

A SALA DE AULA E O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Fátima Beatriz De Benedictis Delphino
Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUC-SP
Doutoranda em Educação – FE/UNICAMP

RESUMO

Este trabalho estuda a linguagem utilizada por professores de diferentes áreas do conhecimento, no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Em especial, reflete sobre a função das metáforas construídas na sala de aula e que elas constituem importantes ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, usadas como elemento de uma rede de relações com espaços cognitivos sobrepostos e interconectados, sistematizados pelo uso numa comunidade de fala. Trata-se da correlação entre a heterogeneidade linguística e o uso da língua portuguesa pelo professor, uma interface ainda pouco explorada e com estudos ainda a se fazer, a partir dos estudos da Sociolinguística Variacionista. Em consequência, constituem objetivos da pesquisa realizar um levantamento de metáforas usadas por professores e alunos em aulas de diferentes disciplinas, identificar os significados sociais dessas metáforas e sua relevância no processo ensino-aprendizagem. Para Clandinin (1986), as metáforas comumente usadas na sala de aula emergem das experiências de professores e alunos e podem auxiliar na compreensão de fenômenos representados teoricamente pela construção social de significados surgida da historicidade das experiências dos sujeitos e do conteúdo pessoal afetivo, presente em imagens e metáforas. O sociointeracionismo (VIGOTSKY, 1987-1988) é a base pedagógica deste trabalho, que enfoca a interação social e o instrumento linguístico como elementos decisivos para o desenvolvimento do indivíduo. A pesquisa analisa um *corpus* constituído de 30.000 palavras que compõem as aulas de dez professores de diferentes disciplinas, gravadas e transcritas, acompanhadas pela análise de material usado pelo professor em exibição de *slides* com auxílio de *datashow*, ou escritos em lousa.

Palavras-chave: Sociolinguística Variacionista. Processo ensino-aprendizagem. Construção social de significado. Análise crítica da metáfora.

INTRODUÇÃO

É fato comum, em manuais voltados para metodologias adequadas ao processo de ensino-aprendizagem, encontrarmos a linguagem do professor citada como uma das mais importantes ferramentas necessárias à interação entre professor e aluno. Bordenave e Pereira (1986), por exemplo, falando sobre a base de sustentação do processo de ensino, o tripé aluno-professor-conteúdo, colocaram a comunicação verbal de instrução e as estratégias de interação do professor como fatores fundamentais.

Martins e Pimentel (2009) comentam a importância que Vygotsky (1989/1987) atribuiu ao ambiente como elemento formador de um sujeito lúcido e consciente, salientando que

Ao nascer, as situações vividas vão permitindo, no universo da vida humana, interações sociais com parceiros mais experientes – adultos ou companheiros de mesma idade – que orientam o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento da criança. Nesse processo de intermediação no qual a linguagem, principal instrumento simbólico de representação da realidade, desempenha papel fundamental, postula-se a transformação das funções psicológicas elementares em superiores. (...) O desenvolvimento da função psicológica superior está relacionado com a mediação operada pela linguagem. É o sujeito se apropriando das coisas e transformando-as. (MARTINS e PIMENTEL, 2009, p. 53)

Vygotsky (1987) afirma que a palavra é um microcosmo da consciência e que a análise do seu significado permite estudar as relações entre pensamento e linguagem. Quando a linguagem se dirige a outros receptores, o pensamento torna-se passível de partilha. A sala de aula é um dos ambientes em que esta partilha se manifesta mais fortemente. O professor em sala de aula instrui, explica, informa, questiona e corrige o aluno, transmitindo e fazendo com que os alunos partilhem e transmitam conceitos. Segundo Martins e Pimentel (2009, p. 63), “(...) a intervenção das pessoas mais experientes na vida das crianças, criando-lhes espaços diferenciados de interlocução, parece ser fundamental para o desenvolvimento e a constituição de seu ser social”.

Este projeto verifica a influência das escolhas linguísticas do professor na busca de expressão do conhecimento. É importante recordar Halliday e Hasan (1989, p. 11), quando afirmam que o texto representa “um momento de processo e produto do significado social num contexto de situação particular”. Há sempre uma ênfase no contexto de situação, o momento social que envolve a interação. Este contexto de situação pode carregar significados das áreas do conhecimento objeto da sala de aula, assim como outras que estejam envolvidas no conteúdo da interação ou que de alguma forma estejam presentes na interlocução dos participantes, no caso professor e alunos. Estes interagem no processo de fazer-signo e usam formas que consideram aptas para produzir analogias e classificações. Por exemplo, quando crianças tratam uma caixa de papelão como um navio pirata, elas o fazem porque consideram a forma material, caixa, um meio apto para a expressão do significado que têm em mente, devido à sua concepção de aspectos de critérios dos navios piratas, como conteúdo, mobilidade, etc. (KRESS E VAN LEEUWEN, 1996, p. 9)

Esta pesquisa observou aulas de professores de diferentes disciplinas para desvendar alguns recursos linguísticos que interferem positivamente neste processo de fazer signo, o

processo de ensino-aprendizagem. A princípio, pretendia iniciar apenas por uma abordagem da Análise Crítica da Metáfora, por seu pressuposto de que as escolhas que realizamos na linguagem em geral e, particularmente, as que realizamos na linguagem metafórica são essenciais para a persuasão. (CHARTERIS-BLACK, 2004)

No entanto, a partir do material analisado, comecei a perceber a importância de outra linha de pesquisa, que também reflete de forma eficiente a linguagem escolhida pelo professor na sala de aula e interage com as pesquisas sobre a linguagem metafórica. Trata-se da correlação entre a heterogeneidade linguística e o uso da língua portuguesa pelo professor, uma interface ainda pouco explorada e com estudos ainda a se fazer, a partir dos estudos da Sociolinguística Variacionista, com base em Labov (1972, 1978, 1994, 2001, 2003, 2008, 2010).

