 101, the first thing I do is I give my students an exercise. The exercise is: Don't think of an elephant! Whatever you do, do not think of an elephant. I've never found a student who is able to not think of an elephant. I've never found a student who is able to do this. Every word, like elephant, evokes a frame, which can be an image or other kinds of knowledge” (LAKOFF, 2001, p. 3).

⁶ “is defined, is evoked in order to grasp its meaning” (LAKOFF; WEHLING, 2012, p. 29).

faz arranjos gramaticais, mapeia metaforicamente. Enfim, são construtos cognitivos essenciais na produção de sentido, os quais expõem diferentes visões de mundo, a partir de indexadores presentes no discurso.

Conforme Lakoff (2008, p. 22), “os *frames* estão entre estruturas cognitivas com que pensamos⁷” (tradução nossa), eles orientam a compreensão, pois estabelecem relações em meio aos eventos discursivos e também se relacionam aos *esquemas imagéticos* – discutidos nesta pesquisa – por haver um mapeamento metafórico entre os papéis que compõem os *frames*. Para tanto, são generalizações, comportamentos, atributos, dentre outros, que preenchem, muitas vezes, padronizadamente, os papéis de um determinado *frame*. Como nos apropriamos do termo discurso nesta pesquisa, vale ressaltar que os *frames* constituídos no discurso estão suscetíveis a uma elaboração ou reelaboração de conceitos ocorrida no processo de categorização, por ser esta uma atividade mental, relacionada à compreensão linguística e à comunicação.

Para Lakoff (2008), os mapeamentos metafóricos provocam o acionamento dos *frames*, os quais orientam visões de mundo, visto que as pessoas, ao se comunicarem, compartilham tais visões e concepções gerais, em meio às semelhanças e distinções semânticas, excluindo ou incluindo os referentes em suas categorias, pertinentes ao evento discursivo. Do mesmo modo, o acionamento de *frames*, associado às estruturas linguísticas e às inferências, constrói especificações semânticas contidas no contexto situacional discursivo, levando a simulações mentais, à ativação de estruturas cognitivas. Contudo, mesmo localizados na mente, os *frames* são compartilhados em eventos discursivos, quando os participantes desejam representar seus conhecimentos, perspectivas e visões de mundo, conforme será pontuado no capítulo IV.

2.1.1 Análise do discurso à luz da metáfora: abordagem cameroniana

Para Lakoff e Johnson (1980[2002]), a metáfora e a metonímia constituem modelos cognitivos idealizados, sendo, contudo, processos de natureza diferente. Enquanto a metáfora concebe uma coisa em termo de outra, a metonímia tem uma função referencial que permite usar uma entidade para *representar* outra. Essa função da metonímia propicia o entendimento, permitindo-nos focalizar aspectos específicos da entidade, a qual está se referindo. Os autores apresentam a metáfora como um forte instrumento para se compreender o que não pode ser compreendido totalmente: “nossos sentimentos, nossas experiências estéticas, nossas práticas morais e nossa consciência espiritual” (LAKOFF; JOHNSON, 1980[2002], p. 303). Seria uma

⁷ “Frames are among the cognitive structures we think with” (LAKOFF, 2008, p. 22).

forma de dizer que os conceitos e valores de uma cultura particular podem permanecer num processo de constituição, pautado no experiencialismo e na corporificação.

Como afirmado na seção anterior, a Linguística Cognitiva se apropria desse estudo por defender a ideia de que há uma relação entre palavra e mundo, mediada pela cognição, facilitando a condição de o significado ser uma construção cognitiva. Igualmente, as palavras não contêm significados, elas orientam a construção de sentido. Almeida (2014) diz que a Linguística Cognitiva congrega diferentes modelos teóricos, os quais se propõem a estudar fenômenos linguísticos. Apesar das divergências existenciais, eles comungam alguns pressupostos:

1) compreendem a linguagem como um fenômeno interligado a outras faculdades cognitivas: a percepção, a memória, a categorização, a imaginação; 2) aceitam a natureza simbólica da linguagem; 3) põem em destaque o significado e, em consequência, a semântica; 4) procuram basear suas análises no uso linguístico; 5) entendem que a linguagem é mais ou menos diretamente motivada nas experiências corpóreas, físicas, sociais e culturais humanas; 6) rompem com dicotomias que ofuscam a complexidade dos fenômenos linguísticos. Em um plano mais filosófico, deitam abaixo a dicotomia mente e corpo. Já no âmbito propriamente linguístico, transgridem com as elegantes e já clássicas dicotomias entre conhecimento enciclopédico e linguístico, significado literal e figurado, semântica e pragmática, léxico e gramática, sincronia e diacronia, língua e fala/competência e desempenho, cujos limites passam a ser compreendidos como difusos e não poucas vezes vistos como contínuos; 7) desenvolvem estudos que, para além de enfoques exclusivamente linguísticos, procuram estabelecer diálogos com outras áreas do saber humano, como as neurociências, a psicologia, a antropologia, a sociologia, a história, a biologia (ALMEIDA, 2014, p. 3).

De acordo com o que Almeida (2014) pontua, a diversidade interativa da linguagem, envolvendo sua natureza, a motivação, o significado e suas difundidas dicotomias, são pressupostos ancorados no ponto de vista linguístico cognitivo. Como já mencionado, na década de 1970, as Ciências Cognitivas deslancharam, favorecendo a possibilidade de as teorias linguísticas estabelecerem uma relação entre cognição e linguagem.

Duas décadas após, nos anos 90, Lynne Cameron propõe um estudo reativo à tradição lakoffiana sobre as metáforas conceituais, iniciando a abordagem da metáfora sistemática. Cameron (2007) e Cameron e Maslen (2010) afirmam a necessidade de estudar a metáfora em seu uso dialógico, sendo parte integrante do uso da língua, distante de ser assemelhada a uma competência fixa, de ser um domínio conceptual generalizado e pré-existente ao uso na linguagem. Assim, a metáfora se apresenta como uma emergência do discurso e este (o discurso) é concebido como sistema adaptativo complexo dinâmico.

Cameron (2010) propõe um enquadramento da metáfora sistemática, a fim de que seja aplicada na linguagem em uso e na interação social como uma possibilidade de construir uma teoria explanatória do que pode ser acessado no discurso. “O mencionado enquadramento

apoia-se na psicologia cognitiva e na teoria sociocultural vigotskyana, assim como em vários tipos de análise do discurso” (SILVA, 2013, p. 35).

Cameron e Maslen (2010) assumem a interconexão das dimensões da metáfora em uso no âmbito linguístico, cognitivo, afetivo, físico e cultural. Debate-se nessa abordagem o fluxo discursivo, do qual emerge a metáfora, enquanto possibilidade de estabilizar a sua dinâmica e a sua variabilidade. Nela, discurso é entendido como prática dialógica no sentido sociocultural, cognitivo e dinâmico, a qual é construída nas interações verbais, sendo processo de pensamento e fala inseparável do de pensamento e a linguagem.

Essa abordagem afirma que os conceitos emergem de um tema em interação verbal, a partir de um tópico discursivo. Assim, o discurso é um sistema dinâmico, composto de instabilidades, porém carregado de variáveis que tangem para a estabilidade de tal sistema. É nessa temporária estabilidade que ocorre uma negociação de conceitos entre interlocutores.

Cameron (2010) desenvolve seus estudos sobre a metáfora no discurso como interação social, distinta da metáfora isolada. Entretanto, considera a descrição da teoria da metáfora conceptual como trabalho inovador que mudou visões sobre o que é metáfora e o que ela faz. No entanto, percebe que, quando a metáfora está em ação no discurso, a teoria da metáfora conceptual não é adequada para explicar o que está acontecendo. Para tanto, pontua a falta de evidência empírica do discurso, usada no processo de construção desta teoria e a falta de preocupação com a linguagem e, conseqüentemente, essa percepção provocou uma mudança de foco, mediando novos conceitos e entendimentos sobre a cognição (CAMERON, 2010, p. 77).

Cameron (2010) afirma que a estrutura da "dinâmica do discurso" é inspirada e informada pela teoria da metáfora conceptual, todavia, rejeita a ideia da metáfora em termos de domínios conceptuais altamente generalizados e abstratos, que preexistem a usos reais de metáforas na linguagem. Sinaliza que a estrutura é projetada para se aplicar à metáfora no uso da linguagem na interação social. A autora não desenvolve uma “teoria”, a partir da análise do discurso à luz da metáfora, apresenta uma "estrutura teórica", um aporte teórico-metodológico que respalda a teoria dos Sistemas Adaptativos Dinâmicos e Complexos. Isso também significa que pesquisadores podem inserir suas diferentes perspectivas teóricas, desde que o trabalho venha garantir uma compatibilidade à ideia defendida pela autora.

Subjacente ao arcabouço da dinâmica do discurso, como já fora dito, está o pressuposto da interconexão das dimensões da metáfora em uso: a dimensão linguística, a cognitiva, a afetiva, a física e a cultural. Cameron (2010) diz ser incontroverso que a linguagem, o pensamento e a cultura estejam interconectados. Ainda assim, a teoria conceptual da metáfora

ênfatiza uma separação artificial, tirando o foco da linguagem, colocando em primazia o cognitivo. Uma série de estudos interlinguísticos demonstra que os aspectos estruturais de uma determinada língua podem influenciar o modo como os falantes pensam e conceptuam.

Apropriando-se de outros estudos, a autora afirma que as influências culturais oferecem uma explicação alternativa para a natureza da metáfora no uso da linguagem. Além de Quinn, ela cita Gibbs, e outros, por argumentarem que uma teoria da metáfora precisa incluir a cultura. Assim, as dimensões físicas, corporificadas e afetivas da metáfora também precisam ser consideradas e, para trabalhar adequadamente com a interconectividade das dimensões da metáfora, a estrutura da dinâmica discursiva baseia-se na teoria dos sistemas dinâmicos complexos (CAMERON, 2010).

A manifestação da metáfora no discurso são palavras ou frases metaforicamente usadas, ou seja, veículos metafóricos produzidos no fluxo da fala ou do texto. Os veículos de metáforas aparecem no nível do uso da linguagem e, no arcabouço teórico da dinâmica discursiva, não são necessariamente considerados manifestações de metáforas conceptuais subjacentes. Nessa perspectiva, a abordagem da dinâmica discursiva parte, teoricamente, da teoria conceptual da metáfora. Porém, como as metáforas linguísticas não são, na estrutura da dinâmica do discurso, vistas como manifestações "abaixo" da metáfora conceptual expressa em linguagem, não há exigência de descrever conjuntos de metáforas com os rótulos generalizados, usados pela teoria conceptual da metáfora. Há, portanto, o interesse em padrões de veículos de metáforas usados em um evento de discurso específico.

As ideias da teoria da complexidade, dos sistemas dinâmicos, podem ajudar a descrever e dar conta de padrões sistemáticos emergentes. Dessa maneira, o discurso é visto como um sistema dinâmico que está em fluxo contínuo e trabalhando em várias dimensões interconectadas e em escalas de tempo. Cameron (2010) defende que as interconexões podem ser entre as dimensões linguísticas, corporificadas, cognitivas, afetivas e socioculturais da metáfora, entre metáforas e os contextos discursivos em que são usadas, entre metáforas em um determinado evento discursivo e entre metáforas usadas em um evento de discurso particular.

Contudo, o evento discursivo é entendido como o desdobramento do complexo sistema dinâmico do grupo de pessoas envolvidas na interação. O sistema dinâmico de discurso se desenvolve, adapta-se e flui à medida que as contribuições dos oradores/falantes se constroem mutuamente e à medida que as pessoas desenvolvem as suas próprias, ou outras, ideias. Podemos também compreender a atividade discursiva de cada participante como emergente de múltiplos subsistemas de interação, dentro de cada indivíduo: sistemas dinâmicos complexos de linguagem, dinâmica complexa, sistemas cognitivos, sistemas físicos dinâmicos complexos.

A atividade discursiva local se conecta externamente a redes mais amplas de sistemas ambientais, sociais e culturais. Assim, qualquer sistema no qual nos concentramos, como um evento discursivo particular, é massivamente conectado a sistemas maiores e menores (CAMERON, 2010).

Para a autora, os sistemas e subsistemas de um evento discursivo podem ser identificados e descritos em duas escalas, irregulares, que são úteis para nossa estrutura: de tempo e de organização social. A discussão do grupo focal (no capítulo IV será ampliada essa questão) é um evento de discurso que ocorre na escala de horas e minutos; episódios de conversas em torno de questões parciais, ou seja, os enunciados ocorrem em uma escala de tempo de segundos, influenciados pela atividade cerebral, que aconteceu na escala de tempo de milésimos de segundos. Numa escala de tempos maiores do que o evento discursivo, reconhecemos que o que as pessoas dizem no momento de um evento discursivo pode ser influenciado pelo que sucedeu com elas recentemente ou muito antes, em uma escala de tempo de dias, meses e anos.

A dinâmica de pensar e falar inclui responder a comentários, abrir tópicos, fazer perguntas e responder, concordar e discordar. As metáforas aparecem no momento microgenético como palavras ou frases veiculares. Esses veículos metafóricos, juntamente com seu referente explícito ou implícito ou "tópico", compreendem o que é descrito como metáforas linguísticas. A ocorrência de uma metáfora linguística seria explicada pela teoria conceptual da metáfora como a expressão de um mapeamento subjacente e preexistente, do mesmo modo, aquele que fala é visto como possuidor de uma metáfora conceptual.

Para tanto, a estrutura da dinâmica discursiva não descarta que isso seja um processo possível, já que existem várias maneiras pelas quais as metáforas linguísticas podem vir a ser usadas no discurso, além deste tipo de instanciação *top-down*⁸ do pensamento para a linguagem (Lakoff e Johnson, 1980[2002]). Em conversas espontâneas, as palavras que as pessoas falam podem ser verbalizações fluidas e hesitantes de ideias, ou podem ser a reiteração de ideias que se tornaram fixas para a pessoa que fala, talvez empregando as mesmas palavras que foram usadas muitas vezes antes.

Assim, as metáforas podem, por exemplo, ser produzidas como fórmulas aprendidas, sendo ativadas na memória, pela situação, ou como expressões convencionalizadas que são produzidas, em conexão com certas ideias, e comparadas com o que está sendo falado. Contudo, não é possível saber, considerando os dados do discurso, o que leva à produção de uma metáfora específica (CAMERON, 2010).

⁸ *Top-down*: da cognição para o discurso. *Bottom-up*: do discurso para a cognição.

Segundo a autora, as metáforas no discurso podem então ser conectadas através do evento do discurso, de uma metáfora para outra e da linguagem metafórica para a linguagem literal. Os eventos podem ser conectados através dos participantes do discurso e podem ser conectados desde o momento de uso até a vida e experiência dos participantes. A teoria dos sistemas dinâmicos complexos oferece mecanismos explicativos de auto-organização e emergência, para teorizar a relação entre o que acontece no momento de um evento de discurso, com padrões maiores de uso de metáforas. Qualquer comunidade discursiva terá palavras e frases, não apenas metafóricas, mas também técnicas, que emergirão em várias escalas de tempo, no uso e no significado. Essas formas emergentes de falar e pensar podem ser mais ou menos permanentes ou temporárias, usadas em eventos isolados ou tornando-se convencionalizadas por longo tempo.

A linguagem metafórica está sujeita à dinâmica de auto-organização e emergência, assim como qualquer uso de linguagem, entretanto parece desempenhar um papel particularmente importante no fornecimento de formas emergentes de falar e pensar porque, quando usada pela primeira vez, a metáfora pode ser marcante e memorável, e assim agir como um atrator para futuras conversas e pensamentos. Especificamente, para a autora, as metáforas têm um propósito fundamental na manutenção da intimidade entre os membros do grupo, marcando a identidade através da linguagem, que é obscura ou inacessível para pessoas de fora. Por outro lado, através do acesso à linguagem deles, tem-se acesso ao grupo.

Outro tipo de emergência que ocorre em um grupo focal seria a convergência de atitudes para tópicos de conversa, o desenvolvimento de um enquadramento em torno do tema que é interno ao grupo. No fluxo da fala e do pensamento na escala microgenética de um evento discursivo, os veículos metafóricos mudam à medida que as pessoas negociam significados, ampliam suas ideias ou se divertem, explorando uma possibilidade inesperada, aberta pela metáfora (CAMERON, 2010).

Portanto, conforme autora, a metáfora sistemática é um fenômeno discursivo emergente que é produzido quando os participantes do discurso, ao longo de um evento discursivo, usam um conjunto particular de veículos de metáfora linguística ao falar sobre um assunto específico ou tópicos intimamente conectados. Ou seja, uma metáfora sistemática não é uma metáfora única, mas um agrupamento emergente de metáforas conectadas. Dentro da estrutura da dinâmica do discurso, ela é uma combinação de metáforas linguísticas relacionadas, que evoluem e se adaptam à medida que o discurso progride.

A coleta em conjunto é realizada pelo pesquisador, com base na semântica em contexto, daí, a metáfora sistemática é vista como uma espécie de estabilização temporária na dinâmica

do pensar e falar, que tem a possibilidade de uma evolução posterior, pois à medida que o discurso continua, como uma formulação emergente, ela pode vir a restringir e influenciar como os participantes do discurso pensam e falam sobre os tópicos.

A teoria da metáfora conceptual hipotetiza a pré-existência de metáforas conceptuais subjacentes à maneira como as pessoas, no nível do grupo social, pensam. Logo, expressões metafóricas na linguagem são vistas como manifestações de metáforas conceptuais. Nesta teoria, as metáforas conceptuais são consideradas, no pensamento, anterior à linguagem, nas comunidades de fala anteriores aos indivíduos e nas formas mais gerais, anterior às instanciações específicas.

Na conjectura da dinâmica discursiva, a linguagem e os recursos cognitivos das pessoas são vistos como prévios à sua participação nos eventos discursivos, e esses recursos podem incluir formas convencionalizadas de pensar e falar. Os participantes do discurso usam uma variedade de tipos de pensamento, que, em sua maioria, interage com a linguagem. Isto posto, o que acontece no momento do discurso pode ser influenciado por fatores em todas as escalas e níveis, pois o que é compartilhado por metáforas conceptuais e metáforas sistemáticas é a ideia de padrões conectados de metáforas enquanto ferramentas importantes na compreensão, na fala ou na escrita (CAMERON, 2010).

Ao trabalhar com dados, identificando metáforas em uso, Cameron e Maslen (2010) afirmam que o mundo do discurso não é ideal. Por isso, a metáfora linguística pode ser operacionalizada para o propósito da linguagem, por meio de palavras ou frases que podem ser entendidas como uma forma incongruente ou estranha no discurso em andamento, todavia, sendo passível de entendimento através de uma transferência de significado no contexto.

Palavras ou frases usadas de forma metafórica não devem ser semanticamente incongruentes com o tópico do discurso, devem apoiar uma transferência de significado para que o sentido possa acontecer. Os autores sinalizam que é importante notar que a definição operacional identifica palavras e frases potencialmente metafóricas. Assim, a operacionalização captura, ao lado de metáforas novas e óbvias, metáforas muito convencionais que dificilmente serão interpretadas metaforicamente, mas ainda têm o potencial de serem entendidas como metáforas.

Em formulações convencionais, uma metáfora linguística consiste em um termo de veículo combinado com um termo tópico. Os tópicos explícitos de metáforas, às vezes, podem estar presentes no discurso, mas isso raramente acontece em conversas espontâneas. Mais frequentemente, as palavras ou frases do veículo da metáfora contrastante devem ser escolhidas contra o fluxo do discurso, no qual os tópicos permanecem implícitos em trechos consideráveis

de conversa, embora facilmente inferidos pelos participantes do discurso (Kittay, 1987, *apud* CAMERON; MASLEN, 2010).

Na teoria da metáfora cognitiva, Cameron e Maslen (2010) dizem que os veículos seriam chamados de "domínio de origem", porque seriam vistos como instanciações do domínio conceptual que é a "fonte" do mapeamento de metáforas. Na abordagem da dinâmica discursiva, é mais lógico usar "veículo" como rótulo do que termo do "domínio fonte", visto que a preocupação é com a linguagem efetivamente usada no discurso, evitando suposições sobre as conceptualizações dos que falam. A palavra ou frase, em dados coletados para pesquisa, é verificada para ver se satisfaz às condições da metáfora que, conforme os autores, diz respeito à existência de um contraste ou incongruência entre o significado da palavra/frase em seu contexto discursivo e outro significado, bem como, a uma transferência de significado o qual permite que o significado contextual seja mantido em termos de significado básico.

Assim, os pesquisadores podem usar um método confiável para extrair um conjunto de metáforas dos dados do discurso, a partir de uma transcrição rigorosa a um nível apropriado de detalhes; de uma seleção do método de identificação de metáforas e sustentação teórica; do treinamento de codificadores na identificação de metáforas, assegurando que eles estejam familiarizados com as transcrições ou textos; ao tomar decisões claras e informadas sobre quais palavras e frases considerar para análise; em manter anotações sobre essas decisões e aplicá-las, sistematicamente, aos dados; e ao fazer uma dupla verificação de uma amostra de cada transcrição. O resultado desse procedimento é uma lista de metáforas identificadas, ao qual o pesquisador pode proceder a uma categorização de metáforas, procurando por relações sistemáticas entre metáforas e seus referentes. Assim, particularmente, é através dessas conexões que a metáfora tem o poder de desvendar ideias, atitudes e valores das pessoas (CAMERON; MASLEN, 2010).

Cameron, Low e Maslen (2010) dizem que uma metáfora transcrita é como um cidadão escavado da antiga Pompéia. Eles explicam essa comparação afirmando que o registro da linguagem é como uma forma de identificar um estado momentâneo em um sistema dinâmico de pensamento e expressão. Assim, no uso das palavras, o pesquisador da metáfora pode desenvolver uma imagem de ideias, sentimentos e linguagem envolvendo escritores ou falantes. (CAMERON; LOW; MASLEN, 2010).

Os supracitados autores falam sobre a metáfora usando a própria linguagem metafórica, elevando o poder da palavra significada em imagens, das ideias e pensamentos valorados pela linguagem. Ampliando, a metáfora sistemática é "a coleção dinâmica de metáforas linguísticas conectadas, uma trajetória de uma metáfora à próxima ao longo da dinâmica da fala"

(CAMERON *et al.*, 2009, p. 27). As metáforas sistemáticas não se constituem a partir de um mapeamento mental entre domínios, como as conceituais, são configuradas tendo em vista o uso sistemático pelos participantes da interação verbal, são metáforas que se constituem a medida do fluxo das falas e que vão se tornando um traço ou trajeto norteador deste fluxo.

A emergência da metáfora se dá a partir de inúmeros fatores biopsicossociais e não de mapeamentos metafóricos (conceitos) na memória de longo prazo, licenciadores de instanciações linguísticas corriqueiramente utilizadas. Assim, em sintonia com Cameron *et al.* (2009) e Cameron (2010a), as metáforas emergidas em interações de fala, [...], seriam rastros (ou evidências) de inúmeros fatores pertinentes ao contexto de interação de fala, as histórias de vida dos indivíduos, além de outros fatores de ordem idiossincrática e sociocultural. Para tais autores, o discurso, e não a cognição, está na base das emergências metafóricas e, embora não descartem que fatores cognitivos exerçam um papel em tais emergências, não se debruçam a buscar entender ou explicar a natureza de tal papel (PELOSI; GABRIEL, 2016, p. 22).

Para essas autoras, não se deve descartar os posicionamentos da Teoria da Metáfora Conceptual, a qual incorpora a hipótese da metáfora primária às suas asserções. Todavia, elas consideram que a metáfora é complexa e multifacetada, sendo que sua emergência não se dá em apenas um lócus. Logo, o discurso é apresentado como um resultado dos processos cognitivos e linguísticos em que as pessoas se envolvem quando falam. O que é expresso ou compreendido no fluxo do discurso é o melhor resultado disponível naquela instância. Esses resultados não são arbitrários, pois refletem as múltiplas inflexões da experiência passada, a convenção sociocultural e as restrições de processamento. A metáfora linguística está sujeita a essa influência, estando conectada a uma rede de ideias, associações, padrões conceituais e afetivos que estão entrelaçados à experiência. Essas conexões são fundamentais para perceber, conceituar e interagir com o mundo. Há conexões sistemáticas entre os veículos metafóricos e os tópicos, de modo que, ideias, atitudes e valores estão ativos nas mentes dos falantes no momento em que se envolvem no discurso (CAMERON; LOW; MASLEN, 2010).

Dessa forma, é possível dizer que as metáforas sistemáticas são construídas por veículos metafóricos, a partir de palavras ou frases do discurso, com significado não compatível aos significados mais básicos, comparados às experiências humanas. O veículo da metáfora é a unidade básica de análise, podendo, assim, ocorrer agrupamentos de veículos que o analista desenvolve para auxiliar a descoberta de padrões e sistematicidades nas metáforas. Dentro de cada grupo de veículos, todas as metáforas linguísticas ligadas a um tópico específico são coletadas em conjunto.

Este conjunto de metáforas linguísticas correlacionadas é o que os autores chamam de "metáfora sistemática", sendo essa uma construção do pesquisador, não necessariamente dos participantes, ajudando a condensar os dados do discurso e resumir maneiras metafóricas de expressar ideias. A teoria da metáfora conceptual defende que as pessoas utilizam, ativamente,

as metáforas conceituais e as transformam em metáforas linguísticas, à medida que falam ou escrevem, muito embora, a abordagem da dinâmica do discurso não afirma que as metáforas sistemáticas necessariamente existam para os participantes do discurso individual, afirmam que elas talvez existam (CAMERON; LOW; MASLEN, 2010, p. 129).

Assim, a metáfora sistemática ocorre no nível do discurso concebido como sistema adaptativo dinâmico e complexo, por se constituir a partir de veículos metafóricos organizados, sob um mesmo tópico discursivo, não tendo tendência à universalização. Os veículos são agrupados, considerando as semelhanças semânticas e assim, traduzem um momento de estabilização dos conceitos, opiniões, valores, conectando o nível do uso da metáfora ao evento discursivo. Esse momento de estabilização envolve uma flexibilidade na interpretação, uma livre combinação no discurso que caracteriza a ideia de metáfora sistemática. As mudanças metafóricas (reemprego, desenvolvimento e literalização do veículo metafórico) contribuem para o emergir de novos significados, dinamizando a progressão discursiva (SILVA, 2013).

Logo, uma "metáfora sistemática" é um conjunto de metáforas linguísticas, em que palavras ou frases de veículos correlacionadas são usadas metaforicamente sobre um tópico específico. Essas são as duas partes da metáfora: o veículo e o tópico. Tendo em vista a Análise do Discurso à Luz da Metáfora, a metáfora deve ser abordada numa perspectiva discursiva, num engajamento, numa conversa, cujo significado emerge a partir das interações. Esta perspectiva diz que a metáfora é fenômeno dinâmico e multifacetado, é processo cognitivo e linguístico, é movimento e emersão de um sistema dinâmico complexo.

Numa perspectiva dinâmica para a emergência da metáfora, consideramos a relação entre fatores discursivos e cognitivos como ocorrendo numa via de mão dupla, para a qual concorrem e se interconectam dinamicamente fatores linguísticos, afetivos, corpóreos, culturais e sociais. Da interconexão dinâmica entre tais fatores emerge a metáfora. Tal visão dinâmica pode ser melhor compreendida se, assim como o faz Cameron (2010, p. 82-93), a considerarmos sob a ótica da teoria dos sistemas dinâmicos complexos (FELTES; PELOSI; FERREIRA, 2012, p. 91).

As autoras afirmam que tal abordagem tem sido aplicada em explicações de sistemas biológicos e nas áreas das ciências humanas e sociais. Essa perspectiva dos sistemas dinâmico complexos é composta por diversos elementos que interagem nas variadas relações e conexões, sua complexidade se dá considerando as mudanças que ocorrem nas relações entre esses elementos. Dessa forma, tal sistema não é linear, abre-se ao externo e interno a ele mesmo, trocando energias com outros elementos, daí vão ocorrendo adaptações e evoluções, mudanças de comportamento, novas fases do sistema, ou seja, o discurso é um sistema adaptativo complexo dinâmico. A metáfora surge como uma estabilização temporária e provisória do

sistema, numa integração social e cognitiva ocorrente no uso situado da linguagem (FELTES; PELOSI; FERREIRA, 2012, p. 92).

Entretanto, as metáforas não refletem, diretamente, as ideias, atitudes e valores das pessoas, elas serão escolhidas e adaptadas para se adequarem ao seu ambiente de uso, refletindo possíveis ideias, atitudes e valores, considerando o prisma do evento discursivo em que são expressas. Assim, a análise de metáforas deve, portanto, ser integrada à análise da atividade discursiva, já que uma visão dinâmica se adapta mais facilmente à linguagem falada do que à linguagem escrita. Porém, um texto escrito, oficial ou de ficção, pode ser visto como um traço de atividade no evento discursivo, visto a composição do texto pelo escritor.

2.2 Discurso: um sistema adaptativo dinâmico e complexo

Como exposto na seção anterior, o discurso é um sistema adaptativo complexo e dinâmico. Nesse contexto, a Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos se aplica a diversas áreas do conhecimento por considerar a relação entre mente e corpo, bem como, as investigações fenomenológicas, buscando a intencionalidade e a importância dos fenômenos da consciência, estudados em si mesmos. As áreas como das ciências biológicas, exatas, humanas e cognitivas se interessam por esta teoria, assim, os estudos da corporificação envolvem elementos estruturados para funcionar em interdependência funcional de um sistema complexo.

Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2007), um sistema complexo repleto de elementos e agentes estão em estado de mudança permanente, assim, seus componentes interagem dinamicamente, aninhando-se a subsistemas menores e maiores, mantendo um estado de fluxo. Logo, o desenvolvimento humano, enquanto sistema de atividade, mantém uma organização celular, neural, individual, humana e sociocultural que se apresenta em níveis de dinamicidade. Percebe-se, então, que a interação entre elementos culturais, sociais e históricos permitem padrões na forma de se compreender a realidade e de se comportar, considerando a complexidade, as emergências e a auto-organização, próprias de sistemas complexos e dinâmicos. Estes se apresentam abertos e sujeitos às adaptações e evoluções, por isso esses sistemas têm como base a concepção ecológica do comportamento humano, mantendo conexão com novas energias e interação com elementos internos e externos.

A Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos discute sobre caos, complexidade, variabilidade, estabilidade, atratores, sistemas aninhados, fractais, não-linearidade, e outros, enquanto noções básicas e propriedades. Neste, e nos capítulos seguintes, estaremos

intensificando o conceito de complexidade. Na presente investigação, o que está em evidência é analisar a emergência da metáfora enquanto estabilidade temporária e provisória, considerando a complexidade do sistema. Assim, estaremos analisando a metáfora usada por pessoas em interações sociais específicas que invocam o uso da linguagem e sua dinamicidade, ou seja, o discurso. As instâncias específicas de interação que envolvem a linguagem são chamadas de eventos discursivos, na pesquisa, estes se organizam a partir da interação entre informantes em processo de aprendizagem de leitura.

O discurso se faz o objeto de estudo do conjunto de teorias que compõe a área da Linguística, particularmente, esta pesquisa se ancora na abordagem da Análise do Discurso à Luz da Metáfora, proposta por Cameron. Tal abordagem visa à utilização de exemplos retirados de usos reais da língua, não meramente da intuição de um pesquisador, daí o propósito de estudar a metáfora no discurso, não apenas no sentido conceptual. Cameron (2010) afirma que as metáforas são incorporadas na ação de falar, escrever, escutar ou ler e, por isso, envolvem mais que os processos mentais, visto que nossos corpos participam e interpretam. Nela está envolvida um mover dos olhos e cabeça, um reagir e responder da pele, desse modo são corporificadas. Assim, a metáfora linguística se refere a metáforas que são encontradas no uso da linguagem. De acordo com Berber-Sardinha, a abordagem de Cameron,

[...] tem como ênfase o estudo da metáfora em uso, no discurso. Ela está sendo desenvolvida por um grupo liderado por Lynne Cameron e tem como finalidade entender como e por que as pessoas empregam metáforas e que efeito as metáforas tem na interação. Isso é feito buscando-se sistematicidades do uso metafórico em textos e falas autênticas, colhidos em contexto real de produção (BERBER-SARDINHA, 2010, p. 165).

À medida que as pessoas falam e interagem, as metáforas linguísticas são selecionadas, adaptadas e constituídas com metáforas subsequentes, essa é a dinâmica da metáfora, que ocorre porque um participante, em uma conversa, responde a outro. Assim, a metáfora é um fenômeno multifacetado por englobar múltiplos fenômenos, podendo ser introduzida como um fenômeno multidimensional: linguístico, corporificado, cognitivo, afetivo, sociocultural. Qualquer uma dessas dimensões pode ser identificada em dados, uma vez que a metáfora pode dizer sobre as pessoas que a usam, sobre como as pessoas estão pensando, indicando convenções socioculturais às quais estão ligadas ou que podem estar rejeitadas, revelando ideias, sentimentos, emoções, atitudes e valores dos falantes (CAMERON, 2010).

Em se tratando de um grupo focal envolvido numa pesquisa, a dinâmica do uso de metáforas tende a mudar ao longo do tempo, à proporção que os participantes se conhecem melhor, posto que a metáfora pode ser usada como uma ferramenta de pesquisa para investigar

dados do discurso. Dessa forma, a metáfora sistemática representa um conjunto de metáforas linguísticas conectadas, que são usadas ao longo de um evento discursivo, em um contexto específico. De tal modo, a metáfora na linguagem em uso resulta de uma temporária estabilidade da negociação de conceitos, a qual se estabelece entre interlocutores, em interação verbal, porém, devido a variáveis diversas, essa instabilidade é neutralizada.

Sobretudo, o discurso é o lócus da metáfora de onde se pode investigar como a metáfora funciona. Como já exposto em seção anterior, as metáforas se estruturam ou emergem de uma atuação de subsistemas, todos internalizados no sujeito, os quais abarcam o cultural, o linguístico, o cognitivo e o individual. Esses subsistemas se auto-organizam, sendo influentes nas conceptualizações e alcançando estabilizações temporárias.

2.2.1 Discurso e complexidade

A Teoria da Complexidade envolve a não-linearidade, a dinamicidade, o comportamento imprevisível, uma visão interdisciplinar e transdisciplinar, dentre outros aspectos. Segundo Morin (2009, p. 60-61), a complexidade representa um grande desafio devido ao confronto das ciências no século XX. Esse desafio envolve questionar pilares de certeza sobre os quais o mundo científico repousou por muito tempo, sendo alguns deles, a ordem, a regularidade, a constância, o determinismo absoluto, a separabilidade, o valor de prova absoluta fornecida pela indução e dedução.

A proposta moriniana está voltada para o estado de desintegração desses pilares, em observar as nuances entre a ordem e a desordem que se apresentam complementares e antagônicas, ao mesmo tempo. O autor dialoga sobre a ligação existente entre os objetos presentes nos sistemas, a origem das organizações vivas a partir das (macro)moléculas em integração. O desafio seria o de religar o que era considerado separado e de permitir que as certezas interajam com as incertezas, na contemporaneidade.

Através de estudos da linguagem, é possível entender que as pessoas têm algumas estruturas cognitivas parecidas, não condicionadas à história, ao espaço, ao tempo. Partindo destas, as pessoas podem interagir na comunicação através da fala, dos gestos, das feições, dos olhares, dentre outros aspectos. Apropriando-nos dos estudos da complexidade, temos uma margem para ampliar os estudos de linguagem entendendo que o intelectual, o psicológico, o biológico, o social são aspectos influentes na cognição e constituintes das concepções, sejam elas metafóricas ou metonímicas, pois traduzem as experiências dos indivíduos em suas relações com eles mesmos, com o ambiente, com o outro.

Socio-historicamente, os estudos da linguagem (de maneira específica, da aprendizagem de leitura) perpassam pela psicologia quando se correlacionam com as operações psicológicas, bem como, pela neurociência quando aborda as operações mentais. Nosso interesse é tecer teias com estudos da Análise do Discurso à Luz da Metáfora, apropriando-nos, também, de conteúdos da complexidade. Podem-se considerar pertencentes aos estudos da linguagem os fatores sócio-históricos-culturais que são ocorrentes na vida psíquica e interativa do indivíduo, não podendo ser compartimentalizada, posto que a construção linguística cognitiva vai se dando a cada instante na vida humana, nas mínimas, ou não, instâncias de experiências.

Como diz Morin (2009), é preciso perceber o estado de desintegração das coisas, referindo-se aos pilares mencionados nesta seção. Destarte, urge a necessidade de admissão de um jogo dialógico entre ordem e desordem, um jogo que pode ser entendido como complementar e antagônico, simultaneamente. Ou seja, os estudos de linguagem devem estar envolvidos com áreas que não tratam, especificamente, da língua, mas que estão direcionadas aos múltiplos aspectos humanos.

Essa é a ideia do desafio da complexidade, aquele que reside na religação e na incerteza, na necessidade de religar o que era considerado separado e de permitir que as certezas interajam com as incertezas. Aqui, buscamos encontrar a relação entre discurso e complexidade, visto que o discurso é um sistema dinâmico complexo, repleto de instabilidades e possibilidades, conforme abordagem teórica elegida para desenvolvimento desta pesquisa. Esse sistema é composto por diferentes elementos que interagem dinamicamente por relações e conexões distintas, passíveis a constantes mudanças que provocam emergências e auto-organizações, sem se distanciar de elementos internos e externos a eles mesmos, mostrando-se sempre abertos a novas energias. Essa instabilidade provoca adaptações e evoluções no sistema.

A complexidade perpassa por essa via de entendimento, cuja contradição é relevante, enquanto objeto de estudo, pois a imprevisibilidade dos sistemas surge da observação das transformações, considerando as suas condições que controlam o desenvolvimento. É assim que o discurso é visto pela Análise do Discurso à Luz da Metáfora, como um sistema que se torna previsível em alguns momentos, porém, no decorrer da interação com os participantes do discurso não há condição de controlar a emergência, o fluir da interação, seria um sistema dinâmico que está em fluxo contínuo e organizado em várias dimensões e escalas temporais interconectadas (CAMERON, 2010, p. 82). Carneiro (2014), sumariamente, pontua que,

o discurso é entendido como um sistema dinâmico complexo, a **dinâmica do discurso** é o processo e interação dos diversos sistemas que compõem, tais como o cognitivo, o corpóreo, o linguístico, o social, o cultural, o afetivo para a compreensão e produção. O **evento discursivo** é o instante do uso da linguagem, com duração indeterminada, entre dois ou mais interlocutores. As atividades metafóricas podem acontecer em três

tipos de **sequências temporais de interação discursiva**: a sequência temporal microgenética, a sequência temporal do evento discursivo, e a sequência filogenética da história sociocultural (CARNEIRO, 2014, p. 86).

Aqui, percebe-se a necessidade de adentrar na questão dos temas, ou seja, dos assuntos que caracterizam os tópicos discursivos, bem como dos veículos metafóricos que se referem a um item lexical, o qual tem um significado contrastante ao significado no contexto discursivo. Todavia, sobre tópico discursivo e veículo metafórico iremos ampliar a exposição conceitual e de aplicabilidade mediante análises, no Capítulo IV.

Pensar na complexidade é buscar outra via de entendimento contrário ao modelo linear cartesiano, prevalecente no mundo das ciências, desde início a meados do século XIX, sendo um modelo de simplificação, que reduz o complexo ao simples, que distancia o que está ligado, eliminando o que traz desordem e contradição. Esse paradigma simplista considera “os fenômenos vivos e sociais a partir de uma causalidade linear e de uma concepção mecanicista/determinista que vale unicamente para máquinas artificiais” (MORIN, 2009, p. 19). Para o autor, a inteligência que apenas separa “reduz o caráter complexo do mundo a fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional” (MORIN, 2009, p. 19). Em obra posterior deste autor, ele conceitua o termo complexidade, expondo que,

a um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... Por isso o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de provocar a cegueira, se elas eliminam os outros aspectos do *complexus*; e efetivamente, como eu o indiquei, elas nos deixaram cegos. [...] Ora, a complexidade chegou a nós, nas ciências, pelo mesmo caminho que a tinha expulsado. O próprio desenvolvimento da ciência física, que se consagrava a revelar a Ordem impecável do mundo, seu determinismo absoluto e perpétuo, sua obediência a uma Lei única e sua constituição de uma forma original simples (o átomo) desembocou finalmente na complexidade do real. Descobriu-se no universo físico um princípio hemorrágico de degradação e de desordem (segundo princípio da termodinâmica); depois, no que se supunha ser o lugar da simplicidade física e lógica, descobriu-se a extrema complexidade microfísica; a partícula não é um primeiro tijolo, mas uma fronteira sobre uma complexidade talvez inconcebível; o cosmos não é uma máquina perfeita, mas um processo em vias de desintegração e de organização ao mesmo tempo (MORIN, 2006, p. 13-14)

Segundo autor, a complexidade está presente nos acontecimentos, nas ações, nas interações, nas retroações, nas determinações, nos acasos, constituindo nosso mundo fenomenológico, logo, nosso universo é formado por sistemas complexos. Paiva (2011) trata sobre sistema complexo a partir de Mitchell (2009), pontuando que este o define como,

um sistema no qual uma rede ampla de componentes sem um controle central e com regras de operação simples dão origem a comportamento coletivo complexo, processamento de informação sofisticado, e adaptação via aprendizagem ou evolução. [...] um sistema que exhibe comportamentos não triviais, auto-organizados e emergentes (MITCHELL, 2009, *apud* PAIVA, 2011, p. 52).

Paiva (2011) vincula a teoria do caos à ciência da complexidade, trazendo a mudança e a auto-organização como ideia central. Segundo a autora, as mudanças dos sistemas ocorrem devido à condição de sobrevivência e de adaptações do ambiente. Larsen-Freeman e Cameron (2008) conceituam auto-organização como uma criação espontânea de uma ordem mais complexa, sendo que esta não é planejada e nem gerenciada por uma fonte externa (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 3). Ampliam o conceito quando dizem que, em alguns momentos, a auto-organização leva a um novo fenômeno em uma escala ou nível diferente, a um processo chamado de “emergência” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 59). A emergência diz respeito à ordem que emerge do caos ou da desordem, uma ordem que se apresenta mais complexa do que a anterioridade desse estado.

Essas autoras afirmam que no sistema complexo tudo é dinâmico, os componentes interagem uns com os outros e passam por processo de mudança constante,

no tipo de sistema complexo com o qual nos ocupamos, tudo é dinâmico: não só os elementos e agentes que o compõem mudam com o tempo, viabilizando os estados de mudança do sistema, mas também as maneiras como os componentes interagem uns com os outros mudam com o tempo. Se os componentes são, em si mesmos, sistemas complexos, então o dinamismo vai “até embaixo” também, uma vez que todos os subsistemas aninhados dentro do subsistema maior estão em fluxo. Um sistema de atividade ou desenvolvimento humano será dinâmico em cada nível de organização humana ou social, desde o sociocultural, passando pelo individual, descendo até o neural e celular (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 29, tradução nossa)⁹.

Assim, a natureza, animais, um lugar, seus habitantes em suas atividades cotidianas são considerados sistemas complexos. Tendo isto em vista, fazemos um recorte no discurso enquanto sistema adaptativo, complexo e dinâmico por conter múltiplos elementos e agentes que estabelecem entre si conexões e relações interativas não estáticas e variáveis, propiciando processos auto-organizativos e emergentes, e considerando a imprevisibilidade dos componentes do discurso.

