

AS METÁFORAS CONCEITUAIS E O ENSINO/ APRENDIZAGEM DE CONCEITOS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Paula Baracat De Grande*

Resumo

O artigo apresenta uma análise das retomadas de metáforas conceituais dos monitores pelos professores-alunos em um curso de formação continuada. Sustentamos que, ao retomar as metáforas dos discursos formadores, o professor se apropria dos conceitos, no sentido bakhtiniano, num processo de familiarização e reelaboração possibilitado na interação pela metáfora. O intuito final é refletir sobre e contribuir com a formação continuada, levando em consideração o letramento situado do professor, ou seja, as práticas escritas que ele realmente precisa para exercer sua profissão e melhorar sua prática didática.

Palavras-chave: Formação continuada. Metáforas conceituais. Apropriação.

INTRODUÇÃO

Com a crescente preocupação com a atual situação do ensino público brasileiro, a formação do professor tem se tornado, cada vez mais, um assunto central de debates em várias instâncias (senso comum, mídia, universidade). Dentro dessa conjuntura, muitas vezes, os professores são alvo de críticas e avaliações, tanto por parte da universidade quanto por parte da mídia, sendo responsabilizados pelo fracasso do ensino nos níveis Fundamental e Médio¹. Ao se responsabilizar o professor pelos problemas relativos à má qualidade do ensino público, esse profissional é cada vez mais desvalorizado, sem que se considerem as necessidades docentes para o exercício da profissão e sem que se contribua em nada para sua formação e atuação profissional. O grupo *Letramento do Professor*² acredita que não cabe, mais uma vez, questionar a capacidade profissional dos educadores. É preciso, como afirma Silva (2003), discutir a formação do professor para contribuir para uma abordagem deste como um profissional do ensino, respeitando suas experiências, dúvidas, interesses e necessidades de conhecimento.

A partir dessa perspectiva, adotada pelo grupo *Letramento do Professor*, ao qual minha pesquisa se associa, parto de reflexões sobre o letramento situado do professor (KLEIMAN, 2001), ou seja, reflito sobre as práticas que envolvem a escrita realmente necessárias ao professor em seu local de trabalho. Para isso, analiso os dados de um curso de formação continuada, investigando como professores participantes do curso aprendem conceitos científicos e como os mobilizam em sua prática profissional. O intuito final é refletir sobre e contribuir com esse tipo de formação, levando em consideração o que o professor realmente precisa para exercer sua profissão e melhorar sua prática didática.

* Mestranda em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Orientadora: Dra. Ângela Kleiman. pauladegrande@gmail.com

A base de dados desse trabalho é um curso de formação continuada de professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental em que realizei observação participante em minha pesquisa de Iniciação Científica³. Acompanhei uma turma – dentre as quatro do curso – mais sistematicamente, gravando as aulas, elaborando diários de campo e recolhendo material escrito produzido nas aulas. O *corpus* de material escrito é composto, principalmente, pelos projetos de leitura escritos pelos professores alfabetizadores ao final de cada um dos dois módulos que constituíram o curso com a finalidade de serem aplicados nas turmas em que lecionavam.

A investigação sobre o ensino/aprendizagem de conceitos abstratos na área da linguagem (o foco do curso) se deu, principalmente, pela análise das metáforas que aparecem no discurso dos monitores do curso e no discurso dos professores alfabetizadores, principalmente nas interações de sala de aula e em textos escritos elaborados por estes. Partimos do pressuposto de que o uso de metáforas pode revelar o processo de conceitualização dos participantes do curso. Também acreditamos que as retomadas de metáforas dos monitores pelos professores, em retextualizações⁴ orais ou escritas dos discursos formadores, podem mostrar aspectos do processo de aprendizagem e familiarização de conceitos veiculados no curso, ou seja, a apropriação desses conceitos pelos professores. Nesse processo de retextualização, acreditamos que os professores se apropriam do discurso do outro, tornando-o seu, na medida em que, ao interagir com o discurso do outro, julgamos, avaliamos, internalizamos esse discurso e respondemos a ele, o que Bakhtin (1988) chama de *atitude responsiva ativa*. Para Bakhtin (op.cit.), esse processo de individualização do discurso surge do diálogo social, como prolongamento, como réplica. Segundo o autor, não há consciência antes da palavra e esta só aparece em um terreno interindividual, pela interação, refletindo e refratando a realidade. Assim a metáfora também só existe através da interação, sendo, além de cognitiva, social e dialógica.

Para Bakhtin (1988), no discurso citado, quando trazemos o discurso do outro, como nas retextualizações dos professores alfabetizadores dos discursos formadores, temos a mesma relação responsiva ativa do diálogo. Também há uma apreciação valorativa. Dessa forma, podemos ter um monólogo, a enunciação de um só autor, mas não há discurso monológico na perspectiva de Bakhtin, pois todo discurso traz as vozes de outros, é ideológico e social. Bakhtin (1988, 66) afirma que:

em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica.

A linguagem, nessa perspectiva, sendo concebida como interativa e dialógica, implica que sempre trazemos em nossas palavras as palavras dos outros e nos apropriamos delas, respondendo a elas, ou seja, nosso pensamento é constituído também pela palavra do outro que internalizamos. A partir disso, interpretamos a retomada de metáforas no contexto do curso de formação continuada como uma possível apropriação de conceitos formadores pelos professores alfabetizadores.

