

O CONHECIMENTO NO DISCURSO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: METÁFORAS CONCEITUAIS EM DISPUTA

Ricardo Luiz Teixeira de ALMEIDA (UFF)¹

RESUMO: Já há algumas décadas, a concepção tradicional de conhecimento, como algo que poderia ser adquirido, acumulado e transmitido, tem sido questionada por diversos estudiosos ligados à área da Educação. Esse questionamento parece ter se refletido no discurso de muitos professores e licenciandos, que, instados a se pronunciar sobre o assunto, revelam preferência explícita pelas metáforas do conhecimento como construção ou como rede. No entanto, um exame mais detalhado de suas falas revela a presença de marcas lexicais que indicam, em larga medida, a manutenção da metáfora tradicional, remetendo, portanto, a um enquadre conceitual (Lakoff, 2004) conflitante com as visões de conhecimento defendidas conscientemente. Assim, a hipótese que aqui levantamos, apoiados na teoria das metáforas conceituais (Lakoff & Johnson, 1980/2002), é a de que as mudanças em conceitos e pontos de vista operadas em nível consciente tendem a ser constantemente sabotadas, por assim dizer, pela força de concepções tradicionais arraigadas em nossos sistemas conceituais. O trabalho busca, portanto, verificar em que medida essas três visões do conhecimento convivem no discurso de um grupo de professores e licenciandos com acesso às teorias do construtivismo e das redes. Além disso, pretendemos discutir até que ponto a permanência da metáfora tradicional do conhecimento em nossos sistemas conceituais seria um obstáculo para transformações consistentes nas práticas pedagógicas.

ABSTRACT: For several decades the traditional view of knowledge, as something that could be acquired, stored and transmitted, has been questioned by many scholars in the field of Education. This questioning seems to have had an effect on the discourses of many teachers and teachers-to-be who, when asked about the subject, reveal an overt preference for the metaphors of knowledge as construction or network. However, a closer look on their speeches shows the presence of lexical marks which indicate, to a great extent, the maintenance of the traditional metaphor, suggesting thus a conceptual frame (Lakoff, 2004) which is in conflict with the views of knowledge which they consciously stand for. Thus the hypothesis we make here, supported by the theory of conceptual metaphors (Lakoff & Johnson, 1980/2002), is that the changes in concepts and points of view observed in conscious speech tend to be constantly undermined, so to say, by the power of the traditional concepts enrooted in our conceptual systems. My research aims, therefore, at verifying to what extent these three views of knowledge appear together in the discourses of a group of teachers and teachers-to-be with access to the theories of constructivism and networked learning. I also intend to discuss to what extent the maintenance of the traditional metaphor for knowledge in our conceptual systems would be an obstacle for consistent changes in pedagogical practices.

1. Introdução

Acreditamos ser correto afirmar que nossas práticas sociais e institucionais são informadas por nossos valores e crenças. Estas, por sua vez, parecem se apoiar (e se revelar) em boa medida nas metáforas que utilizamos para compreender diversos conceitos (Lakoff & Johnson, 1980/2002). Assim, é de se supor que a metáfora utilizada pelo professor para dar conta da natureza do conhecimento seja de grande importância no surgimento, valorização, manutenção ou transformação desta ou daquela prática educativa.

Desde as últimas décadas do século passado, a concepção tradicional do ensino como transmissão de conhecimento vem sendo questionada por teóricos da educação, lingüistas e psicólogos. No centro desses questionamentos está a natureza do conhecimento e a maneira pela qual o ser humano é capaz de conhecer. Especialmente a partir dos anos 1980, as teses do chamado construtivismo passaram a ganhar força nos meios educacionais. Sustentando-se principalmente nos escritos de Piaget e Vygotsky, os construtivistas vêem o conhecimento como uma construção do ser humano a partir de sua interação com o mundo e os outros seres humanos. Assim, o papel do professor não deveria mais ser o de simplesmente transmitir para os seus alunos os conhecimentos acumulados e valorizados historicamente pela humanidade, mas sim o de auxiliar na construção do conhecimento feita pelos alunos, desafiando-os, através de situações-problema, a

¹ teixeiradealmeida@terra.com.br

interagir com o mundo e os outros na busca de soluções, e mediando essas interações, colocando-se também na condição de parceiro nessa construção.