É assim que as metáforas emergem na dinâmica do discurso, como tentativa de variabilidade e, ao mesmo tempo, como estados de estabilidade do sistema. Apropriando-se do conceito de auto-organização dado por Larsen-Freeman e Cameron (2008), no discurso há uma

⁹ In the type of complex systems that we are concerned with, everything is dynamic, not only do the component elements and agents change with time, giving rise to changing states of the system, but the ways in which components interact with each other also change with time. If components are themselves complex systems, then the dynamism goes “all the way down” too, in that all subsystems nested inside the bigger system are in flux. A system of human activity or development will be dynamic at each level of social or human organization, from the sociocultural, through the individual and down to the neural and cellular.

permanente reorganização, na tentativa de ajustar o sistema ao ambiente, ou seja, num movimento contínuo, há um processo de emergência e *feedback* não controlados que promovem a interação e efeitos significativos entre seus componentes.

Logo, entender a ideia de discurso é pensar no resultado dos processos cognitivos e linguísticos, nos quais as pessoas se envolvem quando falam. Aquilo que for expresso ou compreendido no fluxo do discurso é o que se tem de melhor resultado disponível naquela instância do acontecimento, considerando as restrições e circunstâncias envolvidas. Não se trata de resultados arbitrários, mas de múltiplas inflexões de experiências passadas, sendo representadas, bem como, uma representação de convenções socioculturais e de restrições relativas ao processamento (CAMERON; LOW; MASLEN, 2010).

No discurso, há interferência de variáveis e uma constante adaptação aos elementos contextuais, visto o envolvimento de indivíduos no evento. O fluxo discursivo reflete a multiplicidade das experiências influentes, os contextos socioculturais latentes, as limitações procedentes das convenções dessa ordem sociocultural.

Apesar dos avanços tecnológicos deste novo século, estamos envolvidos em questões sociais, éticas, institucionais e humanas que carecem de uma observação delicada por apresentarem situações-problemas. No contexto dessa era, dita por alguns pós-moderna, com incertezas, contradições, utopias, anseios, há uma necessidade de redimensionamento dos métodos científicos de investigação. No sentido de se pensar tal redimensionamento, Suanno (2010) ressalta sobre a importância das metodologias de ensino, do reinventar da escola em seu papel de formar pessoas, comunicar e emocionar, de pensar a relação das pessoas, sua subjetividade, sua individualidade, mas também sua relação com a natureza, tornando-se uma rede complexa de relações. Essa seria uma observação delicada de uma situação-problema. Para o autor,

a complexidade tem por fundamento a negação da simplificação e pressupõe a intencionalidade de dialogar com as ambiguidades, os equívocos, as diversidades, por meio de operadores cognitivos do pensamento complexo. Pensamento esse mais amplo, sistêmico, relacional e transdisciplinar, capaz de religar o que a ciência moderna fragmentou, nutrida pela complexidade, apoiado na busca de um novo olhar (SUANNO, 2010, p. 208).

Esse pensamento de Suanno (2010) traz a proposta dos grandes pensadores da complexidade. A exemplo, Edgar Morin, o qual fala do transcender na análise do ser, ou seja, pensa o humano interligado às suas perspectivas espiritual, social, ecológica, política, mística, histórica, multirreferencial, cósmica. Isso contribui para diversificar e ampliar o entendimento/compreensão das incertezas, das contradições, das utopias, dos nossos anseios, do necessário redimensionamento dos métodos de investigação.

Moraes (2010) também se ancora em Morin ao dizer ser a complexidade um fator constitutivo da vida, inerente à ação do sujeito e ao objeto com que ele trabalha. Ela faz parte de uma dinâmica que possibilita a vida, favorecendo o desenvolvimento do pensamento, da evolução dos sistemas e reagindo aos acontecimentos, aos processos.

É a complexidade que nos ajuda a melhor compreender e explicar a realidade educacional, esclarecendo-nos que esta não é apenas feita de racionalidade e de fragmentação mas também de processos intuitivos, emocionais, imaginativos e sensíveis. Isto porque, nós, seres humanos, somos também feitos de poesia e de prosa, de emoção, de sentimento, de intuição e de razão, e tudo isso, orgânica e estruturalmente, é articulado em nossa corporeidade (MORAES, 2010, p. 185).

A autora discute sobre a complexidade interligada aos estudos em Educação, especificamente, tratando sobre a transdisciplinaridade na formação docente e pontua sobre a realidade educacional e o processo formativo. Entretanto, o que nos interessa diretamente nesta pesquisa de doutoramento é que ela traz o estudo da complexidade como fator constitutivo da vida, dos percursos formativos, múltiplos em seus aspectos.

Nossa formação docente foi toda pautada por uma causalidade linear, do tipo causa e efeito, por uma linearidade docente do tipo estímulo e resposta, por processos do tipo início, meio e fim, esquecendo que ‘os efeitos retroagem sobre as causas, realimentando-as ou modificando-as’. [...] Outro aspecto interessante é perceber que esta mesma causalidade complexa nos permite ver de outra maneira os fenômenos complexos, cuja dinâmica é processual, inacabada e transitória, bem como as interações entre sujeito e objeto, teoria e prática (MORAES, 2010, p. 185).

Moraes (2010) trabalha com os erros, com as emergências, com as causalidades circulares correlacionadas à prática docente. Traz paralelos com a formação tradicional e suas retroações, mostrando o rompimento necessário com essa causalidade linear. A autora demonstra a importância de se aprender a trabalhar em situações caóticas e incertas, buscando tirar o melhor, reconhecendo as emergências e bifurcações não esperadas.

Morin (2015), sendo um dos teóricos basilares da teoria da complexidade, pontua a ilusão de se confundir o entendimento sobre complexidade com completude. O pensamento complexo buscar articular os campos disciplinares, desmembrado pelo pensamento simplificador ou disjuntivo, o qual isola o que separa e oculta o que interage. Assim, o pensamento complexo reflete o conhecimento multidimensional, considerando a impossibilidade da completude: “um dos axiomas da completude é a impossibilidade, mesmo em teoria, de uma onisciência” (MORIN, 2015, p. 6).

Assim, há um reconhecimento que parte do princípio da incompletude e da incerteza, do não compartimentado, do não redutor, da não necessidade de eliminar as contradições, cujas verdades antagônicas são complementares.

O que é a complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a

complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... Por isso o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçados a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, classificar, distinguir, hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de provocar a cegueira, se elas eliminam os outros aspectos do *complexus*; e efetivamente, como eu o indiquei, elas nos deixam cegos (MORIN, 2015, p. 14).

A partir desse conceito sobre a complexidade, Morin (2015) viabiliza novos pensares, encoraja estudiosos e pesquisadores a conjecturar outras redes, a terem ousadia em questionar o estabelecido, o estruturado convencionalmente. O autor nos provoca a ver para além do enxergar, a fitar nossos olhos, a fim de construir novas conexões do *complexus*, entrelaçando os acasos, os fenômenos, o que pensamos estar distanciados.

Considerando os objetivos desta tese, após efetivação dos momentos com os grupos focais, o que se hipotetiza é o emergir de metáforas linguísticas e metáforas sistemáticas que podem traduzir o que expõe Morin (2015). Ou seja, as metáforas linguísticas e as metáforas sistemáticas podem trazer um discurso heterogêneo, um emaranhado que não deve ser analisado apenas à luz da metáfora sistemática, todavia, podem ser redes com esta teoria, bem como, com a psicanálise e a neurociência.

Pode ser encontrado no emergir das metáforas linguísticas e sistemáticas uma ambiguidade que não necessita de ordenação do fenômeno. Ela pode estar ali por fazer parte de um sistema complexo, por ser um aspecto da heterogeneidade do discurso; um discurso coletivo ou individual que é constituído por elementos não necessariamente ordenados. Assim, esse emergir pode comprovar o paradigma moriniano, o qual diz que é possível distinguir sem disjuntar, associar sem reduzir:

esse paradigma comportaria um princípio dialógico e translógico, que integraria a lógica clássica sem deixar de levar em conta seus limites de *facto* (problemas de contradições) e de *jure* (limites do formalismo). Ele traria em si o princípio do *Unitas multiplex*, que escapa à unidade abstrata do alto (holismo) e do baixo (reduccionismos) (MORIN, 2015, p. 15).

Nessa vertente, interligada ao pensamento do autor, a busca é por não mutilações, mas por fluência dialógica, transdisciplinar, integrante, uma unidade composta por múltiplas conexões. Para tanto, esse paradigma moriniano contribui para tomada de consciência de uma patologia existente no pensamento. Na contemporaneidade, se discute a não independência, a não idealização e a não autonomia dos fenômenos, esses atributos isentos do “não” ancoram uma hipersimplificação contrária à complexidade do real. Uma vez disposta a criarmos novas conexões, nos capítulos IV e V continuaremos com essa dialogia que versa sobre discurso e complexidade, considerando os objetivos a serem alcançados nessa pesquisa de doutoramento.

3 METODOLOGIA

Todas as ciências caracterizam-se pela utilização de métodos científicos; em contrapartida, nem todos os ramos de estudo que empregam estes métodos são ciências.

Lakatos e Marconi

Com a finalidade de justificar a metodologia, as técnicas e procedimentos adotados, torna-se imprescindível um breve relato do processo de pesquisa, a começar pela produção da dissertação de mestrado, defendida em 2011, na Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus/BA. O interesse em trabalhar com metáforas surgiu no doutorado, porém foi no curso de mestrado que iniciei pesquisas com aportes teóricos bakhtinianos.

Nesse período acadêmico, desenvolvi, enquanto aluna pesquisadora, um relato de investigação científica com o propósito de analisar, a partir da perspectiva dialógica, como o gênero publicidade e propaganda, de divulgação para o consumo, adquiria a funcionalidade de divulgação cultural no manual didático. O *corpus* para essa investigação foi composto por textos retirados de manuais de Português da 7ª série/8º ano. Tratou de um estudo que apresentava, no primeiro momento, uma discussão a respeito dos gêneros discursivos, sendo os postulados de Mikhail Bakhtin, o principal referencial teórico. O estudo identificou também o que prescreviam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa acerca dos gêneros, configurando uma proposta de ensino.

A pesquisa buscou analisar o processo de deslocamento: da divulgação para o consumo à divulgação cultural, considerando conceitos bakhtinianos e outros discutidos nos estudos da pós-modernidade, como representação e identidade. Noutro momento, a pesquisa passou a analisar a utilização do gênero publicidade e propaganda no manual didático, observando a aplicabilidade, ou não, do que prescreviam os PCN de Língua Portuguesa para o ensino de língua, considerando recursos semânticos, linguísticos e discursivos, em especial, a polissemia.

Em 2015 e 2016, como aluna especial, cursei na Universidade Federal da Bahia/UFBA, no curso de Pós-graduação em Letras, três disciplinas: Tópicos em Diacronia, Semântica Lexical e Semântica Cognitiva, essa última foi influente em minhas escolhas futuras no doutorado vigente. Cursando-a, passei por experiências novas de leituras, discussões e produção de artigo sobre a linguística cognitiva, viabilizando meus primeiros contatos teóricos com escritos de Lakoff e Johnson.

Iniciando o doutorado em 2017, em meio às disciplinas do programa, houve uma aproximação empática com os conteúdos da disciplina ministrada pela professora Ana Cristina

Pelosi: “Metáfora, cognição e gêneros textuais”. Essa disciplina buscou desenvolver estudo com abordagens teórico-metodológicas da metáfora, da linguística cognitiva e da análise do discurso à luz da metáfora, enfatizando o papel que a metáfora desempenha na emergência de sentidos, na compreensão de diferentes gêneros textuais, bem como no que implica para o ensino/aprendizagem de leitura. Neste ínterim, conversamos em diversas ocasiões sobre nossas vivências e experiências acadêmicas. Então, fomos conjecturando a possibilidade de orientação de tese. Havia uma convergência entre nossos interesses de pesquisa, dessa forma, as situações foram tomando suas formas, e dessa sintonia de interesses de pesquisa, nasce essa tese.

A professora Ana Cristina Pelosi tem uma caminhada de pesquisa na categorização e conceptualização de VIOLÊNCIA por vítimas de violência urbana. Participou do projeto desenvolvido e coordenado pela pesquisadora Dra. Lynne Cameron, na Inglaterra – Convivendo com a incerteza: metáfora e a dinâmica da empatia no discurso, do Centro de Linguagem e Comunicação da Universidade Aberta de Milton Keynes. No Brasil, esse projeto envolveu questões sobre representações sociocognitivas na conceptualização de violência em centros urbanos brasileiros, especificamente, com o subprojeto intitulado “Convivendo com a incerteza: metáfora e a constante ameaça de violência urbana no Brasil”, desenvolvido pelo GELP-COLIN (Grupo de Pesquisa sobre Linguagem e Pensamento) da Universidade Federal do Ceará, sob a coordenação da professora Pelosi.

Logo, eu e minha orientadora, fomos tecendo ideias, buscando uma tessitura que desse forma ao projeto de pesquisa, visto que também tínhamos uma distância em nossos objetos de pesquisas já acionadas. Findada a carga horária exigida para cursar as disciplinas, iniciei a tese com base no que decidimos investigar: metáforas sistemáticas emergentes no discurso de adultos em processo de alfabetização. Entretanto, não tínhamos apenas a intenção de pontuar essas manifestações, mas também de contribuir com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, considerando as possíveis correlações com outras áreas de estudo e de atuação humana, especificamente, as relações existentes entre a linguagem figurada e a cognição, mediante manifestação de sentimentos e ideias.

Buscando delinear os percursos da pesquisa, pensamos na situação a qual haveria a possibilidade do emergir de metáforas sistemáticas, elegemos, então, uma conversa/diálogo com alunos, em sala de aula, sobre a “(Não) aprendizagem de leitura”. O conjunto de alunos é identificado na pesquisa como grupo focal, este diz respeito a um grupo em discursividade que está explorando uma determinada questão/assunto, de maneira “focada”, desenvolvendo uma atividade coletiva (KITZINGER; BARBOUR, 1999).

No grupo focal, os participantes têm liberdade para trocar, corroborar, discordar das ideias postas em discursividade, porém considerando o tempo de fala de cada um, evitando atropelamentos ou falas paralelas. Eles interagem entre si e com o moderador/pesquisador, criando sentidos interdependentes, pois há conexões entre seus pensamentos, ideias, crenças, históricos socioculturais, tradições, argumentos, ao discutirem sobre a questão focada a partir da pergunta feita pelo moderador, entretanto, considerando o fluxo do discurso.

Doravante, detalharemos como aconteceu a interação discursiva com os grupos focais, situando em que contexto a pesquisa foi desenvolvida, qual público compôs os grupos focais, expondo os objetivos, hipótese e justificativa que a estruturaram.

3.1 Situando o projeto de pesquisa

O tema dessa pesquisa de doutoramento é “Metáforas sistemáticas no discurso de adultos em processo de aprendizagem de leitura”. A pesquisa tem como objetivo geral investigar as metáforas que emergem no discurso de adultos em processo de alfabetização a respeito do tema “(Não) Aprendizagem de leitura”. Como objetivos específicos, buscamos: 1. Selecionar tópicos discursivos sobre o que falam e como falam os participantes dos grupos focais; 2. Selecionar veículos metafóricos e sua possível base cognitivo-discursiva; 3. Identificar as metáforas linguísticas e sistemáticas emergidas durante a interação discursiva; 4. Construir a relação entre “fluxo” e “deslocamento” no discurso dos participantes; 5. Pontuar a presença dos “sistemas complexos” nos discursos e nas metáforas sistemáticas.

Perguntas de pesquisa foram elaboradas no propósito de nortear o itinerário, na tentativa de corresponder aos nossos objetivos: 1. Quais tópicos discursivos emergem nas discussões dos grupos focais mediante interação verbal? 2. Quais veículos metafóricos emergem, e qual sua possível base cognitivo-discursiva? 3. Metáforas emergem na fala dos participantes sobre a “(Não) Aprendizagem de leitura”? 4. Quais dessas metáforas se estabilizam no discurso como metáforas linguísticas e metáforas sistemáticas? 5. Há possibilidade de construir uma relação entre “fluxo” e “deslocamento” no discurso dos participantes dos grupos focais? 6. Como pontuar a presença de “sistemas complexos” nos discursos e nas metáforas sistemáticas?

A hipótese de pesquisa está ancorada na ideia de que as metáforas emergem no discurso de adultos em processo de alfabetização a respeito do tema “(Não) Aprendizagem de leitura”, sendo possível construir, em seu processo, uma conexão teórico-discursiva entre estudos sobre metáfora e discurso.

3.2 procedimentos analíticos da pesquisa

Tendo em vista os objetivos, perguntas e hipótese de pesquisa, buscamos investigar as metáforas que emergem no discurso de adultos em processo de alfabetização a respeito do tema “(Não) Aprendizagem de leitura”, identificando quais metáforas se estabilizam no discurso dos participantes como metáforas linguísticas, via veículos metafóricos, e como metáforas sistemáticas. Para tanto, foram analisados e sistematizados tópicos discursivos que emergiram nas discussões dos dois grupos focais, mediante interação verbal; também pontuamos a emergência dos veículos metafóricos e suas possíveis bases cognitivo-discursivas.

Averiguamos a possibilidade de haver uma construção relacional entre a ideia de fluxo e de deslocamento, presente no discurso dos participantes dos grupos focais. No capítulo V, discutimos sobre o termo “fluxo” ancoradas na abordagem cameroniana e sobre o conceito de “deslocamento”, desenvolvido pela pesquisadora, com base na teoria bakhtiniana. Na pesquisa, o termo “fluxo” envolve a ideia de impermanência discursiva, visto que, na interação, os participantes vão se apoiando no já dito, ancorando a sua intenção de dizer. E o uso do termo “deslocamento” traz o sentido de situação constituinte ocorrente pela via dialógica, a qual acontece entre indivíduos portadores de consciências. Esses interagem e se organizam a partir das suas ideologias, entretanto, as mudanças e confluências dialógicas estão em permanente estado de fluxo. Fluxo e deslocamento envolvem as inflexões da experiência individuais, considerando as convenções socioculturais, às quais os indivíduos estão submetidos, bem como, seus processamentos cognitivos. Esses termos serão discutidos e contextualizados, conforme objetivo, no Capítulo V; onde, também, buscamos perceber a presença de sistemas complexos nos discursos e nas metáforas sistemáticas.

Consustanciamos uma teia discursiva apresentando novas ideias e confluências aos estudos desenvolvidos na área da Linguística. Vale ressaltar que as ciências humanas, ao projetarem-se como científicas, seguiram valores e modelos de investigação, como o rigor, a neutralidade e a objetividade, assumindo o enfoque disciplinar, não considerando as conexões. Assim, os problemas ou perguntas de pesquisas investigados não encontravam guarida em outras disciplinas ou áreas do conhecimento, isentando-se de uma maior clareza explicativa.

Entretanto, esta pesquisa se amplia em seu tratamento, pois envolve instrumentos de coletas de dados e informações de natureza complexa, isto é, pensa dialogicamente as diferenças individuais em interação com o grupo, buscando um pensamento complexo sobre a (não) aprendizagem de leitura a partir das metáforas emergentes. Assim, nesta pesquisa há uma proposta transdisciplinar, mediando o entendimento de

[...] que uma pessoa completa a outra com aquilo que ainda não é dela, mas, depois de participar da relação interpessoal, transforma em seu o novo conhecimento e dele se apropria ao seu jeito. A dimensão metodológica do método da complexidade e da transdisciplinaridade, segundo Suanno e Magalhães (2008), propõe como prerrogativa a possibilidade da utilização de multimétodos, combinados com diversos tipos de pesquisas e instrumentos de coletas de dados e informações, mas, desde que exista uma correspondência dos pressupostos desses tipos de pesquisa ou de estratégias metodológicas a serem adotados (SUANNO, 2010, p. 210).

Especificamente, essa pesquisa se configura com uma proposta transdisciplinar por desenvolver um estudo sobre a metáfora sistemática em interação com conteúdos advindos da Linguística Cognitiva, da Teoria da Metáfora Conceptual, da Análise do Discurso, dos postulados bakhtinianos e da teoria da complexidade. Do mesmo modo, nela, os estudos de linguagem são considerados como uma das formas de se entender as coisas do mundo, as peculiaridades que envolvem o indivíduo pessoa, sendo uma dessas coisas: o discurso.

3.3 Interesses motivadores do tema de pesquisa

Como dito no início deste capítulo, a dissertação de Mestrado, aqui digo como pesquisadora, foi desenvolvida com base em Mikhail Bakhtin, com o propósito de analisar, a partir da perspectiva dialógica, como o gênero publicidade e propaganda, de divulgação para o consumo, adquire a funcionalidade de divulgação cultural no manual didático. Devido ao conhecimento desta teoria, foi organizada uma seção no primeiro capítulo, buscando uma interação com o estudo da metáfora à luz da análise do discurso.

O intento de mudança de rota se atribuiu aos novos conhecimentos adquiridos, bem como, à inserção no doutorado em Letras (PPGL/UNISC), o qual tem a leitura como ponto principal das pesquisas. O Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) busca desenvolver pesquisas com foco na Leitura, construindo conexões inter e transdisciplinares entre conhecimentos da área de Letras e afins, envolvendo aspectos cognitivos e culturais da leitura. O referido, também, estuda a leitura como processo de construção de sentido, considerando perspectivas teóricas diferenciadas, gêneros e tipologias textuais. No caso da presente pesquisa, a questão da leitura está apresentada como tema que provocou a discursividade entre os participantes dos dois grupos focais. Entretanto, a notoriedade da importância da leitura foi elevada frente à necessidade de desenvolvimento pessoal, social, emocional e profissional dos participantes dos grupos focais, fato perceptível nas falas dos mesmos.

Entre os períodos de graduação a doutorado, a pesquisadora envolveu-se com a Psicanálise, a Programação Neurolinguística (PNL), dentre outros cursos. É professora efetiva da rede de ensino do Estado da Bahia, atualmente, ministra disciplinas na área de Linguagens,

no Ensino Médio. Na docência superior, esteve como professora substituta na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), ministrando componentes também na área de Linguagens. Como professora, ministrou aulas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, em outro tempo (2013-2015), enquanto secretária de educação do município de Itororó-Bahia, coordenou atividades e projetos nesta modalidade de ensino. Essa relação íntima com tais áreas motivou a escolha de trabalhar com adultos em processo de alfabetização. Logo, permanecer inserida em contextos educacionais, os quais lidam com a cognição, a discursividade e a complexidade, contribuiu para ter selecionado adultos em processo de aprendizagem/alfabetização para compor os dois grupos focais.

3.4 Método e coleta de dados

Enquanto procedimentos metodológicos, foram efetivadas leituras analítico-investigativa das fontes teóricas basilares, conforme estudos e autores seguintes: M. Bakhtin (1997a, 1997b); Cameron (2003; 2008; 2010); Cameron e Maslen (2010); Larsen-Freeman e Cameron (2008); Cameron et al. (2009); Cameron, Low e Maslen (2010); Lakoff e Johnson (1980; 1999); Pelosi e Gabriel (2016); Gatti (2012); Capra (1996); Maturana (2002); Morin (2009); Folloni (2016); Moraes e Navas (2010).

Para formação do público alvo, foram selecionados dois grupos focais em Itabuna-BA, somando, em média, trinta alunos (considerando a somatória nas duas turmas) em processo de aprendizagem/alfabetização, estudantes de uma escola pública municipal, sendo homens e mulheres, cuja faixa etária variou entre 18 a 55 anos. As interações verbais com os participantes foram mediadas pela pesquisadora, com base em uma pergunta inicial: “O que é a leitura para você?”, considerando a possibilidade de reconstruções dessa pergunta, conforme o evento discursivo e os objetivos propostos.

A realização ocorreu em dois momentos de interação com os grupos focais (duas turmas), ambos no ano 2019. O primeiro no mês de março com o grupo focal 1, sendo nomeado no Capítulo IV como evento discursivo 1 (ED 1). O segundo em outubro, com o grupo focal 2, mencionado na pesquisa como evento discursivo 2 (ED 2). Vale ressaltar que essas interações com os grupos focais aconteceram após parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNISC ao avaliar os documentos enviados para análise e deliberação, sendo eles, o projeto de pesquisa, TCLE/Plataforma Brasil, a Carta de Aceite, Orçamentos; já o Termo de Assentimento não foi necessário, pois a pesquisa envolveu adultos com idade entre 18 a 55 anos.

A pesquisadora buscou motivar os alunos, anterior ao momento de gravação, mostrando a necessidade de ouvi-los espontaneamente e o quanto aquele momento seria importante para o desenvolvimento da pesquisa, visto a necessidade de colher os dados de análise. Cada momento de interação durou uma hora, em média, sendo gravado via programa de gravação de áudio, portado no celular. Posteriormente, através do site www.amberscript.com houve a conversão automática, a transcrição do áudio para texto escrito. As duas transcrições efetuadas pelo site estão expostas nos anexos, de maneira integral (escrita original fornecida pelo site supracitado) e conforme estrutura disponibilizada pelo mesmo. Construimos uma segunda transcrição, ou seja, ouvimos novamente cada áudio e reescrevemos a versão fornecida pelo site. Isso por termos observado troca de palavra nesta primeira versão, então, reestruturamos as duas transcrições.

Tendo posse das transcrições, passamos a utilizar o Microsoft Excel enquanto editor de planilhas, a fim de organizar a seleção de emergências metafóricas, dando forma ao *corpus* a partir de uma distribuição mais organizada dos dados. Sinalizamos os veículos metafóricos (possíveis metáforas linguísticas), nas duas transcrições, cada um em seu tempo posterior ao evento discursivo. Então, fizemos os recortes de falas, criando os excertos expostos no Capítulo IV. Tendo em vista esse conjunto de excertos, analisamos quais tópicos discursivos estavam embasando aquele evento. Buscamos expor como tal análise foi organizada, explicando o contexto discursivo de cada excerto. A partir dessa explicação, os veículos foram analisados, levando em consideração os esquemas imagéticos que supostamente estariam na base de tais veículos, bem como, qual Metáfora Conceptual estaria interligada àquele veículo, ancoradas na teoria de Lakoff e Johnson (1980). Toda essa interação discursiva e teórica apreciou a expressão de sentimento, percepções, projeções, buscando construir conexões com outras experiências sensoriais e concretas vivenciadas pelos participantes. A expressão metaforizada se tornou a condição de conjectura, de se perceber essas conexões.

Em seguida, pontuamos as metáforas linguísticas criadas pelos participantes. Tão logo estas foram enquadradas, para que fossem criados grupos de metáforas linguísticas, formados a partir das semelhanças metafóricas. Nessa instância da pesquisa, construimos um quadro, no qual os veículos metafóricos foram agrupados, a partir de uma análise mais específica e sistematizada. Consideramos unir tais veículos, conforme sentido concreto que expressavam. Esse enquadramento foi de extrema importância nas análises e para emersão das metáforas sistemáticas, pois estavam interligados aos processos cognitivos e linguísticos do falante, especificamente, do evento discursivo.

Apropriando-nos da abordagem da Cameron (2008), percebemos os tipos de mudanças metafóricas envolvidas nos dois eventos discursivos, de forma distribuída, ajustada ou desenvolvida, a partir do *reemprego*, do *desenvolvimento* e da *literalização* dos veículos metafóricos. Observando a evolução dos agrupamentos através da divisão, combinação e renomeação, passamos a apresentar as metáforas sistemáticas que rotularam as conceptualizações dos eventos discursivos, a partir das metáforas linguísticas.

Construímos outro quadro correlacionando cada metáfora sistemática emergida às metáforas linguísticas, à Metáfora conceptual e ao esquema imagético, a fim de promover uma construção associativa entre teorias, abordagens e discursos dos participantes. Logo após, apresentamos a estruturação de metáforas-*frame* enquanto macro metáforas supervenientes aos discursos gerados pelos participantes; metáforas-*frame* que superordenaram a conceptualização sobre o ato de aprender a ler, sobre “(Não) Aprendizagem de leitura”.

A análise do *corpus* foi embasa na abordagem da Análise do Discurso à Luz da Metáfora – ADM (CAMERON, 2008; CAMERON et. al., 2009), traçando paralelos com posicionamentos da Linguística Cognitiva sobre as metáforas conceptuais e os esquemas imagéticos (LAKOFF; JOHNSON, 1980). Em meio às observações de metáforas linguísticas e metáforas sistemáticas - que foram emergindo no discurso -, as confluências com a teoria bakhtiniana e com a teoria da complexidade consolidaram a dinâmica da análise do discurso.

Quanto à abordagem, esta pesquisa se configura quali-quantitativa, pois se apresenta como um conjunto de práticas materiais e interpretativas que promovem visibilidade, mostrando-se apropriada para abordar o tema proposto. A tese envolveu a coleta de dados, buscando responder às perguntas de pesquisa, se aproximando das causas dos resultados. Foram construídas tabelas/figuras, nas quais aparece o número de excertos, de participantes, de tópicos discursivos, de ocorrências de veículos metafóricos, de metáforas linguísticas e sistemáticas, havendo a necessidade de resultados percentuais para comprovar a emersão de metáforas sistemáticas. Portanto, a pesquisa é vista como quali-quantitativa, devido a sua característica mista.

Além do aporte teórico-metodológico da Análise do Discurso à Luz da Metáfora, pode-se afirmar que esta pesquisa, também, se apropriou do método de abordagem fenomenológico dialético. Para Kosik (2002, p. 20), “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”. Essa realidade não se apresenta sob o aspecto de um objeto que cumpre analisar e compreender teoricamente, mas como “o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da

realidade” (KOSIK, p. 14, 2002). Dessa forma, houve um zelo no aprofundamento da compreensão do que se propôs investigar, tecendo diálogos transdisciplinares e mantendo a observância no caráter interativo das questões, nas correlações entre o mundo social, cultural, mental, emocional, comportamental.

4 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com nossos corpos, movimentamo-nos, percebemos, atentamos, emocionamo-nos e sentimos para significar o nosso estar no mundo.

Sandra Cavalcante

Este capítulo tem por objetivo analisar e discutir as falas constituídas em discurso nos momentos de interação com os grupos focais. Entretanto, permitiremos um diálogo com a teoria de Lakoff e Johnson (1980[2002]) visto a necessidade de perceber a emergência das metáforas linguísticas e metáforas sistemáticas. Esses teóricos embasaram os estudos sobre a metáfora, abordando a possibilidade de esta não ser apenas um ornamento da retórica, linguagem extraordinária, utilizada para trazer estética ou beleza à expressão comunicativa. Tais teóricos iniciaram os estudos dando à metáfora uma função de expressão corporificada, propuseram uma apresentação da metáfora como ação da vida cotidiana, na linguagem e no pensamento.

A contribuição deles aos estudos da metáfora nos permitiu perceber que “nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza” (LAKOFF; JOHNSON, 1980[2002], p. 45). Aqui, nos apropriamos de Metáforas Conceptuais e de esquemas imagéticos sugeridos pelos autores, com finalidade de pontuar correspondências e/ou associações motivadoras da emergência dos veículos, das metáforas linguísticas e das metáforas sistemáticas, descritos nos excertos, no *corpus* constituído neste capítulo.

Munimo-nos, também, do conceito de *frames*, por ocorrerem em nossa mente quando queremos associar, organizar, assemelhar, inserir, reunir uma situação à outra. Para Lakoff (2001), a ocorrência de um *frame* é um fenômeno cognitivo, um enquadramento composto por nossas visões de mundo, pensamentos e ideias. Inconscientemente, ocorre uma estruturação e um acionamento de um padrão cognitivo, emergidos no discurso a partir dos termos linguísticos utilizados para constituir o sentido intencionado pelo falante. Esse conceito foi adaptado à ideia de metáforas-*frame*, construídas a partir das emergências das metáforas linguísticas e sistemáticas, mediante interação discursiva.

Tendo em vista isso, as análises e discussões foram organizadas em seções formadas a partir de quatro perguntas de pesquisa apresentadas no capítulo anterior: 1. Quais tópicos discursivos emergem nas discussões dos grupos focais mediante interação verbal? 2. Quais veículos metafóricos emergem e qual sua possível base cognitivo-discursiva? 3. Quais metáforas emergem na fala dos participantes sobre a (não) aprendizagem de leitura? 4. Quais

dessas metáforas se estabilizam no discurso como metáforas linguísticas e metáforas sistemáticas?

As seções atenderão a esses questionamentos, possibilitando a discussão dos achados na pesquisa e mantendo interação teórica com as vozes presentes nos capítulos anteriores, no propósito final de consubstanciar uma teia discursiva entre teoria e vivência, ideias e confluências dos estudos desenvolvidos nesta pesquisa. As perguntas 3 (três) e 4 (quatro) foram dispostas em uma única seção por se referirem ao mesmo contexto discursivo-analítico. Os momentos de interação com os dois grupos focais foram analisados e discutidos em duas seções.

4.1 Evento discursivo 1 (ed1)

4.1.1 Tópicos no discurso

O conceito de tópico discursivo, exposto no Capítulo II, diz respeito à emergência de “assuntos” ocorrentes na conversa entre os participantes no grupo focal, também entendido como um enquadramento em torno do tema, internamente desenvolvido no grupo. A conexão dos tópicos contribui para emergência da metáfora sistemática enquanto fenômeno discursivo que ocorre quando os participantes do discurso, ao longo de um evento discursivo, usam um conjunto particular de veículos de metáfora linguística ao falar sobre um assunto específico (tópico), o qual sintetiza um segmento discursivo.

As palavras e frases utilizadas de forma metafórica, pelos participantes, não são semanticamente desconectadas do tópico discursivo, todavia, apoiam uma transferência de significado em prol da ocorrência do sentido. O tópico conduz e organiza a interação discursiva, ele mantém a dinamicidade estrutural da conversa. Jubran et al. (1992) dizem que os tópicos podem ser fragmentos de conversa portadores de fatores contextuais complexos, portador de uma participação coletiva, visto a reciprocidade e partilha do conhecimento, as circunstâncias, crenças, histórias, aspectos cognitivos e visões de mundo envolvidos na conversa e vivenciados pelos participantes. O tópico resulta de uma confluência de subsistemas que atua no discurso, sendo este o sistema maior; assim, o tópico é parte do discurso, categoria de análise nesta subseção.

Para o autor, o tópico discursivo não se fecha num conceito de estrutura de sentenças, de tópico comentário, pois nele há as sequências de uma conversação que apontam para um assunto sintetizante de um segmento discursivo (JUBRAN et al, 1992). O tópico nem sempre

se materializa no discurso, porém, na conversação, os participantes têm noção sobre o assunto que está sendo discorrido.

Para desenvolver uma análise do discurso de forma criteriosa, Jubran et al (1992) apresenta duas propriedades para os tópicos, uma delas é a centração tópica, que provoca uma interação semântica, tornando os itens lexicais e enunciados interdependentes. A mudança tópica acontece quando novos enunciados vão aparecendo no discurso, daí outras relações se conjecturam semanticamente, assim, concernência e relevância compõem a ideia da centração tópica. Trata-se da pertinência quando um item lexical aparece, contribuindo para evolução comunicativa e para manutenção da interdependência semântica. O uso de alguns termos no discurso contribui para coesão lexical, mantendo a concernência tópica e justificando a relevância.

Jubran et al. (1992) trata também da organicidade, segunda propriedade que ajuda a identificar o tópico. Uma vez que a centração se organiza a partir da concernência e da relevância, a organicidade apresenta o plano hierárquico e o linear. A superordenação e a subordenação de assuntos fazem parte do plano hierárquico, trata de tópicos mais específicos dentro de tópicos mais abrangentes/gerais. O linear apresenta uma sequência dos tópicos em meio à situação discursiva, isso demonstra se há interrupções, interposições, superposições ou intercalações tópicas. O tópico discursivo é uma categoria abstrata, porém, conforme autor, através da centração e da organicidade os segmentos discursivos podem ser selecionados e identificados como tópicos. Doravante, os tópicos discursivos foram identificados e analisados, considerando cada momento de interação com os dois grupos focais.

Esse foi o primeiro momento de interação (seção 4.1), com um grupo focal composto por alunos adultos em processo de aprendizagem de leitura. A interação verbal foi mediada por mim, pesquisadora, tendo como base uma pergunta, exposta abaixo, considerando a necessidade de reconstrução/reformulação dessa pergunta (exposta nos anexos: Transcrição dos áudios), a fim de os objetivos serem alcançados. As falas da moderadora são antecedidas da sigla “Mod”. Os nomes dos participantes dos grupos (PG) não foram identificados, nem foram utilizados codinomes, cada um será identificado por numeração cardinal, numa sequência ordinal conforme seleção dos excertos para análise.

O evento discursivo 1 (ED1) foi iniciado com um breve diálogo informativo sobre minha presença naquele lugar. A transcrição do áudio dessa primeira interação discursiva com o primeiro grupo focal foi extensa, pois os participantes expuseram detalhes das suas vidas cotidianas. Portanto, foram selecionadas partes dos discursos, sendo aqui transcritas no formato de excertos. No início de cada excerto selecionado para análise, a pergunta foi exposta, quando

ela não aparece, as falas do informante referem-se à pergunta anterior, presente no excerto antecedente. Todas as linhas que compõem os excertos estão enumeradas, a cada novo excerto, a contagem do número de linhas se inicia. Os termos em negrito são itens que caracterizam a interdependência semântica com o tópico discursivo.

Excerto 1 – Tópico discursivo: Leitura

Mod: O que é a leitura para vocês?

- 01 **PG 1:** Você **conhece** várias coisas,
 02 **viaja** sem sair do lugar,
 03 A leitura é a **abertura** de tudo,
 04 a gente **aprende**,
 05 A leitura é o **caminho** de tudo,
 06 de todo **conhecimento**,

Fonte: Corpus Grupo Focal 1 (mar. 2019)

Excerto 2 – Tópico discursivo: Leitura

- 01 **PG 2:** A leitura é muito **importante** para o ser humano.
 02 Sem a leitura a gente não é **nada** encima dessa terra,
 03 até para poder **organizar**
 04 tanto a nossa vida como a vida do próximo.
 05 Porquê?
 06 Porque a leitura também **abre** a mente da gente
 07 pra ficar mais **experiente**
 08 pra poder **saber** mais ou menos o que vem acontecendo ao redor do mundo.

Fonte: Corpus Grupo Focal 1 (mar. 2019)

Excerto 3 - Tópico discursivo: Leitura

- 01 **PG 2:** A leitura dá pra nós **sabedoria**
 02 pra ninguém **fazer** dagente besta,
 03 fazer dagente tolo.
 04 E eu tô estudando pra isso.
 05 Muita gente já me **passou** a perna,
 06 mas depois que eu passei a estudar não me passaram
 mais,
 07 e nem é de passar...

Fonte: Corpus Grupo Focal 1 (mar. 2019)

Excerto 4 – Tópico discursivo: Leitura

- 01 **PG 3:** Pra mim,
 02 a leitura é uma coisa muito **boa**

- 03 porque ninguém pode ficar sem estudar.
 04 Se a gente ficar sem estudar,
 05 igualmente ele falou aí,
 06 os mais sabidos quer passar a gente pra **trás** [...]
 07 Ah, é muito bom,
 08 muito bom mesmo,
 09 a gente sem ler não é **nada**.
 10 É igualmente uma **pedra** bater assim no poste e
 ficar ali.
 11 E a pessoa sabendo a leitura não,
 12 a pessoa saber a leitura,
 13 **olha** para qualquer **canto**,
 14 já tá conhecendo [...]

Fonte: Corpus Grupo Focal 1 (mar. 2019)

Excerto 5 – Tópico discursivo: Leitura

- 01 **PG 4:** A gente com a leitura,
 02 nós **sabemos entrar**
 03 e **sabemos sair**.
 04 Isso **incentiva** muito a gente.
 05 É um **conhecimento**,
 06 importante o conhecimento
 07 porque naquele momento
 08 você tem uma **criatividade** de se **sair** daquela pessoa que está querendo te **passar**
 a **perna**.
 09 [...] A leitura é a **base**.
 10 Exatamente isso.
 11 A leitura para mim mesmo,
 12 no meu pensar,
 13 a leitura é uma **criatividade** humana.

Fonte: Corpus Grupo Focal 1 (mar. 2019)

Excerto 6 – Tópico discursivo: Leitura

- 01 **PG 5:** A leitura é a **porta de**
tudo,
 02 é **conhecimento**,
 03 você aprende a **falar melhor**,
 04 se **expressar melhor**,
 05 **conversar melhor**.

Fonte: Corpus Grupo Focal 1 (mar. 2019)

Considerando o conceito de tópico discursivo, a emergência do tópico presente nos excertos 1 a 6, volta-se para o termo “Leitura”, estando conectado com a ideia de “possibilidade da condição do leitor”. Vários termos foram enquadrados, embasando a seleção do tópico e a construção da ideia internamente desenvolvida no grupo. No excerto 1, o PG 1 busca responder

à pergunta afirmando que a leitura possibilita conhecer várias coisas, dentre elas, viajar; percebe-a como abertura, caminho, condição de aprendizagem e apreensão de conhecimentos. Logo, nesse segmento discursivo, os termos em negrito, como: **conhece**, **viaja**, **abertura**, **aprende**, **caminho** e **conhecimento**, promovem um enquadramento em torno do assunto leitura, permitindo à pesquisadora a associação com um plano linguístico-discursivo maior, partilhado sociocognitivamente com os outros informantes dos excertos 2 a 6, sobre as possibilidades da condição de leitor.

Nos excertos 2 e 3 (falas do mesmo participante), o PG 2 desenvolve o assunto demonstrando consenso com a fala do PG 1 ao dizer sobre a importância da leitura para humanidade, o quanto a ausência dela invalida nossa vida na terra, sobre o seu poder de organizar vidas, de ampliar a condição da mente de pensar, de adquirir experiências e informações. Os termos em negrito: **nada**, **organizar**, **abre**, **experiente**, **saber**, **dá**, **sabedoria**, **fazer**, **passou**, **apontam**, **coerentemente**, para o tópico leitura em consenso com o contexto discursivo da fala do participante anterior, enquadrados na ideia de “possibilidades da condição de leitor”.

No excerto 4, o PG 3 trata, também, das possibilidades da condição do leitor a partir do tópico, traz a ideia do quanto a leitura pode contribuir para os avanços e desenvolvimentos humanos. Nos termos: **boa** e **trás**, o participante aborda sobre os benefícios do leitor, qualificando a condição de se tornar capaz, deixar de ser “pedra”, associando leitura a estudo, à sabedoria, ao conhecimento que conduz o indivíduo à proatividade.

No excerto 5, o PG 4 aborda uma série de possibilidades da condição do leitor: de saber entrar e sair em/de situações diversas da vida, de lidar com o conhecimento, de se tornar criativo frente às pessoas com intenções negativas, amplamente, de ser portador de uma criatividade humana, sendo a leitura a base. No excerto 6, o PG 5 percebe a leitura como a “porta de tudo”, o conhecimento, uma condição de falar, se expressar, conversar melhor, ideia convergente às falas dos participantes do grupo.

Nesses seis excertos, o tópico apareceu no plano linguístico-discursivo de forma latente, partilhado sociocognitivamente entre os participantes, ou seja, o tópico discursivo aparece na fala de um e é retomado na fala do seguinte. Na próxima subseção deste capítulo (5.1.2), teremos uma visão ampla do percurso consolidado pelo tópico discursivo “Leitura” em conexão com os veículos metafóricos, contribuindo para a emergência de um padrão que se estabiliza no discurso, formando redes e agrupamentos, e consolidando a metáfora sistemática, a posteriori.