1. AS METÁFORAS CONCEITUAIS

Para estudar as metáforas, apoio-me nos estudos de Lakoff e Johnson (1998), os quais defendem que as metáforas conceituais fazem parte de nossa linguagem cotidiana e são componentes essenciais do modo em que conceitualizamos o mundo. O sistema conceitual metafórico, que, na concepção desses autores, rege nosso pensamento e nossa ação, faria com que as metáforas fossem uma fonte de evidência sobre o que as pessoas pensam e por que agem de certa maneira. Assim, a metáfora é um aparato cognitivo e está no próprio conceito

do elemento metaforizado e não só nas palavras que o nomeiam, principalmente se considerarmos os conceitos abstratos que são, em sua maioria, metafóricos.

Por exemplo, argumentam que a metáfora TEMPO É DINHEIRO define o conceito abstrato “tempo” em termos de dinheiro, de um recurso a ser economizado, investido, consumido. Essa conceitualização obedece à lógica capitalista de que cada instante equivale a trabalho, produção, lucro e consumo. Segundo os autores, a ocidentalização das culturas do mundo se dá pela introdução dessa metáfora, que passou a reger o modo ocidental de vida, aparecendo em nossa linguagem de inúmeras maneiras, além de constituir nossa forma de pensar, como em: “Você está *desperdiçando* o meu tempo”, “Como você *gasta* seu tempo hoje em dia?”, ou “Com esse serviço, você *poupará* tempo”.

Os autores salientam que as metáforas são culturais, ou seja, “que o tipo de sistema conceptual que possuímos é um produto da espécie de seres que somos e do modo como interagimos com nosso ambiente físico e cultural” (op. cit., p. 210). Além disso, os conceitos definidores na metáfora emergem em nossas interações com os outros e com os objetos do mundo, sendo o conceito entendido em termos das propriedades interacionais. Dessa forma, podemos pensar nas metáforas usadas por monitores e professores alfabetizadores como emergentes das interações nas aulas de formação continuada de professores, relacionadas com a situação em que são usadas, estabelecendo um papel importante na comunicação entre os participantes.

No contexto da formação de professores, Kleiman (2005) defende que as metáforas são elementos que fazem parte do processo de familiarização do conceito científico na passagem do discurso científico para outros discursos, como o didático. Partindo de uma perspectiva sócio-construcionista da aprendizagem (VIGOTSKY, 1984), Kleiman (2005, p. 220) afirma que a análise das retomadas pelos alunos das metáforas do professor

revela tanto traços do processo intrassubjetivo, essenciais para o sucesso da prática pedagógica, como indícios das operações de construção de conceitos. No processo de ensino/aprendizagem de formação de professores, a metáfora funcionaria como uma estratégia para o ensino de conceitos abstratos, que são instanciados em contextos específicos, e, nesse sentido ela é, “além de cognitiva, dialógica” (op.cit., p. 220). Dessa forma, a metáfora não é somente cognitiva, como defendem Lakoff e Johnson, mas também social e dialógica. Tal perspectiva contribui para pensarmos se as metáforas utilizadas na interação monitor – professor no curso de formação continuada funcionam como estratégias de ensino/aprendizagem de conceitos abstratos.

Assim, a análise das metáforas dos monitores e dos professores alfabetizadores e as retomadas de metáforas em retextualizações de textos formadores revelaria a apropriação dos discursos do outro por professores em formação continuada, considerando a linguagem essencialmente dialógica. As diferenças entre as metáforas dos monitores e dos professores podem revelar os saberes pré-construídos dos dois grupos, que influenciam as interpretações dos professores em formação continuada dos conceitos científicos abordados no curso.

2. AS METÁFORAS DOS MONITORES NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A partir dos dados gerados no curso de formação continuada, identifiquei uma metáfora muito recorrente no discurso do monitor da turma mais observada, identificado como C., tanto nos roteiros de cada aula (planejamentos) preparados em conjunto com os outros monitores como nas interações de sala de aula. É ela: A LEITURA É TRABALHO. Essa metáfora possibilita, no discurso de C, conceitualizar várias atividades relacionadas à sala de aula, ao professor e ao aluno como trabalho.

A partir das categorias de metáforas propostas por Lakoff e Johnson (1998), a metáfora LEITURA É TRABALHO seria uma metáfora estrutural. Segundo os autores, a metáfora estrutural emprega metáforas ontológicas simples (que conceitualizam experiências como objetos físicos e substâncias). Assim, essa metáfora empregaria a ontológica TRABALHO É ATIVIDADE e, sendo as atividades em nossa sociedade conceitualizadas pela metáfora ontológica ATIVIDADE É SUBSTÂNCIA, o trabalho, como substância, pode ser quantificado precisamente, pode ter valor por unidade, serve a um fim específico e é esgotado progressivamente.

Gibbs (2006) reconhece a cultura e seu papel definidor das experiências e, conseqüentemente, do pensar metafórico, e considera a metáfora uma propriedade emergente das interações do indivíduo com o mundo. A partir disso, podemos pensar na metáfora do trabalho, tão utilizada pelo monitor, como tendo correlações fortes com nossas experiências do cotidiano com o trabalho, em nossa sociedade capitalista contemporânea e, também, a partir das interações entre monitor e professores, levando em consideração o aspecto dialógico da metáfora (KLEIMAN, 2005).