Apesar da resistência inicial de muitos professores a essa concepção, justificada entre outros motivos pelo caráter impositivo que costumam assumir as políticas oficiais para a educação e pela ansiedade trazida pela perspectiva de transformação em práticas há muito cristalizadas, hoje o conhecimento como construção já parece estar incorporado ao discurso de parcela considerável dos professores, pelo menos daqueles ligados à área da linguagem. Um indício desse fenômeno é presença do vocábulo “construção” entre alguns dos mais utilizados nas listagens de palavras-chave que acompanham os resumos das dissertações de mestrado mais recentes em *Linguística Aplicada* (cf. Sardinha 2006).

Contudo essa incorporação da idéia do conhecimento como construção ao discurso de boa parte dos professores não garante, por si só, nem que a metáfora da transmissão tenha desaparecido do discurso desses professores, nem que suas práticas pedagógicas tenham sofrido modificações substanciais. Mais pesquisas seriam necessárias para verificar até que ponto as práticas discursivas dos professores se refletem em suas práticas pedagógicas, sendo essa verificação, como veremos mais adiante, parte do pretendemos com a investigação que estamos desenvolvendo atualmente.

Contudo, se o discurso de diversos professores já apresenta formulações e imagens típicas do construtivismo, estas ainda não são satisfatórias para um grupo cada vez maior de estudiosos ligados à área da educação, como Nilson Machado e Nilda Alves, por exemplo. Estes defendem a adoção de uma metáfora que tende a ser cada vez mais valorizada neste novo século: a metáfora das redes. Ver o conhecimento como rede significa valorizar as relações que se estabelecem entre os diversos objetos e acontecimentos, percebendo, assim, que os significados constituem-se na verdade em feixes de relações. É, portanto, entender que nenhuma significação pode ser estabelecida fora de sua relação com outros fios de informação, que se entrelaçam para formar essa rede de conhecimento. A interdisciplinaridade parece ser aqui condição essencial para qualquer atividade pedagógica realmente significativa. A noção de inacabamento também, pois o acréscimo de novos fios faz com que essas teias estejam em constante estado de atualização, já que não se trata de apenas acrescentar mais um tijolo a uma estrutura que continuaria inalterada: a trama é reconstituída a cada novo entrelace.

Ainda que essa maneira de conceber o conhecimento não possa ser verificada com grande frequência no discurso da maior parte dos professores neste momento, acreditamos que existe uma tendência à modificação desse quadro nos próximos anos, visto que nos meios universitários, especialmente nas faculdades de educação, essa metáfora parece ser cada vez mais utilizada por professores e pesquisadores.

Entretanto, se é verdade que nossa maneira de entender o mundo se apóia em metáforas conceituais (Lakoff & Johnson, 1980/2002), especialmente no que diz respeito à compreensão de idéias mais abstratas, como a noção de conhecimento, e que essa compreensão molda nossas crenças e informa nossas práticas, não está claro ainda até que ponto a compreensão racional de um fenômeno em novos termos é capaz gerar, por si só, transformações mais profundas em nossos sistemas conceituais e em nossas práticas sociais e institucionais. Assim, acreditamos ser relevante investigar os discursos e práticas pedagógicas dos professores da educação básica, a fim de tentar inferir as relações que se estabelecem entre crenças, discursos e práticas e em que medida a adoção consciente de novas metáforas significaria a superação de fato das metáforas tradicionais, bem como até que ponto práticas e discursos pedagógicos apresentariam coerência.