Agregando o contexto teórico de Jubran (1992) às análises, nos seis excertos foi possível perceber as duas propriedades: centração e organicidade. A centração tópica presente nesses excertos parte da concernência entre o tópico “leitura” e a interdependência semântica com os itens lexicais em negrito, caracterizando que a conversação acontece em torno de um assunto. Nos excertos ocorrem outras relações de interdependência por aparecerem novos itens lexicais que mantêm pertinência com o assunto em discursividade, assim, há relevância e concernência presentes nos excertos, constituindo a ideia de centração. Nos excertos acima, a concernência é mostrada através da coesão lexical entre os termos: conhece, viaja, abertura, aprende, caminho, importante, conhecimento, abre, saber, experiente, sabedoria, incentiva, criatividade, expressa, estando todos eles no campo semântico de “aprendizagem”, sendo um assunto maior interligado ao tema leitura.

A identificação tópica também foi observada considerando a propriedade da organicidade: hierárquica e linear. O plano hierárquico aconteceu quando os participantes dos excertos 1 a 6 superordenam o assunto leitura a partir de termos mais abrangentes como: sabedoria, saber, experiente, aprende, conhecimento, abertura, criatividade, incentivo. Num plano linear, a sequência das falas dos participantes demonstrou uma continuidade da posição tópica, sendo intercalada por ideias superordenadas, porém que demarcam a permanência semântica do tópico discursivo.

Essas ideias superordenadas dizem respeito ao que os participantes expressam sobre as possibilidades da condição do leitor: de poder conhecer várias coisas, da leitura ser abertura e caminho de tudo, inclusive do conhecimento; de a leitura ser importante à vida, a ponto de validar a espécie humana, dando-lhe poder de organizar a vida de todos; de a leitura ter o poder de “abrir mentes”, deixando o indivíduo mais experiente, de maneira globalizada; de a leitura tornar o homem sábio, livrando-o de ser enganado e ludibriado, dando-lhe clareza frente aos seus direitos, de a leitura proporcionar; de incentivar a criatividade humana, permitindo ao indivíduo melhor condição de expressão e comunicação.

4.1.2 Veículos metafóricos no discurso

O objetivo desta seção é corresponder a uma das perguntas de pesquisa: “Quais veículos metafóricos emergiram e qual sua possível base cognitivo-discursiva?”. No capítulo II, veículo metafórico é conceituado como metáforas que aparecem no momento microgenético, a partir de palavras ou frases do discurso. Esses veículos metafóricos, doravante VMet (ou VMets), juntamente com seu referente, o tópico, compõem o que é descrito como metáforas linguísticas.

Entre o VMet e o tópico há conexões sistemáticas que expõem ideias, atitudes e valores ativados nas mentes dos falantes no momento de interação discursiva.

Os VMets constituem as metáforas linguísticas com significado não compatível aos significados mais básicos, concretos. O veículo da metáfora é a unidade básica de análise, sendo possível o agrupamento de veículos para auxiliar a descoberta de padrões e sistematicidades nas metáforas; nesses agrupamentos, todas as metáforas linguísticas ligadas a um tópico específico são coletadas em conjunto. Logo, a metáfora sistemática ocorre no nível do discurso concebido como sistema adaptativo complexo dinâmico, a partir de VMets organizados sob um mesmo tópico discursivo.

O agrupamento dos veículos é dado considerando as semelhanças semânticas, assim, demonstra um momento de estabilização dos conceitos, opiniões, valores, interligando o nível do uso da metáfora ao evento discursivo. Daí há flexibilidade na interpretação, o que caracteriza a ideia de metáfora sistemática enquanto livre combinação no discurso. Cameron (2008) pontua que as ocorrências de mudanças metafóricas (reemprego, desenvolvimento e literalização do veículo metafórico) contribuem para o emergir de novos significados, dinamizando a progressão discursiva. Doravante, sinalizaremos os VMets presentes nas falas dos participantes do primeiro grupo focal.

Excerto 1 – Tópico discursivo: Leitura

Mod: O que é a leitura para vocês?

- 01 PG 1: Você conhece várias coisas,
 02 **viaja sem sair do lugar,**
 03 A leitura é a **abertura de tudo,**
 04 a gente aprende,
 05 A leitura é o **caminho de tudo,**
 06 de todo conhecimento,

Fonte: Corpus Grupo Focal 1 (mar. 2019)

No excerto 1, os VMets “viaja sem sair do lugar”, “abertura de tudo” e “caminho de tudo” estão conectados ao conceito que o PG 1 tem sobre o tópico discursivo “leitura”. Esses VMets têm sentido contrastado com o significado apresentado na situação discursiva, ou seja, o significado está situado a um dado discurso. As palavras “viaja”, “abertura”, “caminho”, no contexto discursivo, mantém incongruência com o significado básico, todavia, acontece uma transferência de sentido passível de ser entendida no contexto.

Cameron e Maslen (2010) dizem que, o que se fala por meio de termos metafóricos num dado contexto, não é entendido como significados mais básicos dos termos utilizados. O uso

metafórico causa uma estranheza em contraste com os usos corriqueiros dos termos quando são usados em outros contextos de experiência concreta, mais básica. No excerto I, “viajar sem sair do lugar”, “abertura de tudo” e “caminho de tudo”, são VMets que fazem referência ao prazer de aprender a ler, à condição que o ato de ler possibilita, à sensação experienciada quando o indivíduo se percebe leitor.

Essa transferência de sentido está associada ao sensorial, comumente, provocada pelo sentido dos itens lexicais. “Viagem” pode provocar sensação de poder, liberdade, prazer, imaginação, de deslocamento; “abertura” pode provocar sensação de possibilidade, inserções, passagens; “caminho” pode provocar sensação de alcançar, de seguir, de ampliar, de ir de um lugar a outro. Logo, o sentido contextual remete a essas sensações quando o participante busca conceituar leitura, de maneira subjetiva, conectada a seus sentimentos e ações corpóreas.

Há no VMet “viaja sem sair do lugar” o entendimento de que “leitura é viagem”, emergindo de um conhecimento nosso que já está implícito, logo, esse VMet pode vir motivado pela metáfora A VIDA É UMA VIAGEM. De acordo com Kövecses (2005), tal metáfora tem como um domínio-fonte o conceito de "viagem" e como um domínio-alvo o conceito de "vida", havendo correspondências entre esses domínios conceptuais de vida e viagem, como: A VIDA É UMA JORNADA - Ele está sem rumo na vida; estou onde quero estar na vida. Expressão metafórica como essa é baseada em mapeamentos: VIAJANTES - pessoas conduzindo uma vida; MOVIMENTO AO LONGO DO CAMINHO - conduzir uma vida; DESTINO DA JORNADA - efeito de vida; OBSTÁCULOS NO CAMINHO - dificuldades na vida; DIFERENTES PERCURSOS PARA UM DESTINO - diferentes meios de consecução de um objetivo; DISTÂNCIA PERCORRIDA AO LONGO DO CAMINHO - progressos feitos na vida; LOCALIZAÇÕES AO LONGO DO CAMINHO - fases da vida; GUIAS AO LONGO DO CAMINHO - ajudantes ou conselheiros na vida (Kövecses, 2005, p.123).

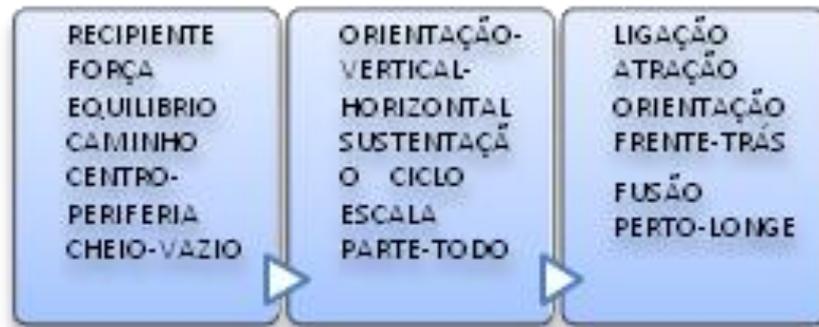
A metáfora A VIDA É UMA VIAGEM é extensão do esquema imagético *origem-percurso-meta*, estudado por Lakoff e Johnson (1980[2002]). Johnson (1987) afirma que,

esquemas de imagem existem em todos os níveis de generalização e abstração que os permite a servir repetidamente como padrões identificadores em um número indefinidamente amplo de experiências, percepções e formulações de imagens para objetos e eventos que são similarmente estruturados em aspectos relevantes. Sua característica mais importante é que eles têm poucos elementos ou componentes básicos que estão relacionados por estruturas definidas, ainda assim tendo certa flexibilidade. Como resultado desta estrutura simples, eles são meios principais para obter ordem em nossa experiência para que possamos compreendê-la e raciocinar sobre a mesma (tradução nossa, JOHNSON, 1987, p. 28).

Johnson (1987) diz que o esquema traz consigo característica generalizante e simples, servindo a diversas experiências significativas e organizadas. Há uma dinamicidade na estrutura

do esquema que a faz flexível a situações similares, assim, não estão esperando um preenchimento qualquer, dado pelas experiências, para gerar imagens mentais, mas são estruturas ajustáveis que abrangem contextos experienciais variados. Os esquemas pontuados por Johnson (1987, p. 126) são:

Figura 1- Esquemas imagéticos segundo Johnson (1987)



Esses esquemas serviram para Johnson (1987) discutir sobre a construção de estruturas linguísticas em interação com as experiências dos seres humanos, ou seja, o autor traz uma forma de entender sentenças linguísticas que emergem a partir de imagens presentes no pensamento. Assim, os esquemas podem definir experiências humanas de desdobramentos proposicionais (RECIPIENTE – dentro/fora); de origem, percurso, direção e destino (CAMINHO); de força propulsora que causa movimento (FORÇA e ATRAÇÃO); de força sobre um eixo (EQUILÍBRIO e SUSTENTAÇÃO); de manter relacionamentos e interações (LIGAÇÃO); de partes que ligam e formam o conjunto (PARTE-TODO e FUSÃO); de corpo que possui partes centrais e extensões (CENTRO-PERIFERIA e PERTO-LONGE); de escala que indicam maior/menor quantidade, níveis mais alto/baixo (VERTICAL-HORIZONTAL e FRENTE-TRÁS).

Lakoff (1987) também reconhece esquemas imagéticos como reveladores de pensamentos abstratos que se baseiam na experiência corpórea e na figuratividade da linguagem, sendo esta capaz de ativar conceitos concretos expressando o abstrato. Lakoff e Johnson (1980[2002]), expõem implicações metafóricas que correspondem com as metáforas conceptuais sistematizadas em seus estudos, por exemplo, em DISCUSSÃO É VIAGEM: “VIAGEM DEFINE UM CAMINHO, portanto, DISCUSSÃO DEFINE UM CAMINHO, DISCUSSÃO É UMA VIAGEM, CAMINHO DE UMA VIAGEM É UMA SUPERFÍCIE, portanto, CAMINHO DE UMA DISCUSSÃO É UMA SUPERFÍCIE” (LAKOFF; JOHNSON, 1980[2002], p. 171).

As metáforas da VIAGEM trazem o sentido de algo percorrido, implica ideia de caminho, assim, dizer que “leitura é viagem” é pensar numa superfície e num desdobramento do caminho, em uma gradação do lugar percorrido, mesmo que seja apenas no devaneio, no pensamento, como dito pelo PG 1: “viaja sem sair do lugar”. O que os autores avultam em relação às metáforas conceptuais é que há em nosso sistema cognitivo algumas bases conceptuais que podem ser utilizadas de forma básica ou metafórica para expressar, de maneira mais precisa, nossos pensamentos e sentimentos.

Excerto 2 – Tópico discursivo: Leitura

- 01 PG 2: A leitura é muito importante para o ser humano.
- 02 Sem a leitura a gente não é **nada** acima dessa terra,
- 03 até para **poder organizar**
- 04 tanto a nossa vida como a vida do próximo.
- 05 Porquê?
- 06 Porque a leitura também **abre a mente da gente**
- 07 pra ficar mais **experiente**
- 08 pra **poder saber** mais ou menos o que vem acontecendo ao redor do mundo.

Fonte: Corpus Grupo Focal 1 (mar. 2019)

No excerto 2, os veículos metafóricos “sem a leitura a gente não é nada”, “poder organizar”, “abre a mente”, “experiente” e “poder saber” estão conectados ao conceito que o PG 2 tem sobre o tópico discursivo “leitura”. Os VMets “nada”, “poder”, “organizar”, “abre a mente”, “experiente” e “saber” têm um significado primeiro, básico, porém quando são utilizados pelo participante, além de haver contrastes com o sentido básico, o uso do VMet apresenta uma estabilidade provisória no discurso, ou seja, o participante usa expressões para comunicar seus sentimentos e pensamentos quanto ao que é a leitura para ele, mantendo uma interação discursiva conceitual com o grupo.

Ao sinalizar os termos “organizar” e “saber” como VMets, percebemos que houve um contínuo de ideias ancorado no termo “poder”. Em um uso básico, o termo poder se refere ao substantivo que indica força, condição de realizar, direcionado a alguém ou algo com capacidade, que tem supremacia ou autoridade; ou ao verbo que indica deliberação, autorização, permissão, voltado a ter habilidade ou manter influência. Em uso mais experiencial, o termo “poder”, contido no excerto, intensifica o sentido dos termos seguintes, ou seja, está fazendo a função do intensificador “mais”: “Sem a leitura a gente não é nada acima dessa terra; até para poder organizar; tanto a nossa vida como a vida do próximo; Porquê? Porque a leitura também

abre a mente da gente pra ficar mais experiente. Pra poder saber mais ou menos o que vem acontecendo ao redor do mundo”.

Em contextos de linguagem não metafórica, o termo “organizar” pode ser utilizado para expressar nossa necessidade de arrumar algo, tornando ambientes ou coisas com melhor aparência, pode ser usado no sentido de se ter mais clareza, de criar uma estrutura cognitiva mais coerente, pode ser usado por uma necessidade de obter melhor posicionamento comportamental, de buscar uma estrutura pessoal, social, profissional, financeira, emocional. No excerto, “organizar” diz respeito à condição que temos de direcionar melhor a vida própria contribuindo, também, com a vida alheia. O uso do termo “experiente” está interligado ao que foi pontuado acima quanto ao uso experiencial do termo “organizar”, posto que, a condição de se organizar traz como consequência a experiência.

O VMet “saber” pode ser motivado pela Metáfora Conceptual (MC) COMPREENDER É VER. Como exposto no Capítulo II, a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC) (Lakoff; Johnson, 1980) defende a ideia de que temos a capacidade de compreender uma coisa em termos de outra, sendo essa coisa um evento, um conceito, uma entidade. De acordo com essa teoria, nosso pensamento é estruturado metaforicamente, na sua maior parte; assim, formas verbais e não verbais que produzimos para expressar nossas percepções e sentimentos experienciados, ou seja, os modos como concebemos o mundo, estão ligados a esta capacidade humana.

A teoria defende a ideia de que os processos metafóricos e metonímicos são a base de modelos cognitivos e culturais, logo, condutas e comportamentos individuais e socialmente compartilhados são estruturados por esses modelos. A metáfora não é considerada, pela TMC, como instrumento linguístico retórico, mas como resultante de uma cognição corpórea, situada em experiências sociais e culturais. Ela é uma produção cognoscitiva, pois, está vinculada a redes complexas, ou seja, sua emersão se dá por sermos dotados de estruturas e sistemas dinâmicos de natureza neurobiológica, interligadas às nossas crenças e ideias que são construídas socioculturalmente.

O VMet “saber” pode ser motivado pela Metáfora Conceptual (MC) COMPREENDER É VER pelo motivo de ser uma *metáfora estrutural*, aquela que estrutura um tipo de experiência ou atividade em termos de outro tipo de experiência: “metáforas estruturais [são] casos nos quais um conceito é estruturado metaforicamente em termos de outro” (Lakoff e Jonhson, 2002, p. 59). Quando o PG 2, no excerto 2, diz: “Porque a leitura também abre a mente da gente; pra ficar mais experiente; pra poder saber mais ou menos o que vem acontecendo ao redor do mundo”, o VMet “saber” traz a ideia de melhor compreensão, de uma visão mais assertiva, de que, por meio da leitura, o sujeito é capaz de estar integrado aos acontecimentos do mundo.

Logo, percebe-se que o uso do VMet “saber” foi convencional, utilizado sem esforço, uma forma cotidiana de dizer uma coisa em termo de outra. Por desdobramento, a metáfora conceptual COMPREENDER É VER pode estar ligada a COMPREENDER É SABER.

Integrando as falas dos excertos 1 e 2, se a leitura é abertura e caminho de tudo, ela promove o saber, a experiência, a “abertura da mente”, assim, com a leitura, o indivíduo se organiza e passa a ser tudo (contrário ao nada) no lugar onde vive (encima da terra). “Abertura/abre” e “tudo/nada” são itens lexicais que demonstram uma estabilização no discurso dos participantes e um desenvolvimento do veículo metafórico. Para Cameron (2008, p. 8), o desenvolvimento do veículo metafórico diz respeito ao termo que é repetido, explicado, exemplificado, contrastado, relexicalizado, considerando o mesmo tópico discursivo ou outro.

Excerto 3 - Tópico discursivo: Leitura

- 01 **PG 2:** A leitura dá pra nós **sabedoria**
 02 pra ninguém **fazer dagente besta,**
 03 **fazer dagente tolo.**
 04 E eu tô estudando pra isso.
 05 Muita gente já me **passou** a perna,
 06 mas depois que eu **passei** a estudar não me **passaram**
 mais,
 07 e nem é de **passar...**

Fonte: Corpus Grupo Focal 1 (mar. 2019)

No excerto 3, os VMets “dá pra nós”, “fazer dagente besta” e “fazer dagente tolo” estão conectados ao conceito que o PG 2 tem sobre o tópico discursivo “leitura” (lembrando que o PG 2 é o falante dos excertos 2 e 3). Assim como visto, esses itens lexicais mantêm o sentido básico contrastante com o significado apresentado na situação discursiva. As palavras “dá”, “fazer”, “besta”, têm um significado, no contexto discursivo, que aponta para mais possibilidades, ou seja, há uma estabilidade no discurso que refletem, na prática, o que diz Cameron (2003): “a introdução de veículos no texto pareceu criar um tipo de força cognitiva centrífuga que abre *links* potencialmente infinitos para outros conceitos” (CAMERON, 2003, p. 191).

O sentido, no contexto discursivo, do item lexical “dá pra nós” produz uma força cognitiva sobre o poder da leitura frente à necessidade de se obter sabedoria. Os veículos “fazer dagente besta” e “fazer dagente tolo” produzem uma intensidade sobre a ideia de a leitura promover a condição de o indivíduo “ser alguém acima dessa terra” (Excerto 2), reconhecido,

conectado a tudo que acontece “ao redor mundo”, esperto, organizado, por estar aberto ao conhecimento, à aprendizagem.

Os VMets “passou, passei, passaram, passar” são utilizados, metaforicamente, com sentido de atitude: 1. ato indevido (“muita gente já me passou a perna”, “não me passaram mais”, “e nem é de passar”); 2. Ação-decisão (“mas depois que eu passei a estudar”). Logo, há um descolamento do sentido mais básico quando esses termos são utilizados, verbo passar enquanto ação de movimento, ir de um lugar a outro, passagem, bem como, repetição no ir e vir, como o ato de passar roupas ou passar o cartão, por exemplo.

Excerto 4 – Tópico discursivo: Leitura

- | | |
|----|------------------------------------------------------------------|
| 01 | PG 3: Pra mim, |
| 02 | a leitura é uma coisa muito boa |
| 03 | porque ninguém pode ficar sem estudar. |
| 04 | Se a gente ficar sem estudar, |
| 05 | igualmente ele falou aí, |
| 06 | os mais sabidos quer passar a gente pra trás [...] |
| 07 | Ah, é muito bom, |
| 08 | muito bom mesmo, |
| 09 | a gente sem ler não é nada . |
| 10 | É igualmente uma pedra bater assim no poste e ficar ali . |
| 11 | E a pessoa sabendo a leitura não, |
| 12 | a pessoa saber a leitura, |
| 13 | olha para qualquer canto , |
| 14 | já tá conhecendo [...] |

Fonte: Corpus **Grupo Focal 1** (mar. 2019)

No excerto 4, os VMets “coisa muito boa” e “passar a gente pra trás”, “pedra bater assim no poste e ficar ali” estão conectados ao conceito que o PG 3 tem sobre o tópico discursivo “leitura”. As palavras “coisa boa” e “passar pra trás”, “pedra” têm um significado mais básico, porém, no contexto discursivo, o sentido transferido de “coisa” enquanto ser animado ou inanimado, passa à ideia de sentimento, uma aquisição não palpável, porém sentida como satisfatória. Mais à frente, o participante fala sobre a leitura associada ao estudo, como condição de sabedoria, de esperteza que capacita o indivíduo a não ser enganado, posto “para trás”. Esse termo está acompanhado do verbo “passar”, também com sentido de atitude/ato indevido, logo, é um VMet.

A expressão “uma pedra bater no poste e ficar ali” implica uma metaforicidade. Uma pedra não poderia bater num poste e ficar lá, a força da gravidade a faria cair. Mas, essa pedra metafórica (a pessoa que não ler), bate num obstáculo (o poste) e fica ali, assim, a expressão é

toda um VMet. No contexto, a leitura/estudo assume o sentido de “coisa condicionante” que pode promover ao indivíduo a condição de se movimentar, de não ficar inerte, sem produtividade, sem atuação como uma “pedra”.

Logo, os VMets “coisa muito boa”, “passar pra trás”, “pedra”, estão alinhados aos outros veículos, já sinalizados nos excetos anteriores, integrando conceptualizações que se embasam nos subsistemas presentes nos participantes. Esses subsistemas integrados no discurso, fazem emergir novos significados e instâncias metafóricas. Eles são elementos sistêmicos, complexos e dinâmicos presentes na linguagem, no físico, na cognição dos participantes envolvidos no discurso. Sobre a integração desses subsistemas, trataremos no capítulo seguinte desta tese.

O “frente/trás” aclara a ideia de que as pessoas seguem uma trajetória, passando para trás as menos aptas a percorrerem essa estrada. Assim, claramente, o VMet é motivado pelos esquemas imagéticos de *origem-percurso-meta* e *contêiner/recipiente*, sendo o corpo o parâmetro dessa dualidade. A base desse VMet está também na metáfora conceptual A VIDA É UMA VIAGEM, já discutida acima. De acordo com Lakoff (1987), começamos a aprender os esquemas básicos desde quando nascemos, a partir das nossas experiências corpóreas.

A metáfora é um recurso cognitivo que media a relação entre os esquemas de imagem e os modelos cognitivos idealizados (MCI). Lakoff (1987) afirma que nosso conhecimento é organizado através dos MCI, pois há uma correspondência entre um status cognitivo e categorias de estruturas complexas, ou seja, os MCI são construções mentais que organizam os domínios das experiências humanas, os estímulos são selecionados, sistematicamente, por sua eficácia e significância. A soma desses modelos constitui a superestrutura do nosso conhecimento de mundo, alguns MCI são culturais, outros universais.

Quanto aos esquemas de imagem, esses advêm de experiências físicas básicas que estão relacionadas ao deslocamento do corpo no espaço. São memórias espontâneas de determinados padrões experienciais que não necessitam de esforço mental para emergirem. Para Lakoff (1987), na memória há representações dos movimentos do corpo quando se desloca no espaço, assim, há estruturas na memória que não exigem esforço racional para surgirem. Dessa forma, bom/ruim, frente/trás, tudo/nada, bem como, o “olhar pra qualquer canto” (cantos que compõem o recipiente) têm base metafórica, e são motivados pelos esquemas imagéticos de *origem-percurso-meta* e *contêiner*, considerando que o corpo é o parâmetro dessa dualidade, seria uma linguagem que perpassa pelo sentido mais básico, desembocando numa outra forma de dizer que traduz um sentido experiencial corporificado.

“Conhecendo” também é utilizado como um VMet por apresentar, metaforicamente, a ideia de que, quando a pessoa sabe ler, ela tem a condição de discernir e de resolver situações.

O termo “conhecendo” traz sentido de familiaridade, aproximação, pois, o “olhar para qualquer canto e já tá conhecendo” se aproxima da ideia de pertencimento, de estar compatível devido ao saber ler.

Excerto 5 – Tópico discursivo: Leitura

- 01 **PG 4:** A gente com a leitura,
 02 nós **sabemos entrar**
 03 e **sabemos sair**.
 04 Isso incentiva muito a gente.
 05 É um conhecimento,
 06 importante o conhecimento
 07 porque naquele momento
 08 você tem uma **criatividade** de se **sair** daquela pessoa que está querendo te **passar a perna**.
 09 [...] A leitura é a **base**.
 10 Exatamente isso.
 11 A leitura para mim mesmo,
 12 no meu pensar,
 13 a leitura é uma **criatividade humana**.

Fonte: Corpus Grupo Focal 1 (mar. 2019)

No excerto 5, os VMets “sabemos entrar”, “sabemos sair”, “se sair daquela pessoa”, “passar a perna” e “criatividade humana” estão conectados ao conceito que o participante 4 tem sobre o tópico discursivo “leitura”. No contexto, as palavras “entrar”, “sair”, e “criatividade” adquirem uma conceptualização que promove uma nova instanciação metafórica (a ser discutida na próxima seção). O agrupamento desses veículos traduz um momento de estabilização entre as opiniões, crenças e valores dos participantes. Para o PG 4, “com a leitura”, o indivíduo “entra” e “sai” dos lugares, dificuldades, situações diversas, isso diz respeito não à ação de movimento corpóreo, como no sentido mais básico, mas sobre o que a leitura (o saber ler) permite, relativo ao indivíduo se autoreconhecer, confiar em si, ter posicionamento, saber ser exitoso na comunicação, resolver situações, não se envergonhando da sua fala, postura, nível, dentre outros.

Esses VMets são expressões motivadas pelos esquemas de imagens *origem-percurso-meta* e *recipiente* (contêiner). Ao dizer que “nós sabemos entrar, e sabemos sair” e que nós podemos “se sair daquela pessoa” o participante traz a ideia de deslocamento espacial. A partir de padrões experienciais, ele usa as expressões “entrar” e “sair” fazendo uma correlação com estruturas: “estar dentro” e “estar fora”, enquanto par espacial. Isso é o que Lakoff (1987) chama de *esquema do recipiente*, pois define uma distinção básica entre interior e exterior. O autor

explicita essa ideia de recipiente a partir do nosso próprio corpo, sendo experienciado como um *contêiner*. Ingerir e excretar, colocar ar nos pulmões (inspirar) e expirar, são experiências cotidianas entendidas pelo autor em termos de *recipiente*. Logo, pontuamos os VMets como expressões motivadas por esse esquema de imagem.

Pontuamos, também, os VMets “entrar” e “sair” como expressões motivadas pelo esquema de imagem *origem-percurso-meta*. Esse esquema emerge de ações experienciadas que consideraram um ponto inicial, uma série de atividades desenvolvidas no meio e um ponto final, conectando o ponto de partida ao destino (Lakoff, 1987). O participante afirma que a condição de aprender a ler perpassa por esse percurso, ou seja, o indivíduo que domina a leitura tem consciência do seu ponto de partida, sabe lidar com atividades intermediárias e tem a condição de chegar onde pretende, isso é aclarado em seu discurso: “A gente com a leitura, nós sabemos entrar, e sabemos sair”.

O PG 4 aclara esse pensamento, também, quando demarca sobre o quanto a leitura incentiva as pessoas, afirmando que ela é “um conhecimento importante”. Mais à frente, o participante envolve o veículo “criatividade” conectado a essa condição “de se sair daquela pessoa que está querendo te passar a perna”, logo, saber ler é ser criativo, é ser experto, é ter ideias. Ele aqui faz o desenvolvimento do veículo metafórico “passar a perna”, utilizado pelo PG 2, com sentido de atitude/ato indevido/ação decisão. Assim, deixa explícito sua visão conceptual sobre a possibilidade que o indivíduo tem de saber resolver uma situação sem ser prejudicado, enganado, ludibriado, estando na condição de leitor.

O PG 4 conceitua leitura como base, como uma “criatividade humana”, partindo dessa colocação, reafirma seu valor e opinião atribuído à leitura. De maneira metafórica, a leitura é o alicerce, o que segura, o que sustenta, é o que embasa, é uma “criatividade humana” no sentido de pertencer à criação, ao inerente, à base. Esse VMet “leitura é a base” está motivado pela metáfora conceptual TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES. Lakoff e Johnson (2002) dizem que a metáfora se infiltra na vida das pessoas, na linguagem, no pensamento e na ação, assim, nosso sistema conceptual é metafórico por natureza.

Para o PG 2 e o PG 4, os conceitos presentes em nossos pensamentos, além de representarem o intelecto, também, estruturam o que percebemos, como nos comportamos e nos relacionamos, mediante atividades cotidianas e interações com o mundo e pessoas. “Tal sistema conceptual desempenha, portanto, um papel central na definição de nossa realidade cotidiana” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p 46). Para dar uma ideia de como os conceitos podem estruturar uma atividade cotidiana, os autores apresentam metáforas conceptuais, uma delas é

TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES. Quanto ao VMet, leitura está para teorias, base para construções.

Excerto 6 – Tópico discursivo: Leitura

- 01 PG 5: A leitura é a porta de tudo,
 02 é conhecimento,
 03 você aprende a falar melhor,
 04 se expressar melhor,
 05 conversar melhor.

Fonte: Corpus Grupo Focal 1 (mar. 2019)

No excerto 6, o VMet “porta de tudo” está conectado ao conceito que o PG 5 tem sobre o tópico discursivo “leitura”, bem como, aos outros veículos utilizados pelos participantes do grupo. “Porta de tudo” traz o sentido tratado pelo P1 quando diz que a leitura é a “abertura de tudo”, assim, ambos, conceptualizam a leitura como possibilidade, passagem de um lugar a outro, de se perceber o que está além de, do outro lado, após, de perceber o que está dentro e fora.

“Porta de tudo” é um VMet motivado pelos esquemas imagéticos cinestésicos de origem-percurso-meta e o de container, ambos muito recorrentes nas falas dos participantes. “A leitura é porta de tudo” traz a ideia metafórica de via de entrada, de um lugar que, quando alcançado, pode ser meio para se ocupar outros espaços/recipientes. Aqui, “o falante coloca idéias (objetos) dentro de palavras (recipientes) e as envia (através de um canal) para um ouvinte que retira as idéias-objetos das palavras-recipientes” (Laffoff; Jonhson, 2002, p. 54). As EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS SÃO RECIPIENTES DE SIGNIFICADOS, ou seja, apesar de as palavras terem seus significados mais básicos, elas podem ser utilizadas conforme as experiências corpóreas dos falantes, são usadas para expressar sentimentos, percepções, projeções criando paralelos e associações com outras experiências sensoriais e concretas.

Considerando os tipos de mudança metafórica identificadas por Cameron (2008), nos excertos, não percebemos a mudança metafórica por meio do *reemprego* do veículo, pois os itens lexicais não foram reutilizados a partir de um tópico discursivo diferente, ou seja, não houve mudança da referência tópica. Todavia, a mudança metafórica se apresenta, em suas expressividades no discurso, como *desenvolvimento* do veículo metafórico, pois os termos foram repetidos ou relexicalizados dentro do mesmo tópico discursivo. Há um momento de estabilização no sentido construído pelos participantes, porém com flexibilização na

interpretação e uma livre combinação que caracteriza a ideia da metáfora sistemática, a qual abordaremos na subseção seguinte.

4.1.3 Metáforas linguísticas e Metáforas sistemáticas

Os veículos metafóricos ligados ao tópico discursivo mencionados nas análises dos excertos 1 ao 6 refletiram sentimentos e práticas dos participantes ao se apropriarem de metáforas como um instrumento para se compreender o que não pode ser compreendido totalmente, como nossas experiências estéticas e/ou corpórea, nossa consciência espiritual além dos nossos sentimentos.

As metáforas individuais são maneiras que os indivíduos encontram para externalizar conceitos e valores culturais ou particulares pautados em suas experiências e/ou histórias de vida. Considerando isso, duas das perguntas desta pesquisa são: Metáforas emergem na fala dos participantes sobre a (Não) Aprendizagem de leitura? 2. Quais dessas metáforas se estabilizam no discurso como metáforas linguísticas e metáforas sistemáticas? Para tanto, esta subseção busca corresponder e responder as indagações, frente às análises feitas.

Tendo em vista as ocorrências, a conceptualização sobre “leitura” ocorreu a partir da interação discursiva, mantendo uma estabilidade temporária demonstrada nas metáforas sistemáticas, a serem expostas. Nesta pesquisa, a metáfora está sendo estudada no uso dialógico, sem domínio conceptual pré-existente, generalizado ou fixo. Ela se apresenta como uma emergência de um sistema dinâmico, que é o discurso. Utilizando a linguagem usada pelos participantes, organizamos um enquadramento embasador das metáforas sistemáticas construídas nesta seção. Este enquadramento está ancorado nas metáforas individuais apresentadas a seguir, estruturadas a partir das falas dos participantes:

Tabela 1- Metáforas linguísticas do ED1

Excerto 1: PG 1

Metáforas linguísticas (ML):	
1.	A leitura faz conhecer
2.	A leitura faz viajar sem sair do lugar
3.	A leitura é abertura
4.	A leitura é caminho

Excerto 2: PG 2

Metáforas linguísticas (ML):	
1.	A leitura valida
2.	A leitura é abertura
3.	A leitura possibilita saber

Excerto 3: PG 2

Metáfora Linguística (ML):	
1.	A leitura dá sabedoria
2.	A leitura possibilita ficar esperto

Excerto 4: PG 3

Metáforas linguísticas (ML):	
1.	A leitura é coisa boa
2.	A leitura possibilita ficar na frente
3.	A leitura dá sabedoria
4.	Leitura é tudo
5.	Sem leitura somos pedra
6.	A leitura faz enxergar
7.	A leitura faz conhecer

Excerto 5: PG 4

Metáforas linguísticas (ML):	
1.	A leitura ensina a entrar e sair
2.	A leitura possibilita criatividade
3.	A leitura possibilita ficar esperto
4.	A leitura é base
5.	A leitura é criatividade humana

Excerto 6: PG 5

Metáforas linguísticas (ML):	
1.	A leitura é porta
2.	A leitura é abertura
3.	A leitura é conhecimento
4.	A leitura faz aprender

Fonte: Elaborada pela autora.

A metáfora linguística (ML), ou individual, aparece no momento microgenético como veículos metafóricos em interação com seu referente explícito ou implícito, o tópico discursivo. A dinâmica discursiva considera a Teoria Conceptual da Metáfora, porém defende que as ML são verbalizações fluidas, provocadoras de ideias, ou reiteraões de ideias que já se tornaram fixas para aquele que fala, ou mesmo utilizando palavras que já foram ditas, anteriormente, na conversação.

As MLs podem ser fórmulas aprendidas e ativadas na memória em uma determinada situação, ou produzidas como expressões convencionalizadas em conexão com certa ideia, dentre outras situações. Assim, as MLs organizadas a partir das falas contidas nos excertos, demonstram um processamento ativo que compara o que está sendo falado, através do veículo, com ideias convencionalizadas, reiteradas, ou mesmo no sentido mais básico, num propósito de manter conexão entre experiência, sentimento e significação naquele determinado evento discursivo.

Considerando o enquadramento, analisamos as MLs e as agrupamos conforme semelhança de sentidos metafóricos. Esses agrupamentos propiciarão a emersão das metáforas sistemáticas:

Tabela 2 - Enquadramentos do ED1

Enquadramento A:

1. A leitura é abertura (ML - PG 1)
2. A leitura é abertura (ML – PG 2)
3. A leitura é porta (ML – PG 6)
4. A leitura é abertura (ML – PG 6)

Enquadramento B:

1. A leitura faz conhecer (ML PG 1)
2. A leitura é conhecimento (MP PG 2)
3. A leitura possibilita saber (ML PG 2)
4. A leitura dá sabedoria (ML PG 3)
5. A leitura dá sabedoria (ML PG 4)
6. A leitura faz conhecer (ML PG 4)
7. A leitura faz aprender (ML PG 6)

Enquadramento C:

1. A leitura faz viajar sem sair do lugar (ML PG 1)

2. A leitura é caminho (ML PG 1)
3. A leitura possibilita ficar na frente (ML PG 4)
4. A leitura ensina entrar e sair (ML PG 5)

Enquadramento D:

1. A leitura valida (ML PG 2)
2. A leitura possibilita ficar esperto (ML PG 3)
3. A leitura é coisa boa (ML PG 4)
4. Com a leitura somos tudo (ML PG 4)
5. Sem a leitura somos pedra (ML PG 4)
6. A leitura faz enxergar (ML PG 4)
7. A leitura possibilita criatividade (ML PG 5)
8. A leitura possibilita ficar esperto (ML PG 5)
9. A leitura é base (ML PG 6)
10. A leitura é criatividade humana (ML PG 6)

Fonte: Elaborada pela autora.

O agrupamento de MLs semanticamente semelhantes entre si, se conecta ao tópico dentro de uma sistematicidade sugerida pela abordagem das metáforas, conduzida pelo discurso. Assim, os enquadramentos nos auxiliam à percepção de conceptualizações que se estabilizam temporariamente no evento discursivo. É função da pesquisadora observar e analisar sobre a rede sistemática para poder propor uma Metáfora Sistemática (MetSis).

Quando o veículo surge na fala de um participante, pode ser retomado ou readaptado por outro participante; isso acontece porque um desses falantes emite uma metáfora linguística com um determinado conteúdo, referente ao tópico discursivo, mais à frente, esse conteúdo é retomado ou readaptado por outro, podendo ter forma diferente. Assim, a rede sistemática é observada considerando as retomadas e readaptações de veículos metafóricos, ligados ao um determinado tópico, que vão aparecendo recorrentemente no fluxo discursivo. Vejamos como essa dinâmica ocorreu no grupo focal do ED1.

No enquadramento A, o PG 1, PG 2 e PG 6, conceptualizaram a leitura como “abertura” e “porta”. Aqui, o fluxo discursivo permite uma estabilização do significado voltado para leitura enquanto amplitude, passagem, extensão, como possibilidade de se contemplar o que está “adiante de”. No enquadramento B, o PG 1, PG 2, PG 3, PG 4 e PG 6 trazem o conceito de leitura voltado para o que ela viabiliza: “dá sabedoria” e “faz conhecer e aprender”. No enquadramento C, o PG 1, PG 4 e PG 5 apresentam o conceito de leitura associado ao movimento que ela promove, “de viajar”, “de seguir um caminho”, “de estar à frente”, “de entrar e sair”. Esses veículos metafóricos dizem sobre as imagens presentes na cognição daqueles indivíduos. Uma vez que viajar, ter um caminho a seguir, estar numa posição frontal

e ter o poder de decisão de entrar ou sair, foram associadas ao prazer de ser um leitor, isso estabelece, temporariamente, uma conceptualização.

O enquadramento D foi mais extenso, trouxe a conceptualização da leitura voltada para “validação do indivíduo”, pois, ao se apropriar da condição de leitor, a pessoa se autopercebe, se auto reconhece, ficando “esperta”, “criativa”, “passa a enxergar”, “passa a ser tudo”, “deixa de ser pedra”. Assim, para esses participantes, a leitura possibilita a base necessária para o indivíduo “ser alguma coisa acima da terra”.

Buscando especificar com uma análise mais afunilada, apresentaremos outro agrupamento (apêndice A), o dos VMets, de acordo com o sentido, a fim de aproximá-los, verificando a sistematicidade no emprego de tais veículos. Para este agrupamento, utilizamos a ferramenta Microsoft Excel. Este enquadramento de veículo está respaldado na abordagem de Cameron, Low e Maslen (2010). Para eles, o discurso não diz respeito apenas ao resultado dos processos cognitivos e linguísticos dos falantes, todavia, há o melhor resultado disponível daquele momento discursivo, considerando os recursos e circunstâncias, refletindo as experiências, as convenções socioculturais dos falantes, não havendo uma arbitrariedade dissonante no fluxo discursivo.

O uso da metáfora é uma escolha particular que revela ideias, atitudes, valores, associações, padrões conceptuais e afetivos relacionados às experiências incorporadas. Essas conexões sistemáticas demonstram uma interação do falante com o mundo, ao percebê-lo e conceituá-lo, num processo ativo entre mente e experiência, em meio ao discurso. Logo, o enquadramento proposto diz sobre um agrupamento flexível e aberto. Ao inserir novos discursos na subseção seguinte, houve a ocorrência dos mesmos termos enquanto VMets, porém, ao analisar esses em seus contextos discursivos daquela instância, há uma alteração da natureza de significado, resultando em uma outra divisão e/ou uma nova rotulagem do agrupamento. Para melhor visualização, faremos uma exposição desse agrupamento utilizando a ferramenta tabela, disponível no Word, a fim de que haja uma melhor visualização, visto que no formato do excel, em apêndice, as letras ficaram pouco legíveis.

Tabela 3 - Agrupamento de veículos

Agrupamento de veículos	VMets	Excerto/linha	Unidade informacional
PASSAGEM	Abertura	Ex 01 – 1. 4	A leitura é abertura de tudo.
	Caminho	Ex 01 – 1. 6	A leitura é caminho de tudo.

	Abre	Ex 02 – 1. 6	Porque a leitura também abre a mente da gente.
	Dá pra nós	Ex 03 – 1. 1	A leitura dá pra nós sabedoria.
	Entrar	Ex 05 – 1. 2	Nós sabemos entrar...
	Sair	Ex 05 – 1. 3	... e sabemos sair.
	Porta	Ex 06 – 1. 1	A leitura é porta de tudo.
MOVIMENTO	Viaja	Ex 01 – 1. 3	Viaja sem sair do lugar.
	Passei	Ex 03 – 1. 6	Mas depois que eu passei a estudar...
	Passar	Ex 04 – 1. 6	Os mais sabidos quer passar a gente pra trás.
	Olha	Ex 04 – 1. 13	Olha pra qualquer canto.
	Canto	Ex 04 – 1. 13/14	Olha pra qualquer canto... já tá conhecendo.
EQUILÍBRIO	Passou/passei/passaram	Ex 03 – 1. 6	Muita gente já me passou a perna. Mas depois que passei a estudar, não me passaram mais.
	Passar	Ex 03 – 1. 7	E nem é de passar.
	Base	Ex 05 – 1. 9	A leitura é a base.
ABERTURA	Abre a mente	Ex 02 – 1. 6	Porque a leitura também abre a mente da gente.
	Dá pra nós	Ex 03 – 1. 1	A leitura dá pra nós sabedoria.
	Conhecendo	Ex 04 – 1. 13/14	Olha pra qualquer canto... já tá conhecendo.
	Entrar/Sair	Ex 05 – 1. 3	Nós sabemos entrar... e sabemos sair.
	Criatividade	Ex 05 – 1. 8	A leitura é criatividade humana.
	Porta de tudo	Ex 06 – 1. 1	A leitura é porta de tudo.
ESTADO DO SER	Nada	Ex 02 – 1. 2	Sem a leitura a gente não é nada encima da terra.