DESENVOLVIMENTO

Em vários países, especialmente nos Estados Unidos, os estudos de Labov originaram várias pesquisas sobre alfabetização e sobre outras questões diretamente relacionadas com a sala de aula, mas no Brasil o debate ficou restrito às variedades dialetais na sala de aula, devido ao aumento demográfico das regiões urbanas nas décadas de 1960 e 1970.

Segundo Soares (1986, pp. 61-2),

(...) que a escola colabora com a perpetuação da divisão de classes: fracassando na função de levar as camadas populares à aquisição dos bens simbólicos que constituem o capital cultural e linguístico, condenam essas camadas a permanecerem na condição de ‘dominadas’. O uso da linguagem “legítima”, isto é, a língua-padrão, no ensino de língua materna, é um dos instrumentos mais eficientes na perpetuação da estratificação social. Assim, a autora diz que os alunos que possuem a linguagem “legítima”, pertencentes às classes dominantes, chegam à escola em condições de usá-la, uma vez que já a adquiriram através da interação com o contexto social em que vivem. (SOARES, 1986, pp. 61-2)

Coan e Freitag (2010) afirmam que a Sociolinguística Variacionista (LABOV 1972; 1978; 1994; 2001; 2003; 2008; 2010) acabou intervindo na sala de aula em relação a propostas de ensino assentadas: “i) na correlação entre língua e sociedade; ii) na análise linguística de regras variáveis condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos; e iii) na minimização de preconceitos vigentes na sociedade”.

No entanto, as autoras afirmam que “insistindo na correlação entre língua e sociedade, William Labov crê que o novo modo de fazer linguística é estudar empiricamente as comunidades de fala” e propõem que os estudos empíricos possibilitaram o conhecimento e a sistematização de usos, permitindo “propostas de ensino que visam à ampliação da competência linguística do aluno à medida que se ampliam os papéis sociais e as redes sociais”.

Em resumo, as autoras assumem uma nova postura que se coaduna com este trabalho, destacando a importância de uma postura sociolinguística no ensino. Para tal temos de partir do pressuposto de que a Sociolinguística não é uma teoria da fala, mas o estudo da descrição da língua, tentando verificar o que ela revela sobre a estrutura linguística. (FIGUEROA, 1966)

Paredes (1993, p. 885) diz que a extensão do modelo variacionista para tratar fenômenos sintático-discursivos “abriu as portas à incorporação de hipóteses funcionalistas, no sentido de atribuir a motivações fora da estrutura da língua, decorrentes de necessidades comunicativo-funcionais, a origem da variação”.

Esta afirmação nos leva de volta a Coan e Freitag (2010, p.178):

A Sociolinguística contribui para a nova postura do professor, para a definição de conteúdos e metodologias. Inicialmente, podemos destacar o reconhecimento de que há variação na linguagem e de que as pessoas alternam seus modos de fala devido a condicionamentos tais como: a) relações simétricas ou assimétricas entre falante e interlocutor, particularmente, relações de poder e solidariedade; b) contexto social (casa, escola, trabalho, igreja, vizinhança); c) tópico discursivo (LABOV, 2003). Na perspectiva laboviana, não há falantes com um estilo único, todos mostram variação fonológica e sintática, mas crianças e pessoas mais velhas demonstram uma média menor de escolhas, pois têm participação social reduzida se comparadas a jovens e pessoas que estão no mercado de trabalho cujas redes sociais são amplas. (COAN E FREITAG, 2010, p.178)

Cabe ao professor conduzir a aprendizagem a partir da própria escolha das variantes usadas para ensinar e se comunicar com os alunos. De acordo com Labov (2003), é instituir um programa de ensino verificando quais aspectos de um ou outro estilo são funcionais para a aprendizagem. A mudança constante de papéis sociais permite maior fluidez entre variedades linguísticas de natureza social e estilística. (COAN E FREITAG, 2010)

Acredito que, muitas vezes, para exemplificação, o professor lança mão de metáforas, como elemento de partilha entre professor-aluno na sala de aula, pelo seu uso frequente na linguagem do professor, com a finalidade de explicitar o tema da aula ao aluno em

observações empíricas que realizei *a priori* pelo interesse nesta pesquisa, nas mais diversas disciplinas. Como dizem Carvalho e Souza (2003, p. 3):

No âmbito internacional, o uso de metáforas na educação vem recebendo grande atenção há algum tempo (Green 1993; Mayer 1993; Petrie & Oshlag 1993; Sticht 1993; Taylor 1984). Em cursos para o desenvolvimento profissional de professores, é comum tentar fazer com que eles identifiquem suas próprias metáforas relacionadas ao ensino, à sala de aula, ao aprendizado, etc., como parte de um processo reflexivo que os ajude a reconceitualizar os processos de ensino e aprendizagem pela autocrítica e pela apreciação de perspectivas múltiplas. O desenvolvimento de metáforas alternativas relacionadas à avaliação de práticas reais faz parte deste processo. (CARVALHO e SOUZA, 2003, p.3)

Muitos autores consideram o processo de construção da metáfora como o que atrai mais facilmente a atenção do leitor. Jubran (citado por SANDMANN, 1993, p.13) falando sobre o uso de metáforas na linguagem da propaganda, coloca que:

O processo metafórico capta com mais eficácia a atenção do leitor, preenchendo o objeto básico da propaganda: o de provocar, através da elaboração da mensagem, o estranhamento do leitor e, a partir daí, fazer com que ele se interesse pelo texto e, conseqüentemente, pelo que é propagado. (JUBRAN, citado por SANDMANN, 1993, p.13)

A identificação das bases afetivas e cognitivas das metáforas pode explicar o que fundamental para persuadir. Como diz o autor citado,

I will also argue that metaphor is systematically related to other linguistic strategies and propose that it is central to the creation of persuasive belief systems. This, I suggest, is because it exploits the subliminal resources of language by arousing hidden associations that govern our systems of evaluation. (CHARTERIS-BLACK, 2004, p. 2)

Persuadir sobre a validade de um conceito, grosso modo, é um dos objetivos centrais do professor em suas explanações na sala de aula. É por este viés que seguirei nesta pesquisa, demonstrando como a linguagem escolhida pelo professor pode auxiliar o aluno a acompanhar o desenvolvimento de uma teoria, seguir um raciocínio, validar um conceito científico ou entender, participar de uma discussão, entre outras situações possíveis.

Clandinin e Connelly (1995, p.3) colocam que “o conhecimento do professor interfere em todos os aspectos do ato de ensinar”¹, inclusive nas suas relações/interações com os alunos

¹ Tradução nossa.

e na sua interpretação sobre o conteúdo da disciplina. Tendo em mente esses conceitos, esta pesquisa examina as metáforas que aparecem no discurso de professores, “buscando discutir as concepções de ensino-aprendizagem que subjazem a essas escolhas discursivas, bem como as práticas pedagógicas que tais crenças favoreceriam”. (ALMEIDA, 2005, p.1)

Cortazzi e Jin (1999) também realizaram uma pesquisa para tentar responder à questão filosófica do por que os professores usarem metáforas no contexto de ensino-aprendizagem e colocaram como fatores relevantes que (i) o uso de metáforas pode ajudar os professores a se identificarem com as experiências por que passam; (ii) as metáforas acrescentam efeito dramático à narrativa; (iii) as metáforas contribuem para a precisão do significado mais do que o equivalente não metafórico; (iv) as metáforas convidam à interação, forçando os ouvintes a perceberem a semelhança entre os domínios fonte e alvo; (v) as metáforas contribuem para a formação de conceitos sistemáticos para os professores; (vi) as metáforas funcionam como clichês básicos e (vii) organizam a interpretação dos professores sobre a aprendizagem.

O uso da metáfora na educação tem rastro contínuo na história da humanidade. Desde milhares de anos atrás, a história dos antepassados míticos e heroicos foi contada, oralmente a princípio, e depois via instrumentos de escrita, de geração a geração, por meio de contos, adágios, parábolas, todos altamente metafóricos. A metáfora comunica muito rapidamente, mesmo aquelas mais complexas, formadas por diversos níveis de significado e que carregam elementos ocultos do inconsciente. O seu processo de “decodificação” envolve o conhecimento do professor nivelado ao conhecimento do aluno, por meio de um campo de interconexão entre o universo cultural de cada um.

O sociointeracionismo (VYGOTSKY, 1987-1988) é a base teórica dos principais conceitos educacionais usados neste trabalho, pois coloca que a interação social e o instrumento linguístico são decisivos para o desenvolvimento do indivíduo. É fato relevante que os conhecimentos do professor são frutos de suas próprias experiências pessoais e sociais.

Como já explicitarei anteriormente, para Vygotsky, a criança apresenta dois níveis de desenvolvimento, um real, já adquirido ou formado, e um potencial, baseado na capacidade de aprender com outra pessoa. A aprendizagem na escola interfere no desenvolvimento, produzindo abertura na zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial, interagindo entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento a partir do plano social – relações interpessoais – para o plano individual

interno – relações intra-pessoais. Ou seja, a escola e os professores são elementos explícitos que desencadeiam o processo ensino-aprendizagem. Deste ponto de vista podemos inferir que a compreensão das metáforas requer um esforço no processo de compreensão da cultura em que o professor e o aluno estão inseridos.

Cortazzi e Jin (1999) realizaram um estudo exploratório sobre as metáforas usadas por alunos e professores, neste caso especificamente sobre o ensino, o aprendizado e a linguagem. Segundo os autores citados, a principal função da metáfora na educação é de auxiliar a elevar a consciência dos alunos quanto a conceitos-chave do objeto de aprendizagem (CORTAZZI e JIN, 1999) e, para que tal fato aconteça, é necessário que o próprio professor tenha consciência do seu uso. O estudo das metáforas conceituais produzidas por professores e estudantes deve deixar aflorar o processo ensino aprendizagem empreendido. Estas afirmações são corroboradas por Carvalho e Souza (2003):

Com base em Petrie e Oshlag (1993), acredita-se que a aprendizagem de algo completamente novo pressupõe operações metafóricas, uma vez que não se pode aprender algo totalmente desconhecido sem ancorar o novo no conhecimento pré-construído. Isso implica possivelmente o processamento metafórico, pois o conhecido e o novo podem pertencer a diferentes domínios cognitivos. (CARVALHO E SOUZA, 2003, p. 31)

Para a metáfora considerada com valor retórico, de embelezamento da linguagem, os estudos são bastante antigos. A *Retórica* de Aristóteles já afirmava *que metáfora é dar a alguma coisa um nome que pertence a outra coisa*, ressaltando o caráter de mudança de sentido no nível lexical, ou seja, tratava as metáforas como comparações implícitas baseadas em princípios de analogia; essa teoria tradicional ficou conhecida como *visão comparativa da metáfora*, conforme diz Charteris-Black (2004).