Portanto, nossa pesquisa, ainda em curso, apresenta basicamente dois objetivos. Em primeiro lugar, buscaremos investigar as metáforas sobre o conhecimento que aparecem no discurso de diversos grupos de professores e alunos de licenciaturas variadas, buscando perceber se existe coerência entre suas preferências explícitas e as escolhas lexicais que escapam a um monitoramento mais consciente. Em outras palavras, tentaremos verificar se as metáforas consideradas por eles mais adequadas para definir a noção de conhecimento estão efetivamente incorporadas às suas práticas discursivas, se estas se remetem, na verdade, a outra metáfora conceitual, ou se diversas metáforas convivem em seu discurso. Feito isso, passaremos à observação da prática pedagógica de alguns desses professores, com o objetivo de estabelecer em que medida sua atuação profissional reflete seu discurso ou encontra-se em relação de contradição com ele. Assim, pretendemos contribuir com subsídios sobre linguagem e cognição para as discussões sobre formação de professores, sobretudo para a chamada formação continuada que visa alcançar transformações nas práticas cotidianas desses profissionais.

2. A metáfora: linguagem, cognição, sociedade e escola

2.1. Metáfora: de ornamento lingüístico a operação cognitiva

Da Antigüidade Clássica até meados do século XX, a metáfora era vista exclusivamente como uma figura de linguagem que servia ao embelezamento de textos e discursos. De acordo com essa visão, que tem suas raízes no pensamento aristotélico, ela teria as funções de auxiliar na persuasão, quando analisada sob a ótica da retórica, e de criar efeitos estéticos agradáveis, quando observada a partir da perspectiva da poética. De qualquer forma, ela sempre se apresentava como linguagem figurada, associada à imaginação e em oposição ao que seria a linguagem das verdades científicas e filosóficas: a literal.

Assim, considerava-se indesejável o uso de metáforas nos discursos científico e filosófico, já que apenas a linguagem literal seria adequada à sua busca por verdades objetivas. Essa tradição objetivista e racionalista do chamado mundo ocidental considerava a linguagem como mera representação da realidade, não admitindo, como hoje o fazemos, que boa parte dessa realidade é construída social e discursivamente (cf. Moita Lopes, 2003). Portanto, se a meta era descobrir e descrever precisamente o mundo e suas verdades objetivas, a linguagem figurada, incluindo-se aí a metáfora, deveria ser evitada a todo custo, sob pena de se chegar a resultados falsos, induzidos por suas características imaginativas e sua ligação com a subjetividade. Contudo, a partir da segunda metade do século XX, e mais incisivamente a partir da década de 1970, os pressupostos científico-filosóficos do objetivismo começam a ser questionados. Há uma ruptura com a idéia de que as realidades objetivas possam ser acessadas sem a mediação da linguagem e do sujeito sócio-historicamente situado que as investiga. Mais do que isso, começa-se a perceber a realidade como um construto social, que se apóia em larga medida nos discursos que sobre ela são proferidos e legitimados por esta ou aquela comunidade.

Assim, se a linguagem não mais meramente representa a realidade, mas também a constrói, parece-nos bastante lógico que a oposição entre linguagem literal e metafórica, com claro preconceito contra a segunda no discurso científico, comece a perder força. Isto se dá porque agora não se considera mais que exista uma linguagem objetiva, capaz de representar fielmente a realidade. Nem a linguagem figurada é vista mais como mero ornamento, já que as imagens evocadas por ela fazem parte dos conceitos verbalizados. Em outras palavras, se uma metáfora apresenta um determinado tópico em termos de outro, não temos aí uma mera comparação, mas sim a criação de uma maneira de compreender o primeiro, que transfere para ele características do segundo, as quais passam a ser elementos constitutivos de nossa visão sobre aquele assunto.

Perceba-se, então, que buscamos aqui transcender a visão aristotélica de metáfora, pois embora tal definição já traga em si a idéia de transposição, de transferência de um domínio para o outro, ela se atém basicamente ao nível do nome, do vocábulo, além de supor a existência de vocábulos próprios para cada coisa, isto é, de termos que sinalizariam o significado literal. Na verdade, a metáfora só se realiza de fato no discurso, devendo portanto o analista focalizar não o nível da palavra, mas o da interação pragmática. Além disso, ela não é uma comparação disfarçada, sem maiores conseqüências para a significação, mas carrega traços de sentido de um domínio para o outro, afetando a forma como vemos o tópico a que a metáfora se refere.