Poder organizar	Ex 02 – 1. 3	Até pra poder organizar
Mais experiente	Ex 02 – 1. 7	...pra ficar mais experiente
Poder saber	Ex 02 – 1. 8	...pra poder saber mais ou menos o que vem acontecendo
Besta	Ex 03 – 1. 2	Pra ninguém fazer da gente besta...
Tolo	Ex 03 – 1. 3	...fazer da gente tolo.
Coisa muito boa	Ex 04 – 1. 2	A leitura é uma coisa muito boa.
Nada	Ex 04 – 1. 9	A gente sem ler não é nada
Igualmente uma pedra	Ex 04 – 1. 10	É igualmente uma pedra, bater assim em um poste e ficar ali.
Conhecendo	Ex 04 – 1. 13	Olha pra qualquer canto, já tá conhecendo.
Criatividade	Ex 05 – 1. 8	A leitura é uma criatividade humana.

Fonte: Adaptada de Cameron, Low e Maslen, 2010, p. 122.

Considerando os dados, há uma combinação de sentido que respalda a natureza do grupo de veículos. O agrupamento PASSAGEM, composto pelos VMets “abertura, porta, abre, dá pra nós, entrar, sair, caminho”, manifesta no discurso a ideia de que há um lugar idealizado (representado pelo tópico “leitura”), para tanto, se faz necessário encontrar um acesso para se chegar a este *locus*, assim surge o significado, a ideia de “passagem”, de passar por, de ir por, isso respalda a escolha rotular do agrupamento. No discurso exposto nos excertos, os participantes dizem sobre suas experiências corpóreas de acesso ao entendimento/compreensão (“abre a mente”), de passagem a situações diversas com maior facilidade e desenvoltura após condição de leitor (“abertura de tudo”, “porta de tudo”, “sabemos entrar”, “sabemos sair”).

O rótulo PASSAGEM se torna a base semântica do significado dos veículos, minimizando a generalização interpretativa, porém, não havendo uma “resposta correta”, assim, a escolha do rótulo parte de um julgamento do pesquisador sobre a melhor forma de agrupar o conjunto de veículos, podendo haver evolução e adaptações, mediante análise e inserção de novos excertos/veículos nas seções seguintes. Entretanto, há uma evidência no discurso que apoia a decisão quanto ao rótulo PASSAGEM, um padrão interligado ao tópico discursivo

“leitura” que não pode ser finalizado prematuramente, portanto, deve-se preservar o que Cameron (2007) chama de "flexibilidade baseada em princípios".

O agrupamento MOVIMENTO, composto pelos VMets “viaja, passei, passar, olha, canto”, traz o sentido de deslocamento, de trajetória a um lugar mesmo não sendo físico, ou seja, o sentido de MOVIMENTO, conforme VMets, ocorre na mente (viajar sem sair do lugar mediante ato de ler), ocorre numa temporalidade (antes eu não sabia, agora eu passei a estudar), num descolamento de que indica posição trás/frente (quando os mais sabidos passam o outro para trás), na busca de encontrar uma solução (quando a pessoa olha para qualquer canto e sabe lidar com a situação), também um MOVIMENTO provocado pela aprendizagem (quando a pessoa sabe ler, ela tem condição de conhecer mais).

A decisão do rótulo EQUILÍBRIO, ao agrupamento, foi apoiada pela evidência do discurso através dos VMets “passou, passei, passaram, passar e base”. O agrupamento traz o significado de estabilidade (na condição de leitor, a pessoa torna-se mais equilibrada, posicionada), de segurança (com a leitura o indivíduo não passa pela condição anterior, a qual o analfabeto está suscetível), uma ideia de alicerce, sustentação (a leitura é a base). Considerando os VMets que compõem o agrupamento, há uma exposição, (in)direta, sobre experiências corpóreas vivenciadas pelos participantes no que tange às suas dificuldades de lidar com os contextos sociais que exigem leitura e a condição de saber/conhecer/compreender mediada pelo estudo.

Portanto, para esses participantes, a leitura se torna a base para se manter equilibrado frente às situações diversas ou adversas. Essa identificação é hermenêutica, há uma interpretação cuidadosa, no processo, que depende da iminência, combinação, de criatividade, rigor analítico e de confiabilidade da codificação dos VMets. Apesar de haver antecedentes na mente dos participantes, suas crenças, valores, conceitos, o que é analisado está ancorado na superfície do discurso, ou seja, no que é dito por eles quando apresentam suas falas, em cada evento discursivo.

O agrupamento ABERTURA, constituído pelos VMets “dá pra nós, abre a mente, conhecendo, entrar/sair, criatividade, porta de tudo”, traz consigo, em seus usos, uma interação discursiva com os VMets de agrupamentos anterior e posterior, ou seja, está significativamente entre o EQUILÍBRIO e o ESTADO DO SER. Nesse contexto, os participantes dizem metaforicamente sobre seus anseios e desejos, falam do que querem (dá pra nós), do que almejam (conhecer, criatividade, entrar/sair), do que apreciam (abre a mente, porta de tudo), sobretudo, os VMets expressam sentimentos e visões de mundo dos participantes.

O rótulo atinge os veículos codificados no discurso, isentando nível de generalidade como ocorre com as metáforas conceptuais ao assumirem sua existência por uma combinação de domínio alvo e domínio fonte. Aqui em nossas análises, a metáfora é considerada tendo em vista duas partes, o veículo e o tópico, combinados sistematicamente. Considera-se os tópicos e veículos como consequência da natureza dinâmica da interação discursiva, dessa forma, os temas se desenvolvem ao longo da interação.

O agrupamento ESTADO DO SER traz uma visão do passado, presente e de onde os participantes almejam estar/ser. A partir dos VMets “nada, poder organizar, mais experiente, poder saber, besta, tolo, coisa muito boa, nada, igualmente uma pedra, conhecendo, criatividade”, os participantes tratam sobre experiências (des)agradáveis, de estruturação pessoal, de relacionamentos intra e interpessoal. Quando abordam que, sem a leitura, estão na condição de tolo, besta, pedra, de nada, esses participantes demonstram seus sentimentos inferiores motivados pela não aprendizagem de leitura. Logo, conhecer, ter criatividade, poder saber, sentir que a leitura é algo muito bom, muda sua condição, ou seja, muda o ESTADO DO SER.

Nesse agrupamento, há uma contribuição dos participantes na construção do sentido, eles refinam suas conceptualizações, dando consistência às camadas de significado constituintes do entendimento de cada um. Há um compartilhamento de conhecimento que serve como dados de referência para análise, logo, a natureza da comunicação, que envolve não apenas a capacidade de trocar informações, mas de interação empática, torna-se um processo de fluxo discursivo que aponta para ideias, atitudes, crenças, valores, concepções dos participantes, numa dinâmica de flexibilidade e possíveis contingências.

No momento de pontuar os VMets e tópico discursivo dos excertos, de definir sobre o que estava sendo falado, fomos percebendo as metáforas individuais e as instabilidades no discurso, bem como, quando um participante utilizava o mesmo veículo metafórico para comunicar seus pensamento e sentimentos, criando uma “força cognitiva centrífuga que abre *links* potencialmente infinitos para outros conceitos” (CAMERON, 2003, p. 191)¹⁰

Assim, na evolução dos VMets presentes nos excertos, pontuamos o que Cameron (2008, p. 60) diz sobre os tipos de mudança metafórica envolvidos no diálogo. Essa mudança ocorre distribuída, ajustada ou desenvolvida nas sentenças presentes nos excertos. Os tipos de mudança são o *reemprego* do veículo metafórico (quando o mesmo termo ou item lexical, semanticamente próximo, é reutilizado com um tópico diferente – o que ainda não aconteceu,

¹⁰ [...] centrifugal cognitive force that opens up potentially endless links to other concepts (...).

pois, apenas sinalizamos um único tópico nesta subseção); *desenvolvimento* (quando o mesmo item é repetido, explicado, contrastado, exemplificado ou relexicalizado dentro do mesmo tópico); e a *literalização* (quando o termo tem simbolismo próximo ao uso literal, contextualizando tópicos aparentemente distantes, servindo de “ponte” para o novo tópico).

Tendo em vista os tipos de mudança metafórica, nos atemos a pontuar o tipo *desenvolvimento* presente em sentenças dos excertos do ED1, visto que o tópico “leitura” se apresentou como único. Identificamos as evoluções dos VMets da seguinte maneira:

Tabela 4 - Tipo de mudança metafórica do ED1 – Desenvolvimento

Desenvolvimento

Por explicação	
TERMO	UNIDADE INFORMACIONAL
Abertura – abre	A leitura é a abertura de tudo/por que a leitura abre a mente das pessoas
Abertura – caminho – porta	A leitura é abertura de tudo/a leitura é caminho de tudo/a leitura é a porta de tudo

Por explicação e repetição	
TERMO	UNIDADE INFORMACIONAL
Passou – passei – passaram – passar	Muita gente já me passou a perna/mas depois que eu passei a estudar não me passaram mais/e nem é de passar

Por repetição	
TERMO	UNIDADE INFORMACIONAL
Nada – nada	Sem a leitura a gente não é nada encima da terra/a gente sem ler não é nada

Por contraste	
TERMO	UNIDADE INFORMACIONAL
Entrar – sair	A gente com a leitura/nós sabemos entrar/e sabemos sair

Por exemplificação	
TERMO	UNIDADE INFORMACIONAL
Conhecimento – criatividade	– É um conhecimento/você tem a criatividade

Por relexicalização	
TERMO	UNIDADE INFORMACIONAL
Base – criatividade	A leitura é a base/a leitura é uma criatividade humana

Fonte: Elaborada pela autora.

Entretanto, na evolução dos agrupamentos através da divisão, combinação e renomeação, há uma flexibilidade passível de outras construções que serão pontuadas na seção seguinte. Por hora, observando e analisando as metáforas linguísticas construídas pelos participantes, a partir dos excertos, analisamos essa rede sistemática e propomos quatro Metáforas Sistemáticas (MetSis) que rotulam a conceptualização sobre LEITURA, desse evento discursivo 1:

A LEITURA É O CAMINHO DA SABEDORIA E DO CONHECIMENTO

A LEITURA É A BASE DA CRIATIVIDADE HUMANA

A LEITURA É ACESSO A UM MUNDO DIFERENTE

A LEITURA NOS LEVA A LUGARES PRIVILEGIADOS

Tendo em vista a proposição dessas MetSis, percebemos que ao lado do tópico discursivo “leitura” há o macro tópico “conhecimento”, este percorre na interação discursiva, implicitamente ou explicitamente, conectando-se aos veículos. Nos excertos apresentados, todos os participantes conectam o conceito de leitura à ideia de sabedoria e conhecimento, bem como, trazem a leitura como uma das primícias a ser desenvolvida pelos indivíduos, concedendo-lhes a condição de ser um humano dotado de algo a mais, de uma criatividade necessária.

As MetSis partem de um conjunto de metáforas linguísticas relacionadas, sendo que, a construção é dada pelo pesquisador para condensar os dados do discurso, resumindo maneiras metafóricas de expressar. Porém, as MetSis são uma “trajetória de metáforas”, como afirma Cameron (2010), não tratando do uso de metáforas conceituais sendo transformadas em metáforas linguísticas, através de generalizações ou de declarações universais do processamento humano. A identificação da MetSis é um julgamento do analista, respaldada no desdobramento discursivo entre os participantes.

Sistematizando esse desdobramento, Cameron (2010) diz sobre a necessidade de haver um questionamento onde seja observada a importância e relevância dos rótulos das MetSis, a partir das seguintes perguntas,

Quais participantes usaram essas metáforas? Todos eles? Ou apenas indivíduos em particular?

Todos os participantes usam metáforas da mesma maneira? Ou alguns discordam ou resistem às metáforas?

As metáforas, individualmente ou em combinação, possuem avaliação ou atitude? Elas são positivas ou negativas? Elas são altamente enfáticas?

Qual é a natureza da trajetória da metáfora? As metáforas ocorrem em um ponto particular do discurso ou estão espalhadas?

Como as metáforas linguísticas conectadas mudam com diferentes usos? (CAMERON, 2010, p. 129)¹¹

Considerando essas perguntas, obtivemos, enquanto respostas provisórias, dados codificados que nos levaram à construção das MetSis propostas. Logo, *A LEITURA É O CAMINHO DA SABEDORIA E DO CONHECIMENTO*, *A LEITURA É A BASE DA CRIATIVIDADE HUMANA*, *A LEITURA NOS LEVA A LUGARES PRIVILEGIADOS*, bem como, *A LEITURA É ACESSO A UM MUNDO DIFERENTE*. Essas construções envolveram criatividade, cuidado, rigor e responsabilidade, não havendo declarações universais sobre o processamento cognitivo, mas buscando resumir ideias expressas nos discursos dos participantes. A coleta das metáforas linguísticas relacionadas ao tópico e os agrupamentos de veículos ancoraram a construção das MetSis, assim, as percepções de repetições ou formulações muito semelhantes de metáforas linguísticas em diferentes pontos do evento compõem a dinâmica do discurso.

Cameron (2010) sugere dois tipos de sistematicidade, ou seja, dentre as várias maneiras que o uso da metáfora pode operar, sistematicamente, a autora considera dois tipos importantes: o enquadramento de metáfora e a narrativa de metáfora. Em nossos dados, consideramos o enquadramento de metáfora. Esse diz respeito à forma de “enquadrar” ideias, atitudes e valores de quem usou a metáfora linguística relacionada a um contexto do discurso, tornando-se quadros de um evento discursivo ou uma adaptação que muda o enquadramento à medida que o discurso prossegue. Nas metáforas conceptuais, os quadros atuam de maneira abrangente, universal, generalizando além dos dados empíricos, servindo a múltiplos eventos discursivos evidenciados em grupos sociais, não específicos a indivíduos.

Assim, conforme abordagem cameroniana, a trajetória da metáfora se encontra no centro da análise da metáfora, há um interesse em analisar as conexões sistemáticas entre metáforas e tópicos, por serem reveladores de aspectos cognitivos e afetivos. Em seguimento, coligam-se metáforas linguísticas em grupos de veículos com características semelhantes. Há uma indução, a partir dos dados da metáfora linguística, que pode ser sistemática, que aspira uma confiabilidade, não numérica, com tomadas de notas e aplicação rigorosa.

¹¹ Which participants used these metaphors? All of them? Or only particular individuals? Do all participants use the metaphors in the same way? Or do some disagree or resist the metaphors? Do the metaphors singly or in combination carry evaluation or attitude? e.g. Are they positive or negative? Are they highly emphatic? What is the nature of the metaphor trajectory? Did the metaphors all occur at a particular point in the discourse or are they scattered about? How do the connected linguistic metaphors change with different uses?

Buscamos organizar um quadro conector entre as metáforas sistemáticas sugeridas pela pesquisadora, as metáforas linguísticas construídas e emergidas pelos participantes, e uma correlação motivada pelas metáforas conceptuais e esquemas imagéticos (apêndice B).

O quadro conector traz uma construção associativa entre teorias, abordagens e os discursos transcritos no formato de excertos. Percebemos, também, a necessidade de reproduzir este quadro em tabela do Word.

Tabela 5 - Quadro conector do ED1 (Word)

METÁFORAS SISTEMÁTICAS	METÁFORAS LINGUÍSTICAS	METÁFORAS CONCEPTUAIS - ESQUEMA IMAGÉTICO
<i>A LEITURA É O CAMINHO DA SABEDORIA E DO CONHECIMENTO</i>	A leitura é conhecimento. A leitura faz conhecer. A leitura possibilita saber. A leitura dá sabedoria. A leitura faz aprender. Com a leitura somos tudo. Sem a leitura somos pedra. A leitura faz enxergar.	COMPREENDER É VER <i>Parte-todo</i>
<i>A LEITURA É A BASE DA CRIATIVIDADE HUMANA</i>	A leitura possibilita criatividade. A leitura possibilita ficar esperto. A leitura é base. A leitura é criatividade humana.	TEORIA SÃO CONSTRUÇÕES <i>Força</i>
<i>A LEITURA É ACESSO A UM MUNDO DIFERENTE</i>	A leitura é coisa muito boa. A leitura possibilita ficar na frente. A leitura ensina entrar e sair.	EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS SÃO RECIPIENTES <i>Recipiente</i>
<i>A LEITURA NOS LEVA A LUGARES PRIVILEGIADOS</i>	A leitura é abertura. A leitura é porta. A leitura faz viajar sem sair do lugar. A leitura é caminho. A leitura valida.	A VIDA É UMA VIAGEM <i>Origem-percurso-meta</i>

Fonte: Elaborada pela autora.

A metáfora primária **COMPREENDER É VER** diz respeito a um conceito que é estruturado metaforicamente em termos de outro, ou seja, estrutura uma experiência em termos de outra atividade. Associando essa metáfora estrutural com as metáforas linguísticas construídas pelos participantes, é possível dizer que, “compreender” a leitura é uma forma de “ver” o conhecimento, usando um conceito em termos de outro, aprender a ler é a condição que o indivíduo tem de “enxergar, saber, ser tudo, conhecer, deixar de ser pedra, aprender”.

Considerando esses relatos, a **LEITURA É O CAMINHO DA SABEDORIA E DO CONHECIMENTO**. Integrando o esquema de imagem, há no discurso dos participantes uma configuração de experiências que envolve *parte-todo*, pois sabedoria e conhecimento são apresentados no discurso como o *todo* que pode ser alcançado através da leitura, sendo uma das formas/*parte* de alcançar o saber e o conhecer. Essas são noções experienciais dos participantes, percebidas e sentidas em seus contextos sócio interativos e culturais, não apenas cristalizações presentes no cognitivo humano.

Visto que a metáfora estrutura conceitos da vida diária, construímos a **MetSis A LEITURA É A BASE DA CRIATIVIDADE HUMANA** com base nos discursos dos participantes que conceituaram a leitura como a possibilidade de ficar esperto, de ser base, de se ter criatividade. Logo, associamos esses conceitos à metáfora estrutural **TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES**, neles a leitura se apresenta como “teoria que constrói”, que dá a base para o indivíduo criar e ter atitude desperta. Há uma aproximação com o esquema de imagem de *força*, pois a leitura é projetada como alicerce, sustentação, forma de se obter argumentação, o que assemelha à sistematização de uma teoria.

O esquema *força* diz sobre uma ação propulsora que causa movimento, ou seja, são expressões que traduzem experiências do corpo humano quando reage sobre forças externas, bem como, quando deriva de si mesmo. Sendo a leitura uma forma de construir, de produzir, de sustentar, ela representa uma ação que projeta, impulsiona. Assim, as expressões utilizadas pelos participantes se embasam em experiências do corpo no mundo, capazes de criar esquemas.

Lakoff e Johnson (1980[2002]), se apropriam da “metáfora do canal”, nomeada assim por Michael Reddy, para dizer que, em um conceito metafórico, há “escondido”, oculto, um aspecto das nossas experiências. O que nos interessa aqui é parte dessa metáfora: **EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS SÃO RECIPIENTES**. Nela, conforme autores, palavras e sentenças têm significado em si mesmos, não atrelados a contexto ou falante específicos, ou seja, o significado tem uma independência e adequação. Em parte, o significado depende de quem fala ou ouve a

frase, envolvendo suas posições políticas e sociais, porém, a metáfora do canal não se aplica para situações em que, para determinar o significado, seja necessário o contexto.

Associando esta metáfora do canal com a MetSis A LEITURA É ACESSO A UM MUNDO DIFERENTE, há possibilidade de demarcar a leitura como um *recipiente* que detém um mundo cheio de oportunidades, contendo nele “coisas muito boas”, um objeto/lugar que, ao experienciá-lo, no movimento de estar dentro e fora, o indivíduo tem a condição de estar melhor, de “ficar na frente”. Daí o esquema imagético. Pelas inúmeras experiências diárias de interioridade e exterioridade (como ingerir/expelir, dentro/fora, inspirar/expirar), torna-se possível elaborar expressões usando elementos estruturais que se referem a esse sentido, por exemplo, “a leitura é coisa muito boa”, “a leitura ensina entrar e sair”, “a leitura possibilita ficar na frente”. Nessas duas últimas, há uma representação clara de conteúdos em movimento para dentro e para fora, logo, a leitura é representada com esquema de *recipiente*.

Lakoff e Johnson (1980[2002], p. 105) dizem que há vários tipos de viagem, elas podem ser de carro, de trem, de navio, e podem percorrer, também, vários tipos de percursos: estrada ruim, sair do trilho, ficar encalhado, entrar em beco sem saída, dentre outros. Esses autores tratam, dessa forma, sobre as metáforas da viagem, dentre elas, AMOR É VIAGEM. Eles falam do conceito metafórico em termos de imagens concretas, como de estrada ruim ou longa, de estar afundando ou encalhado, com isso, é possível associar essas imagens ao esquema *origem-percurso-meta*.

Nesse esquema, o corpo também se locomove, saindo de um ponto em direção a um destino, há uma ligação com a ideia de objetivos e propósitos. Os participantes do discurso não falam sobre amor, mas sobre a ideia de que A LEITURA NOS LEVA A LUGARES PRIVILEGIADOS, isso implica um esquema de imagem, a leitura como ponto de origem, o trajeto percorrido é o desenvolvimento dessa habilidade, tendo como meta ou destino o sentimento de valia, de ocupar lugares privilegiados. Assim, a leitura é conceituada como porta, caminho, abertura, é também o objeto condutor, um trajetor que se move, é vista como uma viagem que não precisa sair do lugar físico, apenas com ação imaginária/cognitiva de um indivíduo que se valida por saber ler.

Seguiremos para próxima seção deste capítulo, analisando os discursos dos participantes do segundo momento de interação com outro grupo focal (Evento discursivo 2 – ED2).

4.2 Evento discursivo 2 (ed2)

4.2.1 Tópicos no discurso

Esta seção envolve a análise dos excertos retirados do discurso desenvolvido pelos participantes do segundo grupo focal, ou seja, outro momento de interação, o evento discursivo 2 (ED2). Os alunos/participantes que compõem o grupo focal são adultos em processo de aprendizagem de leitura, da mesma unidade escolar. No primeiro evento discursivo (ED1), foi feita a pergunta pela moderadora pesquisadora, aos participantes: “O que é a leitura para você?”. Neste segundo momento, ED2, também fiz a mesma pergunta, porém a complementei na evolução e desenvolvimento do evento discursivo: “Além de dizer o que é a leitura, o que você sente quando aprende a ler uma palavra?”.

Como no evento discursivo 1 (ED1), o segundo momento, ED2, foi iniciado com um breve diálogo sobre o meu objetivo de estar realizando uma pesquisa naquela unidade escolar, sendo eles os informantes/participantes, enquanto grupo focal, que me forneceriam a condição de construir o *corpus* para análise, através das respostas dadas em discursividade em relação à pergunta feita pela moderadora, havendo a possibilidade de gravação. Assim, expliquei como seriam colhidos os dados para análise da pesquisa. Solicitei permissão aos participantes para gravação de áudio – visto que já havia a liberação da gestão escolar, sendo a mesma nos dois eventos discursivos -, e da professora desta turma (segundo grupo focal).

Doravante, serão expostos os excertos selecionados para análise do tópico discursivo. A sigla **Mod** se refere à moderadora, a pesquisadora doutoranda desta tese; **PG** diz respeito aos participantes do grupo focal, a numeração que acompanha a sigla **PG** é uma sequência de ordem das falas selecionadas para análise. Vale ressaltar que, a transcrição completa da gravação está disponível nos anexos.

Excerto 1 – Tópico discursivo: Importância da Leitura

Mod: O que é a leitura para vocês?

- 01** **PG 1:** A leitura para mim é uma **coisa muito importante.**
02 Eu não aprendi a leitura,
03 e a pessoa não aprendendo a leitura **não é nada** na vida,
04 é uma **pessoa sem importância.**
05 Porque tudo que a pessoa tem vontade de fazer não consegue,
06 porque não sabe ler, é isso.

Fonte: Corpus Grupo Focal 2 (out. 2019)

Excerto 2 – Tópico discursivo: Importância da Leitura

- 1 **PG 2:** A leitura é muito importante.
- 2 Para quem não sabe, esses alunos estando aqui, eles estão **lutando** para não ser...
- 3 Para alguém não **passar eles para trás**.
- 4 Se alguém sabe ler, eles **abrem os “zói”**,
- 5 e se alguém abre os “zói”
- 6 ninguém vai **pegar eles de mal jeito**.
- 7 Sempre ele estará sabendo como se **defender**.
- 8 Mas ele não sabendo ler, nem escrever,
- 9 ele é sempre enganado por muitos.
- 10 Por isso que a leitura para mim,
- 11 e para muitos alunos,
- 12 é muito importante.

Fonte: Corpus Grupo Focal 2 (out. 2019)

Excerto 3 – Tópico discursivo: Importância da Leitura

- 1 **PG 3:** A leitura é muito importante em minha vida
- 2 porque sempre tive vontade de aprender e não tive oportunidade de aprender.
- 3 E agora que tive oportunidade de vir estudar.
- 4 A leitura é muito bom.
- 5 É **tudo** em nossa vida.
- 6 Primeiramente, Deus.
- 7 Depois é a leitura.
- 8 Temos que **lutar** para aprender a ler.
- 9 Para **ser alguém** na vida também.

Fonte: Corpus Grupo Focal 2 (out. 2019)

Excerto 4 – Tópico discursivo: Importância da Leitura

- 1 **PG 4:** A leitura para mim também é importante,
- 2 porque uma pessoa **andar**,
- 3 **entrar** em qualquer lugar e não saber ler é muito ruim.
- 4 Então, para mim, é muito importante a leitura.

Fonte: Corpus Grupo Focal 2 (out. 2019)

Excerto 5 – Tópico discursivo: Importância da Leitura

- 1 **PG 5:** Para mim, a leitura é muito importante.
- 2 Quer dizer, eu sei ler, o que está dificultando para mim é escrever.
- 3 Tem 30 anos que eu vim para sala de aula,
- 4 por isso que eu vim.
- 5 Eu sei ler, mas agora eu quero aprender a escrever,

6 o que eu estou **disputando** é isso aí.

Fonte: Corpus Grupo Focal 2 (out. 2019)

Excerto 6 – Tópico discursivo: Importância da Leitura

- 1 **PG 6:** A leitura eu acho importante,
- 2 porque a gente no ponto de ônibus,
- 3 a gente não fica perguntando a placa do ônibus a ninguém.
- 4 A gente vai no supermercado a gente olha os preços das coisas,
- 5 não fica perguntando a ninguém quanto é isso ali.
- 6 Então, para mim é muito importante a leitura,
- 7 porque a gente olha o preço, a data de validade,
- 8 a gente olha tudo direitinho.
- 9 Então, é muito importante.

Fonte: Corpus Grupo Focal 2 (out. 2019)

Excerto 7 - Tópico discursivo: Importância da Leitura

Mod: Além de falar o que é a leitura, o que você sente quando aprende a ler uma palavra?

- 1 **PG 7:** Para mim é assim,
- 2 eu sei escrever assim,
- 3 mas ninguém entende o que eu estou escrevendo.
- 4 Aí eu quero aprender a conhecer as letras direitinho
- 5 para eu escrever aqui e a pessoa entender o que eu estou escrevendo.
- 6 É isso que eu não sei.
- 7 Eu aprendendo a ler eu me sinto bem.
- 8 A gente vai para um lugar e a gente ler as coisas,
- 9 não precisa estar pedindo aos outros, fica com vergonha que não sabe ler.
- 10 Minhas meninas sabem ler, só eu que não sei.
- 11 Quando eu aprender a ler, eu vou me sentir feliz, em paz.
- 12 Eu quero ler a bíblia.
- 13 É uma vontade que eu tenho.
- 14 Quando eu vou para igreja, eu levo a bíblia,
- 15 o pastor está lá falando e eu estou aqui só olhando,
- 16 o que que eu estou entendendo ali, né?
- 17 **A mente apagada.**
- 18 É, porque eu estou lá vendo,
- 19 mas não estou entendendo nada, **não estou vendo a palavra,**
- 20 Ela escreve ali, eu estou vendo as letras,
- 21 mas não estou entendendo o que ela está escrevendo, não estou lendo.

Fonte: Corpus Grupo Focal 2 (out. 2019)

Excerto 8 - Tópico discursivo: Importância da Leitura

- 1 **PG 8:** Eu acho que a pessoa estudar é bom,

- 2 porque se não estudar **não vai para frente** nunca.
 3 Olha, você estudou e está se formando para advogada, não é?
 4 Então, é importante na vida da pessoa, não pode ficar sem estudar.
 5 Então, o estudo é bom para tudo,
 6 para você viajar para uma cidade você tem que ter estudo,
 7 uma pessoa que não estuda até **para pegar** um avião é difícil,
 8 **para pegar** um ônibus na capital é difícil.
 9 Então, é tudo importante para gente.

Fonte: Corpus Grupo Focal 2 (out. 2019)

Excerto 9 - Tópico discursivo: Importância da Leitura

- 1 **PG 9:** A mente apagada é como se fosse uma pessoa **muda e surda**,
 2 a pessoa está vendo lá,
 3 mas não sabe explicar o que é.
 4 Então, é como se fosse **mudo e surdo**.

Fonte: Corpus Grupo Focal 2 (out. 2019)

Excerto 10 - Tópico discursivo: Importância da Leitura

- 1 **PG 10:** A pessoa não saber ler é como se fosse **mudo, surdo e cego**
 também,
 2 porque o cego ouve, mas não enxerga.
 3 É igualmente a mim também quando eu não sabia ler,
 4 quando eu vim para aqui eu não sabia nada, hoje eu faço meu nome,
 5 eu já sei ler alguma coisa.
 6 Então, na época que eu não sabia,
 7 para mim, **minha mente era como um cego**, eu **não enxergava nada**,
 8 porque eu não sabia ler, não sabia escrever,
 9 tudo que eu via por alí, era como se não tivesse vendo nada.
 10 E hoje em dia eu agradeço a Deus pelos estudos que eu estou
 aprendendo.

Fonte: Corpus Grupo Focal 2 (out. 2019)

Excerto 11 - Tópico discursivo: Importância da Leitura

- 1 **PG 11:** A gente não sabe ler porque as **letras confundem** a cabeça da
 gente.
 2 A gente não consegue **entrar dentro** da cabeça.
 3 Eu não sei porque,
 4 eu já tenho dois anos repetindo o mesmo ano,
 5 e não sabemos ainda como é que se escreve as letras ainda.
 6 Aí fica difícil.
 7 **As letras confundem** a mente.

Fonte: Corpus Grupo Focal 2 (out. 2019)

Excerto 12 - Tópico discursivo: Importância da Leitura

- 1 **PG 12: A mente apagada** é porque não entendeu uma coisa que está escrevendo,
- 2 para a gente é **em vão**,
- 3 não está entendendo.

Fonte: Corpus Grupo Focal 2 (out. 2019)

Como no evento discursivo 1, houve apenas um tópico discursivo em todos os excertos: “Importância da leitura”. A emergência do tópico voltou-se para o mesmo tema, interligando-se à ideia de “leitura enquanto condição de desenvolvimento humano”. Houve uma seleção dos termos que embasaram a escolha do tópico discursivo, todos eles estão em negrito nos excertos e, doravante, entre aspas. No excerto 1, o PG 1 responde a pergunta afirmando que a leitura é uma “coisa muito importante”, ao passo que se invalida ao dizer que ele não aprendeu a leitura, logo, “não é nada na vida”, é uma “pessoa sem importância”. Esse sentido de não ser nada está atrelado a todos que não tiveram a condição de aprender a ler, daí o PG 1 acrescenta que, quem não sabe ler, tem vontade de fazer/realizar e não consegue. Ao dizer que a leitura é importante e que valida as pessoas, os participantes encontram uma concordância de ideia em torno do assunto leitura, embasando a emergência de uma das MetSis.

No excerto 2, o PG 2 traz novamente a ideia de que a leitura é muito importante, fazendo uso metaforizado do termo “lutar”, daí explica o motivo de aqueles alunos estarem naquele ambiente escolar: “estando aqui, eles estão lutando para não ser[...]”. O participante se utiliza de um veículo metafórico ocorrente em vários momentos do ED1 para tratar sobre a condição que o ato de aprender a ler possibilita: “para alguém não passar eles para trás”, expõe mais ao afirmar que “se alguém sabe ler, eles abrem os ‘zói’, abrindo os olhos, “ninguém vai pegar eles de mal jeito”, “sempre ele estará sabendo como se defender”. Dessa forma o PG 2 expressa sobre a importância da leitura, reafirmando que, na ausência dela, as pessoas são enganadas por muitos.

No excerto 3, o PG 3 também diz sobre a importância da leitura na vida dele; expressa sobre a vontade de aprender e, concomitantemente, a ausência de oportunidade, porém, reconhece que o momento é para isso. Para ele, a leitura é algo muito bom, eleva-a como sendo “tudo” para vida humana, ficando apenas Deus em primeiro lugar. Ele utiliza o mesmo termo do PG 2 ao dizer que “temos que lutar para aprender a ler, para ser alguém na vida também”. Assim, a leitura está sendo discutida e entendida, até então neste evento discursivo, como uma necessidade para o desenvolvimento humano.

No excerto 4, para o PG 4, a leitura também é importante, utiliza dois termos com sentido metafórico: “andar” e “entrar”, a fim de expressar o quanto é ruim não saber ler, intensificando sobre a importância da leitura. O PG 5, no excerto 5, corrobora com as falas anteriores sobre tal importância. Porém, esse participante afirma saber ler, sua dificuldade está voltada para o não saber escrever, nesse sentido, usa o termo metafórico “disputando” para falar sobre seu desejo em desenvolver esta habilidade. Durante trinta anos de vida esteve distante da sala de aula, daí apresenta o ato de ler como desafio a ser “disputado”.

No excerto 6, o PG 6 também concorda que a leitura é importante, fala da necessidade de não ficar dependendo das pessoas para adquirir informações, por exemplo, para saber sobre o destino dos ônibus, os preços dos produtos no supermercado, a data de validade, dessa forma expressa sua concordância em relação à importância da leitura, o PG 6 expõe o que pensa sobre a relação da leitura com o desenvolvimento humano, por isso foi selecionado para compor o *corpus*, mesmo não havendo termos metafóricos em sua fala.

No excerto 7, há, inicialmente, a intervenção da moderadora ao reorganizar a pergunta que influencia o discurso dos participante: “Além de falar o que é a leitura, o que você sente quando aprende a ler uma palavra?”. O PG 7 diz que sabe escrever, porém, “ninguém entende o que eu estou escrevendo, aí eu quero aprender a conhecer as letras direitinho”. Seu propósito é aprender a ler e desenvolver uma escrita passível de ser lida e entendida, isso o leva a um bem-estar.

Seu discurso está alinhado com o do PG 6, ao dizer sobre o benefício da leitura para ser independente, não precisando perguntar às pessoas sobre as informações cotidianas. Expressa ser uma vergonha passar por situações que demonstram que ele não sabe ler, logo, aprender a ler o fará feliz e o deixará em paz, inclusive saciará sua vontade de ler a bíblia, não havendo mais a ocorrência de estar na igreja com a bíblia aberta onde o pastor indicou e ele sem entender o que está sendo lido. Nesse momento, ele utiliza uma expressão metafórica “a mente apagada” para dizer sobre o que sente: “eu estou lá vendo, mas não estou entendendo nada, não estou vendo a palavra”. Intensifica sua fala ao mencionar sobre a escrita no quadro feita pela professora: “Ela escreve ali, eu estou vendo as letras, mas não estou entendendo o que ela está escrevendo, não estou lendo”.

No excerto 8, o PG 8 diz sobre o quanto “estudar é bom”, nesse momento traz uma expressão metafórica: “se não estudar não vai para frente nunca”, confirmando o conceito consensuado pelo grupo sobre a importância da leitura, especificamente, advinda do estudo, sendo “bom para tudo”: para ir de uma cidade a outra, ter instruções para “pegar” um avião, “pegar” um ônibus. No excerto 9, o PG 9 volta à expressão metafórica do PG 7: “A mente

apagada é como se fosse uma pessoa muda e surda, a pessoa está vendo lá, mas não sabe explicar o que é [...]”. Expande a ideia de “mente apagada” assemelhando a pessoa que não lê como mudo e surdo: “[...] é como se fosse mudo e surdo”.

No excerto 10, o PG 10 amplia o conceito expresso pelo PG 9: “a pessoa não saber ler é como se fosse mudo, surdo e cego também, porque o cego ouve, mas não enxerga”. O participante se coloca nesta condição, quando não sabia ler: “[...] hoje eu faço meu nome, eu já sei ler alguma coisa. Então, na época que eu não sabia, para mim, minha mente era como um cego, eu não enxergava nada, [...] era como se não tivesse vendo nada.

No excerto 11, o PG 11 se expressa com linguagem metafórica se referindo ao que sente em relação a aquisição da leitura: “a gente não sabe ler porque as letras confundem a cabeça da gente; a gente não consegue entrar dentro da cabeça”. Para o participante, há uma grande dificuldade em aprender a ler, apesar de já ter passado dois anos repetindo o mesmo ano/série: “as letras confundem a mente”. No último excerto, o PG 12 volta à ideia da “mente apagada”, explicando essa condição: “é porque não entendeu uma coisa que está escrevendo, para a gente é em vão, não está entendendo”.

Após expor excertos e tópico discursivo, vale rememorar as duas propriedades para os tópicos, pontuadas por Jubran (1992), já expostas na seção anterior: centração e organicidade. A centração tópica presente nos excertos se refere à concernência entre o tópico “importância da leitura” e a interdependência semântica com os itens lexicais em negrito. Percebemos em todos os excertos a presença da centração tópica, há evolução comunicativa e manutenção da interdependência semântica mediante aparecimento de novos enunciados, porém não houve mudança tópica nos excertos desta situação discursiva, há concernência e relevância entre os termos conectados ao mesmo tópico discursivo.

A segunda propriedade que ajudou a identificar o tópico foi a organicidade, isso porque nos excertos há uma superordenação (“a leitura é importante”, no sentido de ser condição para o desenvolvimento humano) e uma subordinação de assuntos (“não é nada na vida, passar eles para trás, pegar eles de mal jeito, a mente apagada, é como se fosse mudo, surdo e cego”, e outros) que fazem parte de um plano hierárquico em que o tópico discursivo é específico e os assuntos interligados são abrangentes. Como diz Jubran (1992), através da centração e da organicidade, o tópico discursivo é selecionado e identificado, apesar da sua condição de categoria abstrata.

Contudo, considerando todos os excertos, chegamos à definição do tópico discursivo “Importância da leitura”, mantendo pertinência em todos os discursos como assunto único, porém com conteúdos interligados, que serão pontuados nas subseções seguintes. Doravante,

apresentaremos os veículos metafóricos selecionados nos onze (porque no excerto 6 não houve VMet, ele está no *corpus* devido a sua pertinência discursiva) excertos expostos, no propósito contributivo para emergência de um padrão que se estabiliza no discurso, formando redes e agrupamentos, consolidando, assim, a metáfora sistemática.

4.2.2 Veículos metafóricos no discurso

Há uma pergunta de pesquisa que precisa ser lembrada, a qual objetiva essa seção: “Quais veículos metafóricos emergiram e qual sua possível base cognitivo-discursiva?”. Vale também ressaltar, conforme Capítulo III, que os veículos metafóricos (VMet ou VMets) são entendidos como metáforas que aparecem no momento microgenético, por meio de palavras e frases do discurso. As metáforas linguísticas são compostas pelo VMet e o seu referente, o tópico discursivo, entre eles, há conexões de ideias, atitudes e valores ativados na mente dos falantes na instância de interação.

Sendo os VMets a unidade básica de análise, os sinalizamos em onze excertos, propondo um agrupamento, na intenção de descobrir padrões e sistematizações das metáforas linguísticas e, em sequência, propomos a emersão da Metáfora Sistemática, enquanto livre combinação no discurso.

Excerto 1 – Tópico discursivo: Importância da Leitura

Mod: O que é a leitura para vocês?

- 1 **PG 1:** A leitura para mim é uma **coisa muito importante.**
- 2 Eu não aprendi a leitura,
- 3 e a pessoa não aprendendo a leitura não é **nada na vida,**
- 4 é uma **pessoa sem importância.**
- 5 Porque tudo que a pessoa tem vontade de fazer não consegue,
- 6 porque não sabe ler, é isso.

Fonte: Corpus Grupo Focal 2 (out. 2019)

No excerto 1, o VMet “não é nada na vida” está conectado ao conceito que o participante tem sobre o tópico discursivo “importância da leitura”. Por ele ainda não ter aprendido a ler, se invalida e generaliza essa condição a todos que se encontram na mesma situação, sendo pessoas sem importância, no sentido de não ser “nada na vida”, acrescenta a ideia de que a vontade de fazer e realizar não é alcançada pelas pessoas que não sabem ler. O uso do termo “nada” tem base metafórica e está motivado pelo esquema imagético de *origem-percurso-meta*, onde a

origem está no nada, há um *percurso* de estudos para se chegar à *meta* da aprendizagem da leitura (nada/tudo), enquanto “coisa muito importante”.

Outro esquema imagético presente neste termo de base metafórica é o de *força*, pois quando o participante diz que quem não tem leitura não é “nada”, ele associa essa ideia à ausência de força para fazer, para conseguir realizar sua vontade própria. Uma pessoa deixa de ser “nada na vida”, quando se mune de uma força propulsora concedida pela condição de leitor, de entendedor, dessa forma, ela se torna uma pessoa “com importância”.

Excerto 2 – Tópico discursivo: Importância da Leitura

- 1 **PG 2:** A leitura é muito importante.
- 2 Para quem não sabe, esses alunos estando aqui, eles estão **lutando** para não ser...
- 3 Para alguém não **passar eles para trás**.
- 4 Se alguém sabe ler, eles **abrem os “zói”**,
- 5 e se alguém **abre os “zói”**
- 6 ninguém vai **pegar eles de mal jeito**.
- 7 Sempre ele estará sabendo como se defender.
- 8 Mas ele não sabendo ler, nem escrever,
- 9 ele é sempre enganado por muitos.
- 10 Por isso que a leitura para mim,
- 11 e para muitos alunos,
- 12 é muito importante.

Fonte: Corpus Grupo Focal 2 (out. 2019)

No excerto 2, os VMets “eles estão lutando”, “passar eles para trás”, “abrem os ‘zói”, “pegar eles de mal jeito”, “sempre ele estará sabendo se defender”, estão conectados ao tópico discursivo “importância da leitura”. Para o participante, os alunos daquela turma vão à escola no propósito de “lutar”, nesse momento ele não complementa o discurso, dá pausa quando diz: “para não ser...”. Esse termo de base metafórica está também motivado pelo esquema imagético de *força*, associado a um esforço não físico, mas um lutar pelos objetivos e necessidades, sendo uma ação que carece de força cognitiva e de energia corporal. Em seguida, o participante expressa, metaforicamente, que a “luta” deles é para não ser passado para trás por ninguém.

Aqui, ele usa o mesmo termo utilizado por um participante do ED1, excerto 4: “passar a gente para trás”, ambos, motivados pelo esquema imagético *origem-percurso-meta*. Neste excerto, a ideia do termo de base metafórica envolve *origem* como a condição presente de não leitor, *percurso* como sendo o estar lutando e a *meta* é a possibilidade de não ser passado para trás, não ser enganado, é saber se defender. Outro esquema motivador é o de *frente-trás* que sinaliza experiências corpóreas na figuratividade da linguagem, podendo apresentar a condição

de estar na *frente* como posição de privilégio, de ganhos, contrário à posição de estar “atrás de”, assim, ser “passado para trás” traz desconforto, passividade, uma situação não desejada. Para alcançar a meta, necessário se faz, conforme participante, aprender a ler, tal ação é conceituada metaforicamente como abertura dos olhos: “abrem os zói”. Abrir os olhos está interligado a saber “se defender”, a não deixar ser enganado a ponto de não ser pego por ninguém de mal jeito, de não ser “passado para trás”.