A metáfora do trabalho, geradora de outras expressões metafóricas do discurso do monitor, não aparece somente no discurso de C, mas também nos roteiros, elaborados por todos os monitores, o que pareceria demonstrar que essa conceitualização faz parte do que o grupo de monitores considera, em comum, como os aspectos mais importantes da leitura para o processo de ensino/aprendizagem do curso. Essa metáfora pode ser interpretada como uma forma de aproximar perspectivas dos monitores, enriquecer e diversificar os conceitos alvo do curso.

Os roteiros, elaborados conjuntamente pelos monitores antes de cada encontro, não só pontuam os tópicos a serem abordados no encontro, mas também trazem comentários dos monitores, argumentações sobre

uma escolha de atividade, justificativas das atividades selecionadas, muitas vezes baseadas no que os professores trazem para os encontros de formação continuada ou em experiências anteriores dos próprios monitores. O processo de elaboração dos roteiros é um espaço de debate entre os monitores, em que podemos vislumbrar suas concepções sobre os conceitos a serem trabalhados, sobre os professores, sobre o curso e sobre si mesmos. Devido a essa característica de marcar o processo de planejamento das aulas, os roteiros revelam conceitualizações que podem ser realizadas através de metáforas. Vejamos alguns exemplos da metáfora do trabalho presente nos roteiros do curso:

“Avaliação: projeto de leitura

1.1. Selecionar um objeto de leitura (que poderá ser um texto, uma imagem, textos híbridos como os quadros etc.) para ser utilizado em sala de aula.

*1.2. Estabelecer **objetivos** para **esse trabalho**. (...).*

*Num primeiro momento, espera-se apenas que o professor escolha um texto significativo e que possa estabelecer alguns **objetivos** para **o trabalho** em sala de aula (...).”*

*“Perguntaríamos, então, aos professores: qual o objetivo de leitura de cada proposta. Por que tais textos foram escolhidos? Com quais objetivos? **Você trabalharia** com seus alunos? Por que sim? Por que não? (...).”*

*“Discutir 04 pontos apresentados por Marcuschi para o **trabalho com leitura na escola** e as perguntas de compreensão (...).”*

As metáforas que relacionam atividades de sala de aula com trabalho implicam relações do tipo: o professor é um trabalhador, os alunos trabalham em sala de aula, há tipos diferentes de trabalho a serem realizados, o que envolve diferentes instrumentos, remuneração

etc. Pensando no conceito central dessa metáfora, leitura, podemos pensar no leitor como um trabalhador, o que envolve um esforço para desenvolver o trabalho, a realização de uma ação pela qual recebe algo em recompensa, instrumentos para a realização dessa ação.

Em trechos dos roteiros, podemos distinguir algumas das dimensões que o conceito de trabalho traz. No trecho “Pedir que selecionem **um texto** com o qual gostariam de **trabalhar** em sala de aula e tragam para o próximo encontro”, o texto pode ser entendido como um instrumento para o professor desenvolver seu trabalho em sala de aula, o que dá ao texto características mais concretas e uma função delimitada, pois instrumentos desempenham funções específicas em um trabalho. Como a leitura é conceitualizada como trabalho, o texto se torna o objeto para qual esse trabalho se volta e o instrumento com que se trabalha. Porém, as expressões que remetem ao trabalho com o texto não seriam mais metáfora, mas sim uma catacrese, pois essa metáfora já se solidificou nos usos da língua, sendo usada em inúmeras situações, principalmente de ensino/aprendizagem. A catacrese é definida como metáfora já absorvida no uso comum da língua, de emprego tão corrente que não é mais tomada como tal⁵.

Nas interações em sala de aula, as metáforas são mais elaboradas; a seguir alguns exemplos retirados de transcrições de falas do monitor C.:

C: “É um **texto que trabalha** com vários efeitos de sentido? É. Tem muita **coisa para explorar**? (...)Então, o que que eu tenho aí? É uma propaganda de quê?De chiclete. Aparece também num livro de quarta série. **Ta trabalhando** com outras linguagens (...) É um **texto que trabalha** com vários efeitos de sentido? É. Tem muita **coisa para explorar**? Tem. É um texto difícil? Não. Agora, o professor precisa aqui **fazer todo um trabalho** que não ta pronto. Ele precisa, ele tem que **criar as atividades** agora. Então ele vai até chegar aqui. (...) Às vezes você **cria perguntas** que não dá conta também de todo o material (...) O que eu

posso **explorar** aqui? (...) O que eu posso **explorar** aqui nessa propaganda que não foi **explorado**?. (...) Então eu **acho que é possível trabalhar, alertando, conversando, conscientizando** (...)Então quando eu trabalho com **cópia**, com revise o texto, copie, eu to só **trabalhando com o dito**. Aí o não dito ele fica... quem vai **trabalhar** com isso? Quem vai **trabalhar com o preconceito** que está por trás? Quem vai **trabalhar com o implícito** que está lá escondido? Quem vai **trabalhar** com a metáfora, com a ironia, tudo isso que está **por trás do texto** e que às vezes não é trabalhado. (...) Agora se eu estiver **trabalhando** com a charge, ou com o cartoon, ou com alguma coisa que é ironia, eu não trouxe aqui, mas tem outro **trabalho** com charge, com outro tipo de texto que você já vai ter que **trabalhar** mais com o não dito. (...) Então tem hora que você tem que **trabalhar** com isso. Agora, eu posso **trabalhar** só com isso? Essa é a grande questão. Então vamos procurar entender um pouquinho isso aqui pra depois vocês **colocarem a mão na massa, produzindo** aí perguntas (...) então esse **texto aqui tem várias etapas**. (...) Então qual é o **primeiro trabalho** de vocês? (...) não, vocês vão dizer **o tempo de trabalho** (...)-Agora vocês vão começar a **produzir perguntas**. (...)como é que eu **trabalho com vocabulário** e como é que eu **trabalho a compreensão** de um texto.