Já no século XX, a metáfora teve alteradas as perspectivas sobre o seu campo de atuação, passando a ter um caráter de recurso cognitivo, ligado ao pensamento e apenas refletido na linguagem. Nesta linha, Lakoff e Johnson (1980), inspirados no trabalho de Reddy, ressaltam o caráter da metáfora como uma matéria de pensamento. Entender e perceber uma coisa em termos de outra coisa é a essência da metáfora para estes autores, os quais enfatizam também o papel importante que ela tem na nossa vida diária, fazendo parte dos nossos pensamentos e ações e não apenas da linguagem:

We have found, on the contrary, that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action... Since communication is

based on the same conceptual system that we use in thinking and acting, language is an important source of evidence for what that system is like”. (LAKOFF E JOHNSON, 1980, p. 3)

Lakoff e Johnson discutem metáforas chamadas de convencionais, orientacionais e ontológicas:

a) *As metáforas convencionais:*

Quando Lakoff e Johnson falam em metáforas comuns da nossa vida diária, referem-se principalmente a *metáforas convencionais*, como a que associa, por exemplo, o conceito *argumento* à metáfora conceitual *Argumento é Guerra*, normalmente utilizada em nossa linguagem por inúmeras expressões como *Ele atacou cada ponto fraco em minha argumentação; Eu devolvi seu argumento; Suas propostas soam indefensáveis*, etc. (Ibidem, p. 4)

Para os autores citados, a essência da metáfora é entender e experienciar um tipo de coisa em termos de outra, como no exemplo anterior, em que *argumento* e *guerra* são conceitos cruzados. É importante ressaltar também serem os processos de pensamentos humanos amplamente metafóricos e isto quer dizer que “metáforas são expressões linguísticas possíveis precisamente porque são metáforas num sistema conceitual” (ibidem, p. 6). Outra expressão comum é *tempo é dinheiro* (você gasta tempo).

b) *As metáforas orientacionais:*

As metáforas orientacionais baseiam-se em orientação espacial: acima, abaixo, frente, atrás, profundo, central, periférico. Por exemplo, quando formulamos o conceito *Happy is up*, este conceito leva à metáfora *I'm feeling up today* (ibidem, p.14)

c) *As metáforas ontológicas:*

Estas metáforas são formadas a partir de conceitos de identidade ou substância de tipo uniforme, em que é atribuído o caráter de Ser a eventos, ideias, atividades, que são tratados como entidades como os conceitos *Inflation is an entity* ou *The mind is a machine* que leva às metáforas *Inflation is lowering our standar of living* e *My mind just isn't operating today*. (ibidem, pp. 26-7). As metáforas ontológicas mais conhecidas são aquelas em que o objeto físico é especificado como sendo uma pessoa. Trata-se da personificação. Entidades não-humanas são tratadas em termos de motivações humanas, características e atividades humanas como *his theory explained* em *His theory explained to me the behaviour of chickens raised in factories*. Ou *this fact argues* em *This fact argues against the standard theories* (ibidem, p. 33). Teorias e fatos não explicam ou questionam, mas podem ser transformados em conceitos metafóricos que se apresentam neste contexto praticando ações humanas por meio da personificação.

A abordagem cognitivista proposta por Lakoff e Johnson (1980) pressupõe que o significado é construído a partir da mente do sujeito ouvinte ou leitor o qual

(...) atribui sentido ao estímulo metafórico com base em seu conhecimento prévio, posteriormente confrontado com as informações textuais. Assim, (...) uma metáfora cognitiva ou conceitual, como por exemplo “Amor é uma viagem”, guia a compreensão de manifestações linguísticas, convencionais ou não convencionais, desta mesma metáfora (CARVALHO E SOUZA, 2003, p. 31)

Se examinarmos criticamente a metáfora no contexto, veremos que ela também influi no tipo de julgamento de valor que fazemos, comunicando ideologias do autor do texto. Charteris-Black (2004) chama atenção para o fato de serem as metáforas instrumentos cognitivos, na medida em que a interação entre pensamentos de dois domínios da metáfora leva a um novo entendimento. O autor ressalta a importância retórica do papel da metáfora na construção de avaliação implícita pelo autor. Ele afirma que a coerência de textos, re(construída) pelo leitor, é o resultado de uma interação complexa de contexto linguístico e conhecimento não-linguístico (*frame*).

Um trabalho recente de Kimmel (2010) traz uma importante contribuição para este trabalho, quando explora o fenômeno de metáforas que ocorrem em “zonas semânticas adjacentes”, as chamadas metáforas *clusters*. Embora não sejam formadas numa base semântica similar, frequentemente são formadas a partir de misturas ontológicas, desprovidas de coerência que possa ser explicada a partir de uma metáfora conceitual simples. À primeira vista parece mais linguagem inadequada ou desajeitada, como no exemplo citado por Kimmel:

He [British Prime Minister Tony Blair] has had **to play his difficult hand(i)** with due diplomacy, and not risk **finding himself too far in the vanguard(ii)**. So he was reluctant to say out loud that the British referendum on the constitution was **suspended**, let alone **dead**. Instead, he **worked** the Danes - **the next in the firing line (iii)**. (KIMMEL, 2010, p. 43)

O exemplo (i) diz que o ministro *deve jogar sua mão difícil*, querendo dizer que se tratava de uma decisão difícil; o exemplo seguinte (ii) afirma que não quer correr o risco encontrando-se muito na vanguarda, significando a prudência e cautela que devem ser exibidas pelo ministro e em (iii) ele trabalhou os dinamarqueses – o próximo item na linha de fogo em que trabalhar e linha de fogo são escolhas linguísticas estranhas ou curiosas, mas perfeitamente cabíveis dentro do contexto.