Excerto 3 – Tópico discursivo: Importância da Leitura

- 1 **PG 3:** A leitura é muito importante em minha vida
- 2 porque sempre tive vontade de aprender e não tive oportunidade de aprender.
- 3 E agora que tive oportunidade de vir estudar.
- 4 A leitura é muito bom.
- 5 É **tudo** em nossa vida.
- 6 Primeiramente, Deus.
- 7 Depois é a leitura.
- 8 Temos que **lutar** para aprender a ler.
- 9 **Para ser alguém** na vida também.

Fonte: Corpus Grupo Focal 2 (out. 2019)

No excerto 3, os VMets “é tudo em nossa vida, lutar para aprender” estão conectados ao tópico discursivo “importância da leitura”. Especificamente, “lutar” é um VMet, e a aprendizagem da leitura é vista como um obstáculo a ser vencido, como uma batalha. Para o participante, a vontade de aprender a ler sempre foi existencial, porém as oportunidades não eram evidentes. Essa vontade se respalda no conceito que ele tem sobre a leitura como algo “muito bom” assemelhado à ideia de “tudo” o que uma pessoa precisa em sua vida, além de Deus. Portanto, para ele, as pessoas devem “lutar” para alcançar a condição de leitor, dispor de *força* suficiente para aprender a ler e ser alguém na vida. Mais uma vez, o esquema imagético de *força* motiva uma expressão metafórica, no sentido de causar um movimento propulsor que conduz o indivíduo a uma nova posição, a uma mudança de situação.

Excerto 4 – Tópico discursivo: Importância da Leitura

- 1 **PG 4:** A leitura para mim também é importante,
- 2 porque uma pessoa **andar**,
- 3 **entrar** em qualquer lugar e não saber ler é muito ruim.
- 4 Então, para mim, é muito importante a leitura.

Fonte: Corpus Grupo Focal 2 (out. 2019)

No excerto 4, os VMets “andar, entrar”, conectados ao tópico, traduzem a ideia do participante em relação ao movimento, não especificamente dos membros inferiores (pernas), mas ao curso natural dos indivíduos de estarem interagindo com situações diversas, assim, o andar e o entrar em qualquer lugar dizem respeito ao desenvolvimento de atividades diárias que se tornam desafios maiores para os não leitores. Esses VMets são motivados pelo esquema imagético *caminho* por haver um desdobramento da ideia de percurso em direção a realizações cotidianas, o caminho a ser seguido a fim de realizar o que se pretende.

Excerto 5 – Tópico discursivo: Importância da Leitura

- 1 **PG 5:** Para mim, a leitura é muito importante.
- 2 Quer dizer, eu sei ler, o que está dificultando para mim é escrever.
- 3 Tem 30 anos que eu vim para sala de aula,
- 4 por isso que eu vim.
- 5 Eu sei ler, mas agora eu quero aprender a escrever,
- 6 o que eu estou **disputando** é isso aí.

Fonte: Corpus Grupo Focal 2 (out. 2019)

No excerto 5, o VMet “disputando” está sendo relacionado à ideia de alcançar algo desejado, não tendo vínculo com sentido literal de violência ou competitividade. Diz respeito à intenção do participante em conseguir o almejado durante 30 anos, assim, o veículo contém conteúdo de experiências corpóreas relacionada a tentativas, investimento de tempo, propósitos e buscas, a fim de alcançar objetivos de vida. Há uma motivação do esquema imagético de *força e atração* por ter correlação com a experiência corpórea do esforço, de força propulsora que causa movimento, porém não se restringe a um movimento físico, abrange o psicológico e o cognitivo. *Força* que provoca *atração* pelo desejo, pelo pensamento, pelo querer alcançar, esse é o sentido da “disputa”, esse é o movimento intencionado.

Excerto 7 - Tópico discursivo: Importância da Leitura

Mod: Além de falar o que é a leitura, o que você sente quando aprende a ler uma palavra?

- 1 **PG 7:** Para mim é assim,
- 2 eu sei escrever assim,
- 3 mas ninguém entende o que eu estou escrevendo.
- 4 Aí eu quero aprender a conhecer as letras direitinho
- 5 para eu escrever aqui e a pessoa entender o que eu estou escrevendo.
- 6 É isso que eu não sei.
- 7 Eu aprendendo a ler eu me sinto bem.
- 8 A gente vai para um lugar e a gente ler as coisas,

- 9 não precisa estar pedindo aos outros, fica com vergonha que não sabe ler.
- 10 Minhas meninas sabem ler, só eu que não sei.
- 11 Quando eu aprender a ler, eu vou me sentir feliz, em paz.
- 12 Eu quero ler a bíblia.
- 13 É uma vontade que eu tenho.
- 14 Quando eu vou para igreja, eu levo a bíblia,
- 15 o pastor está lá falando e eu estou aqui só olhando,
- 16 o que que eu estou entendendo ali, né?
- 17 **A mente apagada.**
- 18 É, porque eu estou lá vendo,
- 19 mas não estou entendendo nada, não estou **vendo a palavra,**
- 20 Ela escreve ali, eu estou vendo as letras,
- 21 mas não estou entendendo o que ela está escrevendo, não estou lendo.

Fonte: Corpus Grupo Focal 2 (out. 2019)

No excerto 7, os VMets “mente apagada” e “não estou vendo a palavra” estão interligados ao tópico discursivo “importância da leitura”. Inicialmente, a moderadora amplia o sentido da pergunta para que os participantes também falem sobre seus sentimentos em relação à conquista de se aprender a ler palavras, daí, o PG 7 diz que ninguém entende o que ele escreve, expressando seu desejo de conhecer as letras e ter uma escrita passível de leitura. Para o participante, aprender a ler é sinônimo de se sentir bem, feliz e em paz, é ser autônomo ao sair, ou seja, é não ficar na dependência de pessoas perguntando sobre informações que estão expostas no formato escrito, essa situação para ele é vergonhosa. O informante tem o hábito de ir à igreja, levar a bíblia, porém passa por momentos desconfortantes quando o pastor solicita acompanhamento da leitura, sua vontade é de ler, todavia, afirma que apenas olha, vê as letras, não entendendo o que está escrito.

Esse é o momento em que ele traz os veículos “mente apagada” e “não estou vendo a palavra”, aqui o participante faz uma distinção entre ver as letras e ver a palavra. Ver a palavra está associado ao ato de ler, de trazer sentido, entendimento ao que está escrito, o contrário, é apenas a existência de letras. Esses VMets estão motivados pela Metáfora Conceptual COMPREENDER É VER. O participante compreende uma coisa (o sentido do que é não saber ler) em termos de outra (mente apagada e não ver a palavra), assim, conceitua, experientialmente, seu entendimento sobre a não aprendizagem de leitura a partir de uma linguagem metafórica.

Excerto 8 - Tópico discursivo: Importância da Leitura

- 1 **PG 8:** Eu acho que a pessoa estudar é bom,

- 2 porque se não estudar não vai para **frente** nunca.
- 3 Olha, você estudou e está se formando para advogada, não é?
- 4 Então, é importante na vida da pessoa, não pode ficar sem estudar.
- 5 Então, o estudo é bom para tudo,
- 6 para você viajar para uma cidade você tem que ter estudo,
- 7 uma pessoa que não estuda até **para pegar** um avião é difícil,
- 8 **para pegar** um ônibus na capital é difícil.
- 9 Então, é tudo importante para gente.

Fonte: Corpus Grupo Focal 2 (out. 2019)

No excerto 8, os VMets “não vai para frente, para pegar”, estão conectados ao tópico, porém o participante acrescenta o ato de estudar como muito bom, a ausência dele faz com que a pessoa não “vá para frente”. Em seguida, utiliza metaforicamente o verbo “pegar” no sentido de ser transportado no avião e no ônibus. Para ele, saber ler traz a condição de desenvolvimento (ir para frente), visto que “o estudo é bom para tudo”. Mais uma vez, há uma motivação do esquema imagético *frente-trás* na linguagem utilizada pelo participante, na posição posterior (*frente*) estão aqueles que aprendem a ler, na anterior (*trás*) os que tem dificuldade de “pegar” transporte por não saber ler. O “pegar” também está motivado pelo esquema imagético *recipiente*, porém, a ideia de estar dentro/fora do transporte está atrelada à ideia de movimento e condicionamento.

Excerto 9 - Tópico discursivo: Importância da Leitura

- 1 **PG 9:** A **mente apagada** é como se fosse uma pessoa **muda e surda**,
- 2 a pessoa está vendo lá,
- 3 mas não sabe explicar o que é.
- 4 Então, é como se fosse **mudo e surdo**.

Fonte: Corpus Grupo Focal 2 (out. 2019)

No excerto 9, os VMets “mente apagada” e “pessoa muda e surda” estão conectados ao tópico. O participante afirma que, diante de algo a ser lido, o não leitor vê, mas não sabe explicar o que está escrito, daí surge a expressão metafórica. Ele retoma “mente apagada”, acrescentando “muda, surda”, motivado pelo esquema imagético de *sustentação*, sendo que a leitura torna-se a base para manutenção de uma mente ativa, que produz e dá a condição de participação, assim, estar com a “mente apagada” é sinônimo de não ver nem ouvir, ou seja, o indivíduo não usa seus sentidos (visão/audição) com atuação, percepção e intervenção. O estar mudo e surdo se

vincula à limitação humana, às necessidades não atendidas. A força sobre o eixo *sustentação*, seria a mente ancorada na leitura.

Excerto 10 - Tópico discursivo: Importância da Leitura

- 1 **PG 10:** A pessoa não saber ler é como se fosse **mudo, surdo e cego** também,
- 2 porque o cego ouve, mas não enxerga.
- 3 É igualmente a mim também quando eu não sabia ler,
- 4 quando eu vim para aqui eu não sabia nada, hoje eu faço meu nome,
- 5 eu já sei ler alguma coisa.
- 6 Então, na época que eu não sabia,
- 7 para mim, **minha mente era como um cego, eu não enxergava nada,**
- 8 porque eu não sabia ler, não sabia escrever,
- 9 tudo que eu via por ali, era como se não tivesse vendo nada.
- 10 E hoje em dia eu agradeço a Deus pelos estudos que eu estou aprendendo.

Fonte: Corpus Grupo Focal 2 (out. 2019)

No excerto 10, os VMets “como se fosse mudo, surdo e cego” e “minha mente era como um cego, eu não enxergava nada” estão interligados ao tópico discursivo. O participante diz sobre a realidade do cego que ouve, mas não enxerga, daí, assemelha a condição dele quando não sabia ler, porém, para ele, saber fazer o nome e ler alguma coisa é o que o inclui entre os leitores. Na época que ele não sabia ler, descreveu sua mente como um cego por não “enxergar” o sentido das palavras (como se não estivesse vendo nada por não saber ler nem escrever). Assim, a Metáfora Conceptual **COMPREENDER É VER** ancora a conceptualização do participante, o “ver” traz a ideia de entendimento, percepção, compreensão não somente das palavras, mas do sentido implícito e contextual do texto escrito.

Excerto 11 - Tópico discursivo: Importância da Leitura

- 1 **PG 11:** A gente não sabe ler porque as **letras confundem** a cabeça da gente.
- 2 A gente não consegue **entrar dentro** da cabeça.
- 3 Eu não sei porque,
- 4 eu já tenho dois anos repetindo o mesmo ano,
- 5 e não sabemos ainda como é que se escreve as letras ainda.
- 6 Aí fica difícil.
- 7 As **letras confundem** a mente.

Fonte: Corpus Grupo Focal 2 (out. 2019)

No excerto 11, há os VMets “letras confundem” e “entrar dentro da cabeça” interligados ao tópico discursivo. Ao dizer que “a gente não sabe ler porque as letras confundem a cabeça da gente” e que “a gente não consegue entrar dentro da cabeça”, o participante fala sobre sua limitação de entendimento, exemplificando quando afirma já ter dois anos na mesma série e, mesmo assim, não saber escrever as letras. Há uma motivação de um esquema imagético, a “mente/cabeça” é um *recipiente* onde as letras devem estar dentro. Nesse sentido, atribui às letras a condição de confundir a mente, e a si mesmo a impossibilidade de não conseguir “entrar dentro da cabeça”, ou seja, se sente incapaz de apreender, codificar as letras no propósito de leitura fluente.

Excerto 12 - Tópico discursivo: Importância da Leitura

- | | |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | PG 12: A mente apagada é porque não entendeu uma coisa que está escrevendo, |
| 2 | para a gente é em vão, |
| 3 | não está entendendo. |

Fonte: Corpus Grupo Focal 2 (out. 2019)

Por fim, no excerto 12, o VMet “mente apagada” também está interligado ao tópico discursivo. O sentido dado pelo participante está pactuado com o que os dois últimos participantes disseram em relação à condição de não leitor. Há uma base também na Metáfora Conceptual COMPREENDER É VER, pois a conceptualização do não entendimento das letras, palavras ou textos, expressa através da expressão metafórica, traduz o sentimento desses participantes frente à limitação que eles enfrentam por, na idade que estão, ainda se encontrarem como não leitor.

Logo, escrever e não entender é uma ação vã, “para a gente é em vão”, portanto, se encontram com a “mente apagada”, não compreendem, “não veem”. Dessa forma, EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS SÃO RECIPIENTES DE SIGNIFICADOS por expressarem sentimentos, percepções, projeções, construindo conexões com outras experiências sensoriais e concretas, sejam elas utilizadas em seus significados mais básicos ou numa forma metaforizada.

4.2.3 Metáforas linguísticas e Metáforas sistemáticas

Ligados ao tópico discursivo dos excertos acima, os VMets refletem o que os participantes sentem e praticam, assim, a partir de metáforas, por ser um recurso linguísticos, há uma compreensão de experiências corpóreas e uma expressão da consciência e dos

sentimentos. Como já sabido, esta subseção corresponde com duas das perguntas de pesquisa, para tanto, construímos um enquadramento que respaldará a emersão das metáforas sistemática, porém, anteriormente, apresentamos as metáforas linguísticas (MLs), ou seja, as individuais, presentes nos excertos:

Tabela 6 - Metáforas linguísticas do ED2

Excerto 1: PG 1

Metáfora linguística (ML):

1. A leitura é uma coisa importante
2. Quem não sabe ler não é nada na vida
3. Quem não sabe ler é sem importância

Excerto 2: PG 2

Metáfora linguística (ML):

1. Quem não sabe ler está lutando
2. Quem não sabe ler é passado para trás
3. Aprender a ler é abrir os olhos
4. Quem não sabe ler é pego de mal jeito
5. Quem lê sabe se defender

Excerto 3: PG 3

Metáforas linguísticas (ML):

1. A leitura é tudo
2. Para aprender a ler é preciso lutar
3. A leitura faz ser alguém
4. Para ser alguém é preciso ler

Excerto 4: PG 4

Metáforas linguísticas (ML):

1. A leitura ajuda andar
2. A leitura ajuda entrar

Excerto 5: PG 5

Metáfora linguística (ML):

1. Aprender a escrever é disputar

Excerto 7: PG 7

Metáforas linguísticas (ML):

1. Não ler é ter a mente apagada
2. Não ler é não ver a palavra.

Excerto 8: PG 8

Metáforas linguísticas (ML):

1. Estudar é ir para frente
2. Saber ler ajuda pegar transporte

Excerto 9: PG 9

Metáforas linguísticas (ML):

1. Mente apagada é não saber ler
2. Mente apagada é ser mudo e surdo
3. Mente apagada é não ver
4. Mente apagada é não saber explicar

Excerto 10: PG 10

Metáforas linguísticas (ML):

1. Não ler é ser mudo, surdo e cego
2. Não ler é ouvir, mas não enxergar
3. Não ler é ter a mente cega
4. Não ler é não enxergar nada

Excerto 11: PG 11

Metáforas linguísticas (ML):

1. Letras confundem a cabeça
2. As letras não entram na cabeça
3. As letras confundem a mente

Excerto 12: PG 12

Metáforas linguísticas (ML):

1. Mente apagada é não entender
2. Não entender a escrita é vão
3. Mente apagada é estar em vão

Fonte: Elaborada pela autora.

Essas metáforas linguísticas surgem como veículos metafóricos no momento de interação com o grupo focal, e em conexão com o tópico discursivo. De maneira explícita, as MLs foram verbalizadas fluidamente transparecendo concepções dos participantes e reiteradas por outro participante na conversação. A partir dessa organização das MLs, enquadrando-as conforme semelhanças metafóricas, no propósito de perceber as emersões das metáforas sistemáticas.

Tabela 7 - Enquadramentos de ED2

Enquadramento A:

1. A leitura é uma coisa importante (ML – PG 1)
2. Quem não sabe ler não é nada na vida (ML – PG 1)
3. Quem não sabe ler é sem importância (ML – PG 1)
4. A leitura é tudo (ML – PG 3)
5. A leitura faz ser alguém (ML – PG 3)
6. Para ser alguém é preciso ler (ML – PG 3)
7. Estudar é ir para frente (ML – PG 8)

Enquadramento B:

1. Quem não sabe ler está lutando (ML – PG 2)
2. Quem não sabe ler é passado para trás (ML – PG 2)
3. Quem não sabe ler é pego de mal jeito (ML – PG 2)
4. Para aprender a ler é preciso lutar (ML – PG 2)
5. Quem lê sabe se defender (ML – PG2)
6. A leitura ajuda andar (ML – PG 4)
7. A leitura ajuda entrar (ML – PG 4)
8. Aprender a ler é disputar (ML – PG 5)
9. Saber ler ajuda pegar transporte (ML – PG 8)

Enquadramento C:

1. Aprender a ler é abrir os olhos (ML – PG 2)
2. Não ler é ter a mente apagada (ML – PG 7)
3. Não ler é não ver a palavra (ML – PG 7)
4. Mente apagada é não saber ler (ML – PG 9)
5. Mente apagada é ser mudo e surdo (ML – PG 9)
6. Mente apagada é não ver (ML – PG 9)
7. Mente apagada é não saber explicar (ML – PG 9)
8. Não ler é ser mudo, surdo e cego (ML – PG 10)
9. Não ler é ouvir, mas não enxergar (ML – PG 10)
10. Não ler é ter a mente cega (ML – PG 10)
11. Não ler é não enxergar nada (ML – PG 10)
12. Mente apagada é não entender (ML – PG 12)
13. Não entender a escrita é vão (ML – PG 12)
14. Mente apagada é estar em vão (ML – PG 12)

Enquadramento D:

1. Letras confundem a cabeça (ML – PG 11)
2. As letras não entram na cabeça (ML – PG 11)
3. As letras confundem a mente (ML – PG 11)

Fonte: Elaborada pela autora.

O agrupamento das MLs, dado a partir dos sentidos relacionados aos termos, auxilia no entendimento das conceptualizações estabilizadas temporariamente na instância discursiva. Tendo em vista isso, analisamos a rede de interconexões a fim de propor Metáforas Sistemáticas (MetSis). Houve retomadas e readaptações de veículos, tanto do ED1 como do ED2, confirmando que, no discurso, o tópico discursivo é exposto através de expressões metafóricas que vão emergindo em fluxo e propiciando uma dinâmica que contribui para melhor entendimento e expressividade daquilo que se pensa e intenta dizer.

No enquadramento A, os participantes 1, 3 e 8, conceptualizaram a leitura como “coisa importante”, “tudo”, algo que pode ser alcançado, promovendo um deslocamento no sentido de o indivíduo passar a “ser alguém”, “ir para frente”. No enquadramento B, os participantes 2, 3, 4, 5 e 8 trazem o conceito de leitura voltado para a ideia de esforço, de movimento, de estado de vulnerabilidade e de proteção. Esses veículos foram enquadrados nesse conjunto por estarem em conexão com o pensamento de que o processo de aprendizagem de leitura passa por um fluir do ir e vir, da necessidade de estar ativo, assim, “lutar, ser passado para trás, ser pego de mal jeito, se defender, andar, entrar, disputar e pegar transporte” são motivados por ações de atuação, passiva ou ativa, porém, conforme conceitos dados pelos participante, que carecem de esforço e percepção da condição de ser ou não um aprendiz da leitura.

No enquadramento C, os participantes 2, 7, 9, 10 e 12 falam sobre a leitura no prisma da aprendizagem, comparando a ausência desta com “mente apagada”, ser surdo, mudo e cego, logo, quem não sabe ler não tem a condição de “enxergar”, “ver a palavra”, de explicar algo, de “enxergar”, apenas quando passa a ler é que o indivíduo “abre os olhos”. No enquadramento D, o foco do discurso está nas letras; o PG 11 corrobora com os discursos anteriores, porém atribuindo às letras a natureza de “confundir a mente”, havendo uma resistência de elas “entrarem na cabeça” das pessoas.

Sistematizando o emprego dos VMets, fizemos análises mais específica dos sentidos, agrupando os veículos e informando a unidade onde estão localizados, como procedemos na seção anterior (4.1). Este enquadramento (apêndice C) também está respaldado na abordagem de Cameron, Low e Maslen (2010), visto que a reunião dos VMets em categorias semânticas é o aspecto corpóreo/experiencial. Selecionamos os melhores resultados do evento discursivo, o qual considera circunstância, processos cognitivos e linguísticos dos falantes em interação ancorados em suas experiências individuais e socioculturais, assim, o fluxo discursivo vai se apresentando em concordância circunstancial, e não arbitrário. Repetiremos esse enquadramento aqui, disposto na ferramenta tabela do Word, devido à pouca legibilidade das letras na tabela do Excel.

Tabela 8 - Agrupamento dos VMets do ED2 (Word)

Agrupamento de veículos	VMets	Excerto/linha	Unidade informacional
ABERTURA	Abrem	Ex 02 – 1. 4	Eles abrem os “zói”
	Entrar	Ex 04 – 1. 2	Entrar em qualquer lugar
	Entrar dentro	Ex 11 – 1. 2	A gente não consegue entrar dentro da cabeça
MOVIMENTO	Trás	Ex 02 – 1. 3	Para alguém não passar eles para trás.
	Andar	Ex 04 – 1. 2	[...] porque uma pessoa andar.
	Entrar	Ex 04 – 1. 3	Entrar em qualquer lugar [...]
	Frente	Ex 08 – 1. 2	Porque se não estudar não vai para frente nunca
ESTADO DO SER	Coisa importante	Ex 01 – 1. 1	A leitura para mim é uma coisa importante
	Nada	Ex 01 – 1. 4	Quem não sabe ler não é nada na vida
	Sem importância	Ex 01 – 1. 5	Quem não sabe ler é sem importância
	Tudo	Ex 03 – 1. 5	É tudo em nossa vida
	Ser alguém	Ex 03 – 1. 9	Para ser alguém na vida
FORÇA	Lutando	Ex 02 – 1. 2	Eles estão lutando para não ser [...]
	Defender	Ex 02 – 1. 7	Sempre ele estará sabendo como se defender.
	Lutar	Ex 03 – 1. 8	Temos que lutar para aprender a ler
	Disputando	Ex 05 – 1. 6	O que estou disputando é isso aí
RECIPIENTE PERCURSO	Abrem	Ex 02 – 1. 4	Se alguém sabe ler, eles abrem os “zói”
	Andar	Ex 02 – 1. 4	Porque uma pessoa andar
	Entrar	Ex 04 – 1. 2	Entrar em qualquer lugar [...]
	Para frente	Ex 04 – 1. 3	Porque se não estudar não vai para frente nunca
FRENTE/TRÁS ALCANÇAR PEGAR	Passar para trás	Ex 02 – 1. 3	Para alguém não passar eles para trás
	Pegar de mal jeito	Ex 02 – 1. 6	Ninguém vai pegar eles de mal jeito
	Pegar	Ex 08 – 1. 7 e 8	[...] até para pegar um avião é difícil, para pegar um ônibus [...]
RECIPIENTE PERCURSO	Mente apagada	Ex 07 – 1. 17	A mente apagada
	Vendo	Ex 07 – 1. 19	Não estou vendo a palavra
	Frente	Ex 08 – 1. 2	[...] não vai para frente nunca

	Mente apagada	Ex 09 – 1. 1	Mente apagada é como se [...]
	Muda e surda	Ex 09 – 1. 2	Mente apagada é como se fosse e muda e surda.
	Mudo, surdo e cego	Ex 10 – 1. 1	[...] é como se fosse mudo, surdo e cego também
	Cego	Ex 10 – 1. 7	[...] minha mente era como um cego [...]
	Enxergava	Ex 10 – 1. 7	[...] eu não enxergava nada
	Confundem	Ex 11 – 1. 1	[...] as letras confundem a cabeça da gente
	Entrar dentro	Ex 11 – 1. 2	[...] entrar dentro da cabeça
	Confundem	Ex 11 – 1. 7	As letras confundem a mente
	Mente apagada	Ex 12 – 1. 1	A mente apagada é porque não entende
	Em vão	Ex 12 – 1. 2	Para gente é em vão

Fonte: Adaptada de Cameron, Low e Maslen, 2010, p. 122.

Cada metáfora surgida é uma representação dos valores, das ideias, dos padrões conceituais dos participantes, logo, há uma conexão sistemática na qual percebemos o processo ativo entre mente e experiência. No enquadramento, houve três semelhanças em relação ao do ED1 no que tange à escolha da nominalização, conforme sentido generalizado dos VMets selecionados para compor os grupos. Analisaremos onde estão os pontos de interseção entre os agrupamentos, bem como, suas dissonâncias, pontuando, assim, as alterações da natureza dos significados, conforme ocorrências.

Inicialmente, no agrupamento ABERTURA, composto pelos VMets “abrem, entrar, entram”, na manifestação da ideia de que a aprendizagem de leitura é um acontecimento de expansão, de dilatação, de permissão, sendo que, ao aprender, o indivíduo passa a entender, perceber. Isso é representado pela expressão metafórica “abrir os (olhos) zói”, “poder entrar em qualquer lugar”, “conseguir colocar (ou não) a leitura na cabeça”. Em todas as três, a leitura permite uma abertura que isenta o indivíduo da condição de passividade, de estar limitado a uma dada situação, entendida como a de não leitor.

No agrupamento MOVIMENTO, os VMets “trás, andar, entrar, para frente”, manifestam o sentido de deslocamento. Usados metaforicamente, os veículos estão relacionados ao tópico discursivo. Na condição de leitor, o indivíduo não é “passado para trás”, “anda e entra” em qualquer lugar, “vai para frente”, assim, os participantes expressam suas ideias sobre o desenvolvimento das pessoas, a partir da leitura, pontuando possíveis evoluções. Expressam termos metafóricos que manifestam movimento, uma possibilidade de ir/voltar ou estar em um

lugar, ou seja, os participantes transmitem a ideia de que há um movimento de mudança, não necessariamente físico, permitido pela aprendizagem de leitura.

No ED1, houve também o agrupamento MOVIMENTO. Semelhantemente, os participantes falaram de um deslocamento provocado pela aprendizagem da leitura utilizando os VMets “viaja, passei, passar, olha, canto”, todos indicativos de uma trajetória percorrida ou a percorrer. Logo, no que tange a esse ponto do discurso, há uma concordância de padrões conceituais, de valores e ideias presentes nas metáforas em uso entre os participantes, mesmo pertencendo a grupos diferentes. Tornou-se perceptível que alguns desses padrões, valores e ideias mantinham uma relação com questões de nível de escolaridade, faixa etária e condição socioeconômicas dos envolvidos nos dois eventos discursivos.

O agrupamento ESTADO DO SER é composto pelos VMets “nada, sem importância, tudo, ser alguém, coisa importante”. Os participantes discutem sobre a importância da leitura no sentido de ela “dar poder”, validar, atribuir valor ao indivíduo. Ao aprender a ler, a pessoa passa a ter atitudes, pensamentos e sentimentos diferentes dos anteriores, conceituados pelos participantes como superiores, mais elevados. Isso pode ser confirmado quando no discurso aparecem ideias como, “quando o indivíduo não sabe ler ele não é nada na vida, é uma pessoa sem importância, assim, a leitura passa a ser tudo, passa a validar as pessoas”.

No ED1 há também o agrupamento ESTADO DO SER, com sentido voltado para o que os participantes almejam ser ou estar, bem como das suas experiências de estruturação pessoal e de relacionamentos interpessoais. Houve um maior número de VMets nesse agrupamento do ED1; dentre todos, o veículo “nada” esteve presente nos dois eventos, nos dando condição de perceber o sentido que esse termo tem para os participantes. No ED1, “nada” é o conceito dado ao indivíduo que não aprendeu a ler, logo, “encima da terra”, ele não tem uma valorização. No ED2, “nada” também é usado nesse sentido: “sem a leitura não somos nada na vida”.

O agrupamento FORÇA é composto por três VMets: “lutando, defender, lutar, disputando”. Nesse grupo de expressões metafóricas há o sentido de que, para aprender a ler, o indivíduo deve dispor de uma energia corporal e mental, assim, o indivíduo “luta” e “se defende” para aprender a ler, a fim de ser “...”, no contexto discursivo, a fim de “ser alguém”. Há o pensamento de que aprender a ler é difícil, requer uma disposição e decisão para tal fim, mesmo assim, torna-se um esforço com objetivo nem sempre atingido. Essa ideia é compartilhada e complementada com outros VMets, nos agrupamentos analisados a seguir.

O agrupamento RECIPIENTE e PERCURSO é composto por “abrem, andar, entrar, frente”; esses VMets conceituam o processo de aprendizagem e estão interligados aos agrupamentos ABERTURA e MOVIMENTO. Quando a aprendizagem acontece, conforme

participantes, há uma abertura da mente, representada pelos olhos (“abrem os zói”), o indivíduo tem melhor condição de realização, representado pelo “andar, entrar, ir para frente”, portanto, há uma conexão entre sentidos dos VMets. No ED1, também há o agrupamento RECIPIENTE e PERCURSO, composto por alguns veículos, dentre eles, havendo repetição do “abrir e entrar”, ambos com os mesmos sentidos, porém, o participante do ED1 se referiu ao termo “mente”, enquanto o do ED2, se referiu a “zói”.

No agrupamento FRENTE/TRÁS, ALCANÇAR e PEGAR há a presença dos VMets “passar para trás, pegar de mal jeito, pegar” com sentido de posicionamento, de estar ocupando um dado lugar, de ter alcançado ou não, de estar suscetível a um dado contexto, de não conseguir se manter em uma situação desejada. Agrupar esses VMets a tais esquemas de imagem possibilitar pensar no sentido metafórico do passar e do pegar. O “passar” estando relacionado a não ter alcançado algo desejado (a leitura), portanto, estar passível aos condicionamentos externos. O “pegar” ao sentido metafórico de se apresentar exposto, indefeso, insuficiente, desprovido de autoproteção e validação.

Logo, não saber ler traz consequências para as pessoas, como terem dificuldades de se apropriar dos serviços de transporte (“pegar um ônibus ou avião”), por não saber informações necessárias de itinerários, dentre outros. Tornam-se vulneráveis quando enganadas por alguém em situações diversas (a possibilidade de ser passado para trás), ou de serem afetadas cotidianamente (ser pego de mal jeito), no sentido também de engano, de ser ludibriado, lesado. Pode ser atribuída aqui uma semelhança de sentido com os VMets “besta e tolo”, presentes no agrupamento ESTADO DO SER, do ED1.

No agrupamento RECIPIENTE e PERCURSO há um número mais extenso de veículos: “mente apagada, frente, vendo, mudo, surdo, cego, enxergava, confundem, entrar, dentro, em vão”. Todos voltados para ausência de leitura, para o conceito da não aprendizagem, sendo que, o indivíduo que não aprendeu a ler está conectivamente conceituado por esses VMets. A ideia do RECIPIENTE está voltada para a mente (*locus* receptivo), que, embora apagada, seria onde a aprendizagem da leitura poderia estar. O PERCURSO mantém sentido itinerante, desejo de seguir, ir adiante, passando à condição de prosseguir a partir da aprendizagem.

Assim, conforme discutido, quem não aprendeu a ler está representado como portador de uma mente apagada, não fala, ouve ou vê, suscetível ao que as letras fazem: confundir; tornando-se vãs suas atuações a ponto de estarem emperrados, sem impulsionamentos para se desenvolver (ir para frente). Seria o mesmo sentido atribuído por alguns participantes do ED1, do agrupamento ESTADO DO SER: “pedra e nada”.

Assim como no ED1, fomos percebendo instabilidades no discurso do ED2 a ponto de pontuar “*links* potencialmente infinitos para outros conceitos”, como diz Cameron (2003, p. 191), enquanto uma força centrífuga que conectou os discursos dos participantes quando utilizavam os mesmos VMets, ou com sentidos semelhantes, demonstrando uma evolução. Como dito na seção anterior, conforme Cameron (2008), os veículos passam por “mudança metafórica”, entendida como um fenômeno da metáfora em uso. No diálogo, as pessoas produzem metáforas de forma distribuídas, ajustadas e desenvolvidas ao longo das sentenças de falas, assim, os veículos metafóricos são retomados, permitindo uma elaboração ou reelaboração de conceptualizações, emergindo novos significados.

Como mencionado na seção anterior, as metáforas linguísticas mantêm uma flexibilidade passível de mudanças, como afirma Cameron (2008). Pontuar as metáforas linguísticas, construir o enquadramento e os quadros dos tipos de mudanças metafóricas nos deu o alcance de possíveis respostas às indagações feitas por Cameron (2010, p. 129) quanto ao uso das metáforas no discurso, e ao *reemprego*, *desenvolvimento* ou *literalização* dos VMets usados pelos participantes. A autora aborda a necessidade de o pesquisador analisar a recorrência do uso, as resistências, as combinações, se existe avaliação ou atitude frente ao discurso metaforizado do grupo. Ela diz sobre a necessidade de se perceber a trajetória dos veículos, a qual foi exposta no enquadramento, bem como pontuar sobre as conexões entre metáforas linguísticas e os diferentes usos emergentes, enfim, são ações que procuramos desenvolver nesse capítulo.

Esses veículos são como subsistemas presentes em cada participante, o que facilita a interação e integração entre participantes do evento discursivo. Cameron (2008) diz que os veículos potencializam *links* a tantos outros conceitos, assim, sendo subsistemas, podem ser entendidos como sistemas dinâmicos complexos de linguagem, da cognição. Visto que analisamos os três tipos de mudança metafórica sugeridos pela autora, novamente explicaremos sobre eles, logo após, pontuaremos tais mudanças observadas em nosso *corpus* de pesquisa: i. O *reemprego* do veículo metafórico - quando o mesmo termo, ou um item lexical semanticamente próximo, é reutilizado em um tópico diferente. Seria uma mudança referencial tópica, uma apropriação metafórica desenvolvida por outro participante do evento, ao fazer uso de um mesmo veículo, porém em outro tópico discursivo. ii. O *desenvolvimento* do veículo metafórico - quando o mesmo termo é repetido, explicado, exemplificado, contrastado e/ou relexicalizado dentro do mesmo tópico discursivo. iii. A *literalização* do veículo metafórico: quando um termo tem o seu sentido aproximado ao do uso literal. Entretanto, esta última não

foi pontuada na seção, pois não observamos ocorrências desse tipo de evolução nos veículos do ED2.

Essas mudanças metafóricas estão em função de uma negociação de sentido entre os participantes do evento discursivo. Assim, esta negociação não está padronizada ou fechada, ela se apresenta em fluxo, numa dinamicidade da progressão discursiva, a qual se mantém interligada a fatores externos (sócio, históricos e culturais) e internos (crenças, sentimentos, pensamentos).

Em cada evento discursivo, houve apenas um tópico. Quando Cameron (2008) propõe o *reemprego*, enquanto tipo de mudança metafórica, ela se refere ao uso do termo em tópicos diferentes, utilizado por outro participante dentro do mesmo evento. Porém, como não houve possibilidade de aplicarmos o que sugere a autora devido à ausência de um segundo tópico no mesmo evento, decidimos fazer uma adaptação, visto que houve o reemprego de vários termos entre os dois eventos discursivos. Logo, a palavra reemprego, nesta adaptação, não está em itálico por não tratar da abordagem em sua proposta original, mas segue como análise da pesquisadora.

• Reemprego (uso do mesmo item lexical, ou próximo semanticamente, com tópicos diferentes, envolvendo os dois eventos discursivos – adaptação do *reemprego* (Cameron, 2008))

Tabela 9 - Adaptação do reemprego entre o ED1 e o ED2

	TERMO	UNIDADE INFORMACIONAL	SENTIDOS
SD1	Abertura	A leitura é a abertura de tudo	Passagem
SD2	Abrem	Eles abrem os “zói”	Abertura

	TERMO	UNIDADE INFORMACIONAL	SENTIDOS
SD1	Abre	Porque a leitura abre a mente da gente	Passagem Percurso
SD2	Abrem	Se alguém sabe ler, eles abrem os “zói”	

	TERMO	UNIDADE INFORMACIONAL	SENTIDOS
SD1	Entrar	Nós sabemos entrar	Passagem –
SD2	Entrar	Entrar em qualquer lugar	Abertura –
	Entrar dentro	A gente não consegue entrar dentro da cabeça	Movimento – Percurso – Recipiente

	TERMO	UNIDADE INFORMACIONAL	SENTIDOS
SD1	Passar	Os mais sabidos quer passar a gente para trás	
	Passou/passei/passaram	Muita gente já me passou a perna. Mas depois que passei a estudar, não me passaram mais	Movimento Frente/Trás Equilíbrio
	Passar	E nem é de passar	
SD2	Passar	Para alguém não passar eles para trás	

	TERMO	UNIDADE INFORMACIONAL	SENTIDOS
SD1	Nada	Sem a leitura a gente não é nada acima da terra	Estado do ser
SD2	Nada	Não aprendendo a leitura não é nada na vida	

	TERMO	UNIDADE INFORMACIONAL	SENTIDOS
SD1	Abre a mente	Porque a leitura também abre a mente da gente	Aprendizagem Recipiente
SD2	Abre a mente	A mente apagada é porque não entendeu	Percurso

Fonte: Elaborada pela autora.

A mudança metafórica apresentada abaixo, *desenvolvimento*, envolve apenas o ED2, visto já ter efetivado análise do ED1, na seção anterior (4.1). Essa mudança metafórica está embasada na abordagem da Cameron (2008), referente ao mesmo tópico discursivo em um evento único.

• *Desenvolvimento* (mesmo item repetido, por participantes diferentes ou o mesmo, envolvendo um único tópico. Quando os participantes desenvolvem o item, foi observado por Cameron (2008) que há uma intenção de explicar, repetir, exemplificar, contrastar e/ou relexicalizar)

Tabela 10 - Tipo de mudança metáfora do ED2 – desenvolvimento

Por exemplificação	
TERMO	UNIDADE INFORMACIONAL
Entrar	entrar em qualquer lugar
Entrar dentro	a gente não consegue entrar dentro da cabeça

Por repetição	
TERMO	UNIDADE INFORMACIONAL
Entrar	entrar em qualquer lugar
Entrar	a gente não consegue entrar dentro da cabeça

Por repetição	
TERMO	UNIDADE INFORMACIONAL
Pegar	ninguém vai pegar eles de mal jeito
Pegar	até para pegar um avião é difícil

Por repetição	
TERMO	UNIDADE INFORMACIONAL
Muda, surda	como se fosse uma pessoa muda e surda
Mudo, surdo	então é como se fosse mudo, surdo e cego também

Por repetição	
TERMO	UNIDADE INFORMACIONAL
Confundem	as letras confundem a cabeça da gente
Confundem	as letras confundem a mente

Por repetição	
TERMO	UNIDADE INFORMACIONAL
Cego	é como se fosse mudo, surdo e cego
Cego	minha mente era como um cego

Por contraste	
TERMO	UNIDADE INFORMACIONAL
Nada	não aprendendo a leitura não é nada na vida
Tudo	é tudo na vida

Por contraste	
TERMO	UNIDADE INFORMACIONAL
Sem importância	é uma pessoa sem importância
Coisa importante	a leitura para mim é uma coisa importante

Por contraste	
TERMO	UNIDADE INFORMACIONAL
Trás	para alguém não passar eles para trás
Frente	porque se não estudar não vai para frente nunca

Por explicação	
TERMO	UNIDADE INFORMACIONAL
Lutando	eles estão lutando para não ser
Lutar	temos que lutar para aprender a ler

Por explicação e exemplificação	
TERMO	UNIDADE INFORMACIONAL

Vendo	não está vendo a palavra
Cego	é como se fosse mudo, surdo e cego também
Cego	minha mente era como um cego

Por relexicalização	
TERMO	UNIDADE INFORMACIONAL
Sem importância	é uma pessoa sem importância
Em vão	para a gente é em vão

Por relexicalização	
TERMO	UNIDADE INFORMACIONAL
Lutando	eles estão lutando para não ver
Disputando	o que eu estou disputando é isso aí

Fonte: Elaborada pela autora.

Na evolução dos agrupamentos, apresentamos as MetSis que rotularam as conceptualizações do ED2:

A LEITURA FAZ SER ALGUÉM

APRENDER A LER É LUTAR

QUEM NÃO SABE LER TEM A MENTE APAGADA

APRENDER A LER É NÃO TER A MENTE CONFUSA

Em meio a estas MetSis, percebemos o macro tópico “desenvolvimento humano” aliado ao tópico “Importância da leitura”. Há uma intenção discursiva de expor sobre a necessidade do desenvolvimento humano visto que, por vezes, pela não aprendizagem de leitura, o indivíduo se encontra estagnado, improdutivo, com pouca perspectiva de crescimento intelectual, profissional, social, entre outros. Isso fica transparente através do uso recorrente de alguns veículos, como: mente apagada, nada, surdo, mudo, cego, mente confusa.

As MetSis emergiram do discurso, sendo o resultado da colaboração entre os participantes do evento discursivo, traduzindo um modo do grupo focal pensar, ou seja, um *frame* compartilhado pelo grupo. Vale ressaltar que estas não são metáforas conceptuais, com sentido

generalizado, tratam de maneiras metafóricas de se expressar, considerando a instância discursiva emergente.

A emersão das MetSis traz as percepções e convergências discursivas entre participantes, assim, buscamos enquadrar ideias, atitudes e valores expressos por eles, a partir das suas metáforas linguísticas. A partir das MLs, sistematizamos esses enquadramentos e observamos congruências, no sentido de correlações semânticas, entre as MetSis das duas situações discursivas.

Tabela 11 - Correlações semânticas entre as MetSis do ED1 e ED2

METÁFORAS SISTEMÁICAS – ED1	METÁFORAS SISTEMÁICAS – ED2
<i>A LEITURA NOS LEVA A LUGARES PRIVILEGIADOS</i>	<i>A LEITURA FAZ SER ALGUÉM</i>
<i>A LEITURA É ACESSO A UM MUNDO DIFERENTE</i>	<i>APRENDER A LER É LUTAR</i>
<i>A LEITURA É O CAMINHO DA SABEDORIA E DO CONHECIMENTO</i>	<i>QUEM NÃO SABE LER TEM A MENTE APAGADA</i>
<i>A LEITURA É A BASE DA CRIATIVIDADE HUMANA</i>	<i>APRENDER A LER É NÃO TER A MENTE CONFUSA</i>

Fonte: Elaborada pela autora.

Os participantes do ED1 dialogam em torno da pergunta “O que é a leitura para vocês?”, avultando sobre os benefícios, ao que o indivíduo pode alcançar a partir da aprendizagem da leitura, atribuem conceitos como abertura, caminho, viajar, conhecer, organizar, saber, fazer, criatividade, base, sendo a maioria deles voltados para uma visão positiva do ato. Isso pode ser comprovado na maioria das metáforas linguísticas, cuja emersão das MetSis se ancorou.