Quando o formador conceitualiza várias atividades de sala de aula, principalmente leitura e a escrita, como trabalho, ele está utilizando a estrutura desse conceito, portanto, estão implicadas, em princípio, todas as relações semânticas: trabalho envolve atividades produtivas ou criativas, há produtos do trabalho, envolve esforço, remuneração, uso de instrumentos etc. Assim, é possível analisar a metáfora estrutural do trabalho ao longo dessas várias dimensões relacionadas ao conceito utilizadas nas falas de C. Vejamos algumas dessas dimensões:

QUANTIFICAÇÃO E FINALIDADE DO TRABALHO

De acordo com as análises de Lakoff e Johnson (op. cit., p.139), o trabalho, em nossa sociedade, é estru-

turado a partir da metáfora TRABALHO É UM RECURSO. Essa metáfora possibilita quantificarmos o trabalho, o que fazemos em termos de tempo. Isso explica outra expressão no discurso do formador ao conceitualizar leitura a partir do trabalho: “*tempo de trabalho*” e “*esse texto aqui tem várias etapas*”. A expressão “produzir”, remeteria à finalidade do trabalho industrial, à produção de um produto final.

INSTRUMENTOS DE TRABALHO

A conceitualização em torno do trabalho feita pelo monitor também traz a ideia de um instrumental, ou seja, como e com o que trabalhar. Esses instrumentos de trabalho nesse universo de ensino/aprendizagem de leitura e escrita são “outras linguagens”, o texto, a cópia, a metáfora, a ironia, ou gêneros textuais (cartoon, charge), como aparece em: “*Ta trabalhando com outras linguagens*”; “*Então quando eu trabalho com cópia, com revise o texto, copie*”; “*Agora se eu estiver trabalhando com a charge, ou com o cartoon, ou com alguma coisa que é ironia*”, “*Quem vai trabalhar com o preconceito que está por trás? Quem vai trabalhar com o implícito que está lá escondido? Quem vai trabalhar com a metáfora, com a ironia...*”.

TIPO DE TRABALHO

A expressão “colocar a mão na massa”, utilizada pelo formador, remete a um tipo de trabalho em que é preciso o envolvimento manual. Expressões como “explorar” e “criar”, em “*o professor precisa aqui fazer todo um trabalho que não tá pronto. Ele precisa, ele tem que criar as atividades agora*” e “*O que eu posso explorar aqui nessa propaganda que não foi explorado?*”, trazem a concepção do trabalho como um processo de criação e exploração de atividades. Isso implica que as atividades desenvolvidas em sala de aula envolvem capacidades criativas do professor e do aluno, “*um trabalho que não está pronto*”.

Já um outro tipo de trabalho, que requer paciência e dedicação, está implicado em outra expressão relacionada a essa metáfora no trecho acima: “*e pensar aí o leitor como detetive, o leitor como alguém que vai no texto tentando achar aquelas pistas*”, que compara o trabalho do leitor ao de investigação, de busca, de exploração realizado no texto, que seria o local do trabalho detetivesco.

O tipo de trabalho que mais gerou implicações no discurso de C. é o da construção. A metáfora LEITURA É CONSTRUÇÃO é muito recorrente no discurso de C nas interações em sala de aula. Esta é encontrada em expressões como: “*permitem construção ou expansão de sentidos*”, “*leitor constrói*”, “*aquelas marcas para poder construir aí os sentidos*”, como nos trechos destacados a seguir:

C: “*Então é uma coisa que a gente já viu aqui desde o início do curso. Muita gente acha que leitura é decodificar, chamar o aluno para decodificar um texto. Esse é o primeiro problema (...) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem construção ou expansão de sentidos, o que sugere que a noção de compreender é apenas identificar conteúdos. (...) Tem uma intenção aí por trás*”. “*(...)no processo de leitura, as mais importantes para a compreensão dos implícitos, da ironia, do que não tá dito, lembrando, lembra que a gente viu isso, a gente tem que trabalhar com o que está dito mas o não, mais o não dito. Então quando eu trabalho com cópia, com revise o texto, copie, eu tô só trabalhando com o dito. Aí o não dito ele fica... quem vai trabalhar com isso? Quem vai trabalhar com o preconceito que está por trás? Quem vai trabalhar com o implícito que está lá escondido? Quem vai trabalhar com a metáfora, com a ironia, tudo isso que está por trás do texto e que às vezes não é trabalhado.*”.

C: “*(...) até que ponto elas têm uma imaginação e como o professor pode trazer essa imaginação que o leitor constrói... não só a criança, mas todo leitor ele constrói a imaginação na hora que ele está lendo um texto. (...)e pensar aí o leitor como dete-*

tive, o leitor como alguém que vai no texto tentando achar aquelas pistas, aquelas marcas para poder construir aí os sentidos. (...) A ideia que está por trás é que... há dois objetivos iniciais (...)

Essa metáfora, ao permitir conceitualizar a leitura como um ato concreto (construir), implica as seguintes dimensões para a definição de leitura: quem constrói (o leitor); o que se constrói (os sentidos) e onde se constrói (no texto). Assim, ao conceitualizar a leitura como uma atividade concreta de construção, o texto pode ser metaforizado como um edifício ou um lugar (físico, concreto), aonde o leitor vai (“o leitor como alguém que vai no texto”). Essa passagem da fala do monitor também indica a possibilidade de movimento do leitor nesse lugar, nesse edifício, que é o texto.