Cameron (2003) relatara *clusters* usados pelo professor na sala de aula em explicações sobre atribuições de tarefas, sumarizações ou fechamento de atividades, quando o *feedback* já havia sido fornecido.

Uma contribuição importante nos traz Forceville (1994), que coloca a metáfora como recurso importante também na linguagem visual. O autor enfatiza que tanto as metáforas verbais como as visuais são *culturalmente determinadas* e que este deve ser o ponto de partida. É comum encontrarmos uma combinação de imagem com texto em que subjaz o

conhecimento de mundo do escritor e do leitor. Este autor coloca que alguns elementos, como aparência física e tamanho, podem ser mais bem visualizados em metáforas visuais do que em metáforas verbais. Um bom exemplo pode ser verificado na página 16, em que um vírus é representado por uma figura que lembra muito um foguete prestes a atacar.

A partir da leitura das pesquisas aqui citadas, escolhi como foco deste estudo a Análise Crítica da Metáfora. Segundo Charteris-Black (2004), é a abordagem da análise da metáfora que objetiva revelar as intenções implícitas dos usuários da língua. A identificação da metáfora está inicialmente ligada aos significados ideacionais, estabelecendo a tensão entre o domínio-fonte literal e o domínio-alvo metafórico; a seguir, a interpretação da metáfora interessa-se pelo significado interpessoal, identificando o tipo das relações sociais que são construídas através dela e, finalmente, a explicação da metáfora está interessada no significado textual – isto é, o modo como as metáforas estão inter-relacionadas e como se tornam coerentes com referência à situação em que ocorrem, no caso específico desta pesquisa, no ambiente da sala de aula, no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

O estudo das metáforas conceituais e clusters utilizados pelo professor na sala de aula pode auxiliar no processo ensino aprendizagem, desde que se creia que “a fala humana, em seu dia-a-dia, está repleta de metáforas e que o local próprio das metáforas é o sistema conceitual” (CARVALHO E SOUZA, 2003, p. 33). Os significados metafóricos, por serem amplos e fazerem parte de conceitos-chave da mente humana, podem facilitar uma série de estratégias cognitivas centrais à aprendizagem.

Segundo Marcuschi (2006), a sala de aula é uma situação típica de construção de conhecimento, em que a compreensão acontece numa rede de relações com espaços cognitivos sobrepostos e interconectados. Muitas vezes, para introduzir um novo conceito ou trabalhar melhor um outro que ainda não tenha sido suficientemente compreendido, o professor começa a lançar mão de várias estratégias linguísticas como a exemplificação e outras condições interativas como colaboração, coordenação e cooperação que resultam na construção conjunta de compreensão.

Em resumo, o problema aqui apresentado e discutido é a função do uso das metáforas na sala de aula por professores e alunos e que elas constituem importante ferramenta do professor no processo de ensino aprendizagem, usadas como elemento de uma rede de relações com espaços cognitivos sobrepostos e interconectados, sistematizados pelo uso numa comunidade de fala.

Em consequência, tenho como objetivos: 1) Realizar um levantamento de metáforas usadas por professores e alunos em aulas de diferentes disciplinas; 2) Identificar os significados sociais dessas metáforas e sua relevância no processo ensino- aprendizagem; 3) Analisar o potencial de persuasão dessas metáforas no processo ensino aprendizagem; 4) Demonstrar as intenções implícitas dos usuários; 5) Estabelecer as relações sociais construídas por meio delas; 6) Analisar como as metáforas estão inter-relacionadas e como se tornam coerentes no processo ensino-aprendizagem; 7) estudar a função das metáforas *clusters*, distinguindo sua base semântica similar e as misturas ontológicas que as compõem.

A identificação das metáforas se dá numa visão *conceitual e cultural* desenvolvida a princípio por Lakoff e Johnson (1980) e *sistemática* com os estudos iniciados em Cameron (2000) que enfatiza a relevância do uso das expressões metafóricas e a *sistêmico-funcional*, por meio do estudo das metáforas gramaticais. Para análise conversacional, a base teórica desta pesquisa são os Estudos de Língua Falada do Projeto NURC, organizados pelo prof. Dr. Dino Preti.

Para os procedimentos de análise das metáforas, a presente pesquisa apoia-se na metodologia de três estágios de Cameron & Low (1999^a, p. 88), que, conforme já notou Charteris-Black, referem-se de maneira muito semelhante aos três estágios de Fairclough (1999^a, p. 6) de identificação, interpretação e explicação, que são, por sua vez, baseados na Linguística Sistêmico-Funcional, de Halliday (1994).

1. Identificação: Num primeiro estágio, as metáforas serão examinadas sob a perspectiva da sua incongruência ou tensão semântica, seja no nível linguístico, pragmático ou cognitivo resultado de uma mudança no uso de domínio.
2. Interpretação: No segundo estágio, o *corpus* é examinado a partir de escalas de metaforicidade (NAIR, CARTER E TOOLAN,1988), pois as metáforas podem variar de sentidos mais figurados, as chamadas metáforas novas, para sentidos quase literais, as metáforas velhas, e que a interpretação destes sentidos é operada não em palavras e léxico fixo descontextualizado, mas em atos de fala em contexto. A interpretação envolve o estabelecimento de relação entre a metáfora e fatores cognitivos e pragmáticos que os determinam. Isso envolve a identificação de metáforas conceituais, que podem demonstrar quanto às escolhas são pró-ativas na construção de uma representação socialmente importante.