Em paralelo, foram expostas as MetSis construídas a partir das MLs presentes nos excertos da ED2. O paralelo foi organizado a partir do sentido complementar entre ambas, porém na ED2 os conceitos são expostos com valor opositor, ou seja, a maioria dos participantes proferiram seus discursos se pautando nas consequências da ausência de leitura, apesar do tópico ser “A importância da leitura”. Assim, em ambas, há a ideia de que “a leitura faz ser alguém, levando a lugares privilegiados; que aprender a ler é lutar, ação que dá acesso um mundo diferente; quem não sabe ler tem a mente apagada, o oposto ocorre com quem aprende a ler, pois passa a percorrer o caminho da sabedoria e do conhecimento; e aprender a ler é não ter a mente confusa, por adquirir a base da criatividade humana”. Nessa construção, em paralelo, percebe-se a trajetória da metáfora enquanto conexões sistemáticas entre VMets e tópicos, revelando aspectos cognitivos e afetivos dos participantes dos dois eventos.

Como apresentado na seção anterior, organizamos, também, uma correlação entre as MLs e as MetSis do ED2 e uma correlação com metáforas conceituais e esquemas imagéticos. Mais uma vez, o quadro (apêndice D) traz uma construção associativa entre teorias, abordagens e os discursos dos participantes. Dispomos este mesmo quadro em tabela do Word, na qual a escrita se apresenta mais visível:

Tabela 12 - Quadro conector do ED2 (Word)

METÁFORAS SISTEMÁTICAS	METÁFORAS LINGUÍSTICAS	METÁFORAS CONCEPTUAIS – ESQUEMA IMAGÉTICO
<i>A LEITURA FAZ SER ALGUÉM</i>	A leitura é uma coisa importante Quem não sabe ler não é nada na vida Quem não sabe ler é sem importância A leitura é tudo A leitura faz ser alguém Para ser alguém é preciso ler Estudar é ir para frente	IMPORTANTE É GRANDE <i>Origem-percurso-meta</i>
<i>APRENDER A LER É LUTAR</i>	Quem não sabe ler está lutando Quem não sabe ler é passado para trás Quem não sabe ler é pego de mal jeito Quem lê sabe se defender Para aprender a ler é preciso lutar A leitura ajuda andar A leitura ajuda entrar Aprender a ler é disputar Saber ler ajuda pegar transporte	VITALIDADE É UMA SUBSTÂNCIA <i>Força Equilíbrio</i>
<i>QUEM NÃO SABE LER TEM A MENTE APAGADA</i>	Aprender a ler é abrir os olhos Não ler é ter a mente apagada Não ler é não ver a palavra Mente apagada é não saber ler Mente apagada é ser mudo e surdo Mente apagada é não ver Mente apagada é não saber explicar Não ler é ser mudo, surdo e cego Não ler é ouvir, mas não enxergar Não ler é ter a mente cega Mente apagada é não entender Não entender a escrita é vão Mente apagada é estar em vão	COMPREENDER É VER <i>Parte-todo</i>
<i>APRENDER A LER É NÃO TER A MENTE CONFUSA</i>	Letras confundem a cabeça As letras não entram na cabeça As letras confundem a mente	TEORIA SÃO CONSTRUÇÕES <i>Origem-percurso-meta</i>

Fonte: Elaborada pela autora.

Relacionada à primeira MetSis proposta, *A LEITURA FAZ SER ALGUÉM*, está a metáfora conceptual IMPORTANTE É GRANDE e o esquema imagético *origem-percurso-meta*. A motivação acontece através do conteúdo presente no discurso dos excertos selecionados: a leitura é importante, é tudo, conduz à frente, portanto, ela é apresentada como “grande”, propulsora de fazer alguém ser algo na vida. Tratando do esquema imagético, mentalmente, há uma *origem* pautada na condição do não leitor, um *percurso* do processo de aprendizagem, e a *meta* almejada do então leitor.

A segunda MetSis proposta é *APRENDER A LER É LUTAR*, correlacionamos a ela a metáfora conceptual VITALIDADE É UMA SUBSTÂNCIA e o esquema imagético *força e equilíbrio*. O discurso presente nos excertos foi motivado por essa MC pelo fato de vitalidade estar sendo representada pelo ato de lutar, se defender, poder andar, entrar, disputar, pegar transporte, se apresentando como substância e concretude que mune o indivíduo a ter *força e equilíbrio*, não se permitindo ser passado para trás, tampouco, ser pego de mal jeito.

A terceira, *QUEM NÃO SABE LER TEM A MENTE APAGADA*, foi associada à metáfora conceptual COMPREENDER É VER e o esquema imagético *parte-todo*. A motivação se respalda na escolha discursiva dos participantes, das metáforas linguísticas selecionadas, ao dizerem que aprender a ler diz respeito à abertura dos olhos, logo, quem não passa por essa experiência é assemelhado a um surdo, mudo e cego portador de uma mente apagada, cega, é ser aquele que não vê a palavra, não saber explicar, é não entender e estar em vão. Dessa forma, há um todo a ser composto, esse todo seria a possibilidade de o indivíduo compreender, entender, ser capaz de explicar, se comunicar; daí os participantes vão conduzindo essa ideia a partir de uma das partes que compõe o todo: a leitura.

A última emersão da MetSis do ED2 é *APRENDER A LER É NÃO TER A MENTE CONFUSA*, interligada a ela está a metáfora conceptual TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES, e o esquema de imagem é *Origem-percurso-meta*. Nas metáforas linguísticas selecionadas há uma motivação da MC por haver a ideia de leitura enquanto ato que produz conhecimento, e este se ancora em teorias, assim, aprender a ler é ter contato com teorias, aprendizagens, conhecimentos, é construir novas formas de pensar, agir e sentir, essa é a ideia de a mente estar funcionando dentro de uma ordem.

Assim como as teorias constroem possibilidades de descobertas, de consolidar estudos, de embasar experimentos, para os participantes, a leitura traz um embasamento similar à sistematização de ideias, à possibilidade de construir pensamentos que podem dar a condição de crescimento intelectual, cognitivo-emocional, isentando a mente de um estado “confuso”. Assim, ao se expressarem, metaforicamente, os participantes deixam transparecer que,

cognitivamente, a mente pode ser estruturada através dos estudos, especificamente, da leitura, deixando a condição de “confusa”, se harmonizando com uma determinada ordem, uma base ancorada numa teoria enquanto sistema organizador. Essa é a motivação da MC elegida.

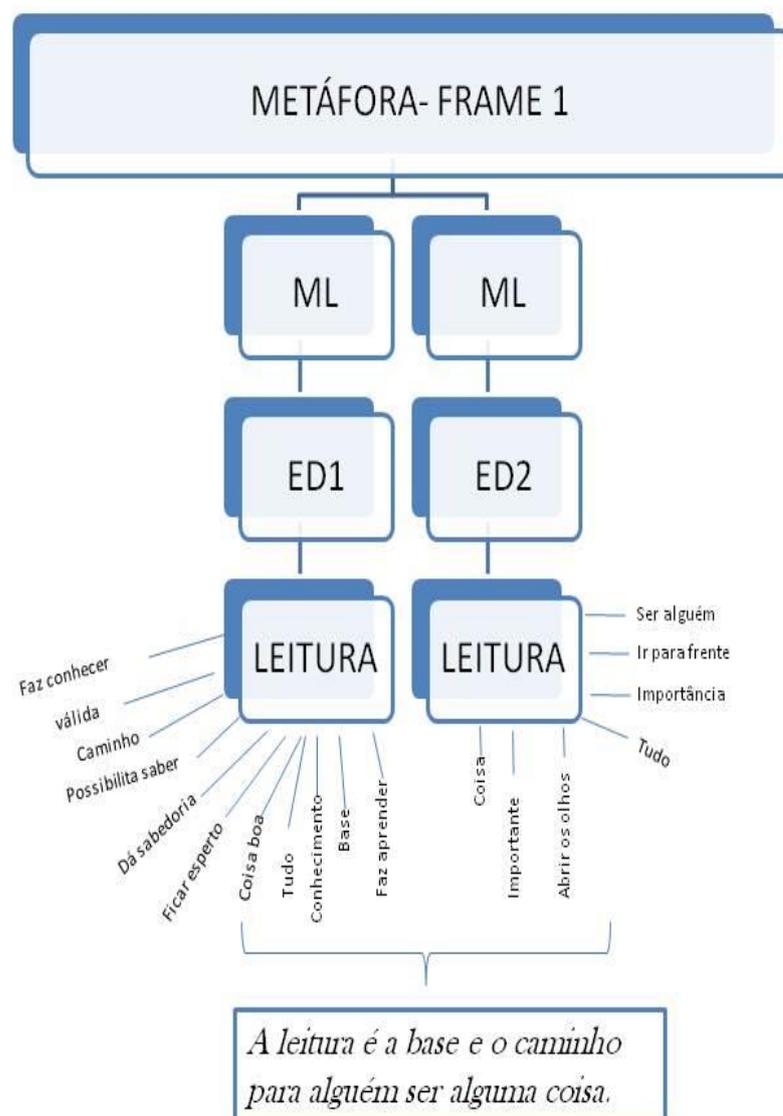
4.2.4 Metáforas-*frame* no discurso

Após identificar as MetSis presentes nas dois eventos discursivos, chegamos a três macro-metáforas, denominadas de metáforas-*frame*, as quais se apresentam supervenientes a todo discurso gerado pelos participantes dos dois ED. Essas macro-metáforas estão em nível superordenado na conceptualização dos participantes sobre o ato de aprender a ler, especificamente, sobre “A (não)aprendizagem de leitura”, diante do questionamento feito pela mediadora: “o que é a leitura para você?”.

Metáforas-Frame
1. <i>A LEITURA É O CAMINHO E A BASE PARA ALGUÉM SER ALGUMA COISA</i>
2. <i>QUEM LÊ NÃO TEM A MENTE APAGADA, VIVE EM UM MUNDO DE ACESSOS</i>
3. <i>QUEM LÊ NÃO É PASSADO PARA TRÁS</i>

O que foi discutido neste Capítulo V respalda a emersão dessas três metáforas-*frame*. Os excertos selecionados demarcam a existência de ideias, valores, sentimentos e percepções presentes no pensamento dos participantes, assim, tais metáforas-*frame* apontam para a existência da dinamicidade existentes no discurso, num permanente fluxo. Como dito no Capítulo III, para Lakoff (2001), os *frames* ocorrem em nossa mente mesmo quando queremos impedir um pensamento, isso o autor afirma quando dá um exercício aos alunos: “Não pense em um elefante! Faça o que fizer, não pense em um elefante. Nunca encontrei um aluno que seja capaz de não pensar em um elefante” (LAKKOF, 2001, p. 3). Daí ele afirma que cada palavra evoca um *frame*, podendo ser uma imagem ou outros tipos de conhecimento.

Figura 2 - Metáfora-frame 1



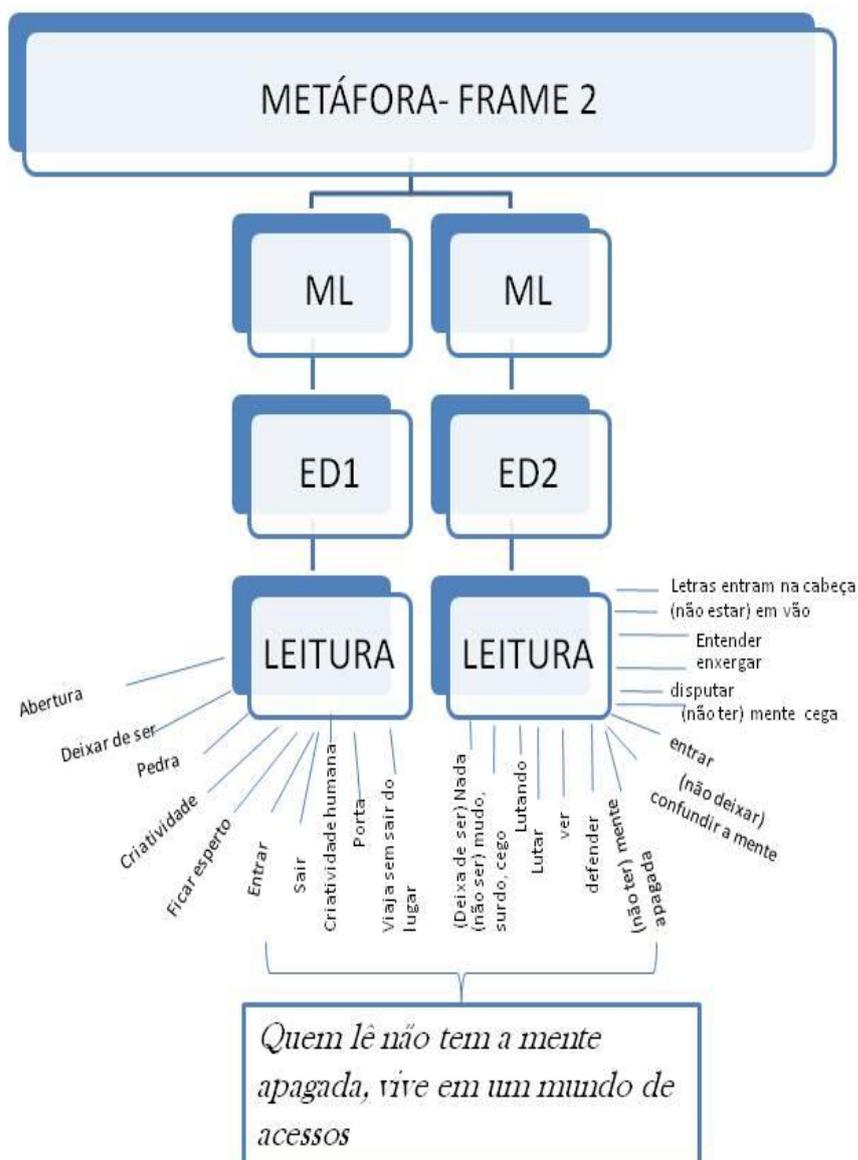
Fonte: Elaborada pela autora.

Houve um agrupamento de VMets que embasou a emergência das Metáforas-frame, logo, há uma equivalência, com as MetSis dos dois ED.

MetSiS equivalentes à Metáfora-frame 1:

1. A LEITURA É O CAMINHO DA SABEDORIA E DO CONHECIMENTO (ED1)
2. A LEITURA FAZ SER ALGUÉM (ED2)

Figura 3 - Metáfora-frame 2

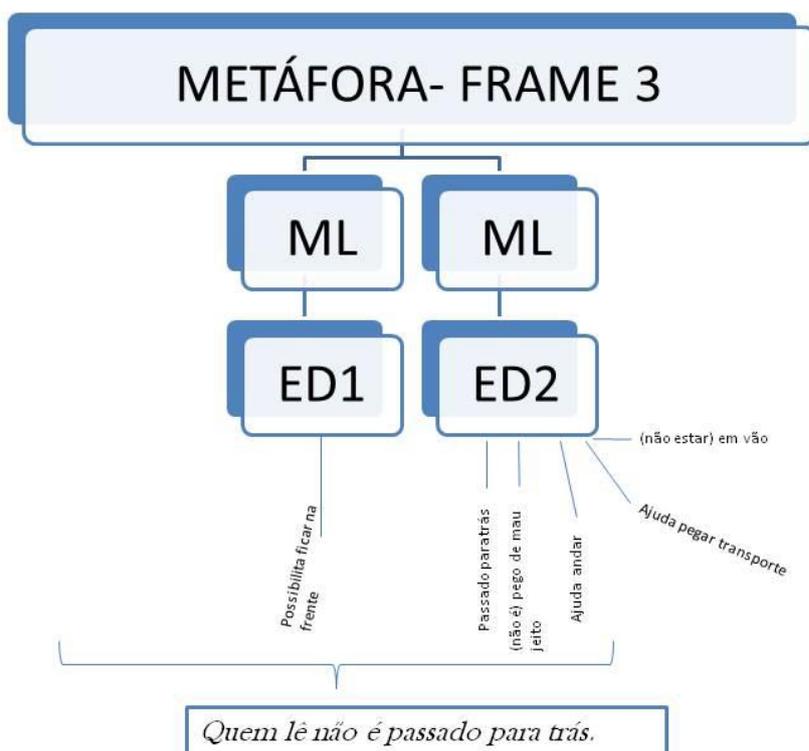


Fonte: Elaborada pela autora.

MetSis equivalentes à Metáfora-frame 2:

1. A LEITURA É A BASE DA CRIATIVIDADE HUMANA (ED1)
2. LEITURA É ACESSO A UM MUNDO DIFERENTE (ED1)
3. QUEM NÃO SABE LER TEM A MENTE APAGADA (ED2)
4. APRENDER A LER É NÃO TER A MENTE CONFUSA (ED2)

Figura 4 - Metáfora-frame 3



Fonte: Elaborada pela autora.

MetSis equivalentes à Metáfora-frame 3:

1. *A LEITURA NOS LEVA A LUGARES PRIVILEGIADOS* (ED1)
2. *APRENDER A LER É LUTAR* (ED2)

Nas metáforas-frame emergidas há características de conceitos predefinidos, uma estruturação e um acionamento de padrões cognitivos ocorridos no discurso, porém, muitos deles, de forma inconsciente. São os indexadores linguísticos, proferidos pelos participantes, que nos deram a condição de perceber a integração dos frames, juntamente com as emersões de sentidos, as conceptualizações sobre a “(Não)Aprendizagem de leitura”, assim, mesmo localizados na mente, os frames foram compartilhados nos eventos discursivos. Portanto, a emersão das metáforas-frame faz parte de um fenômeno cognitivo, no qual nossos pensamentos, ideias e visões de mundo estão presentes no enquadramento.

Foi dito no Capítulo II, um frame é uma “cascata” de circuitos neurais acionada por palavras e que os neurônios se organizam em rede, ativando circuitos em busca de produzir

uma compreensão. Dessa forma, o cérebro processa as ideias dentro de uma construção lógica na qual elas são evocadas, entendidas e definidas, capturando o significado¹² (LAKOFF; WEHLING, 2012, p. 29). Nas metáforas-*frames*, percebemos a emersão dos sentidos ao observar a seleção do léxico, a combinação de palavras utilizadas pelos participantes, assim, a seleção e a combinação são construtos cognitivos para a produção de sentido.

Os *frames* estão em nossas estruturas cognitivas, presentes na estruturação de pensamentos, orientando a compreensão, estabelecendo relações entre, ou em meio, aos eventos discursivos (LAKOFF, 2008, p. 22). Nas metáforas-*frames* há um mapeamento que generaliza, indica comportamentos, faz atribuições, dentre outros, preenchendo os papéis de um *frame* implícito naquela emersão metafórica. Constituídos no discurso, os *frames* estão suscetíveis a uma elaboração ou reelaboração de conceitos ocorrida no processo de categorização, logo, a emersão da metáfora-*frame* está correlacionada com a compreensão linguística dos participantes, com simulações mentais, com a ativação de estruturas cognitivas acionada por eles.

Para Lakoff (2008), os mapeamentos metafóricos provocam o acionamento dos *frames*, visto que esses orientam visões de mundo. As pessoas, ao se comunicarem, compartilham tais visões e concepções de mundo, em meio a semelhanças e distinções semânticas, excluindo ou incluindo os referentes em suas categorias, pertinentes ao evento discursivo. Dessa forma, quando propomos metáforas-*frame*, há uma integração com estruturas linguísticas e inferências contidas no contexto situacional discursivo. Nelas estão representados os conhecimentos, perspectivas e visões de mundo dos participantes.

Contudo, esse capítulo de análise dos excertos selecionados, referentes aos dois eventos, (co)respondeu às quatro perguntas feitas no início. Pontuamos quais tópicos discursivos emergiram, quais veículos metafóricos e suas bases cognitivo-discursiva, as metáforas sobre a (não)aprendizagem de leitura e quais metáforas individual e sistemática se estabilizaram no discurso.

A Análise do Discurso à Luz da Metáfora (ADM), conforme proposta de Cameron et al (2009) e de Cameron e Maslen (2010), e a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC), de Lakoff e Johnson (1980) ancoraram teoricamente o desenvolvimento deste capítulo. Tornou-se perceptível o quanto os processos cognitivos estão atrelados a vivências culturais, influenciando a emergência de sentidos presentes nas expressões metafóricas. Assim, embasadas nos autores, consideramos a metáfora como uma produção cognitiva que promove a veiculação e

¹² “is defined, is evoked in order to grasp its meaning” (LAKOFF; WEHLING, 2012, p. 29)

compreensão de sentidos, bem como, a emergência e negociação de outros sentidos, nas instâncias discursivas ocorridas entre indivíduos portadores de uma cognição pautada em experiências corpóreas e socioculturais.

Quanto à TMC, nos apropriamos da ideia de que há, em parte, uma estrutura metafórica no pensamento, as quais expressam percepções e sentimentos sobre nossas vivências e forma de entender o mundo, ou seja, nos apropriamos do que diz respeito à capacidade humana de dizer uma coisa em termos de outra. Porém, interligada a isso, também nos apropriamos do que diz a ADM sobre a condição de a metáfora ser fruto da nossa atuação cognoscitiva, emergente de uma estrutura e sistemas dinâmicos de natureza neurobiológica, a qual somos dotados. Assim, há uma rede complexa de ideias que compartilhamos socioculturalmente, isso ocorre porque em nós há um processo de constituição de crenças, valores e sentimentos que, muitas vezes, é representado pela linguagem, especificamente, pelo uso metafórico em fluxo, não estático.

Ao eleger a metáfora como objeto de estudo, já havia a certeza de que ela faz parte da vida cotidiana, tanto de forma oral quanto escrita. Munimos-nos dela para nos expressarmos de maneira informal, musical, poética, artística, romântica, tendo a condição de uma comunicação em modalidades diferenciadas e diversas. A questão era tomar esse objeto de estudo e construir um questionamento teórico, tendo embasamento em estudiosos que se interessaram em transformar essa nossa capacidade de expressão metafórica em algo sistematizado, construindo abordagens e teorias. Assim, fomos itinerando pela necessidade de se perceber a construção de sentidos a partir da metáfora.

Doravante, voltaremos às últimas questões expostas na introdução, a fim de construir uma teia teórica entre os autores mencionados acima e os estudos de M. Bakhtin, discutidos nos Capítulos I e II, integrando os achados da análise executada aqui.

5 ENTRE CAMERON E BAKHTIN: FLUXOS E DESLOCAMENTOS

A dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o emaranhado (o jogo infinito das inter-retroações), a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição.
Edgar Morin

Este último capítulo tem por objetivo (co)responder às duas perguntas descritas na introdução e na metodologia: Há possibilidade de construir uma relação entre “fluxo” e “deslocamento” no discurso dos participantes dos grupos focais? Como pontuar a presença de “sistemas complexos” nos discursos e nas metáforas sistemáticas?

Nesse propósito, dividiremos o capítulo em seções que envolverão as análises do capítulo anterior, construindo interação dialógica com autores em relevo nessa pesquisa, bem como, com teóricos que, em algum momento, consubstanciam o estudo.

O termo “fluxo” vem da abordagem cameroniana e o conceito de “deslocamento” será desenvolvido pela pesquisadora, com base na teoria bakhtiniana. Há semelhança semântica entre eles, porém, utilizamos cada um conforme apropriação do pensamento teórico, ou seja, faremos uma escolha do termo de acordo com o embasamento utilizado.

Para Bakhtin (1997b, p. 36), “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”, acompanha e comenta os atos humanos, sendo fenômeno ideológico. Ao analisar a palavra como signo social, é possível obter uma compreensão do seu funcionamento, enquanto instrumento da consciência. Assim, para o autor, a consciência individual é um “inquilino do edifício social dos signos ideológicos” (BAKHTIN, 1997b, p. 36), constituindo um fato objetivo e uma forma social, não situando acima do ser, não determinando a constituição, por ser ela mesma uma parte do ser, uma das suas forças. Por isso, a consciência tem uma representatividade na existência, um papel na arena do ser. Permanecendo fechada, a consciência é uma expressão embrionária sob a forma de discurso interior, um esboço limitado. Ao passar pelas etapas da objetivação social, entrando “no poderoso sistema da ciência, da arte, da moral e do direito, a consciência torna-se uma força real, capaz mesmo de exercer em retorno uma ação sobre as bases econômicas da vida social” (BAKHTIN, 1997b, p. 118).

Contudo, buscando desenvolver o conceito de deslocamento, podemos afirmar que este acontece no movimento da consciência individual em interação com contextos sociais, porém, fazendo uso da palavra. A palavra é o discurso, a dialogia, o diálogo entre o eu e o *Outro*.

Bakhtin, em seu tempo, como foi explanado no Capítulo I, trouxe reflexões revolucionárias por tratar da palavra como comunicação da vida cotidiana, com características não estáticas, sendo dialógica, viva, dinâmica, podendo ser preenchida por diversas espécies de função ideológica, religiosa, moral, científica. Aqui há uma noção do deslocamento, pois há na palavra uma possibilidade de “contaminação” entre consciências individuais que direcionam o discurso, entrelaçando ideias, defesas, posicionamentos ideológicos. A presença das vozes provoca o deslocamento, pois há a referência do eu para o outro, uma ótica que se instala em permanente consenso ou dissenso, mergulhando valores de um em outro.

Na seção seguinte, ilustraremos os dois conceitos, quanto às suas convergências e contrastes, a partir do discurso do ED1.

5.1 “Deslocamento” e “fluxo” no discurso do ED1

No evento discursivo, ocorrem deslocamentos que interferem na constituição dos interlocutores; assim, na relação, os indivíduos se constituem, porém, isso não é dado de maneira “tranquila”, mas na “turbulência”, numa arena de lutas. Nesse processo constituidor, acontecem os deslocamentos, valores, crenças, conceitos, ideologias, os quais se entrelaçam, se adaptam, se conflituam, se contaminam, se identificam, provocando mudanças de posicionamentos, readaptações, reformulações, reafirmações, para assim ocorrerem os processos de deslocamentos, impulsionados na interação entre o eu e o *Outro*, exercendo, estes, a função de construtores.

No excerto 1 do ED1, o PG 1 expõe seus conceitos, crenças, valores e ideais fazendo uso de expressões metafóricas em que coloca a leitura como possibilidade de se conhecer várias coisas, de se fazer uma viagem a partir do ato de ler. Dessa forma, o participante acredita no poder de projeção da mente, na capacidade que temos de, a partir da (de)codificação de letras, construirmos imagens e vivenciá-las, de devanear, provocando anseios e novas realidades. O participante intensifica isso atribuindo uma caracterização para a leitura, esta passa a ser “abertura de tudo”: “abertura” traz amplitude, “tudo” envolve uma máxima, logo, o indivíduo leitor pode alcançar um nível elevado das condições humanas, como “aprender” e “conhecer”, sendo a leitura o “caminho”. Esses são os conceitos, valores, crenças, ideais, conjecturados, explícito e implicitamente, no discurso do participante.

Constituído pela palavra, esse discurso é ideológico. Nele há avaliações, confrontos, jogos de forças, a existência de uma consciência que passa por processos de deslocamentos devido às convivências culturais, sociais, educacionais, intermediadas pelos vínculos

familiares, amistosos e profissionais. Quando o participante expõe as ideias acima, ele faz menção, indiretamente, ao processo de globalização, abordando sobre a condição que temos de saber o que está acontecendo em outras partes do mundo, a partir da leitura.

Tal posicionamento demonstra uma consciência, inicialmente, despertada para objetivação social, porém próxima a um discurso embrionário, de esboço, devido ao nível de argumentação utilizada pelo participante para expor as ideias próprias, devido também ao nível de escolaridade e a condição de não leitor. Bakhtin diz que a consciência tem que passar por todas as etapas de objetivação social, entrar no poderoso sistema da ciência, dentre outras, só assim ela se torna uma força real capaz de exercer uma ação sobre as bases da vida. Igualmente, no excerto 1 do ED1, percebe-se o deslocamento presente no discurso do participante, todavia, com algumas restrições das etapas de objetivação social, frente à conceptualização da leitura.

No excerto 2 do ED1, o PG 2 conceptualiza a leitura como algo importante. Na condição de leitor, o indivíduo se organiza, fica esperto, passa a se perceber e validar sua condição de realização, isso pode ser percebido a partir da afirmação: “sem a leitura a gente não é nada encima da terra”. Ainda diz que a leitura faz com que a nossa mente se abra, deixando-nos mais experientes, podendo saber o que está “acontecendo ao redor do mundo”.

Nesta conceptualização, há uma consonância com a fala do participante anterior, uma reafirmação da ideia metafórica de leitura enquanto “meio”, “via condutora”, “uma condição para”. Aqui, podemos ressaltar a ideia de fluxo discursivo, dada por Cameron, pois entre as falas do PG 1 e do PG 2 há um processamento cognitivo e linguístico, passível de ser entendido e compartilhado naquela instância. O uso do termo “fluxo” envolve a ideia de impermanência discursiva, sendo que, na interação, os participantes vão se apoiando no já dito, ancorando a sua intenção de dizer, confirmando ou refutando. Porém, não se restringe a isso, há um fluxo contínuo no discurso do grupo focal, ocorrendo em várias dimensões que se interconectam, indicando um desdobramento do complexo sistema dinâmico do grupo, participantes do evento discursivo.

Nesse sentido, pontuamos nuances de semelhanças entre a abordagem cameroniana sobre o “fluxo” e a teoria bakhtiniana, nesta seção, ao que estamos conceituando de “deslocamento” - termo elegido por nós nesta pesquisa. Até aqui, o descolamento foi apresentado como situação constituinte que ocorre pela via dialógica, a qual envolve indivíduos portadores de consciências individuais. Esses interagem e se organizam a partir das suas ideologias, porém, as mudanças e confluências dialógicas estão em estado de fluxo. Logo, fluxo e deslocamento envolvem as inúmeras inflexões da experiência de cada um, convenções socioculturais, as quais os

indivíduos estão submetidos, bem como, o processamento cognitivo dos participantes no evento discursivo.

No excerto 3 do ED1, o PG 2, mesmo participante do excerto 2, intensifica o fluxo, enquanto movimento impermanente, ao contextualizar a ideia “pra ninguém fazer da gente besta”, quando fala sobre os benefícios da leitura. Ele expõe suas experiências e visões ao tratar sobre a necessidade de se saber o que está acontecendo “no mundo”, em relação à corrupção, na reivindicação dos direitos, sobre a necessidade de se preparar para ninguém “passar a perna”, fatos conectados à conceptualização e aos benefícios da leitura. Percebemos assim que, tanto o deslocamento como o fluxo, são conduzidos pelo diálogo, pois, na interação, os indivíduos vão se constituindo por aproximações ou divergências.

Enquanto Cameron usa o termo fluxo discursivo, considerando uma interação do grupo focal, Bakhtin trata do Outro, constituidor da *alteridade* (discutida no Capítulo I), não se limitando a um grupo em conversação, mas em uma interação social, de indivíduos ideológicos que vivem em sociedades múltiplas em seus valores, ideais, crenças, bem como, que se interrelacionam por vários canais, num termo bakhtiniano, por inúmeros gêneros discursivos.

Cabe explicar que, para Bahktin (2011), o uso da linguagem atende aos diversos campos da atividade humana, visto que esse uso é tão multiforme quanto os campos. Assim, os enunciados escritos e orais refletem as especificidades e finalidades de cada campo, porém, estes elaboram seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais são chamados de *gêneros do discurso*. Cameron (2008) não trabalha com a linguagem de maneira geral, faz um recorte na metafórica. Inspirada na teoria da metáfora conceptual, a autora vai além da ideia de metáfora enquanto domínios conceptuais generalizados, abstratos e preexistentes ao seu uso na linguagem. Projeta seu estudo à aplicação da metáfora na interação social, ancorando-se na psicologia cognitiva¹³ contemporânea, na teoria sociocultural vigotskiana (brevemente comentada no Capítulo II). Desse ponto desenvolve seus trabalhos, pontuando a manifestação da metáfora, através de palavras ou frases, chamadas de veículos metafóricos, produzidos no fluxo do discurso.

O participante do excerto 4 do ED1 diz: “igualmente ele falou aí”, em seguida, reafirma sobre a condição de “ficar mais sabido”. Embasadas em Cameron (2008), podemos dizer que, nesse discurso, acontece uma interconexão entre dimensões linguísticas, que motiva a conexão metafórica em um dado evento discursivo. Fato é que, quando o participante reutiliza o veículo “nada” (“de que a gente sem ler não é nada”), ocorre essa dinâmica pontuda. O participante

¹³ “É o estudo de como as pessoas percebem, aprendem, lembram-se e pensam sobre a informação” (Sternberg, 2009, p. 1).

acrescenta à condição de “ficar mais sabido” a possibilidade de o indivíduo “enxergar”, “ficar na frente” e não “pra trás”, ser “igualmente a uma pedra”, e sobre a condição de uma visão ampliada de informações e conhecimentos: “olha pra qualquer canto, já tá conhecendo”. O fluxo discursivo continua entre as falas dos três primeiros participantes, já mencionados, do ED1. Assim, há uma confluência entre os veículos metafóricos que direcionam para defesa de ideias, atitudes e valores, expressos na metáfora sistemática que emergiu: *A LEITURA É O CAMINHO DA SABEDORIA E DO CONHECIMENTO*.

Ainda no excerto 4 do ED1, o participante traz questões duais (bom/ruim, frente/trás, tudo/nada) atribuídas à condição do ser humano no que tange ao seu nível de conhecimento, bem como, às questões pautadas na capacidade humana: “Ah, é muito bom, muito bom mesmo, a gente sem ler não é nada. É igualmente uma pedra bater assim no poste e ficar ali [...]”. O deslocamento percebido neste excerto passa pelo que Bakhtin diz sobre a possibilidade de a linguagem ser o lugar de convergência das diferenças, ou seja, em meio às diversidades, há uma identidade que pode ser construída nas interações, nas convivências múltiplas.

Portanto, o diálogo entre interlocutores ressoa vozes constituintes por ser a palavra uma espécie de ponte, uma mediação, são posicionamentos presentes na relação *eu-outro*, um elemento essencial para acompanhar e constituir concepções ideológicas. Essa ideia bakhtiniana é percebida nas falas já mencionadas dos excertos, de maneira ampla, são partes de uma constituição cognitiva, social, profissional que sustentam suas ideologias, entrelaçadas na emergência do discurso do grupo focal, instância cujo fluxo discursivo aconteceu.

No excerto 5 do ED1, os veículos “entrar” e “sair” estão conectados ao incentivo que a leitura traz ao indivíduo, no fluxo discursivo, a leitura é conceptualizada como base, conhecimento e criatividade humana, um elemento fundamental que isenta o indivíduo de uma passividade improdutiva: “você tem uma criatividade se sair daquela pessoa que está querendo te passar a perna”. A ideia presente, entre os participantes dos excertos mencionados, é intensificada no excerto 6, cuja leitura é apresentada como “conhecimento”, “porta de tudo”. Logo, fluxos e deslocamentos estão presentes em todo o discurso do ED1. Pudemos pontuar, no capítulo anterior, que eles se encontram, seus nexos e convergências, e por isso tivemos o compromisso teórico e metodológico de demonstrar em nossas análises as “costuras” dos argumentos teóricos que elegemos para nossa pesquisa. Entretanto, ainda continuaremos com a missão de pesquisadores nas seções posteriores.

5.2 Mudanças dos veículos metafóricos: fluxos e deslocamentos no discurso do ED1 e do ED2

Esta seção envolverá as duas situações discursivas, especificamente, ao que tange às mudanças dos veículos metafóricos, não discutidas integralmente no capítulo anterior. Recordando, a mudança de veículos metafóricos diz respeito ao que Cameron (2008) sinaliza sobre as ocorrências do percurso, podendo ser distribuídas, ajustadas ou desenvolvidas, através do *reemprego*, do *desenvolvimento* do veículo metafórico. Para a autora, o estudo empírico da dinâmica da metáfora revelou que mudanças e adaptações ocorrem com a metáfora à medida que o discurso vai se movimentando, tal processo é conceituado como “mudança de metáfora”. Assim, no fluxo do pensamento e da fala, na escala microgenética de um evento discursivo, as metáforas linguísticas vão mudando à medida que as pessoas negociam significados, ampliam ideias ou exploram uma situação não esperada, na qual a metáfora se torna a forma de expressão mais próxima à intenção de dizer.

Essas mudanças são as possíveis repetições ou reformulações dos mesmos VMets, utilizados pelos participantes do grupo focal, no propósito de explicar, exemplificar, contrastar, literalizar, relexicalizar, a fim de manter o fluxo discursivo enquanto movimento dialógico interativo, integrativo e impermanente. Sistemáticamente, a mudança da metáfora é um mecanismo que impulsiona a dinâmica do sistema, ocasionando o surgimento de padrões no uso da metáfora. Cameron (2008) diz que, a dinâmica do discurso da metáfora conecta o nível microgenético ao nível do evento, indo além dele. No capítulo anterior, o que discutimos foi a sucessividade de episódios e instâncias de desenvolvimento de veículos em torno de dois tópicos conectados, a qual produziu as metáforas sistemáticas, podendo perceber a dinâmica do evento. Doravante, iremos detalhar as mudanças de metáforas sinalizadas nos dois eventos, buscando uma discursividade com a ideia cameroniana de fluxo, e o deslocamento no sentido bakhtiniano.

No ED1, o tipo de mudança percebida no fluxo discursivo foi o *desenvolvimento* por se tratar de um único tópico, porém sua evolução ocorreu de várias maneiras. No *desenvolvimento* por explicação, o fluxo discursivo envolveu os seguintes veículos metafóricos: “abertura-abre”, “abertura-caminho-porta”. “Abertura” e “abre” envolve o sentido conceptualizado à leitura, indicam posicionamentos sobre a necessidade humana de crescimento através da leitura, sendo essa a condição que o indivíduo tem de se desenvolver cognitivamente.

Assim, de “abertura de tudo” a “abre a mente” há o desenvolvimento do veículo que explica, conforme participantes, um deslocamento constitutivo entre aspectos pessoais, sociais e ideológicos: estar na condição de um indivíduo não leitor, os agravantes na convivência social para esse indivíduo e suas crenças sobre a capacidade humana. Isso acontece devido à formação de sentido mediante uso metafórico dos termos “abertura/abre” no fluxo discursivo.

Bakhtin (1997b) diz que o enunciado não tem fronteira para se tornar concreto, seja de apenas uma palavra ou com extensão máxima, é a unidade de sentido que indica sua concretude. A unidade de sentido é expressa também por Cameron (2008), porém em outros termos. Para autora, a metáfora, sendo uma unidade de sentido, é moldada pelo contexto do curso em que é usada, uma modelagem que deve ser interpretada em sua concretude da emergência, e é a partir dela que, também, deve ser interpretada pelo pesquisador. Aqui há um distanciamento do que a teoria da metáfora conceptual preconiza, pois, as metáforas não refletem ideias, atitudes e valores das pessoas de maneira generalizada, permanente, comunitária, já que são usadas conforme uma adequação ao seu ambiente de uso, às pessoas envolvidas, o contexto, o tópico, expressando, assim, ideias, valores e atitudes através do prisma do evento discursivo.

Ainda no ED1, outro *desenvolvimento* por explicação está nos VMets “abertura-caminho-porta”. Os três são conceptualizações sobre leitura, utilizados por dois participantes, o PG 1 expande o sentido de “abertura” quando utiliza o VMet “caminho”, viabilizando uma maior explanação do termo anteriormente utilizado. O PG 6 faz uso do VMet “porta” com o mesmo componente semântico, explicando, numa vertente semelhante, como ele percebe e conceptualiza a leitura. Assim, o *desenvolvimento* por explicação acontece por se tratar de um fluxo discursivo dinâmico, coerente e aplicado à situação, no propósito de interação dialógica, visto que a metáfora está integrada à atividade discursiva e é assim que ela deve ser analisada, conforme Cameron (2008).

Cameron (2008) sinaliza o discurso bakhtiniano ao falar sobre a dialogia presente no texto, ou seja, mesmo se tratando de um texto escrito, há uma atividade solitária, porém dialógica, devido às vozes existentes na mente do escritor, que ocasionaram a composição do texto. Entretanto, a autora diz que o processo deliberado de composição textual apaga evidências de espontaneidade, deixando traço de clareza e estrutura convencionalizada. Já no evento discursivo, como num grupo focal, os traços da atividade apresentam adaptações coerentes à instância.

No ED2, o *desenvolvimento* por explicação envolveu os VMets “lutando-lutar”, usado por dois participantes. O PG 1 escolhe o termo “lutando” para expressar o esforço que ele e seu colegas fazem para aprender a ler; e o PG 3, utiliza o termo “lutar” referindo-se ao mesmo

esforço, logo, reforçando, por meio de uma explicação, a consequência positiva que esse ato pode causar, demonstrando a confluência discursiva. No fluxo, é possível pontuar o quanto esses dois participantes se mostram preocupados com a sua condição de não leitor, trazendo para seus discursos a ideia de esforço interligada à noção de competitividade, sobrevivência socioeconômica, dificuldades enfrentadas, violências de um sistema no qual se sentem submetidos.

O *desenvolvimento* por repetição, no ED1, ocorreu de maneira restrita, apenas uma ocorrência do VMet “nada”, nos excertos 2 e 4. Tanto o PG 2 quanto o PG 3 usam o termo para expressar como eles se sentem diante da condição de não leitor, repetem o VMet com a mesma intensidade discursiva frente a seus sentimentos em relação à ausência de leitura. Há um deslocamento presente no discurso desses participantes que permeia questões emocionais e psicológicas, isto é, mediante a ausência da experiência do ato de ler, por não se sentirem inseridos em determinados contextos sociais. Desse modo, o termo “nada” é repetido para expressar intensamente como se sentem insignificantes frente à vida, às pessoas, às oportunidades, aos desafios, sendo comparados com “pedras”, sem ação, sem conhecimento, sem contribuições ao outro para organizar algo na vida.

Ainda no ED1, há outro *desenvolvimento* por repetição, porém com explicação. Nesta ocorrência, o termo se apresenta flexionado, usado por dois participantes. No excerto 3, o PG 2 faz uso dos VMets “passou-passei-passaram-passar”, expressando a ideia de, primeiramente, uma ação não desejada, depois, de um acontecimento. No excerto 4, o PG 3 se apropria da mesma intenção discursiva, por meio metafórico, para dizer sobre a ação indesejada. O “passar a gente pra trás” diz sobre o desconforto desses participantes em estarem propensos a sofrerem diante das espertezas dos “mais sabidos”, os que sabem ler. No excerto 3, o VMet “passou” emergiu com várias conjugações e o VMet “nada” foi repetido em excerto distintos, o 2 e o 3. Nas várias conjugações do termo metafórico “passar” há a negociação de sentido que envolve a ação de movimentar-se e de iniciativa. Já na repetição do VMet “nada”, ocorrida por participantes diferentes, o sentido foi único, voltado para a impossibilidade de “sermos alguém”, de não alcançarmos êxito na vida, caso não seja um leitor.

Essa mudança de veículo metafórico, por desenvolvimento através da repetição, pode estar correlacionada ao que Bakhtin (1997b) diz sobre a análise dialógica do discurso. Para o autor, o dialogismo acontece na interação verbal, não apenas num diálogo face a face, mas havendo interlocutores, já que é no diálogo que a palavra procede de alguém, dirigindo-se para outro alguém. Isso quer dizer que, toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Com o desenvolvimento por repetição, os VMets acima promovem essa dialogia, entre os

participantes há uma consonância na defesa de que deve-se manter um esforço para alcançar a condição de leitor.