A conceitualização do texto como edifício implica coisas que podemos fazer nos espaços nele delimitados. Assim, a implicação metafórica TEXTO É UM EDIFÍCIO possibilita tratar o texto como um objeto físico, delimitado espacialmente, com fronteiras, o que leva-nos também à possibilidade de conceitualizá-lo como um recipiente, com as categorias dentro/fora, na frente/atrás. Dessa maneira, outros conceitos associados à leitura, como o de *implícitos e não ditos* na leitura, podem ser referidos em relação a esse espaço, que atua como uma barreira para se “esconder” por “trás”, como nas expressões: “*Tem uma intenção aí por trás*”, “*Quem vai trabalhar com o preconceito que está por trás? Quem vai trabalhar com o implícito que está lá escondido? Quem vai trabalhar com a metáfora, com a ironia, tudo isso que está por trás do texto e que às vezes não é trabalhado*”.

Essas duas metáforas relacionadas, tipo ontológica, conceitualizam experiências relacionadas ao texto, como a leitura, a partir de um objeto físico. A metáfora LEITURA É CONSTRUÇÃO traz para a conceitualização de leitura características desse tipo de trabalho.

Essa metáfora se articula com outras expressões relacionadas a ela que reforçam esse conceito de leitura em oposição à ideia de leitura como decodificação. Um dos objetivos expressos dos monitores era “desconstruir a conceitualização de leitura como decodificação”, o que explica expressões como “*o sentido não é transparente e não está explícito no texto*” e “*se as pessoas negociaram sentidos em grupo*”. Esse último trecho destacado remete ao mundo do comércio, em que algo é negociado, trocado, e pode configurar outra implicação da metáfora do trabalho: LEITURA É NEGOCIAÇÃO (DE SENTIDOS) e SENTIDOS SÃO TROCADOS, NEGOCIADOS.

Outro grupo de metáforas, não ligado à metáfora do trabalho, é unido pela metáfora LEITURA É VIAGEM. Esta, até apontada como metáfora pelos monitores no trecho retirado dos roteiros “*A metáfora da viagem para se referir à leitura parece que tem a ver com a imaginação*”, implica uma mudança espacial, o ato de ir a outro local relativamente afastado, o que seria proporcionado pela leitura. Relacionada a ela, há a metáfora LEITURA É MERGULHO, que relaciona a atividade de ler à imersão em outro ambiente, à submersão, à penetração, o que leva o conceito de leitura ao sentido de um ato que possibilita a imersão em outro mundo, a penetração em novos conhecimentos. Ambas implicam a ideia de mudança, de ida a um outro lugar. Essas metáforas estão presentes no seguinte trecho dos roteiros:

“*A metáfora da viagem para se referir à leitura parece que tem a ver com a imaginação. A nitidez com que imaginamos as paisagens, os lugares; a força com que sentimos as emoções das personagens, com que sofremos ou nos alegamos com suas venturas e desventuras. Uma espécie de mergulho. (...) Lendo ou ouvindo uma história, mergulhamos em uma outra realidade, que passa a ser mais importante do que o nosso entorno. É como se deixássemos a realidade, por momentos, entre parênteses*”.

3. AS METÁFORAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Os professores participantes do curso também utilizam a metáfora do trabalho. Vale notar uma aproximação das metáforas utilizadas pelos professores às metáforas dos monitores nos projetos de leitura que fecharam o segundo e último módulo do curso, após 64 horas de aula. As metáforas do monitor LEITURA É TRABALHO e LEITURA É CONSTRUÇÃO foram retomadas com maior frequência pelos professores. Vejamos exemplos:

[Professora AN]: “através da leitura, **trabalhar** os diferentes gêneros”.

[Grupo de 4 professoras]: Ta, Yo, Mr e Cm]: “**trabalhar** a oralidade (...) **trabalhando** de forma lúdica e prazerosa (...) em cada texto lido”. “por meio de atividades que **reconstroem o sentido do texto** e levam o aluno a perceber-se capaz de produzir jogos de linguagem”.

[Professoras Fa e Sm]: “tornem-se leitores competentes, reflexivos, ativos na **construção de significados** dos textos (...) **compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos**”.

Também notamos a retomada das mesmas metáforas do monitor nas apresentações orais dos projetos de leitura no encerramento do curso, principalmente as metáforas relacionadas ao conceito de trabalho, como nos seguintes trechos transcritos:

[Professora 1]: bom, nós fizemos gêneros, né, **nosso trabalho** está falando sobre gêneros. Nós **trabalhamos vários tipos de textos**, nós colocamos vários tipos de texto como atividade. (...) Objetivos: conhecer a variedade de tipos de textos, reconhecer as utilidades dos textos, **aprender a trabalhar em grupo** (...). Então, **no trabalho** nós escolhemos os textos, dividimos as crianças em grupos por afinidade. (...) E eles gostam de dar nomes, **todo mundo que trabalha**, é muito comum, pelo menos na minha sala, eles não gostam que chame grupo 1, grupo 2, eles gostam de dar um nome para o grupo deles. (...) Então acho que **facilita o trabalho**.