É Max Black (1962) quem, a partir de uma rediscussão dos escritos de I. A. Richards (1936), propõe pela primeira vez essa visão interacional da metáfora, em que na verdade sempre terão de ser considerados dois contextos: o do domínio fonte e o do domínio alvo. Ao aplicar o léxico do primeiro ao segundo, isto é, ao enquadrá-lo metaforicamente, passamos a conceptualizá-lo em outros termos, construindo uma visão do domínio alvo que não poderia ser substituída, sem que houvesse perda do ponto de vista da cognição, por qualquer expressão supostamente literal. Assim, as supostas semelhanças entre os dois domínios seriam, de fato, construídas pela própria metáfora ao invés de servirem de base para a criação desta (cf. Black, 1962: 38-9).

Vale ainda ressaltar que toda metáfora implica em um procedimento seletivo, isto é, nem todos os aspectos de um domínio são transferidos para o outro, portanto, enquanto ilumina determinadas características, a metáfora obscurece outras. Exemplificando, quando digo que “Julieta é o Sol”, ninguém suporia que a protagonista desse enunciado causa câncer de pele, as características do Sol que transferimos para Julieta são todas positivas: brilho, intensidade, centralidade... Na verdade, o discurso humorístico se utiliza com alguma freqüência desse jogo de iluminação/obscurecimento na busca de levar ao riso.

Portanto, ao selecionar determinados aspectos de um domínio para contextualizar determinado tópico, estamos na verdade construindo ou reconstruindo o conceito desse tópico a partir do enquadre selecionado. É por isso que as metáforas são tremendamente úteis para a constituição de novas teorias científicas ou

filosóficas, como veremos abaixo quando tratarmos das metáforas novas. Na verdade, a própria metáfora da rede, que também será discutida adiante, é um exemplo bastante claro do que acabamos de afirmar, pois o que se propõe é uma nova concepção epistemológica a partir dessa imagem. Charteris-Black (2004) tratará do tema explicitamente neste início de século, contudo, consideramos que essa possibilidade já era vislumbrada na idéia de “redescricao da realidade”, sugerida por Paul Ricoeur: “a metáfora é o processo retórico pelo qual o discurso libera o poder que algumas ficções têm de redescrever a realidade.” (1975/2000, p. 14)

Mas é somente a partir da metáfora do canal (descrita por Réddy em 1979, em artigo que investiga a representação da linguagem e da comunicação na língua inglesa e que será discutida mais detalhadamente abaixo neste trabalho) que a dimensão cognitiva da metáfora parece ter sido percebida em toda a sua plenitude. Os índices lexicais metafóricos encontrados no nível do discurso parecem apontar para a existência de conceitos metafóricos, isto é, metáforas conceituais que afetam a visão que temos desse ou daquele fenômeno. É esta visão da metáfora, cognitivamente relevante e não mais mero ornamento, que será defendida por Lakoff & Johnson em 1980. A idéia principal é a de que a maneira como falamos sobre determinado assunto constrói/revela nossa visão sobre ele. Sendo os conceitos da vida cotidiana, em grande medida, expressos por metáforas, que, como vimos anteriormente, iluminam certas características enquanto obscurecem outras, elas se mostram relevantes no acesso a crenças e valores de indivíduos e grupos sociais, bem como na investigação sobre (e na luta por) manutenção ou transformação de relações e práticas sociais. Chegamos, assim, à visão de metáfora que embasa este trabalho. Longe de ser mero ornamento, ela é uma operação cognitiva e possui natureza conceitual, pois é essencial para nossa compreensão/construção de mundo. Não se trata de uma comparação disfarçada entre dois domínios diferentes, mas de pensar um domínio em termos de outro, o que certamente afetará nossa compreensão sobre ele e nossas práticas sociais a ele relacionadas. Também não se trata de uma operação cognitiva periférica, mas de algo que é central na construção de nossas visões de mundo, já que uma infinidade de experiências humanas, em especial as menos concretas e familiares, são conceptualizadas pelas diversas culturas em termos de outras mais concretas ou familiares.