3. Explicação: Esta fase envolve a identificação da agência social que está envolvida na produção da metáfora e seu papel social na persuasão, permitindo estabelecer sua motivação ideológica e retórica, e principalmente, sua ação no processo de ensino-aprendizagem.

Pretendo avaliar dez aulas de diferentes áreas do conhecimento, ministradas por diferentes professores. Numa primeira fase, foram gravadas e transcritas aulas de Biologia, Português, Turismo e Eletrônica. Uma segunda fase vai analisar aulas de Inglês, Física, Matemática e Construção Civil. A inclusão de três áreas técnicas, Turismo, Eletrônica e Construção Civil são devidas à pesquisa ter sido inicialmente desenvolvida em escola técnica, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Com auxílio de oito alunos de cursos superiores, quero compor e transcrever um *corpus* de 30.000 palavras aproximadamente, acompanhado pela análise de material usado pelo professor em exibição de *slides* com auxílio de *datashow*, ou escritos em lousa. Cada professor recebe um gravador que deve permanecer ligado durante o período de uma aula de quarenta e cinco minutos e entregue à pesquisadora ao final da aula. Os arquivos de áudio estão sendo gravados em computador, transcritos e analisados qualitativamente à luz da metodologia de três estágios sugerida por Cameron & Low (1999) e pelo projeto NURC.

PESQUISA PILOTO

A seguir, apresento os resultados de uma pesquisa piloto realizada em 2011, que gravou e transcreveu duas aulas de biologia do sétimo ano, com um *corpus* de 3.642 palavras, acompanhada pela análise de material usado pelo professor em exibição de *slides* com auxílio de *datashow*. O tema das aulas foi “Principais Características dos Vírus”. O professor recebeu um gravador que deveria permanecer ligado durante o período de uma aula de quarenta e cinco minutos, usado como um colar e entregue à pesquisadora ao final da aula. Os arquivos de áudio foram gravados em computador, transcritos e analisados qualitativamente.

A análise demonstrou um exemplo que se repetiu nove vezes no texto transcrito. Tratava-se da metáfora de “ataque”, ou de “invasão” sugerida pelo verbo *transmitir*, como pode ser observado nos exemplos 1 a 3:

1. A gente pode *transmitir de uma pessoa pra outra*...
2. (...) uma pessoa contaminada *pode transmitir para outra* via relação sexual, também acontece pela saliva, então olha só, eu tomo água no copo...
3. Ele vai e toma a água no mesmo copo que eu. E aí o QUE VAI ACONTECÊ, PESSOAL? Ele ()

como minha feridinha está exposta () *eu vô transmitir meu vírus pra ele.*

A mesma metáfora é construída pelas figuras 1 (anexo 1), 2 (anexo 2) e 3 (anexo 3) que acompanham a fala do professor.

Na figura 1, observam-se os vírus, em azul, atacando a bactéria, em vermelho:

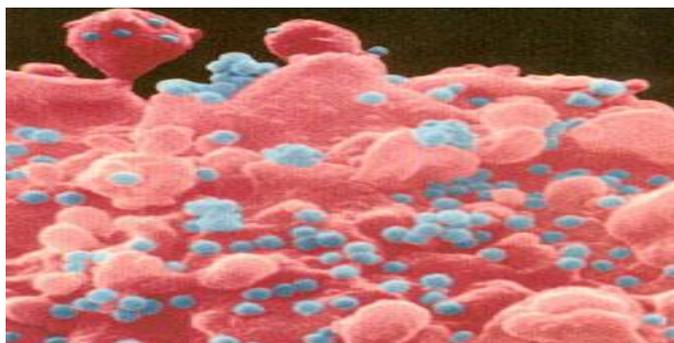


FIGURA 1. VÍRUS ATACANDO BACTÉRIA

Na figura 2, o vírus é representado por uma figura que lembra muito um foguete prestes a atacar:

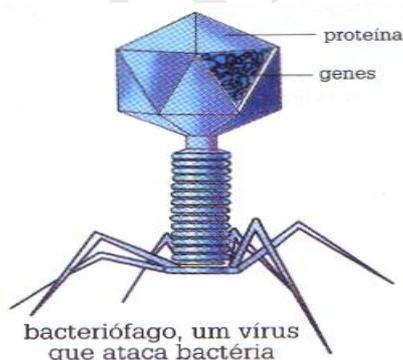


FIGURA 2. BACTERIÓFAGO

Na figura 3, são demonstradas as diversas fases percorridas pelo vírus para sua instalação na célula hospedeira, também caracterizadas pela “invasão”, “instalação” do vírus e reprodução pela apropriação do DNA da bactéria:

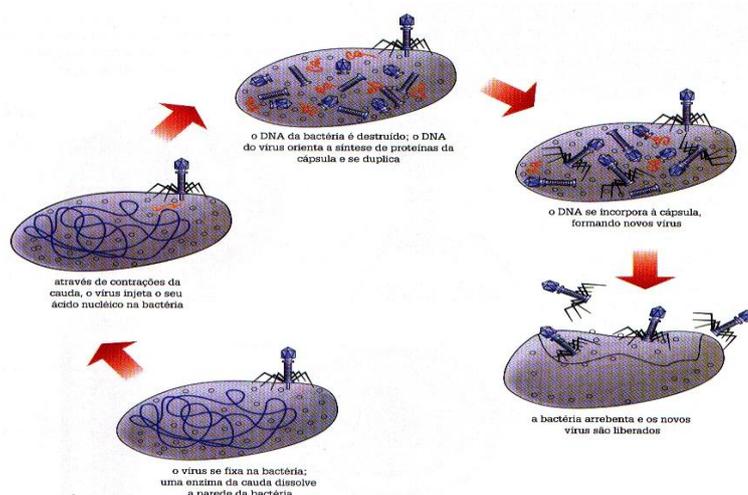


FIGURA 3. FASES DE INSTALAÇÃO NA CÉLULA HOSPEDEIRA

Encontrei também metáforas construídas a partir do conceito de pessoas “recipientes” ou “depósitos”, como é demonstrado nos exemplos 4, 5 e 6:

4. (...) Aí eu pego vamos imaginar que eu tenho herpes, certo? Eu estou... com a feridinha exposta na minha boca porque às vezes aparece...
5. A herpes aparece na pessoa várias vezes ao longo da vida, à medida que a pessoa tá em épocas com a imunidade baixa, então ela tá () deu uma caída na imunidade...dá...
6. A gente tem aí hoje vacina tá pra se prevenir as pessoas tomaram a vacina, tomam ao longo de muitos e muitos anos aí (...)

Outra ocorrência é a de criação de metáforas novas pela construção mental da imagem do personagem *Iceman*, de desenhos animados e revistas em quadrinhos, associado ao fenômeno da mutação genética, tema complexo para os alunos do sétimo ano:

7. (...) Relembrando, o que é mutação, mesmo?
8. Isso, transformação genética, mudança genética, lembra que eu falei que mutação é como ...se compara que nem o ICEMAN, né. O iceman o que ele faz? Ele fica mudando () -- -- tem um dos icemans lá que fica aquela mulher como é que o nome dela? que ficava mudando de cara toda hora mudando a forma dela então. Eu ficava comparando ela toda hora.
9. Eu costumo compará-la ...eu comparo ela () com os vírus e as bactérias que também fazem mutações. Ela não muda toda a forma dela? né, então as bactérias também.

Um exemplo um pouco diferente dos demais é a presença de metáforas de invasão com representação de ação, reação e interação:

10. (...) A gente tem aí hoje vacina ta pra se prevenir as pessoas tomaram a vacina, tomam ao longo de muitos e muitos anos aí, () então a gente conseguiu acabá com o foco de varíola

no mundo todo, tá? Mas a gente tem sempre o vírus, a gente guarda no laboratório... Se de repente acontece um novo foco de contaminação a gente tem o vírus no laboratório pra estudar a constituição genética dele, pra tenta criar novas vacinas sem sofrer mutações.

11. Pessoal, a febre amarela a gente tem vacina. É uma vacina que tem durabilidade de 10 anos, tá? Depois de 10 anos tem de tomar. Só que a gente toma vacina quando vai para locais onde tem focos de febre amarela. Então em locais onde.. () principalmente no meio do mato. Quando você vai pra região do Amazonas, quando você vai pro Mato Grosso, vai pro Pantanal, né, são locais onde tem mais foco, tá certo? -- -- Por que por que é o seguinte: o que acontece ...o macho sempre se alimenta de seiva dos vegetais, a fêmea é que se alimenta de sangue e no caso do *aedes egipti* já o que acontece aí. Quando ele vai... quando ele vai se alimentar do nosso sangue quem vai na verdade é a fêmea tá, é a fêmea que se alimenta, o macho se alimenta sempre de seiva, tá?

CONCLUSÕES

Apresentei, neste trabalho, resultados preliminares de uma pesquisa maior que pretende analisar a linguagem utilizada por professores de diferentes áreas do conhecimento no desenvolvimento de suas aulas.

Apesar de apresentar uma análise de um *corpus* ainda pequeno, pude observar, nos exemplos encontrados nas duas aulas de Biologia, que os professores desta disciplina parecem usar com frequência metáforas para facilitar a compreensão dos alunos, tornar a aula mais atrativa e auxiliar no processo ensino aprendizagem. As metáforas de invasão/transmissão da ação do vírus, de pessoas representadas como recipientes e depósitos de vírus demonstram as metáforas como instrumentos cognitivos (CHARTERIS-BLACK, 2004) e demonstram quais aspectos de um ou de outro estilo são funcionais para a aprendizagem (LABOV,2003) e que interagem no pensamento e constroem um novo entendimento. Evidentemente, trata-se de uma interação complexa, construída pelo professor a partir de contexto linguístico e conhecimento não linguístico, e reconstruída pelos alunos no ato de compreensão e aprendizagem dos conceitos reais, apresentados figurativamente.

A mudança constante de papéis sociais interage positivamente na aprendizagem dos alunos e a Linguagem não verbal também interagiu de várias formas, tanto pelos desenhos e figuras apresentados como pelos gestos, expressões e postura do professor, ainda não analisados neste trabalho.

A pesquisa ainda está em fase inicial, mas já se percebe a relação construída pelo professor e pelos alunos por meio das escolhas linguísticas e pela contextualização realizada.