No ED2, o *desenvolvimento* por repetição foi recorrente em cinco casos. Nos excertos 4 e 11 há o uso do VMet “entrar”, o PG 4 metaforiza o termo com sentido de movimento, de ir e vir, de estar em um dado lugar, mesmo havendo uma aproximação literal no uso da palavra. O desenvolvimento ocorre no discurso do PG 11 quando utiliza o VMet, reforçando o sentido: “entrar dentro da cabeça”. Aqui, a evolução de sentido desenvolvida é mais localizada, específica, porém o uso é metaforizado devido à impossibilidade do acontecimento mencionado pelo participante, sendo essa a forma escolhida por ele, para expressar seus sentimentos e pensamentos.

Nos excertos 2 e 8, do ED2, o *desenvolvimento* por repetição ocorre com o VMet “pegar”. O PG 2 usa o termo para expressar ação inesperada e não desejada, referindo-se à possibilidade de ser enganado ou desvalorizado por outro. O PG 8 desenvolve o VMet também com sentido de ação, porém não traz o contexto de sentir nas mãos, apalpar, mas de um possível alcance desejado. Nos excertos 9 e 10, o *desenvolvimento* por repetição ocorre com os VMets “mudo e surdo”, em ambos os participantes atribuem essas características às pessoas que não sabem ler. No excerto 10, o *desenvolvimento* por repetição também acontece com o VMet “cego”, quando o PG inclui no discurso a ideia de que sem a leitura a mente não enxerga. No excerto 11, o participante desenvolve o VMet, repetindo o termo “confundem”, no sentido do que ocorre com a cabeça/mente, frente à necessidade de aprender as letras.

Outro *desenvolvimento* percebido nos excertos foi por contraste. No ED1, o PG 5 usa os VMet “entrar e sair”, intensificando as possibilidades que o indivíduo tem na condição de leitor. No ED2, foram três ocorrências. “Nada e tudo” são expressos pelos PG 1 e PG 3, no sentido do que nos tornamos quando não aprendemos a ler, conseqüentemente, do que a leitura representa em nossa vida. “Sem importância e coisa importante” são utilizados pelos pelo PG 1, interligando o valor da leitura à pessoa que não passou pela experiência de ler. “Trás e frente” foram usados para contrastar o que o PG 2 e o PG 8 expressaram, metaforicamente, sobre o que o leitor pode alcançar, não estando suscetível à ausência de solução, em situações que exigem a leitura.

O *desenvolvimento* por exemplificação ocorreu no ED1 a partir dos VMets “conhecimento e criatividade”. O PG 5 diz que com a leitura o indivíduo sabe entrar e sair, a isso ele chama de conhecimento. Mais à frente, em seu discurso, exemplifica dizendo que esse é o momento da criatividade, logo esses VMets estão em evolução no fluxo discursivo. No ED2, ocorre por meio dos VMets “entrar e entrar dentro”, quando o PG 4 diz que o indivíduo quando

sabe ler, ele sabe entrar em qualquer lugar; no fluxo, o PG 11 expressa a dificuldade de as letras “entrar dentro” da cabeça, no sentido de exemplificar o quanto as “letras confundem a mente”. Outro *desenvolvimento* por exemplificação, porém com explicação, é através dos VMets “vendo e cego”, quando o PG 7 diz que não está “vendo” a palavra, refere-se à mente apagada por ausência de leitura. Seguindo um pouco mais à frente no discurso, o PG 10 busca exemplificar o dito, atribuindo a característica de cego para as pessoas, especificamente, para mente dele antes de não “saber nada”, estando fora dessa condição por já saber escrever seu próprio nome.

No ED1, a evolução dos VMets “base” e “criatividade” se deu pelo tipo *desenvolvimento*, porém através da relexicalização. Esses veículos estão dispostos no discurso com o mesmo sentido, mas sendo grafados por termos diferentes. No fluxo, o participante se expressará com a intenção de falar sobre a ideia de alicerce relacionada à leitura, utilizando esses termos. A relexicalização é uma competência linguística alimentada de várias maneiras na interação entre indivíduos, pode ser demarcada como um deslocamento, ligado às atividades humanas desempenhadas por sujeitos que ocupam lugares sociais e históricos distintos. Esses lugares de ocupação, cognitivamente, também dão a condição de utilizarem termos substitutos para expressarem o já dito.

Na interação entre participantes do grupo focal, o termo “base” é utilizado pelo PG 4, propiciando a emergência da ideia de que temos um ponto de origem, um lugar de onde partimos, uma identidade. Portanto, na interação, o mesmo participante utiliza o termo “criatividade” antes do VMet “base”, porém quando emerge o VMet “criatividade humana”, este está se referindo à afirmação anterior de a leitura ser base, logo o VMet é visto como uma relexicalização, pois seu desenvolvimento se ancora no VMet “base”. Há um deslocamento entre as concepções que os participantes têm sobre conteúdos psicológicos e antropológicos, os quais envolve o indivíduo e sua constituição cognitiva. Seu discurso está organizado a partir do senso comum, considerando a condição de não leitor, porém um discurso constituído de saberes determinados pelo lugar de ocupação social e histórico, no qual se está inserido.

No ED2, o desenvolvimento por relexicalização acontece a partir dos VMets “sem importância/em vão” e “lutando/disputando”, com sentidos congruentes, a fim de expressar a intenção dos participantes. Bakhtin não trata do termo relexicalização, mas diz que “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN, 1997b, p. 38). Para o autor, sendo a palavra signo social, é possível compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. Desse modo, é um instrumento de

sentido, interligado às interações, passíveis de relexicalizações, referentes ao contexto emergente ou socioideológico do discurso.

Enquanto Bakhtin traz a palavra como instrumento socioideológico de interação, Cameron (2008) trata da metáfora linguística, que é construída a partir da palavra, no contexto de interação, no fluxo da fala e do pensamento, em uma escala microgenética de um evento discursivo. Então, Cameron percebe as mudanças ocorridas, de tal modo que quando as pessoas interagem, elas negociam significados, ampliam suas ideias, explorando possibilidades muitas vezes não esperada, fazendo uso da metáfora. Isso tem a ver com o dito acima, sobre a relexicalização, sendo uma competência linguística passível de ser alimentada de várias maneiras na interação entre indivíduos.

No ED2 também houve ocorrência de mudança metafórica por desenvolvimento, a partir da relexicalização. Quando, no excerto 1, o participante diz que uma pessoa que não aprendeu a ler “não é nada na vida”, em seguida, ele relexicaliza esse VMet utilizando outro: “pessoa sem importância”, ou seja, o segundo tem referência ao primeiro, de forma que o participante desenvolve a competência linguística por meio anafórico. Nos excertos 2, 3 e 5 do ED2 há ocorrência de relexicalização quando os participantes usam os VMets “lutando, lutar, disputando”, os três desenvolvendo a mesma ideia, referindo-se ao tópico discursivo e buscando atribuir uma construção de sentido sobre a dificuldade de aprender a ler. No fluxo discursivo, a mudança por relexicalização demonstrou a exploração lexical metaforizada, utilizada pelos participantes. Assim, de lutar a disputar houve uma escala, cujo sentido foi negociado no propósito de ampliação da ideia.

Outro tipo de mudança mencionada pela Cameron (2008) é o *reemprego*, que parte do uso do mesmo item lexical, ou aproximado semanticamente, porém com tópicos diferentes. Quando a autora propõe essa mudança, pretende analisar apenas um evento discursivo. Como em nossa pesquisa houve apenas um tópico, em cada evento, isso nos deixou sem condição de sinalizar a recorrência desta mudança. Contudo, escolhemos desenvolver uma análise de semelhanças, reutilizações, reempregos (sem itálico, por não ter embasamento integral na abordagem cameroniana) dos veículos metafóricos ocorridos nos dois eventos.

Os participantes do ED1 e do ED2 não são os mesmos, nem tiveram contato pessoal e discursivo no momento das gravações. Dessa forma, o que apresentaremos aqui, enquanto reemprego, é considerando a proposta da pesquisa que envolve o mesmo questionamento (O que é a leitura para você?) aos participantes dos dois eventos. Em ambas situações discursivas, os participantes usam o termo “abertura” voltado para leitura, todavia esse reemprego ocorre na evolução do sentido de passagem à abertura e, já no uso do termo flexionado, de passagem

à aprendizagem. Há o reemprego no uso do termo “entrar”, havendo a evolução de sentido de entrar enquanto passagem, e de passagem enquanto abertura, evoluindo para os sentidos de movimento, aprendizagem e não aprendizagem. Outro, é o reemprego do termo “passar”, em várias conjugações, e por participantes distintos dos dois eventos, envolvendo o sentido de movimento, estado de vulnerabilidade e de equilíbrio. E o uso do VMet “nada”, nas duas situações, um reemprego com mudança de sentido distribuída, voltada para o estado do ser.

5.3 Sistemas complexos nos discursos e nas metáforas sistemáticas

Nessa seção, analisaremos a presença de “sistemas complexos” nos discursos dos participantes e nas metáforas sistemáticas que emergiram, segundo análise da pesquisadora. Como pontuado, Rajagopalan (1998), percebe a relação de dependência da construção da identidade com o fato de a própria língua mostrar-se como uma atividade em evolução, cujas identidades, da língua ou do indivíduo, estão sempre em estado de fluxo. Língua e identidade se encontram interligadas, passando mutuamente por processos de mudanças, seu estado de fluxo não permite inflexibilidades, e são intermináveis. Assim, a identidade não está dada, se apresenta ligada à ideia de interesses, por isso Rajagopalan (1998) defende a construção de identidade como proteiformes, pois o sujeito se apropria da língua considerando a diversidade de situação, assim, a identidade se torna uma operação ideológica em permanente estado de fluxo. Esse pensamento está interligado ao de Derrida (1996) quando critica a impossibilidade de sentido “uno” à língua, apresentando-a como dissimétrica. Dessa forma, a identidade vai se instituindo conforme atos de linguagem, não podendo ser compreendida fora dos sistemas de significação, tem como ponto de partida os atos de criação linguística, produzidos de maneira criativa e fluida.

Já vimos que Bakhtin (1997b) privilegia, em sua teoria, a categoria *Outro*, sendo esta uma ampliação de relações a partir da enunciação de outrem, dessa forma, o sujeito é cheio de palavras interiores, porém marcadas ideologicamente. Há um “fundo perceptivo” no discurso interior que foi apreendido do exterior, posto que a enunciação de outrem está presente na atividade mental, por isso a palavra vai à palavra, por ser ideologicamente significativa, há uma compreensão e apreciação dessa enunciação que orienta ativamente o falante.

Bakhtin (1997b) com essa ampliação da possibilidade de relações entre o Eu e o *Outro*, entre o interior e o exterior, trabalha a língua como reflexo das relações sociais dos falantes. Desenvolve seu pensamento defendendo a concretude da palavra, do discurso, numa interação com o outro. Afirma que na língua há uma conjunção entre estrutura individual e enunciação

concreta, pois é através da enunciação que a língua se faz comunicação, vindo a ser uma realidade. Nesse sentido, o sujeito vai se constituindo na relação enquanto atividade de interação entre dois ou mais, mediada pela palavra e que impulsiona um deslocamento, não deixando os integrantes da mesma forma como estavam anteriormente à interação.

Nesse sentido, Bakhtin (1997b) trata da *alteridade*, esta é a condição que o sujeito tem de constituição pelo viés do *Outro*, ou seja, a identidade é constituída nas interações, no contato do eu com o *Outro*. É um processo em que as relações dialógicas emergem e vão constituindo os envolvidos. O *Outro* bakhtiniano não, necessariamente, é uma pessoa, pode ser as coisas do mundo ou tudo que não é Eu, por isso o autor traz a ideia discursiva de humanização do Outro, visto as materializações sócio-históricas integrantes.

Essa completude do sujeito na *alteridade* provoca novas exigências de ser, novos conhecimentos e desafios, isso porque o contato de interação vai até o outro, provocando novas percepções, em meio a concordâncias ou turbulências. Há sempre uma necessidade do Eu se posicionar frente ao *Outro*, em sentido de defesa ou de refutação, no silêncio ou verbalizando, por encontrar um ponto de identificação, em fase de transições ou por evento emergente, no qual nossos posicionamentos passam por mudanças em meio à interações com novos conhecimentos e experiências. Entretanto, há uma emergência constitutiva em meio à interação com o *Outro*: pessoas, meios virtuais, ideologias, ambientes, contatos verbais orais ou escritos. O *Outro* se apresenta sempre como uma voz que encontra uma guarida no Eu, incomodando ou confortando, sempre causando arenas de lutas ou de afetividade. Nesse lugar, a identidade está contaminada, em ebulição, constituindo-se.

Em outras palavras, a relação contamina o outro por ser uma interação dialógica. Nesta, os interlocutores têm oportunidades de perceberem o lado inusitado do mundo e da vida, não sendo uma réplica, mas uma oportunidade de serem construtores, numa relação de poder, em que ambos encontram uma conexão com sua identidade, mesmo pertencendo a diferentes grupos sociais. Bakhtin, ao dizer que “a personalidade individual é tão socialmente estruturada como a atividade mental de tipo coletivista” (BAKHTIN, 1997M, p.117), discute sobre a constituição do sujeito a partir do que é exterior, o quanto nosso mundo interior tem auditório social estabelecido.

A enunciação se apresenta como produto da interação entre interlocutores e é a palavra um dos elementos enunciativos, sendo uma espécie de ponte, de extremidades apoiantes. Assim, todo uso da língua transforma o sujeito e a própria língua, recebemos e damos, tornando-se a palavra o veículo das constituições, pois transforma, desloca, muda, complementa, representa,

significa, emergindo uma multiplicidade de identidades que o sujeito se identifica “temporariamente”.

Portanto, pensar que o sujeito se constitui na *alteridade* é pensar em fluxos e deslocamentos emergentes nas enunciações, nos discursos. De maneira específica, esta pesquisa busca pensar nas escolhas dos sujeitos ao se expressarem através de metáforas, a fim de externalizar ideias, sentimentos e pensamentos, envolvendo os sistemas complexos presentes nesses discursos, a constituição que ancora uma relação dialógica, assim como a necessidade de percepção da identidade porosa, a partir da qual o sujeito é constituído. Sobretudo, esses sistemas complexos presentes nos discursos traduzem o quanto nossa identidade não apenas é pessoal e blindada, todavia há uma constatação do *Outro* constituinte. Há um deslocamento da referência do eu para o *outro*, posto que há vozes que bradam outras vozes em uma dialogia contínua, em um inacabamento, em um fluxo vivo de sentidos.

Na interação dialógica, os sujeitos se apresentam com uma ética de responsabilidade, seu ato responde ao outro com caráter responsável que impulsiona o Eu a posicionar-se diante de seu interlocutor, frente à percepção dos sentidos/significados que estão em jogo na relação *Eu/Outro*, no discurso. A interação face a face só pode ser adequadamente analisada sendo projetada na interação social, podendo ser dimensionada como estrutura socioideológica, sendo os participantes seres socialmente organizados, situados e envolvidos em relações socioculturais e dialógicas.

Buscando uma conjectura entre o que já foi exposto aqui nesta seção com o objetivo proposto, considerando o viés das relações “alter”, pela dialogia bakhtiniana, passaremos a pontuar sobre sistemas complexos, tendo em vista os discursos e as emersões das metáforas sistemáticas. Já foi dito que as metáforas são incorporadas na fala por envolver processos mentais variados. Para Cameron (2008), há um efeito no uso da metáfora que é percebido em contextos reais de produção, por ser a metáfora um fenômeno multifacetado, visto que se multidimensiona através da linguagem, da corporificação, cognição, afetividade, da socioculturalidade. Portanto, há sistemas complexos presentes nessas dimensões, frente ao uso das metáforas presente nos excertos.

No ED1, quando o PG 1 diz que com a leitura se “viaja sem sair do lugar”, observa-se a transferência do efeito de uma viagem, no sentido literal, para o uso da metáfora. O participante pensa a leitura com efeitos semelhantes ao da viagem. Por ser um adulto, mesmo que ainda em processo de aprendizagem de leitura, ele sabe sobre as possíveis sensações de uma viagem, então transpõe esse sentimento a emoções que pode ser experienciadas com a condição de saber ler. Percebe-se que, no uso dessa metáfora, há a dimensão da afetividade também envolvida. O

uso da metáfora “a leitura é a abertura de tudo” dilata o efeito das convenções socioculturais, sendo complementada pela ideia de a aprendizagem e o conhecimento através da leitura provocarem o efeito de “caminho”, demonstrando uma interação dialógica com essas convenções.

No excerto 4 do ED1, o PG 3 expõe uma convenção dada socialmente sobre a “lei da competitividade”, a partir da metáfora “os mais sabidos quer passar a gente pra trás”. O participante expõe ora sua rejeição, ora sua preocupação frente a essa competitividade, entretanto pode também ser entendida no contexto de fala, como uma demanda pessoal e social da necessidade de estudos, a qual contribui para que o indivíduo esteja apto a uma vida social ativa, participativa e atuante, contrastando com o sentido metafórico expresso pelo participante: “a gente sem ler não é nada. É igualmente uma pedra, bater assim no poste e ficar ali [...] a pessoa sabendo a leitura, olha pra qualquer canto, já tá conhecendo”.

Nos excertos que compõem o ED1, a estabilidade da metáfora ocorre, há uma temporária negociação de conceitos entre interlocutores devido a inúmeras variáveis, dentre elas, a condição de ser um adulto em processo de aprendizagem de leitura. Em cada excerto, o uso da metáfora aponta para a estabilidade dessa variável: “A leitura é muito importante para o ser humano. Sem a leitura a gente não é nada encima dessa terra, até para poder organizar tanto a nossa vida como a vida do próximo. Porque a leitura também abre a mente da gente pra ficar mais experiente pra poder saber mais ou menos o que vem acontecendo ao redor do mundo” (excerto 2). “A leitura dá pra nós sabedoria pra ninguém fazer da gente besta, fazer da gente tolo. E eu tô estudando pra isso. Muita gente já me passou a perna, mas depois que eu passei a estudar não me passaram mais, e nem é de passar...” (excerto 3).

Nesses excertos acima, além de apresentar uma negociação de conceitos, percebe-se uma sistematicidade discursiva com os estudos sobre a capacidade de aprendizagem dos humanos, interligados à condição de mudanças de pensamentos ocorridas na mente, partindo de estudos da neurociência, da programação neurolinguística, da psicologia, da psicanálise. Esses veículos “abrir a mente”, “poder saber”, “não ser besta” são metáforas que apontam para uma estrutura cognitiva emergente, ancorada em subsistemas internalizados nos sujeitos, os quais envolvem além da cognição e o linguístico, também o cultural.

As falas completas, em formato de transcrição do áudio 1 (ver Anexo 1), trazem a inter e transdisciplinaridades presentes nos conteúdos constituintes das metáforas. Os participantes falam sobre suas vidas, experiências, desejos, reivindicações, inconformidades, conflitos, interligados aos seus gestos, olhares, pausas, expressões de sentimentos, afetos, que se movimentam, provocando interpretações, concordâncias, discordâncias, entre os participantes

do grupo, e transparecendo a complexidade da linguagem a partir dos aspectos social, histórico e cultural.

Há nas falas um jogo dialógico sobre as ordens e desordens de um sistema, direcionado a múltiplos aspectos humanos. Quando os participantes tratam sobre a necessidade de evoluir, a falta de respeito entre as pessoas ao tentarem enganar ou ludibriar o próximo, a importância do ato de ler, as condições da mente humana de ampliar ou mudar os pensamentos, influenciando o surgimento de novos sentimentos, sobre a falta de oportunidade para os sujeitos que não leem, as ideias dicotômicas de bom ou ruim, sobre a (não)validação humana, o reconhecimento do valor próprio. Portanto, quando os participantes apontam para esses múltiplos aspectos em sua linguagem, fazendo usos metafóricos, há uma confirmação de que o sistema é composto por elementos dinâmicos, integrantes e complexos, simultaneamente.

No ED1, o tópico “leitura” e os veículos metafóricos foram itens lexicais utilizados pelos participantes, com sentido contrastado ao básico. Porém, há um tecido que multidimensiona e organiza o entendimento do uso metafórico. Essa multidimensão está presente nos acontecimentos, ações, acasos, interações, são sistemas fenomenológicos que nos constituem e que não ocorrem separadamente, um em cada instância, mas acontecem mediante operações de pensar, comunicar-se, locomover-se, de realizar necessidade básicas e inerentemente humanas. Há uma sistematicidade em efervescência.

Toda essa sistematicidade está aliada ao contexto social, econômico, cultural, à faixa etária, nível de escolaridade e de maturidade dos participantes, constituindo a emersão da metáfora. Por isso, o discurso é um sistema adaptativo complexo e dinâmico. As falas não se destituem dessa auto-organização, há sempre uma tentativa cognitiva, perceptiva e sensorial de ajustar os múltiplos elementos às imprevisibilidades, às (in)variabilidades da linguagem na interação discursiva.

Não obstante, as inflexões de experiências passadas, ou melhor, as experiências influentes que ocasionaram impactos especiais no indivíduo, benéficos ou não à sua condição emocional, surgirão diluídas em sua linguagem, reações, percepções, conceitos, ideologias, ou seja, no fluxo discursivo, o emergir das metáforas está ancorado em uma multiplicidade de experiências influentes, sendo produzidas por operadores cognitivos do pensamento complexo. Logo, o que foi expresso e compreendido, no fluxo do discurso, alcança o resultado disponível para aquela instância do acontecimento.

Vale ressaltar que o resultado disponível não se estabiliza, pois no fluxo, há interferências e (re)adaptações dos elementos contextuais, visto o envolvimento de indivíduos no evento. Na análise de metáforas linguísticas, há uma necessidade de transcendência, a fim de se observar

a perspectiva espiritual, social, política, mística, histórica, multirreferencial, cósmica, presentes e diluídas nas falas. Tal observação contribui para a sugestão da MetSis, discutidas sob parâmetro da não independência, da não idealização, da não autonomia dos fenômenos da linguagem. Contudo, as incertezas, contradições, utopias, redimensionam o sentido, no propósito de comunicar uma subjetividade que está imbricada ao *Outro*, não destituída das redes que integram o pensamento humano.

Portanto, Bakhtin nos dá a liberdade de dizer que a vida é em si dialógica, pois vivemos a partir de nosso ponto de vista e do ponto de vista do outro, na busca de compreender aquilo que está transcendente à nossa própria consciência. Isso corrobora com teorias que abarcam a ideia de pluralidade e heterogeneidade discursiva, no sentido crítico-multirreferencial.

Em Morin (2009), teórico da complexidade, encontramos essa pluralidade. Ele discute sobre a necessidade de um constante trabalho de autoconhecimento, de autoelucidação, de autocrítica, todavia interligado ao heteroconhecimento e à heterocrítica. Para o autor, a complexidade representa um desafio, já que o mundo científico repousa em três pilares de certeza, a saber: i. a ordem, a regularidade, a constância, o determinismo absoluto; ii. a separabilidade; iii. o valor de prova absoluta fornecida pela indução e dedução. Esses pilares estão desintegrando-se, pois começou a admitir-se o jogo dialógico entre ordem e desordem que se complementam e, simultaneamente, são antagonistas. Nessa dialogia, sempre há duas ou mais “lógicas” diferentes, as quais se ligam em uma unidade, de forma complexa, considerando situações de complementariedade, concorrência e antagônicas, sem perder a dualidade em meio a unidade (MORIN, 2009, p. 61).

Morin (2015) diz que, na ciência, a complexidade surge sem se dizer o nome, na microfísica e na macrofísica, no século XIX. A primeira diz respeito à relação complexa, não apenas entre o observador e o observado, mas também, das partículas elementares que se apresentavam ao observador, estava ligada aos fenômenos materiais, aos nossos corpos e cérebros. A segunda, voltava-se à observação do local do observador, à relação entre espaço e tempo, às transcendências e independências; ambas sendo percebidas com simplificação pela ciência de séculos anteriores. Tanto no campo físico, biológico e humano havia uma redução da complexidade fenomênica.

No século XIX e início do XX, a estatística trata da interação e da interferência¹⁴, refinando o trabalho de “covariância” e “multivariância”. Nesse contexto, o conceito sobre

¹⁴ “O único ideal era isolar as variáveis em interações permanentes num sistema, mas jamais considerar precisamente as interações permanentes do sistema.” (MORIN, 2015, p. 34).

complexidade passa a abranger a ideia de fenômeno quantitativo de interações e interferências, desenvolvendo o entendimento de que “todo sistema auto-organizador (vivo), mesmo mais simples, combina um número muito grande de unidades da ordem de bilhões, seja de moléculas numa célula, seja de células no organismo [...]” (MORIN, 2015, p. 35). Essa auto-organização diz respeito à autonomia, à individualidade, às riquezas de relações com o ambiente, atitudes para a aprendizagem, inventividade, criatividade e outros. Entretanto, a complexidade não compreende apenas quantidades de unidades e interações, tende a compreender incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios, mantendo relações com o acaso, estando ligada à mistura de ordem e de desordem.

O autor aborda temáticas importantes que envolvem o desafio da complexidade, os princípios de reaprendizagem, as articulações dos saberes, dentre eles, a nova transdisciplinaridade. Aqui percebemos muitos pontos de convergência com a nossa pesquisa. O autor diz que, além da necessidade de interdisciplinaridade, faz-se necessário a transdisciplinaridade interligada a uma reforma de pensamento, no sentido de se perceber que há uma causalidade circular e multirreferencial em que tudo está conectado, ligado, isto é, os pensamentos não estão separados em suas áreas blindadas. Há uma contaminação, um deslocamento, um fluxo existencial nas formações de pensamentos, teorias, discursos que não corroboram com a ideia de unilateralidade, são ocorrências simultâneas complementares e, por vezes, antagônicas que vão se constituindo, integrando e contextualizando.

A transdisciplinaridade se caracteriza geralmente por esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas, por vezes com uma tal virulência que as coloca em transe. Em resumo, são as redes complexas de inter, poli e transdisciplinaridade que operam e desempenham um papel fecundo na história das ciências (MORIN, 2009, p. 51).

Morin (2009) traz a ideia de que todas as disciplinas são contextuais, envolvem condições culturais e sociais. Há um momento em que elas se “esclerosam e metamorfoseiam”, pois os conhecimentos se confrontam, formando possibilidade de responder às nossas expectativas, necessidades e interrogações cognitivas. Nesse sentido, torna-se coerente trazer pensamentos da teoria da complexidade a esta seção, também já expostos no capítulo II.

Visto que o propósito é perceber os sistemas complexos presentes nos discursos e nas emersões das MetSis, em primeira instância, consideramos o que Cameron (2008) diz sobre a estrutura da dinâmica discursiva: nela há uma compreensão dos fenômenos linguísticos e cognitivos como processos, fluxos e movimentos, não como objetos. A autora tem base também na teoria da complexidade, bem como, na teoria dos sistemas dinâmicos. Assim, ela defende que o discurso é um sistema dinâmico que está em fluxo contínuo, trabalhando em dimensões

interconectadas e em escala de tempo. Para tanto, nessa pesquisa, abarcamos, superficialmente, parte do que defende a Análise do discurso de linha francesa sobre as “influências” presentes no discurso, bem como, a teoria bakhtiniana e aspectos da teoria da complexidade. Entretanto, nosso ponto de fomento é a integração da pesquisa com a abordagem da L. Cameron.

Para Cameron (2008), o evento discursivo é um desdobramento do complexo sistema dinâmico do grupo de pessoas envolvidas na interação, logo, o sistema dinâmico do discurso se desenvolve, adaptando-se e fluindo à medida que os participantes vão contribuindo mutuamente com seus discursos, daí a atividade discursiva se constrói, temporariamente, em meio ao desenvolvimento das ideias dos participantes, não destituídas da “contaminação” do *Outro*, no sentido bakhtiniano. Assim, essa atividade emerge de múltiplos subsistemas de interação presente em cada indivíduo, sendo sistemas dinâmicos complexos de linguagem, sistemas cognitivos, sistemas físicos dinâmicos complexos, dentre outros.

Essa atividade discursiva se conecta com redes mais amplas, como as ambientais, sociais e culturais, por isso, a intenção de dizer da Cameron (2008) é que qualquer sistema, o qual nos concentramos, particularmente no evento discursivo, está conectado a sistemas maiores e menores, a dizer, tempo e organização social, escalas de minutos e horas, episódios de conversa, questões parciais, todos influenciados na atividade cerebral do indivíduo, pelo que aconteceu com ele recentemente ou há muito tempo, devendo ser considerado também seu sistema biológico, a amizade, ou a animosidade entre os membros da interação, o grupo familiar, a comunidade, a nação, dentre outros.

Entretanto, perceber o sistema complexo presente nos discursos e nas metáforas sistemáticas, especificamente, é pontuar a leitura como um bem a ser adquirido, a fim de não se tornar uma pessoa sem valorização pessoal, profissional e social, logo, no sistema que se apresenta diluído no discurso dos eventos discursivos (ED1 e ED2). Dessa forma, nota-se a presença de conhecimentos advindos das relações familiares, amistosas, profissionais, embasados no senso comum e nas ciências, muito embora, alguns desses conhecimentos não são adquiridos a partir de estudos, leituras, contatos formais e escolarizados, sendo transmitidos, também, pelas interações informais que encontram guarida no cognitivo, produzindo concordância ou discordâncias significativas e conceptuais.

Dessa forma, observamos as congruências com as teorias mencionadas nessa tese, mesmo tendo clareza das peculiaridades e especificidades de cada uma, as quais não foram pesquisadas e discutidas aqui nessa ambiência de tese de doutoramento. Porém, há um axioma a ser defendido, enquanto posicionamento da pesquisadora frente à pesquisa: o discurso não é organizado apenas por uma consciência individual e subjetiva, há no discurso uma emergência

enunciativa influenciada pelo contexto, por quem fala, quem ouve, as ideologias, as crenças, os lugares de fala, o contexto ambiental, tudo isso numa dinâmica simultânea, a qual nem sempre é consciente, mas que vai estruturando-se no cognitivo dos envolvidos e é externalizada no discurso através da seleção de palavras, muitas vezes, metaforizadas.

Nessa dinâmica, está presente o sistema complexo. O ED1 e o ED2, bem como, as MetSis trazem ideias conceituais sobre a leitura, uma vez que nelas estão envolvidas as máximas dos participantes: a leitura é algo importante a ser adquirido, pois sem essa aquisição o sujeito não é capaz de realizar seus projetos de vida, social, profissional e pessoal; a leitura mune o sujeito de oportunidades, viabilizando melhores relacionamentos, equidade de direitos, condição de posicionar-se frente à vida, às pessoas, às adversidades, aos contextos que exigem dele uma responsividade. Portanto, nos discursos dos participantes há uma dilatação intensiva dessas ideias conceituais, justamente, devido à complexidade presente no sistema. Quando os participantes usam as metáforas, estão buscando o recurso que melhor expressa tal intenção, para que ocorra uma estruturação mental emergente, que traz a clareza necessária à situação e, ao fluxo, percebendo-se o quanto os participantes interagem e fazem uso do recurso metafórico, fato é, a ocorrência das mudanças metafóricas.

Cada veículo metafórico carrega parte do sistema complexo, pois neste há valores subjacentes, os quais emergem, provocando o diálogo, como já dito, torna-se uma arena de lutas, à medida que o discurso vai se apresentando. Por isso, nada está fechado, conclusivo, na instância discursiva. Ter resistências frente ao que não é familiar, persistir em defender crenças, são ações que nem sempre aproximam. Quando, no diálogo, o Eu permite ouvir, sentir, perceber as nuances do pensamento alheio, o processo de deslocamento está se integrando, as armas estão sendo arriadas.

Aqui vale mencionar que, para Maturana (2001), a *autopoiesis* é uma categoria essencial na busca da compreensão do processo auto-organizativo dos saberes, um conceito interligado à condição do homem de não ser agente que descobre o mundo, mas que o constitui e, ao mesmo tempo, é constituído por ele. Esse conceito cunhado por Maturana nos dá a possibilidade de pensar nesse processo organizacional dos saberes, de maneira interna e externa, como ocorre nos discursos das situações analisadas. De alguma forma, há um pensamento “trans”, aquele que perpassa pelas relações, buscando ponderações, conexões, pontos divergentes, ascendentes, proporcionando-nos a percepção do estado da arte de cada nicho, provocando uma transdiscursividade.

Assim, nos discursos dos participantes e nas metáforas sistemáticas que deles emergiram, os sistemas complexo entraram em um movimento de convencionalização de significado

metafórico em torno dos dois tópicos: “Leitura” e “Importância da leitura”, trazendo uma forma criativa de dizer, de expressar o que subjaz, seria “a ponta do iceberg”, que se sustenta em um enorme sistema, complexo e dinâmico, temporário e estabelecido, individual e coletivo, constituído pelo senso comum e pelas ciências, pelas experiências comuns e sistematizadas. Em suma, nos discursos metafóricos dos participantes, bem como nas emersões, há um universo de valores, correlacionados de maneira arquitecnicamente ativa, os quais dizem sobre o eu e o *Outro*, em contraposições, silenciamentos, ou na recepção pacífica das enunciações. Todavia, é no plano da *alteridade* que os discursos se consolidam a engendrar posições, demarcando suas proposições no discurso e nas transitoriedades emergentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confesso que, no percurso, por vezes, fui me sentindo impotente. Entretanto, percebendo a necessidade e prazer de continuar a jornada acadêmica, sistêmica e teórico-discursiva, por entender que na vida temos propósitos, me muni de uma força sobrenatural. Frente aos desafios, um olhar mais amplo foi acontecendo; para além do “enfado” momentâneo, fui resgatando da memória meus anseios, sonhos, objetivos, não deixando ser vencida pelo cansaço da caminhada. E então, cheguei até aqui.

Imprescindível é dizer que, a presente tese considera o discurso como sistema adaptativo dinâmico e complexo, nela, a metáfora foi investigada no discurso, em interação social, apropriando-se da abordagem de Cameron (2010). Discutiu-se sobre o quanto a teoria da Metáfora Conceptual não mantém uma adequação quando a metáfora está em ação no discurso, a partir da Análise do Discurso à Luz da Metáfora. Elegemos a "estrutura teórica" trabalhada por Cameron (2010), enquanto aporte teórico-metodológico que respalda a teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos Dinâmicos.

Metodologicamente, adotamos técnicas e procedimentos, delineando os percursos da pesquisa, demonstrando como ocorreu a investigação acerca das metáforas que emergem no discurso de adultos em processo de alfabetização a respeito do tema “(Não) Aprendizagem de leitura”. Apresentamos os dados coletados em dois grupos focais compostos por estudantes adultos que se encontram no processo de alfabetização, de uma escola pública, do município de Itabuna-Bahia. As perguntas de pesquisa serviram como norteadoras do itinerário que percorremos no propósito de corresponder com nossos objetivos.

Fizemos as transcrições nomeadas como excertos, dando forma, assim, ao *corpus*; essa distribuição das falas recebeu estruturação e organização da pesquisadora. Os veículos metafóricos (possíveis metáforas linguísticas) foram sinalizados nas duas transcrições. Tendo em vista esse conjunto de excertos, analisamos os tópicos discursivos de cada evento, o contexto discursivo de cada excerto, os veículos, considerando o esquema imagético pelo qual estaria sendo motivado e a Metáfora Conceptual interligada àquele veículo. A análise se estendeu frente às expressões de sentimento, percepções, projeções, no intuito de constituir conexões com outras experiências sensoriais e concretas experimentadas pelos participantes.

Buscamos corresponder com as perguntas sobre a possibilidade de construir uma relação entre “fluxo” e “deslocamento” no discurso dos participantes dos grupos focais, à medida que fomos pontuando a presença de “sistemas complexos” nos discursos e nas metáforas sistemáticas. Foi possível construir interação dialógica com autores embaixadores da pesquisa,

bem como, com teóricos que consubstanciaram o estudo. Ressaltamos o uso do termo “fluxo” como advindo da abordagem cameroniana e o conceito de “deslocamento” tendo base na teoria bakhtiniana, traçando semelhança semântica existentes entre eles. A tese construiu conexões entre teorias, abordagens e vivências discursivas, visto que as ciências humanas, ao projetarem-se como científicas, seguiram valores e modelos de investigação, assumindo o enfoque disciplinar, não considerando as conexões.

A pesquisa provocou percepções sobre a necessidade de estudos interdisciplinares, multidisciplinares e/ou transdisciplinares que atendam aos resultados de um objeto investigado, considerando seus métodos, áreas de estudo, concepções, ou mesmo um tratamento que sustente as conexões existenciais. Tendo em vista essa necessidade, a pesquisa trouxe a proposta transdisciplinar.

A partir de Bakhtin, houve a defesa de que o discurso constitui-se como interação verbal, dialogia, *alteridade*, uma instância que diz sobre a realidade do homem com o homem e do homem com a vida. Assim, a tese se apresenta como relevante para os estudos linguísticos ou de outras áreas que têm a linguagem, especificamente, a metáfora como fator importante nas proposições e metas de desenvolvimento humano em suas relações de interação verbal. Mas também, a pesquisa provoca uma percepção do quanto a (não)aprendizagem de leitura mantém influência na vida pessoal, emocional, social e econômica do indivíduo. A partir dos discursos dos participantes, tornou-se explícita a correlação existente entre os sentimentos e conceitos deles e a condição de leitor. Isso traduz a importância da leitura para o desenvolvimento humano, seu papel social e sua participação no processo evolutivo das estruturas de cidadania e da autonomia participativa do indivíduo.

Dessa forma, na pesquisa, a leitura é componente, inicialmente, da pergunta motivadora do evento discursivo, porém, na discursividade, as vozes foram entoadas. Nas falas dos componentes do grupo focal a leitura é percebida como fator imprescindível e provocador de posicionamentos, ideologias, mudanças comportamentais, desenvolvimento intelectual, financeiro e profissional, partindo da construção de estratégias tendo em vista a condição de leitores. Assim, a leitura foi apresentada, no evento discursivo, mantendo vínculo com a necessidade do indivíduo de afetividade, ação e intervenção a questões sociais; assim, esses indivíduos apresentam o papel social e a importância da leitura.

Contudo, esta pesquisa, de maneira específica, provoca questionamentos sobre o uso da metáfora e as relações que esse uso mantém com a situação discursiva, com a corporificação, com sentimentos, pensamentos, experiências, com relações sistêmicas, complexas, em seus processos de dinamicidade. Até onde conseguimos alcançar, há uma demarcação da

necessidade de continuidade, de ampliar os estudos sobre a complexidade, os sistemas que se adaptam e são dinâmicos, simultaneamente. Oferecemos um estudo acadêmico sistematizado sobre a metáfora, na perspectiva da Análise do Discurso à Luz da Metáfora numa interface com estudos de Bakhtin e de Lakoff e Johnson, sendo esta a nossa contribuição sistematizada.

Atestamos o quanto a emersão da metáfora sistemática traduz pensamentos, sentimentos e intenções de um grupo de pessoas em interação discursiva, devido ao nosso engajamento no mundo físico e cultural. Atestamos que nossa cognição desenvolve uma estrutura dinâmica a qual tem a capacidade de aprender e articular elementos do mundo, produzindo termos e expressões linguísticas, provisórios e situados, que comportam a interação entre o corpo, o meio, a linguagem e o pensamento.

Assim, nossas perguntas de pesquisa foram respondidas, confirmando a hipótese de que as metáforas emergem no discurso de adultos em processo de alfabetização a respeito do tema “(Não) Aprendizagem de leitura”, construindo uma conexão teórico-discursiva entre estudos sobre metáfora e discurso. Constatamos que o fenômeno metafórico pode emergir do caos, da complexidade sistêmica. Há sempre na cognição uma base, um sentido primário de itens lexicais humanizados e formalizados linguisticamente. No momento da interação, esses itens são acionados por micro conexões que vão se configurando, primariamente, em meio a uma desordem que anseia por redes associativas. Porém, essa teia conectiva, que se inicia pelo conceito básico do termo, ao se pensar no item lexical, é atingida pelo sensorial, pelo sentimento individual, dilatando-se a outros sentimentos e entendimentos, emergindo a metáfora, o desejo de dizer além do literal. Assim, um novo item é criado, transposto adequadamente à instância discursiva, à condição emergente da situação, embora carregado de ideologias, crenças, dialogia, do *Outro*.

Em busca de um ineditismo conceitual, sob a ótica da abordagem cameroniana, bem como, enquanto uma defesa de tese, dizemos que o discurso é a conjuntura de uma instância enunciativa, cujas percepções, sentimentos e decisões ocorrem, demarcando deslocamentos e posicionamentos dos envolvidos, em uma condição provisória e situada. Nossa pesquisa foi desenvolvida seguindo esse parâmetro de defesa, pontuando que o discurso acontece no evento, colaborando com a construção de sentido, mesmo que de maneira provisória. Assim, no fluxo discursivo dos excertos, a conceptualização foi se estabilizando e os participantes da instância foram fazendo retomadas e readaptações, ou fazendo emergir outros conceitos sobre os dois tópicos em discursividade. À medida que as metáforas linguísticas iam sendo faladas no evento discursivo, percebíamos as influências interligadas com vidas individuais, com o grupo social e com o evento emergente.

Num momento derradeiro, fizemos abordagens sobre a metáfora sistemática, enquanto plano linguístico discursivo, o qual emerge de um padrão que se estabiliza temporariamente no discurso. E o que foi acessado nos discursos? Atestamos que as MetSis podem ser entendidas como *frames* situados socioculturalmente, numa dinâmica estruturada entre linguagem e cognição, pois consideramos a fluidez das palavras e as circunstâncias. De tal forma, fomos elaborando a ideia de estabilidade temporária do evento discursivo. Tal ideia não se limita ao que a Teoria da Metáfora Conceptual preconiza, sendo a ocorrência da metáfora linguística uma expressão de um mapeamento subjacente e preexistente, todavia na dinâmica discursiva, existem várias maneiras e prerrogativas pelas quais as metáforas linguísticas são usadas no discurso.

Para tal, há diferentes tipos de processos cognitivos envolvidos em meio às palavras verbalizadas pelos participantes, algumas de maneira fluida, outras expressando ideias fixas. Interessante é perceber que, a linguagem metafórica está sujeita à dinâmica de auto-organização nas formas emergentes de falar e pensar. Ao longo do evento discursivo, os participantes usaram um conjunto particular de veículos metafóricos, demonstrando a identidade visto que foram dois grupos focais, ao falar sobre “Leitura”, conectada à sua importância. Por conseguinte, as metáforas sistemáticas não emergiram de uma metáfora única, elas foram constituídas a partir de um agrupamento emergente de metáforas intimamente conectadas.

Nessa investigação, a trajetória da emergência da MetSis se deu pela evolução/mudanças dos veículos metafóricos, pois foi no embate de aproximações e distanciamentos que os participantes desenvolveram suas linhas argumentativas, num movimento de emergir e negociar sentidos. Sobretudo, as MetSis resultam da manifestação dos sentimentos, os quais tem uma base cognitiva cujos pensamentos, desejos, intenções se fundem, constituindo consciências interativas e integrativas. Por isso, afirmar que o discurso e o meio influenciam na transferência de sentido, é ratificar o que já discutimos sobre os sistemas adaptativos complexos e as interconexões, estudadas pela teoria da complexidade.