[Professora 7]: Seria um dia de aula, então a **gente trabalharia com um texto poético** e um texto informativo nesse primeiro dia, e depois teria **os trabalhos do segundo dia** para estar finalizando. Então, os objetivos: através da leitura, **trabalhar diferentes gêneros textuais**. (...) Então no primeiro dia a gente faria uma leitura de um texto, um texto poético que foi criado, nós não encontramos um texto, a gente tentou encontrar na internet um, assim, que não falasse diretamente do nome do brinquedo, mas que fosse um texto em que a criança, ao **ao fazer a leitura ela fosse construindo a ideia de que era**, é uma pipa. (...)Então a gente poderia estar aproveitando essa:: aula também **e trabalhar mapa**. Eles conhecem o formato do mapa do Brasil (...) E:: no Norte, Centro-Oeste, para eles saberem que regiões são essas, né, pra gente **poder trabalhar**.(...)

[Professora 8]: só uma coisinha [Professora 7: tah]. Esse livrinho, como ele faz parte do acervo da escola, todas as escolas receberam, a gente achou interessante **trabalhar em cima dele**, porque é uma proposta que vem **para a escola já estar trabalhando**, então o que a gente podia tirar a mais, né. ahn:: acrescentar.eu acho que ate aqui estava bom –

[Professor 11]: **o trabalho que a gente fez** não tem muito recurso de multimídia, né, (...) então o que a gente:: tava discutindo é que assim, nas escolas em geral, ou até na minha escola, em relação a mim também, uma dificuldade muito grande assim **de trabalhar leitura do modo que a gente viu e refletiu aqui no curso**, né. (...)Pô, esse texto tah legal, tal” e aí a gente tah aqui nesse curso e a gente vê, pô, mas tah na escola, o jeito de falar, “a gente não poderia melhorar e tentar trazer uma coisa que busque mais, né”, que não seja **essa recortar e colar, copiar** e achar tudo, então, assim, eu achei que as vezes a gente tem um pouco **de dificuldade para trabalhar**... E ao refletir eu vi que muitas vezes eu fiz textos também com os meus alunos de achar informação e outras vezes **eu trabalhei**...

Já nos projetos de leitura que eles elaboraram no primeiro módulo do curso, após 4 dias de aula, num total de 32 horas, a metáfora mais recorrente é outra, do texto como um objeto do tipo quebra-cabeça. A estrutura dessa metáfora de tipo ontológico poderia ser, en-

tão, a seguinte: TEXTO É UM JOGO (de montar, um quebra-cabeças), como estariam sugerindo os exemplos a seguir, retirados de quatro projetos de leitura produzidos em agosto de 2006:

[Professora In⁷.] “**encaixar as palavras**”

[Grupo de 4 Professoras: Ta, Yo, AJ, Mr] “**recortar as tiras, cantar, ler e colocar na sequência correta os versos da música(...)** catavam várias vezes, **montavam e desmontavam a sequência conforme apareciam suas dúvidas quanto a observação da escrita**”.

[Professora Cm] “a atividade será dada **fora da sequência** para os alunos com o objetivo de eles **porem em ordem**, favorecendo a reflexão dos mesmos sobre o sistema alfabético de escrita por meio da leitura”.

[Professora MJ] “estabelecer correspondência entre **as partes do oral e as partes do escrito ajustando** o que sabem de cor com a escrita alfabética (...) a partir deste trabalho de seleção [das melhores adivinhas] elaborar atividades em que as crianças sejam estimuladas a utilizar das estratégias de leitura que permitam **descobrir o que está escrito e onde**. Os alunos com escrita não alfabética para responder a lista de adivinhas, terão o apoio de um **banco de palavras** (...) os alunos deverão (...) **ordenar as partes do texto**, ajustando o falado ao escrito”. “os alunos não alfabéticos, para a escrita das adivinhas terão o apoio do **alfabeto móvel**”.

As expressões linguísticas que sugerem essa metáfora são as que descrevem o texto como um objeto dividido em partes (“*as partes do oral e as partes do escrito*”), que estão todas à vista ou podem estar guardadas (“*Os alunos com escrita não alfabética para responder a lista de adivinhas, terão o apoio de um banco de palavras*”) e sobre as quais podemos realizar ações concretas manuais, de montar e desmontar (“*montavam e desmontavam a sequência conforme apareciam suas dúvidas quanto a observação da escrita*”, “*encaixar as palavras*”). A leitura e a escrita seriam as maneiras de juntar essas partes do quebra-cabeça, que podem estar desorganizadas – “*fora da sequência*” - ou juntas, nos lugares certos: “*porem em ordem, ordenar*

as partes do texto”. Assim, o texto é conceitualizado como um objeto físico que pode ser dividido em partes e a leitura e a escrita são as ações concretas realizadas com esse objeto para torná-lo um todo. O texto seria o próprio equipamento do jogo de quebra-cabeças (dividido em partes) e, após as ações de leitura e escrita, seria um produto pronto. Ao analisarmos tais expressões como uma conceitualização de leitura e escrita como ações de um jogo, fornece-se aos conceitos a ideia de tentativas de executar diferentes combinações de um jogo; podem estar implicadas a ideia de jogo de azar ou ainda também a ideia de brincadeira, de divertimento.

Uma hipótese para explicar o uso dessa metáfora pelos professores é que a metáfora do texto como um jogo de quebra-cabeça dá ao texto características bem concretas, e à leitura e à escrita funções bem específicas e também concretas, que descrevem atividades da prática profissional do professor em sala de aula, diferentemente das metáforas do monitor: o conceito de trabalho mantém os conceitos definidos numa certa abstração.