É o caso, por exemplo, da metáfora conceitual A VIDA É UMA VIAGEM, presente tanto nos discursos poéticos quanto nas falas cotidianas, que revelam que muito de nossa compreensão sobre o tempo que passamos vivos sobre a Terra se dá em termos de movimento em direção a um ponto de chegada. Ou da metáfora, historicamente mais recente, TEMPO É DINHEIRO, que nos faz acreditar que “gastamos tempo em bobagens” quando não estamos produzindo, ou que temos direito a cobrar pelo “tempo investido em uma relação” quando ela se acaba.

Acredito que esses exemplos tenham demonstrado que não estamos tratando a metáfora aqui meramente no nível da palavra ou mesmo das frases. O lugar de observação de índices de metáforas conceituais, conforme já afirmamos, é o discurso, pois é nele que se manifestam as marcas de uma operação cognitiva mais global, como as exemplificadas acima. E se pensamos em discurso, pensamos certamente em comunidades discursivas que legitimam determinadas formas de se pensar o mundo e, conseqüentemente, determinadas metáforas e não outras. Aqui nos aproximamos do pensamento de Gibbs (1999), que reconhece que, se o fenômeno cognitivo da estruturação metafórica do pensamento é universal, as metáforas que estruturam os diversos conceitos são específicas de cada cultura. É esta relação entre metáfora e cultura que será abordada a seguir.

2.2. Metáfora e cultura: sociocognitivismo

Apesar da ênfase dada à dimensão cognitiva da metáfora, Lakoff & Johnson já demonstravam intuir a importância do fator cultural na criação e manutenção das metáforas que estruturam o pensamento humano. Ficando, portanto, subentendido que cada cultura tende a estruturar suas próprias formas de pensar e agir no mundo, e que essas formas só coincidirão com as de outras culturas devido a fatores que vão do mero acaso até a fatores sócio-históricos, como o intercâmbio cultural.

Isto fica claro, por exemplo, quando, ao discutirem a questão das metáforas criativas, tema que retomaremos mais adiante, citam o exemplo de um aluno iraniano em Berkeley e de seu entendimento inicial da expressão da língua inglesa “a solução dos meus problemas”, que “ele entendeu como uma grande quantidade de um líquido, borbulhante e fumegante contendo todos os seus problemas em processo de dissolução, ou em forma de precipitação, com catalisadores dissolvendo constantemente alguns problemas (do momento) e precipitando outros”. (Lakoff & Johnson, 1980/2002: 240)

Parece-nos bastante clara aí a consciência de que aquele aluno iraniano tende a se apoiar em metáforas diferentes daquelas com que os norte-americanos estruturam sua vida cotidiana. Ainda que a metáfora

química da “solução de problemas” não seja própria da cultura iraniana e sim um produto do esforço de compreensão feito por um estrangeiro vivendo nos Estados Unidos, ela põe a nu o caráter cultural das metáforas conceituais. Se esse caráter não existisse, a mera aprendizagem do código da Língua estrangeira, doravante LE, seria suficiente para um aprendiz de LE compreender as metáforas desta língua. Sabemos, contudo, que este não é o caso: a compreensão das metáforas, cristalizadas ou não, em LE requer um esforço de compreensão da cultura-alvo no processo de desenvolvimento da interlíngua do aprendiz. Esforço que seria incompreensível sem o reconhecimento de que as metáforas que estruturam nossas formas de pensar diferem de cultura para cultura.

Contudo, a ênfase na busca por processos cognitivos universais, especialmente na investigação das metáforas orientacionais e, em 1999, das metáforas primárias, parece ter legado a Lakoff & Johnson uma imagem de cognitivistas avessos a uma abordagem sociocultural. Essa busca por metáforas originadas de experiências corpóreas comuns a todos os seres humanos, bem como a farta utilização das palavras “natural” e “naturalmente” em seu livro inicial podem, de fato, levar a tal raciocínio, ainda que, como acreditamos ter demonstrado acima, esta não seja a única vertente de seu trabalho.