Assim, nossa pesquisa oferece um estudo acadêmico sistematizado sobre a metáfora, na perspectiva da Análise do Discurso à Luz da Metáfora, considerando uma interface com estudos de Bakhtin e de Lakoff e Johnson, sendo esta a nossa contribuição aos compilados acadêmicos. O estudo traz à baila o quanto a emergência da metáfora sistemática pode traduzir pensamentos, sentimentos e intenções de um grupo de pessoas em interação discursiva, porém avulta sobre a presença de sistemas complexos constituidores do discurso. Isso porque nossos corpos estão engajados no mundo físico e cultural, logo nossa cognição – enquanto base das emergências linguístico-discursivas - tem a capacidade de aprender e articular elementos desse mundo,

produzindo termos e expressões linguísticas, provisórios e situados, que comportam a interação entre o corpo, o meio, a linguagem e o pensamento. Esta é a dinâmica da emersão da metáfora. Esta é a nossa defesa de tese.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. A. D. O ser humano é um animal? E o que mais? Metáforas da idade média. *XVII Congresso Internacional Asociacion de Lingüística e Filologia de América Latina/AFAL*, 2014. Disponível em: <<http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0668-1.pdf>>. Acesso em: jul. de 2017.
- ASSOLINI, F.E.P; TFOUNI, L.V. *Letramento e trabalho pedagógico: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, 2007.
- AZEVEDO, S. M. Alteridade e dialogia: arma da paz? In: *GEGe*, Grupo de Estudos dos gêneros do Discurso. O espelho de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João. Editores, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRÉAL, M. *Ensaio de Semântica*. Tradução de Aída Ferrás, Eduardo Guimarães, Eleni Jacques Martins, Pedro de Souza. São Paulo: Pontes, 1992.
- CAMERON, L. *Confrontation or complementarity? Metaphor in language use and cognitive metaphor theory*. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, v. 5, 2007.
- _____. Metaphor and talk. In: GIBBS, R. W. Jr. *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- _____. *Metaphor in educational discourse*. London: Continuum (2003)
- _____. The discourse dynamics framework for metaphor. In: CAMERON, L; MASLEN, R. *Metaphor analysis: research practice in Applied Linguistics, Social Sciences and the Humanities*. London: Equinox, 2010.
- CAMERON, L. et al. *The Discourse Dynamics Approach to metaphor and Metaphor-Led Discourse Analysis*. Metaphor and Simbol, 2009.
- CAMERON, L; MASLEN, R. *Metaphor analysis: research practice in Applied Linguistics, Social Sciences and the Humanities*. London: Equinox, 2010.
- CAMERON, L.; LOW, G.; MASLEN, R. Finding systematicity in metaphor use. In: CAMERON, L; MASLEN, R. *Metaphor analysis: research practice in Applied Linguistics, Social Sciences and the Humanities*. London: Equinox, 2010.
- CAPRA, F. *A teia da vida*. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARNEIRO, M. F. Emergência de metáforas sistemáticas na fala de mulheres vítimas diretas de violência doméstica: uma análise cognitivo-discursiva. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, 2014.

CARVALHO, N. Polissemia/Homonímia: o jogo dos sentidos. In: HORA, D; CRISTIANO, E. (Orgs). *Estudos linguísticos: realidade brasileira*. 2. ed. João Pessoa: Ideia, 2001.

CORACINI, M. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

DIONÍSIO, M. L. Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. Educação. *Revista do Centro de Educação*, v. 32, n. 1, 2007, p. 97-107. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117311007>>. Acesso em: 19 de jan. de 2018.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FELTES, H. P. M. *Semântica Cognitiva: ilhas, pontes e telas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

FELTES, H. P. M.; PELOSI, A. C.; FERREIRA, L. C. Metáfora e empatia no discurso de vítimas de violência em centros urbanos brasileiros. In: MOURA, H.; GABRIEL, R. (Orgs). *Cognição e Linguagem*. Florianópolis: Insular, 2012.

FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2014.

FERREIRA, É. P. Uma reconsideração radical da noção de identidade ou a promessa de uma língua? *Trabalhos em Linguística Aplicadas no Brasil*, v. 40, n. 1. Campinas: IEL/Unicamp, 2002.

GEGe, Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. *Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GEGe, Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. *Palavras e contrapalavras: conversando sobre os trabalhos de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3. ed. Tradução Tomaz da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HAROCHE, C.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours. *Langages*, Paris, n. 24, p. 93-106, 1971.

ILARI, R. *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

JUBRAN, C. C. A. et al. Organização tópica da conversação. In: Rodolfo Ilari (Org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Editora da UNICAMP, vol. II – Níveis de análise linguística, 1992.

KITZINGER J.; BARBOUR RS. (Orgs). *Developing focus group research: politics, theory and practice*. London (UK): Sage, 1999.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KÖVECSES, Z. *Metaphor in culture: universality and variation*. Cambridge University Press, 2005.

LAKOFF, George. *The Political Mind: A Cognitive Scientist's Guide to your Brain and Politics*. Penguin, 2001.

_____. *The Political Mind: Why You Can't Understand 21st-Century American Politics with an 18th-Century Brain*. New York: Viking, 2008.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da Vida Cotidiana* (1980). Tradução do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM) sob coordenação de Mara Sophia Zanotto e da tradutora Vera Maluf. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

LAKOFF, George; WEHLING, Elisabeth. *The Little Blue Book: The Essential Guide to Thinking and Talking Democratic*. Simon and Schuster, New York, 2012.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MACEDO, Wilza K. L. de. *O gênero publicidade e propaganda no manual didático: da divulgação para o consumo à divulgação cultural*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-Bahia, 2011.

MATURANA. H.; REZEPEKA, N. S. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução do francês Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MITCHELL, M. *Complexity. A Guided Tour*. Oxford/New York: Oxford University Press, 2009.

MIOTELLO, V. Uma leitura do homem, outras leituras de seu texto: explicitando compromisso de estudos apoiados em Bakhtin. In: OSÓRIO, E. M. R. (Org). *Bakhtin na prática: leituras de mundo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

MIOTELLO, V. (Org.). *Dialogismo: olhares, vozes, lugares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

MODRO, M. V. Gêneros discursivos e ensino de português: análise do processo de participação social e da apropriação dos gêneros secundários enquanto práticas letradas complexas. In: OSÓRIO, E. M. R. (Org). *Bakhtin na prática: leituras de mundo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 5. ed. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2009.

MUSSALIM, F.; Bentes, A.C. (Orgs) *Introdução à linguística*. Domínios e fronteiras. Volume 1. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

NASCIMENTO e SILVA, D. A questão da identidade em perspectiva pragmática. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n.1, Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. O processamento metonímico/metafórico à luz da teoria do caos/complexidade. *Revista Portuguesa de Humanidades: estudos linguísticos*. v. 15, 2011. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/metocaos.pdf>>. Acesso em: 12 de jul. de 2018.

PELOSI, A. C.; GABRIEL, R. Linguagem figurada e compreensão leitora: uma proposta dinâmica para a formação de leitores autônomos. GABRIEL, R.; PELOSI, A. C. (Orgs.). *Linguagem e cognição: emergência e produção de sentidos*. Florianópolis: Insular, 2016.

Programa de transcrição de áudio. Disponível em: <amberscript.com/pt/> . Acesso em: fev. de 2019.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, A. S. *A semântica de DEIXAR: uma contribuição para a abordagem cognitiva em semântica lexical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, 1999.

SILVA, T. T. (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, P. H. S. *O discurso de torcedores vítimas da violência no futebol à luz da teoria dos sistemas adaptativos complexos e da teoria da integração conceitual: em busca da emergência de metáforas e ou metonímias sistemática*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

STERNBERG, R. J. *Psicologia Cognitiva*. Tradução da 5. ed. norte-americana por Anna Maria Dalle Luche e Roberto Galman. Revisão técnica de José Mauro Nunes. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

WEEDWOOD, B. *História Concisa da Lingüística*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

APÊNDICE A - AGRUPAMENTO DOS VMETS DO ED1 (EXCEL)

ENQUADRAMENTO - Microsoft Excel (Falha na Ativação do Produto)

Arquivo Página Inicial Inserir Layout da Página Fórmulas Dados Revisão Exibição

Calibri 11 A A

Colar

Fonte

Alinhamento

Número

Estilo

Células

M36

	A	B	C	D	E	F
1	Agrupamentos de veiculos	VMets	Exerto/linha	Unidade informacional		
2		Abertura	Ex 01 - 1.4	A leitura é abertura de tudo.		
3		Camunho	Ex 01 - 1.6	A leitura é caminho de tudo.		
4		Abre	Ex 02 - 1.6	Porque a leitura também abre a mente da gente.		
5	PASSAGEM	Dá pra nós	Ex 03 - 1.1	A leitura dá pra nós sabedoria.		
6		Entrar	Ex 05 - 1.2	Nós sabemos entrar...		
7		Sair	Ex 05 - 1.3	... e sabemos sair.		
8		Porta	Ex 06 - 1.1	A leitura é porta de tudo.		
9		Viaja	Ex 01 - 1.3	Viaja sem sair do lugar.		
10		Passai	Ex 03 - 1.6	Mas depois que eu passei a estudar...		
11	MOVIMENTO	Passar	Ex 04 - 1.6	Os mais sabidos quer passar a gente pra trás.		
12		Olha	Ex 04 - 1.13	Olha pra qualquer canto.		
13		Canto	Ex 04 - 1.13/14	Olha pra qualquer canto... já tá conhecendo.		
14		Passou/passei/passaram	Ex 03 - 1.6	Muita gente já me passou a perna. Mas depois que passei a estudar, não me passaram mais.		
15	EQUILIBRIO	Passar	Ex 03 - 1.7	E nem é de passar.		
16		Base	Ex 05 - 1.9	A leitura é a base.		
17		Abre a mente	Ex 02 - 1.6	Porque a leitura também abre a mente da gente.		
18		Dá pra nós	Ex 03 - 1.1	A leitura dá pra nós sabedoria.		
19	APRENDIZAGEM	Conhecendo	Ex 04 - 1.13/14	Olha pra qualquer canto... já tá conhecendo.		
20		Entrar/Sair	Ex 05 - 1.3	Nós sabemos entrar... e sabemos sair.		
21		Criatividade	Ex 05 - 1.8	A leitura é criatividade humana.		
22		Porta de tudo	Ex 06 - 1.1	A leitura é porta de tudo.		
23		Nada	Ex 02 - 1.2	Sem a leitura a gente não é nada encima da terra.		
24		Poder organizar	Ex 02 - 1.3	Até pra poder organizar		
25		Mais experiente	Ex 02 - 1.7	...pra ficar mais experiente		
26		Poder saber	Ex 02 - 1.8	...pra poder saber mais ou menos o que vem acontecendo		
27		Basta	Ex 03 - 1.2	Pra ninguém fazer da gente basta...		
28		Tolo	Ex 03 - 1.3	...fazer da gente tolo.		
29	ESTADO DO SER	Coisa muito boa	Ex 04 - 1.2	A leitura é uma coisa muito boa.		
30		Nada	Ex 04 - 1.9	A gente sem ler não é nada		
31		Igualmente uma pedra	Ex 04 - 1.10	É igualmente uma pedra, bater assim em um poste e ficar ali.		
32		Conhecendo	Ex 04 - 1.13	Olha pra qualquer canto, já tá conhecendo.		
33		Criatividade	Ex 05 - 1.8	A leitura é uma criatividade humana.		
34						

Plan1 Plan2 Plan3

Pronto

PT

APÊNDICE B - QUADRO CONECTOR DO ED1 (EXCEL)

ENQUADRAMENTO1 - Microsoft Excel (Falha na Ativação do Produto)

Arquivo Página Inicial Inserir Layout da Página Fórmulas Dados Revisão Exibição

Colar Times New Roman 12 Quebrar Texto Automaticamente Geral

Área de Tran... Fonte Alinhamento Número

Formatação Condicional Formatar como Tabela Estilos de Célula Inserir Excluir Formatar Células

AutoSoma Preencher Limpar Classificar e Filtrar Localizar e Selecionar Edição

D37 Para gente é em vão

	VMets	Exercitollinha	Unidade informacional
1	Agrupamento de veículos	VMets	Exercitollinha
2			
3	ABERTURA	Abrem	Ex 02-1.4 Eles abrem os "zôl"
4		Entrar	Ex 04-1.2 Entrar em qualquer lugar
5		Entrar dentro	Ex 11-1.2 A gente não consegue entrar dentro da cabeça
6		Trás	Ex 02-1.3 Para alguém não passar eles para trás
7	MOVIMENTO	Defender	Ex 02-1.7 Sempre ele estará sabendo como se defender
8		Andar	Ex 04-1.2 [...] porque uma pessoa andar
9		Entrar	Ex 04-1.3 Entrar em qualquer lugar [...]
10		Frente	Ex 08-1.2 Porque se não estudar não vai para frente nunca
11	ESTADO DO SER	Coisa importante	Ex 01-1.1 A leitura para mim é uma coisa importante
12		Nada	Ex 01-1.4 Quem não sabe ler não é nada na vida
13		Sem importância	Ex 01-1.5 Quem não sabe ler é sem importância
14		Tudo	Ex 03-1.5 Estudo em nossa vida
15		Ser alguém	Ex 03-1.9 Para ser alguém na vida
16	FORÇA	Lutando	Ex 02-1.2 Eles estão lutando para não ser [...]
17		Lutar	Ex 03-1.8 Temos que lutar para aprender a ler
18	RECIPIENTE	Disputando	Ex 05-1.6 O que estou disputando é isso aí
19	PERCURSO	Abrem	Ex 02-1.4 Se alguém sabe ler, eles abrem os "zôl"
20		Andar	Ex 02-1.4 Porque uma pessoa andar
21		Entrar	Ex 04-1.2 Entrar em qualquer lugar [...]
22	FRENTE/TRÁS	Para frente	Ex 04-1.3 Porque se não estudar não vai para frente nunca
23		Passar para trás	Ex 02-1.3 Para alguém não passar eles para trás
24	ALCANÇAR	Pegar de mal jeito	Ex 02-1.6 Ninguém vai pegar eles de mal jeito
25	PEGAR	Pegar	Ex 08-1.7 e 8 [...] até para pegar um avião é difícil, para pegar um ônibus [...]
26	RECIPIENTE	Mente apagada	Ex 07-1.17 A mente apagada
27	PERCURSO	Vendo	Ex 07-1.19 Não estou vendo a palavra
28		Frente	Ex 08-1.2 [...] não vai para frente nunca
29		Mente apagada	Ex 03-1.1 Mente apagada é como se [...]
30		Muda e surda	Ex 03-1.2 Mente apagada é como se fosse e muda e surda
31		Mudo, surdo e cego	Ex 10-1.1 [...] e como se fosse mudo, surdo e cego também
32		Cego	Ex 10-1.7 [...] minha mente era como um cego [...]
33		Envergava	Ex 10-1.7 [...] eu não envergava nada
34		Confundem	Ex 11-1.1 [...] as letras confundem a cabeça da gente
35		Entrar dentro	Ex 11-1.2 [...] entrar dentro da cabeça
36		Confundem	Ex 11-1.7 As letras confundem a mente
37		Mente apagada	Ex 12-1.1 A mente apagada é porque não entende
38		Em vão	Ex 12-1.2 Para gente é em vão

Plan1 Plan2 Plan3

Pronto

PT 21:21 01/07/2020

APÊNDICE C - AGRUPAMENTO DOS VMETS DO ED2 (EXCEL)

	A	B	C	D	E	F	G
1	METÁFORAS SISTEMÁTICAS	METÁFORAS LINGÜÍSTICAS	METÁFORAS CONCEPTUAIS - ESQUEMA IMAGÉTICO				
2		A leitura é conhecimento.					
3	A LEITURA É O CAMINHO DA SABEDORIA E DO CONHECIMENTO	A leitura faz conhecer.	COMPREENDER É VER				
4		A leitura possibilita saber.					
5		A leitura dá sabedoria.	Parte-todo				
6		A leitura faz aprender.					
7		Com a leitura somos tudo.					
8		Sem a leitura somos pedra.					
9		A leitura faz enxergar.					
10							
11		A leitura possibilita criatividade.					
12	A LEITURA É A BASE DA CRIATIVIDADE HUMANA	A leitura possibilita ficar esperto.	TEORIA SÃO CONSTRUÇÕES				
13		A leitura é base.					
14		A leitura é criatividade humana.	Força				
15			Centro-periferia				
16		A leitura é coisa muito boa.	EXPRESSÕES LINGÜÍSTICAS SÃO RECIPIENTES				
17	QUEM LÊ TEM ACESSO A UM MUNDO DIFERENTE	A leitura possibilita ficar na frente.					
18		A leitura ensina entrar e sair.	Recipiente				
19							
20		A leitura é abertura.					
21	A LEITURA NOS LEVA A LUGARES PRIVILEGIADOS	A leitura é porta.	A VIDA É UMA VIAGEM				
22		A leitura faz viajar sem sair do lugar.	Origem-percurso-meta				
23		A leitura é caminho.					
24		A leitura válida					

ANEXO A - TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO COMPLETA - ED1

Alfabetização de Jovens e Adultos e a gente está trabalhando nessa vertente. Então eu queria sim que não sei se de maneira bem tranquila sem se preocupar com palavras escolha de palavras mas que vocês dissessem o que é leitura para vocês é o jeito que você é com as palavras de vocês o que é leitura e o que todo mundo fica. Nas ruas a viagem você sai do lugar um lugar. A TRABALHO. Infantil. Está pedindo a Deus. Que queira. Ser feliz. Mas. A mensagem. Que você diz é falar você pode. Falar muito com. Hamilton. Na.

INFORMANTE 1: Speaker 100:01:05

Você conhece várias coisas, viaja sem sair do lugar,

A leitura é a abertura de tudo, a gente aprende,

A leitura é o caminho de tudo, de todo conhecimento,

Onde você vai tá lendo, onde você vai tem letra.

A gente aprende, está aqui num jornal, um jornal quem sabe que aconteceu em Salvador. Que acontece no RJ. É a leitura. Não tem p onde a gente correr.

Informante 2: Speaker 100:01:38

A leitura é muito importante para o ser humano.

Sem a leitura a gente não é nada encima dessa terra, até para poder organizar tanto a nossa vida como a vida do próximo. Porquê?

Porque a leitura também abre a mente da gente pra ficar mais experiente pra poder saber mais ou menos o que vem acontecendo ao redor do mundo.

No nosso município como no nosso Estado como no país e como também no exterior porque hoje em dia nós vivemos de uma maneira que tem que aprender o que está acontecendo hoje no mundo é uma coisa que não deveria acontecer. Não só aqui no nosso país e no mundo inteiro existe a corrupção e nós tem que estar preparado para enfrentar tudo isso porque a leitura também ela faz parte da nossa vida,

E pra nós saber reivindicar o nosso direito porque nós sem saber reivindicar o nosso direito, as pessoas que são mais inteligentes do que outra, existe uma pessoa que é mais inteligente que outra, essas pessoa passa a perna naquele que é menos inteligente, nós vivemos no mundo assim, um passando a perna no outro. Então você tem que estar preparado. Hoje mesmo aconteceu, eu tava na casa lotérica, eu tava na fila para pagar três reais de jogo, aí tinha pessoas que tava fazendo saque. Só que na lotérica não tava tendo dinheiro pras pessoa fazer saque.

Aí a moça chamou o rapaz que estava na outra fila e o rapaz ia fazer o pagamento. Aí eu falei pra ela, eu também tô na fila, eu também vou pagar, mas ele vai pagar mais, a moça falou. Eu falei, eu posso pagar um centavo, mas ele não pode passar na minha frente porque tem mais.

Aí o pessoal falou, realmente, ele está certo mesmo, ele tem direito de pagar o jogo dele pra depois ele pagar o quanto ele quer pagar.

Se for o caso de não ter mais ninguém aqui pra pagar as conta... Eu falei: você sabia que eu posso processar aqui a casa lotérica por danos morais? Então, a leitura dá isso pra gente...

A leitura dá pra nós sabedoria pra ninguém faz dagente besta, fazer dagente tolo. E eu tô estudando pra isso. Muita gente já me passou a perna, mas depois que eu passei a estudar não me passaram mais, e nem é de passar.

Informante 3: Speaker 100:04:46

Pra mim a leitura é uma coisa muito boa porque ninguém pode ficar sem estudar. Se a gente ficar sem estudar, igualmente ele falou aí, os mais sábios quer passar a gente para trás. Só isso mesmo que eu tenho pra falar. Está muito bem, graças a Deus, com uma professora dessa que tem a gente tem aqui a gente vai logo à frente. Ela diz: vem estudar. Ótima professora, graças a Deus. [...] Ah, é muito bom, muito bom mesmo, a gente sem ler não é nada. É igualmente uma pedra bater assim no poste e ficar ali. E a pessoa sabendo a leitura não, a pessoa saber a leitura, olha para qualquer canto, já tá conhecendo, vai embora pega um ônibus, não pega errado, pega o ônibus já certo e vai embora.

Mediadora: Antes de você aprender a ler, como é que você se sentia?

Informante 3: Speaker 100:06:14

Antes de vim ao colégio, me sentia bem. Espia como é as coisa, depois que eu vim cair na realidade que a gente sem o estudo não é nada. Não é nada não, agora com o estudo a gente vai pra frente. Foi igualmente como ele falou aí, os outro mais sabido quer passar a gente pra trás.

Madiadora: Quando você não sabia ler e passou por uma situação que precisava ler, qual foi o sentimento que você teve?

Informante 3: Speaker 100:06:41

Eu me sentia bem sem estudar, eu trabalhava para mim mesmo, entendeu. Eu falava assim: eu trabalho para mim mesmo, muito melhor do que essas pessoas que tá trabalhando para os outros, eu não preciso de leitura. Aí quando foi agora, uma pessoa de idade, que eu caí na realidade. Parei de trabalhar, aí meu filho falou; você vai estudar! -Estudar? Já dessa idade? Aí ele falou assim: a gente se formou, agora o senhor vai sim, vai estudar. Não, eu não vou não.

- Vai sim, vai pra sua mente não ficar só aqui, só pensando bobagem. Aí eu vim aqui, me matriculei e ele encima de mim, vai, vai. Aí achei essa ótima professora e pronto.

Graças a Deus. Aí eu fico pensando assim, quando dá a noite eu fico pensando na semana passada, não por que tava doente, aí eu fico pensando, meu Deus, como é ruim ficar dentro de casa. Com o estudo, a gente fica sentado estudando, em casa a gente não pode fazer nada, na escola não, a gente fica estudando, conversando. Tomara que a semana passe logo, aí fico naquela.

Mediadora: E quando chegou na escola, quando o sr. decidiu estudar, entrar na escola, qual foi o sentimento que você teve quando percebeu que você precisava aprender a ler?

Informante 3: Speaker 100:08:09

O sentimento que eu tive que há muito tempo eu tivesse estudando. Perdi muita coisa em minha vida nova. Eu não aprendi nada depois de velha. Agora vim estudar, agora pra que mais. Que não vou me formar mais, formar em nada mais, em nada.

Aprender a ler mesmo, não é isso? Porque quando a gente é novo a gente anda pra frente, só sabe que vai andar para a frente. Mas quem tá da minha idade sabe o que vai dar pra trás. Isso. Na verdade, vai pra trás porque quando a gente é novo é uma coisa, quando fica velho, vai caindo pra a idade e vai ficando cansada.

Mediadora: Quando você começou a ler, você mudou esse pensamento que você está indo para trás, a leitura pode te levar a algum lugar para frente?

Informante 3: Speaker 100:09:23

Eu penso que vai me levar pra algum lugar frente porque eu vou aprender escrever, vou aprender a ler. Não vou passar por uma analfabeta. Vou pra frente, não é isso? Mesmo eu não me formando, tem tanta gente que não é formado, novo, que não quer nada da vida. Eu sabendo ler, com a fé em Deus, sabendo ler e escrever, tá ótimo, eu sei que eu não vou mais me formar, nessa eu não vou ficar, eu vou estudar pra me formar, nessa não, mas estudar pra mim saber. Vou, com fé em Deus.

Mediadora: Para pegar um ônibus, diante de um livro, o que você pode encontrar, sentir a partir da leitura?

Informante 3:

A partir da leitura, a gente pode se sentir muito bem, coisa que a pessoa não era, ela vai chegar em qualquer canto, assim, saber conversar com aquela pessoa assim que sabe entender de tudo.

Muito melhor do que a pessoa não saber falar nada, chegar no lugar e ficar tapado, não é.

Mediadora: Você já pegou um livro para ler uma história, cheio de palavras interessantes, onde você começa a imaginar uma série de coisas?

Informante 3: Speaker 100:11:13

Vai chegar esse dia, rsrs, com fé em Deus. Que a anos, se meus pais tivessem me botado pra estudar, eu podia não estar hoje aqui, né, hoje em dia eu de idade e aqui estudando. Se eu tivesse estudado desde nova, hoje eu não estava aqui. Sentimento é esse...

Mediadora: Em uma situação em que você precisava saber ler e viu que não conseguia, o que o sr. sentiu?

Informante 4:

Em primeiro lugar, quando eu não sabia ler, teve uma audiência. Comigo, a advogada e o dono da empresa. Aí eles fala assim: você quer fazer um acordo? Eu não sabia o que era o acordo. Aí o advogado disse: o acordo é que se você tiver direito de 10 mil reais, ele vai lhe dar assim... É mesmo? Aí eu falei, então aceito. Aí veio o advogado da empresa e a minha advogada, veio o patrão.

Aí o juiz ficou lá sentado, depois eles viram tudo pra cima de mim, eu só sabia fazer um garrancho, aí assinei. Então no caso ali quando foi pra mim receber a primeira parcela que já caiu na conta da advogada, ela sacou aí ela falou: olha seu Jovelino, essa primeira parcela já é minha pelos meus honorários. Aí tem mais aí tantas parcelas que eu ainda vou tirar. Aí eu falei: oh doutora, que negócio é esse?

Ali eu me senti um derrotado no meio de tanta gente inteligente que estudaram pra fazer certo e fazendo errado, eu me senti um derrotado. Mas meus filho eu tinha um sentido assim forte, de eu não saber, mas ia botar meus filho pra aprender. meus filho estudara aqui, meus três filhos estudaram aqui, nessa escola. Aí o que acontece: eu não me senti bem, poxa. Me passou para trás. Aí eu tive que deixar, porquê? Por que na hora que eu tivesse que assinar aquele processo ali estava ali eu não sabia ler nada. Nada.

Hoje se eles me dá um processo para mim ler, eu posso não entender muita coisa, mas eu já sei me sair.

Eu falo assim: Não estou entendendo muito aqui vossa excelência. Aí se ele falar assim: você não está entendendo, não? Mas tem pessoas mais inteligentes do que eu que eu vou passar pra ele ler, pra eles me explicar aqui qual é o significado, pra me ensinar. Se eu saber eu vou assinar. Se não, eu vou pedir pra outra pessoa pra ler pra mim pra eu assinar. Então, aí eu me senti um derrotado.

Me deu uma ira tão grande. Mas eu falei com a advogada, eu falei: doutora, eu tenho três filhos, eles estão passando necessidade igual como eu tô com minha esposa. Eu estou precisando. E ela disse: infelizmente é assim que funciona.

Quando eu vi ela aqui no jardim do São Caetano, eu pensei assim: ladrona. Eu não falei pra ela ouvir, mas me deu vontade de falar pra ela ouvir. Mas aí passou, passou, passou...

Mediadora: Mas o sr. acha que, antes de aprender a ler, alguma coisa que o sr. sentia em seu corpo tinha a ver com a falta da leitura?

Informante 4: Speaker 100:16:54

Tinha. A gente com a leitura, nós sabemos entrar e sabemos sair. Isso incentiva muito a gente. É um conhecimento, importante o conhecimento porque naquele momento você tem uma criatividade de se sair daquela pessoa que está querendo te passar a perna.

Mediadora: Antes do sr. não saber ler, algo que o sr. sentia no corpo, emoção, sentimento, estava ligado com a falta de leitura?

Informante 4: Speaker 100:19:37

Chegou um determinado tempo que eu falei comigo mesmo e falei: eu preciso me matricular numa escola para poder aprender a ler e escrever. Aí como meu filho já estava lá, sabia ler e escrever, aí falou: é painho, é bom. Aí eu vim e me matriculei e eu passei a estudar.

Cheguei aqui e encontrei a professora Andréa. E aí foi indo assim, assim e assado. Mas também o tempo que eu passei a estudar já era pra mim bem bom. Mas devido ao trabalho aí não tem como ficar na sala de aula. Porque ou bem a gente trabalha ou a gente estuda. No caso se hoje, hoje, o governo federal ou o governo do Estado ou do município, se fosse o caso de dar um incentivo a aquele estudante de maioria que tem família e que ele trabalha durante o dia. Pra falar assim: você vai ter um trabalho pra ter só meio turno, de manhã até meio dia e de meio dia pra tarde você vai descansar pra ir pra escola, então essa tarde eles cobriam. E a gente ganha. Então é isso aí, é muito importante também. E você está aqui também com essas perguntas, também é boa que é pra gente cada vez mais, né? Porque a gente tem que conversar com as pessoas que estão na faculdade, você tá fazendo doutorado, né?. Pois, isso já é bom, a gente vai aprender mais.

Madiadora: Quando o sr. chegou na escola sentia alguma agonia diante de um desafio da leitura?

Informante 4: Speaker 100:22:12

Eu me sentia assim, um pouco nervoso, eu ficava um pouco ansioso, ficava um pouco assim, até pra escrever, aquele negócio. Mas chega um determinado tempo que vai relaxando, vai aprendendo, vai cada vez mais pegando gosto pela leitura, e cada vez mais vai ficando à vontade. Antes de perder o medo, de perder o medo a gente tem que pensar na coragem. Porquê? Qualquer lugar que a gente queira chegar, pensando em querer chegar, a gente não pode perder a esperança. Enquanto tiver batendo a pestana tem que ter esperança e tem que ter força de vontade, é por isso que eu estou aqui até hoje. Eu trabalho durante o dia, mas à noite estou aqui.

Esse ano eu só faltei duas aulas, foi. Então estou aí colado. Jogando duro, e outra coisa, não quero parar não.

Mediadora: O que o sr sentia quando tinha medo?

Informante 4: Speaker 100:24:55

O corpo ficava todo suado. Eu me sentia acalorado. Mas você sabe, tudo que a gente vai fazer pela primeira vez, quando gente não tem experiência, acontece isso. Acontece. Mas, existem vários exercícios também que a pessoa tem que fazer para manter a mente no lugar. É a mesma coisa de uma prova. Como uma prova do Enem que as pessoas estão fazendo, tem vários exercícios, tem que cantar, que é pra você chegar e ficar à vontade pra fazer aquela prova.

Para fazer aquela prova, pra você também ficar à vontade, não se estressar. O estudo é essencial, mas também a pessoa também tem que trazer o estudo pra mente, porque senão... Você tem pessoas que perde a mente por causa da leitura? Muita gente! Porque ele fica muito apegado com a leitura. Ele não procura distrair com outras coisas fica só naquilo ali. Então tem que praticar um esporte. Ele não perder totalmente a mente, ele fica meio, um pouco retardado quando ler demais.

Tudo demais é sobra. Se você calça um número 38, vai numa loja e compra 40, sobra, tudo tem que ter o seu devido lugar. Sempre. A pessoa tem que parar, até para você trabalhar nos serviços gerais, assim como trabalhar com construção civil, tem que fazer que antes disso, tem que fazer um exercício.

Tem pessoas aí que é formado pra massagens. Tudo isso é lucro pras pessoas. Mas se a pessoa ler demais, eu acredito que se você forçar a mente pra qualquer coisa, você perde, agora se você relaxar... Não é também você estudar para menos. Você tem que ter sempre aquele ritmo, nem pra menos nem pra mais.

Mediadora: Quando você não lia, sentia o quê?

Informante 5: Speaker 100:28:44

Eu sempre li... [Resiste dizer que fica nervoso quando não sabe ler] Rapaz, assim, fica um negócio meio estranho, você não tem conhecimento, né velho... não conhece nada, assinar um negócio sem saber ler... Mas eu sempre leio. Quando a gente não lê é chato pra caramba, você não tem conhecimento, velho...

Quando não sabe ler é chato pra caramba. Você não tem conhecimento, a leitura é a porta de tudo, é conhecimento, você aprende a falar melhor, se expressa melhor, conversa melhor. A primeira coisa que eu pedi foi ler, aí depois abandonei o colégio, aí voltei de novo.

Aí voltei a tentar de novo, vê se aprende alguma vez. A idade já está avançada, mas a gente vai forçar a mente. Quem lê de menos não aprende nada. Acho que a leitura é a abertura de tudo, se você está lendo... Se você vai assinar tem que ler, se você vai pagar uma fatura você tem que ler. Você sai de casa não tem pra onde correr, tá ali letra, número.

Mediadora: Qual a diferença da pessoa que sabe ler para a que não sabe?

Informante 4: Speaker 100:01:44

É uma pessoa cega. A pessoa que não sabe ler, ele é mudo, surdo e cego. A pessoa que sabe ler, ele tá enxergando tudo ali que tá na frente dele, o que vai acontecer e o que deixa de acontecer. Ele tá estudando e vendo tudo. Porque as pessoas que não sabem ler nem escrever, as outras pessoas fazem o que quer.

É como terminei de te falar, foi o que a advogada fez comigo. Hoje eu quero ver uma advogada fazer comigo o que ela fez. Eu sei tím tím por tím tím. E a pessoa que sabe ler e sabe escrever, sabe entrar e sabe sair, sabe ir pra tudo quanto é lugar. Quero ver agora me passar a perna. Você vai para São Paulo ou Rio de Janeiro, vai pra qualquer capital do nosso país, vai até para o exterior. Ninguém te passa a perna.

Agora só que é assim a leitura, a pessoa tem que aprender a ler e escrever para poder fazer o certo, não faz o errado, como já existe no nosso país. É a mesma coisa dos políticos, eles vai pra lá para fazer o certo, quando chega lá faz errado. Ali dentro não tem ninguém certo. Todos estão errados. Aquilo ali é a pior derrota do mundo que existem, é o congresso de qualquer país. Eles não faz certo. Eles estão ali trabalhando com o nosso suor e passando a perna.

Nós estamos trabalhando, suando, pagando nossos impostos e eles estão fazendo o quer. Passando a perna nagente, aí frauda saúde, educação, segurança, e até merenda de escolas eles embolsam. E aí vai dinheiro que vem pra remédio e eles embolsam. Vem 5 milhões, se sai 5 milhões lá de Brasília quando chega aqui já tem 3 milhões. Aí chega aqui e já faz um investimento de um milhão e meio e fica com um milhão e meio.

Aí faz um orçamento de uma construção civil, vamos supor aqui, dessa sala aqui faz o projeto direitinho, aí dá 10 milhões. 10 milhões vem, mas quando chega aqui eles gasta só 5 milhões, os outros 5 milhões eles bota no bolso. Então, tudo isso aí vai desfalcando o que nós deveria ter, porque nós moramos em um país rico, o país brasileiro é rico, nós aqui tem tudo de bom. Essa terra brasileira aqui tudo o que planta dá, e tudo que nós usamos, tudo, vem da Terra. O governo deveria fazer mais investimento na terra porque tudo vem da terra. Tem muita gente que tá desempregada, sem fazer nada, porque, porque perderam a coragem de trabalhar com terra, e com a terra tem que ter coragem.

Mediadora: E como, com a leitura, a gente pode mudar isso?

Informante 4: Speaker 100:05:36

Como? Com projetos! Projetos! [rsrs, palmas]. O projeto do governo federal, Bolsa Família, é um projeto bom. Mas é um bom que deixou muita gente sonogado, porque a pessoa quando recebe qualquer dinheiro sem ele tá trabalhando... O que vem fácil, vai fácil. O que que acontece? Todos esses milhões e milhões que eles distribuem pra essa bolsa família, deveria fazer com que comprar essas fazendas os que estão aí abandonados. Então, vamos supor, cinco fazendas com cinco mil hectares de terra. Vamos supor em quatro fazendas, assim uma com a outra eles dividiam os grupos, aqui é seu, aqui é seu... Então no meio daquela fazenda eles faziam um colégio, faziam uma creche pra aquelas famílias fazia um posto médico. Só em um mês, esse dinheiro que eles distribuem aqui em Itabuna com bolsa família, dá para comprar duas outras fazendas e todo mundo trabalhar, então através dessa bolsa família, as pessoas vieram da zona rural pra zona urbana, aí quem mora na zona urbana fica com dificuldade de arrumar emprego.

Porque, no caso, era uma população aí ficou duas numa só zona urbana na zona rural. Você pode ir nessas fazenda e vc não vê mais ninguém trabalhando. Até os pássaros vieram para dentro da cidade, até os periquitos. Bom mesmo no tempo é que você tem ideia pra tudo. O estudo é bom por isso, porque você tem ideia. O estudo traz a ideia.

Pra você planejar qualquer coisa que você queira fazer através do estudo. Não tem um engenheiro de automóvel, tem um engenheiro civil, de construção civil, tem um médico que é cirurgião disso ou outro médico que é cirurgião daquilo.

Tem médico que é cirurgião do crânio, tem médico que é dentista, o do crânio que extrai a bala, um negócio e tudo. Então tudo isso é muito bom, isso vem da onde? Vem do estudo. O carro vem do estudo. O avião vem do estudo.

A leitura é a base. Exatamente isso.

A leitura para mim mesmo, no meu pensar, a leitura é uma criatividade humana. [palmas, rsrs].

ANEXO B - TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO COMPLETA – ED2

Estou aqui querendo saber o que é a leitura para vocês.

Speaker 100:00:26

É uma coisa muito importante. A pessoa mais importante. De tudo que eu estou feliz. Porque. A gente escuta o que ela está falando que o colega está falando que vocês podem dar continuidade à ideia de um.

Speaker 100:00:50

E acrescentar alguma coisa boa. Então observe o que eles falarem a gente vai encostando naquela que é a leitura. E. A leitura é muito importante para quem não sabe. O que causou muitos aqui estou lutando para.

Speaker 200:01:14

Marcar um passo atrás. Se alguém sabe ler os olhos. Ele abriu mão de. Si para saber se eles não sabem ler nem escrever para enganar. Por isso que a leitura para mim e para muitos alunos é muito importante.

Speaker 100:01:34

Olha que maravilha. Ai saiu coisa boa. A leitura é muito importante na minha vida. Porque toda a vontade de aprender. Nunca tive oportunidade de aprender e agora porque tive a oportunidade de estudar. Muito é muito bom.

Speaker 100:01:55

E toda em sua vida. PRIMEIRAMENTE DEUS a leitura tem que aprender. Eu vi na vida também que.

Speaker 100:02:07

Quem está falando. Quem quer. Sei lá.

Speaker 100:02:10

A leitura também é muito importante. Então para mim é muito importante. Também quem mais quer dizer que percebe sobre leitura e só. Leitura.

Speaker 200:02:36

Importante. Sei escrevi. Isso que eu passar.

Speaker 200:02:50

Por isso que eu quero aprender mais. Agora quero aprender a escrevê. LA QUEM MAIS QUER DIZER SOBRE.

Speaker 100:03:03

Isso. Se eu ficar de frente.

Speaker 100:03:07

Vamos lá. Eu acho importante porque não tinha ponto de parada gay no supermercado o preço das coisas e. Sei que isso era pra mim não. Então pra mim é muito importante a leitura. Fiquei só na data de validade e tudo direitinho.

Speaker 100:03:31

Muita muita gente acha que quer mais falar. Você. Pergunta Além de falar o que é a leitura.

Speaker 100:03:42

E o que você sente quando você aprende a ler. Você pode também falar sobre isso o que você sente. Aprender a ler o que é aprender a ler o que provoca em você aprender a ler. Quem quer falar.

Speaker 100:04:03

Não precisa ficar bem natural. Eu gosto de jogar a bola para.

Speaker 100:04:16

Você. Ninguém conhecia direitinho. Escrevi aqui que eu nasci.

Speaker 100:04:30

E aprendendo a lei. Você sente. Que você pode sentir bem as coisas assim como. Não sabe mas vai aprender. Você acha que você vai se sentir quando com. Vontade. Estou falando só agora. O que é que estou tendo em mente.

Speaker 100:05:11

A mente apagada. Eu estou aqui alerta. Lá vem mais. Minha palavra.

Speaker 100:05:22

Então não entender a palavra seriamente apagada. Eu. Acho que ali. Eu estou vendo ali na letra o que ela. Está.

Speaker 100:05:37

Ali. Olha que interessante que ela falou Vamos tentar avisá la outras coisas sobre isso o que ela disse.

Speaker 100:05:45

Que se ela não está sabendo ler a mente dela está apagada. Agora ela quer dizer se você está ali eu estou escrevendo aqui eu estou bem.

Speaker 100:06:04

Eu entendi perfeitamente o que vocês entenderam sobre o que a gente não sabe ler como se a nossa mente tivesse.

Speaker 100:06:14

O que vocês acham sobre isso. Quem quer falar sobre isso. Quer falar sobre isso. Tudo o que foi dito doutra forma. Tudo. Isto muda muito oportuno considero muito importante.

Speaker 200:06:52

Para quem quer complementar mais você falou ainda pode ser não é você a idéia que ela falou da mente apagada sem saber o que seria escrever ou não sabe ler sabendo o que está escrito para escrever que não sabe escrever não sabe ler escrever. Não. Sei quem mais pode complementar se fosse assim com uma pessoa no mundo isso não. Sabe explicar o que. Uma pessoa que.

Speaker 100:07:45

Olha um outro dado que ela trouxe além da mente apagada não sabe ler como se fosse mudo e surdo. Que ideia seria essa ela falou sobre isso quem poderia ampliar aumentar essa idéia. Não saber o que significa ser mudo e surdo.

Speaker 100:08:03

Mudo cego cego não enxerga a mente a mente quando eu não sabia ler que eu vi eu não sabia nada. Hoje em dia.

Speaker 100:08:14

Já faço meu nome já sei li alguma coisa. Então. Que. Eu não sabia pra mim. Minha mente era eu era. Cego. Eu não jogava nada. Porque eu não sabia ler não sabia escrever tudo o que havia ali para mim.

Speaker 100:08:29

Nada. Hoje em dia. Graças a Deus. Cabeça. Que. Estou. Muito bom. Alguém quer complementar essa idéia que ela trouxe. Que a outra. Eu não estou falando nome porque ainda não conheço o nome de vocês. Elas duas complementares. Então vamos lá. Minha gente não sabe ler que um leitor cabeçudo.

Speaker 200:08:55

Não consegue entrar bem detalhes. Você tem dois anos repetir no mesmo ano e não sabemos como é que se escreve a letra ainda.

Speaker 100:09:09

Fica difícil. A ideia que ele trouxe é que as letras se confundem. é isso. Alguém concorda e alguém pode falar alguma coisa sobre isso. A letra confunde a mente.

Speaker 100:09:25

Vamos lá. Quer dizer assim é a mente apagada. A professora escreveu. Acabamos. Entendendo que está escrito. Então pra ela mente apagada ela quer dizer isso. Ela não entendeu. Tá escrevendo uma coisa que pra ela não está entendendo. Então você também percebe isso. Ela quer explicar o que você tem de ficar falando escrevendo a coisa que ela não sabe ler nem escrever. Espaço não está escrito o que eu escrevi. Boa explicação.

Speaker 100:10:07

Alguém mais quer fazer um complemento. Não quero assim exagerar nas perguntas porque eu ainda vou voltar aqui uma outra vez que eu vou analisar essa que a gente está gravando agora. Depois eu vou voltar a ser a professora militante. Gosto de ver se alguém quer fazer algum complemento. Posso finalizar.