Aqui foram demonstradas apenas aulas de Biologia, mas será interessante avaliar se o que acontece em outras áreas é semelhante em relação às escolhas linguísticas para todo o processo de ensino aprendizagem. No final do projeto, poderemos comparar as várias áreas do conhecimento e perceber semelhanças e diferenças. Há muito ainda o que se dizer a respeito da interação face a face realizada todos os dias nas salas de aula e sua influência direta no processo ensino-aprendizagem. Sem dúvida trata-se de um tema que merece ainda muito estudo e pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. L. *A educação formal e as metáforas do conhecimento: a busca das transformações nas concepções e práticas pedagógicas*. <http://www.cienciascognicao.org/artigos/v06/m34565.htm>. Acessado em 29/04/2009.
- BERBER SARDINHA, T. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BLACK, M. *Methaphor*. Models and Metaphors. New York: Cornell, 1962.
- BLACK, M. *More About Metaphor*. Methaphor and Thought. Andrew Ortony (org.). Cambridge University, 1979.
- BORDENAVE, J. D. e PEREIRA, A. M. *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- CAMERON, L. e LOW, G. *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- CARVALHO, M. B. e SOUZA, A. C. As metáforas e sua relevância no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. *Fragmentos*. n. 24, pp. 29-044. Florianópolis/jan-jun/2003.
- CHARTERIS-BLACK, J. *Corpus approaches to critical metaphor analysis*. London: Palgrave Macmillan, 2004.
- CITELLI, A. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 1993.
- CLANDININ, D. J. e CONNELLY, M. F. *Teacher's Professional Knowledge Landscapes*. New York: Teachers College Press, 1995.
- CLANDININ, D. J. *Classroom Practice: Teachers images in action*. Philadelphia: The Falmer Press, 1986.
- COAN, M. e FREITAG, R. Sociolinguística Variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. *Revista Eletrônica de Linguística*. v. 4, n. 2 – 2º Semestre/2010 - ISSN 1980-5799. (<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>)
- CORTAZZI, M. e JIN, L. Bridges to learning: Metaphors of teaching, learning and language. In L. Cameron e G. Low (Eds.): *Researching and Applying Metaphor*. pp. 149-176. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- DELPHINO, F. B. De B. *Gramática e Persuasão em Propagandas Institucionais*. São Paulo/PUCSP. Tese de doutorado, 2001.
- FORCEVILLE, C. *Pictorial Metaphor in Advertisements*. Metaphor Symbolic Activity. Amsterdam: Lawrence Erlbaum. v. 9(1) : 1-29, 1994.
- GOATLY, A. *The Language of Metaphors*. London: Routledge, 1997.

- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.
- IWAMOTO, N. Constructing reality through metaphorizing processes in wartime reporting. *Edinburg Working Papers in Applied Linguistics*. Edinburgh, 1996.
- KIMMEL, Michael. Why we mix metaphors (and mix them well): discourse coherence, conceptual metaphor, and beyond. *Journal of Pragmatics*, 42 (97-115), 2010.
- KRESS, G. Educating Readers: Language in Advertising. In HAWTHORN, Jeremy (Org.). *Propaganda, Persuasion and Polemic*. London: Edward Arnold, 1985.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.
- LABOV, W. *Principles of linguistic change: internal factors*. Oxford: Blackwell, 1994.
- LABOV, W. *Principles of linguistic change: social factors*. Oxford: Blackwell, 2001.
- LABOV, W. *Where does the Linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera*. In *Sociolinguistic Working Papers*, 44, pp. 43-88, 1978.
- LABOV, W.; ASH, S.; BOBERG, C. *The atlas of North American English*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.
- LAKOFF, G. e JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago, 1980.
- MARCUSCHI, L. A. Atividades de compreensão na interação verbal. In PRETI, D. (org.) *Estudos de Língua Falada. Variações e Confrontos*. São Paulo: Humanitas. 2006.
- MARTINS, J. C. e PIMENTEL, L. da S. *O Fazer Pedagógico*. Rio de Janeiro: WAK, 2009.
- NAIR, R. B.; CARTER, R.; TOOLAN, M. *Clines of metaphoricity, and creative Metaphors as Situated Risktaking*. (s/ ref.), 1988.
- PRETI, D. (org.) *Estudos de Língua Falada. Variações e Confrontos*. São Paulo: Humanitas, 2006.
- REDDY, M. The conduit metaphor. In ORTONY, A. *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University, 1979.
- SANDMANN, A. *A Linguagem da propaganda*. São Paulo: Contexto, 1993.
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.
- TUCKER, G. Richard (eds.). *Sociolinguistics: the essential readings*. Oxford: Blackwell, 2003. pp. 235-250.
- VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- ZANOTTO, M. S. T. A cognição metafórica e a linguística aplicada. *Anais do IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Campinas: Unicamp, 1995. pp. 211-217.
- ZANOTTO, M. S. T. Metáfora e indeterminação: abrindo a caixa de Pandora. In OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia (Org.). *Metáforas do cotidiano*. Belo Horizonte: Editora do Autor, 1998.

ABSTRACT

This work studies the language used by teachers in different areas of knowledge, the development of the teaching- learning process. In particular, reflects on the role of metaphors built in the classroom and important tools in the teaching- learning process, used as part of a network of relationships with overlapping and interconnected cognitive spaces, systematized by the use of a speech community. It is the correlation between linguistic diversity and the use of the Portuguese language teacher, an interface a little explored and studies remains to be

done, from the studies of Sociolinguistics Variation. Consequently, the research objectives are to survey the metaphors used by teachers and students in classes of different disciplines, identify the social meanings of these metaphors and their relevance in the teaching- learning process. For Clandinin (1986), the metaphors useful used in the classroom emerge from the experiences of teachers and students and can assist in the understanding of phenomena represented theoretically by the social construction of meanings arising from the historicity of the subjects' experiences and affective personal content , present in images and metaphors . The sociointeracionism (Vygotsky, 1987-1988) is the pedagogical basis of this work , which focuses on social interaction and linguistic tool as crucial for the development of the individual elements . The study analyzes a corpus of 30,000 words that make up the classes ten teachers from different disciplines , recorded and transcribed , followed by analysis of material used by the teacher in the slide show with the aid of data projector , or written on a blackboard.

Key words: *Sociolinguistics Variation . Teaching-learning process. Social construction of meaning. Critical analysis of metaphor.*