De acordo com Zoltán Kövecses (2005: xii), a questão central que se coloca para os estudiosos de nosso campo é até que ponto a visão lingüística da metáfora é capaz de dar conta simultaneamente tanto da universalidade quanto da diversidade do pensamento metafórico. E ele reconhece, como Fernandez (1991), que a ênfase colocada pelos cognitivistas no universalismo do fenômeno parece ter subestimado a diversidade de sua realização nas diferentes culturas.

Esse enfoque universalista parece estar de certa forma associado a especulações acerca da gênese do pensamento metafórico, que estaria associada a nossas experiências corporais, fazendo com que o olhar dirigido ao homem se aproximasse mais do biológico que do social.

De nossa parte, acreditamos ser não só mais adequada ao estudo dos fenômenos metafóricos, como também mais útil aos objetivos deste trabalho, a adoção de uma abordagem explicitamente sociocultural, como o faz Gibbs (1999).

Ao adotarmos essa abordagem, reforçamos o caráter sócio-interacional e dialógico da linguagem humana, cujos significados só podem ser acessados plenamente, levando-se em conta contexto e interlocutores (Bakhtin, 1929-1930/2002). Mais do que isso, acreditamos que as metáforas estruturais tenham poder “de criar uma realidade e não simplesmente de nos fornecer uma forma de conceptualizar uma realidade pré-existente” (Lakoff & Johnson, 1980/2002: 241). Isso significa que temos uma visão socioconstrucionista da realidade. Isto é, acreditamos que o mundo social é, em grande medida, construído discursivamente e que, portanto, a investigação das práticas discursivas de qualquer grupo social é tremendamente relevante não apenas para entender sua estruturação, mas para a luta por sua manutenção ou transformação (Moita Lopes 2003; Fairclough 1992/2001). Parece-nos, então, legítimo investigar a relação entre metáforas novas e transformação social, o que passaremos a fazer no próximo ponto.

2.3. As metáforas novas: reenquadrando conceitos e constituindo teorias

Procuramos demonstrar acima que as metáforas têm um papel muito importante em nosso sistema conceitual. Muito mais que refletir, elas ajudam a construir nossa realidade social, iluminando certos aspectos dos fenômenos a que se referem, enquanto obscurecem outros. Por outro lado, Lakoff & Johnson (1980/2002) sugerem que esse sistema metafórico teria origem nas experiências mais básicas do ser humano, como o funcionamento de nossos corpos no ambiente físico.

Não temos aqui a pretensão de investigar a gênese do pensamento metafórico nos seres humanos, mas acreditamos poder afirmar que as relações entre realidade social e metáforas conceituais possam ser descritas, metaforicamente, como uma via de mão dupla. Em outras palavras, se é certo que as metáforas que usamos constroem em parte nossa realidade, também o é que transformações sociais ao longo da história podem fazer cair em desuso determinadas metáforas e dar origem a outras, mais adequadas aos novos tempos. Assim, o uso da linguagem afeta e é afetado pelo contexto social em que se desenvolve.

Portanto, eventos como o desenvolvimento de novas tecnologias, descobertas científicas ou maior intercâmbio com outras culturas, podem gerar a necessidade da criação de novas metáforas ou a incorporação de metáforas de culturas estrangeiras. Estas, por sua vez, caso sejam bem aceitas e passem a fazer parte do cotidiano da comunidade, tendem a gerar uma nova forma de percepção da realidade.

Contudo, as metáforas novas não se explicam somente pelo determinismo de fatores sócio-históricos. Muitas vezes é o indivíduo (ou um grupo de indivíduos) que, insatisfeito com a maneira como um fenômeno é percebido, propõe uma nova metáfora para explicá-lo, dando origem assim ao que chamaríamos de metáforas criativas. Vemos, portanto, mais uma vez, que a noção de metáfora criativa não está

exclusivamente ligada ao discurso poético ou ficcional, nem seu objetivo é apenas atingir efeitos estéticos. Este pode ser, por exemplo, a constituição de novas teorias científico-filosóficas a partir da introdução de uma nova maneira de compreender o objeto de estudo, isto é, a proposta de um novo enquadramento interpretativo gerado pela metáfora nova. Charteris-Black (2004: 23) afirma que: “A metáfora pode tanto funcionar no sentido de reforçar as normas teóricas estabelecidas quanto pode ser usada para romper com essas normas e levar a novos modos de compreensão”.