4. A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS PELAS METÁFORAS

O uso e retomada das metáforas analisadas é uma questão importante para a aprendizagem e nos permite pensar em como melhor realizar o processo de transposição didática (CHEVALLARD, 1991) no próprio curso de formação continuada, entre o monitor e os professores alfabetizadores. Uma análise ao longo da dimensão conceitual comparando as metáforas utilizadas por ambos os grupos colabora para refletirmos se os objetivos do curso estão sendo alcançados, se os conceitos estão ecoando na sala de aula, se os professores estão se apropriando deles, o que, por sua vez, traz implicações para o processo de transposição didática do curso para a prática profissional desses professores.

Como vimos, a metáfora mais recorrente no discurso do monitor é LEITURA É TRABALHO. Já no discurso dos professores, principalmente nos projetos de leitura que eles elaboraram no primeiro módulo do curso, a metáfora mais recorrente é TEXTO É UM JOGO DE MONTAR, UM QUEBRA-CABEÇA. Essa metáfora difere bastante das usadas pelo monitor, indicando outra concepção do que é leitura, escrita, texto e ensino/aprendizagem no início do curso. Essa discordância aponta para diferenças epistemológicas entre os dois conjuntos de metáforas, os quais implicam conceitualizações muito distintas para os conceitos-chave do curso. Provavelmente, tais concepções vêm dos saberes pré-construídos pelos professores, trazidos por estes para o curso.

Nos projetos do segundo módulo e nas gravações das aulas deste, as metáforas mais recorrentes usadas pelo monitor (LEITURA É TRABALHO e LEITURA É CONSTRUÇÃO) começam a ser retomadas pelos professores, o que aponta para a apropriação de conceitos apresentados no curso pelos professores, não repetindo o discurso formador, mas respondendo a ele e os utilizando de diversas maneiras que dialogam com seus pré-construídos e com suas práticas. A partir disso, procuramos refletir sobre como e quais metáforas facilitam as interações em sala de aula assim como a familiarização de conceitos pelos professores e como as diferenças podem acarretar problemas de comunicação, os quais dificultam a negociação de sentidos dialógica, necessária à aprendizagem, no sentido vygotskyano.

Nos trechos destacados dos projetos do segundo módulo do curso e de interações em sala, notamos a mesma variedade de usos das metáforas do trabalho, semelhante ao que notamos no discurso do monitor. Podemos, assim, afirmar que as metáforas que conceitualizam a leitura como trabalho foram apropriadas pelos professores no curso de formação continuada e exerceram seu papel facilitador na compreensão e uso de conceitos.

As metáforas de leitura como viagem (e as relacionadas a ela) não são retomadas pelos professores em nenhum momento durante as aulas ou nos seus projetos de leitura. Uma das hipóteses para a não retomada de tais metáforas é que elas foram pouco repetidas e exploradas pelo monitor. Essas metáforas fizeram parte de uma aula do curso em que o objetivo era mostrar a leitura também como um processo imaginativo. Mas, mesmo sendo exploradas somente em uma aula, elas poderiam ter sido retomadas pelos professores em seus projetos, que fecharam o curso, se estes compartilhassem dessa conceitualização, o que não aconteceu. Isso nos faz pensar que algumas metáforas são mais acessíveis do que outras por serem mais próximas das concepções que o professor já traz, ou seja, são mais próximas de seus saberes pré-construídos.

Notamos, pela análise comparativa entre os usos de metáforas de monitor e professores, que houve apropriações de metáforas daquele por estes. Mas é interessante destacar a necessidade de o monitor escutar o professor e conhecer suas metáforas para poder aproximar-se de seu discurso e, assim, fazer com que o diálogo entre eles seja produtivo, e a aprendizagem, efetiva. Um bom exemplo da aproximação entre metáforas é da leitura como construção de sentidos. O uso constante dessa metáfora por monitor e professores faz com que eles acreditem que estão falando da mesma coisa. Isso faz com que diminua a diferença e distância que se coloca entre acadêmicos e professores.

A apropriação é discutida por Bakhtin (1998) nos termos do discurso citado. Segundo o autor, há sempre um embate ideológico na compreensão da palavra do outro e

aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores (...). 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 (p. 147, 148).

Essa análise é importante para refletirmos sobre a necessidade de pensarmos em metáforas que se aproximam mais do trabalho do professor e, a partir daí, possibilitar a apropriação de novos conceitos relacionados. A partir de análises de interações entre professor e alunos em uma aula sobre o gênero resumo, Kleiman (2005, p. 221) afirma que, quando o aluno começa a utilizar as metáforas da professora, ele estaria “assinalando a compreensão da expressão do outro, nesse processo de aproximação de duas perspectivas sobre um mesmo objeto em análise [o resumo]”. Ainda segundo Kleiman (op. cit., 221), as palavras do professor na fala de seu aluno na interação são “evidências de sua compreensão ou, pelo menos, de uma tentativa de afinamento de perspectivas visando a ajustes conceituais”. Podemos pensar também na possibilidade do monitor utilizar metáforas do professor em formação continuada para se aproximar de sua perspectiva, possibilitando a entrada de novas conceitualizações a partir dessas metáforas e a apropriação desses conceitos.

PALAVRAS FINAIS

A reflexão sobre as metáforas conceituais do monitor e dos professores é relevante para investigar se e como os cursos de formação continuada estão alcançando seus objetivos de instrumentar conceitualmente o professor. As retomadas das metáforas indicam seu sucesso como estratégias de ensino na formação continuada e seu papel facilitador na aprendizagem de conceitos mais abstratos, como já fora indicado em Kleiman (2005). A aparição e redefinição das metáforas do monitor nos projetos de leitura, pensados em função da prática do professor em sala de aula, indicam a apropriação dos conceitos e que os cursos podem contribuir para a ação do professor, que reorganiza sua atividade profissional. Vale ressaltar que os professores não repetem simplesmente as metáforas dos discursos formadores, mas refletem e refratam o

discurso do outro (BAKHTIN, 1988), num processo de apropriação, modificando o discurso formador pela passagem pelo seu discurso interior, pelos seus saberes pré-construídos que já trazem em decorrência de sua prática e formação profissional.

O que podemos notar é que as metáforas utilizadas nas interações do curso abrem os canais do diálogo necessário para a aprendizagem, na perspectiva sócio-construcionista da aprendizagem (VYGOTSKY, 2001; 2002), e o conhecimento dos usos de metáforas dos professores por formadores acadêmicos pode tornar esse processo mais eficaz e dinâmico. As retomadas das metáforas, que aumentaram ao longo do curso, parecem mostrar que elas podem funcionar como facilitadoras da aprendizagem dos conceitos abstratos e nos dão indícios sobre as diferentes representações ou conceitualizações entre os participantes da situação – uma situação que reúne pessoas de instituições com objetivos e interesses muito diferentes. Tal análise é importante para refletirmos sobre o alcance dos cursos de formação continuada, principalmente no que se refere à comunicação entre monitores e professores.

Dessa forma, consideramos que é necessário conhecer os usos da linguagem do professor para que os formadores acadêmicos se aproximem do trabalho desse profissional e de suas concepções, crenças e práticas. Assim, a formação continuada pode contribuir para a formação de professores e para o diálogo entre estes e a academia.

THE CONCEPTUAL METAPHORS AND THE TEACHING/LEARNING OF CONCEPTS IN A CONTINUING EDUCATION COURSE

Abstract

The article presents an analysis of revoicing of conceptual metaphors used by university instructors by student-teachers in a continuing

education course. We defend the idea that metaphor revoicing enables concept appropriation by the teachers (Bakhtin, 1988) in a process of familiarization and re-elaboration which is possible in the interaction. The final goal is to reflect about and contribute to continuing education courses taking in consideration the teacher's situated literacy practice, i.e., those that are needed in the classroom.

Key words: Continuing education. Conceptual metaphors. Appropriation.

NOTAS

- ¹ Esse fracasso é reiterado com a divulgação do mau desempenho dos alunos brasileiros em exames de avaliação da rede pública, como SA-RESP e ENEM, e internacionais, como o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA).
- ² O grupo é orientado pela Profa. Angela Kleiman e conta com pesquisadoras de várias instituições brasileiras, como UNICAMP, PUC-MG, UNITAU, UNEB, UFSC, UFRN, UFSCAR.
- ³ O projeto de pesquisa intitulado *Conhecimento Acadêmico e formação continuada de professores: dos conceitos científicos à prática de sala de aula* foi financiado pela FAPESP e orientado pela Profa. Dra. Angela Kleiman.
- ⁴ Entende-se retextualização como um processo de produção de um novo texto – escrito ou oral – a partir de um ou mais textos-base, pertencentes a um determinado gênero, o que envolve tanto o fenômeno da intertextualidade quanto da interdiscursividade (MATENCIO, 2002).
- ⁵ Definição do dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.
- ⁶ Nesse trecho, o monitor personifica o texto, atribuindo a esse objeto a função de agente, daquele que trabalha.
- ⁷ Os projetos são identificados por números que indicam a ordem em que foram organizados no Banco de Dados e os professores-alunos são identificados pela abreviação de seus nomes.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M (Volochinov, V.N.). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 4ª ed. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 1988.
- _____. *Estética da criação verbal* [1929]. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1992.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didatique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.
- CAMERON, L. *Operationalising 'metaphor' for applied linguistic research*. In: Cameron, L e Low, G. *Researching and Applying Metaphor*. UK: Cambridge University Press, 1999.
- GIBBS, R. W. Cognitive Linguistics and Metaphor Research: Past Successes, Skeptical Questions, Future Challenges. In: Nardi, M.I.A, Vereza, S.C. e Zanotto, M. S. *Essays on Metaphor in Language and Thought*. Revista D.E.L.T.A. Volume 22: Especial. São Paulo: Editora PUC-SP, 2006.
- KLEIMAN, A. B. As metáforas conceituais na educação lingüística do professor: índices de transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, A. B. e MATENCIO, M.L.M. (orgs.) *Letramento e Formação do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.
- _____. Letramento e formação do professor: Quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A (org.) *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- _____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? p. 223-243. In: A. e SIGNORINI, I. *O Ensino e a formação do professor*. Alfabetização de jovens e adultos. Artmed: Porto Alegre, 2000.
- LAKOFF, G. E JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Cátedra, 1998.
- MATENCIO, M. L. M. *Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo*. Texto apresentado no II Simpósio Internacional de Análise do Discurso, UFMG, 2002.
- SILVA, S. B. B. *Formação de Professores e PCN: Um olhar sobre a leitura e o material de leitura*. Tese de doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Campinas, SP, 2003.
- VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Texto integral, traduzido do russo Pensamento e Linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.
- _____. *A formação social da mente*. O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2002.

Enviado em 29 de maio de 2008
Aprovado em 09 de julho de 2008