Assim, com a superação, ainda que parcial, do preconceito contra a metáfora nos discursos científico e filosófico, teóricos de diversas áreas do conhecimento humano passaram a se utilizar desta ferramenta para explicar e sustentar suas idéias. Em muitos casos, apresentam alternativas às metáforas usadas tradicionalmente para compreender os fenômenos que buscam iluminar. É isso o que fazem, por exemplo, diversos filósofos e teóricos da educação, dentre os quais destacamos Nilson José Machado (1995), ao propor o conhecimento como uma rede de significados, em substituição à tradicional metáfora cartesiana da árvore do conhecimento, com seu troco comum e suas ramificações. Da mesma forma, Michael J. Réddy (1979/2000) propõe que a comunicação passe a ser vista pelo prisma do “paradigma dos construtores de instrumentos”, que seria mais apropriado ao fenômeno que a metáfora do canal, cristalizada na língua inglesa (e também em nosso idioma).

Voltaremos a essas metáforas no próximo item deste trabalho, por ora, contudo, precisamos deixar claro que propor uma metáfora nova para explicar determinado conceito ou fenômeno não significa sua integração automática ao sistema conceitual de qualquer comunidade. Mesmo quando bem aceita nos círculos a que se destina, a metáfora nova tem de disputar espaço com as metáforas tradicionais. E quanto mais enraizadas estas estiverem em nossos procedimentos cotidianos, menos efeitos sobre nossas ações aquela terá.

Isso ocorre, de acordo com Lakoff (2004: 17), porque nosso pensamento depende de enquadramentos interpretativos que fazem parte dos nossos sistemas conceituais. Apenas os fatos que fazem sentido para esses enquadramentos são processados normalmente, os fatos que não se encaixam neles tendem a ser descartados em um primeiro momento, não importa quantas evidências sejam apresentadas em seu favor. Isso não significa, contudo, que não seja possível alterar as formas de pensamento dominantes na sociedade como um todo ou em comunidades específicas, apenas que isso requer muito mais esforço que a simples apresentação de fatos sustentados em evidências empíricas ou de metáforas mais adequadas à compreensão de um fenômeno. É preciso travar uma luta cotidiana, através de práticas discursivas e institucionais, contra as velhas maneiras de pensar. Esse esforço é absolutamente necessário para aqueles que desejam mudanças nas concepções e práticas sociais e institucionais.

Ainda assim, gostaríamos de sugerir que, para os que desejam transformações em suas áreas de ação e investigação, a busca por novas formas de pensar e, conseqüentemente de agir social e discursivamente, pode ter na elaboração de metáforas novas um momento importante. A disputa de paradigmas causada pela introdução da nova metáfora tende a aumentar a discussão e a reflexão sobre o tema, ainda que mudanças para além da superfície do discurso, e mesmo assim quando monitorado conscientemente, demorem mais a ser verificadas. Este parece ser o quadro da Educação neste início de século: diversas metáforas sobre a natureza do conhecimento e diversas visões sobre o funcionamento da linguagem parecem disputar espaço e interagir na consciência, discurso e práticas dos educadores. A análise deste quadro é o que buscaremos fazer agora.

2.4. Conhecimento, linguagem e práticas pedagógicas: metáforas em disputa

Aqueles que trabalham no ensino fundamental ou médio, ou estão envolvidos de alguma maneira com a formação de professores neste país, podem perceber, desde meados da década de 1980, a presença, no discurso e na prática dos profissionais da educação, de diversas concepções sobre o pensar e o fazer pedagógicos. Acreditamos poder descrever esta situação nos remetendo a três metáforas para o conhecimento que parecem servir de base para o pensamento e a ação de professores em diversos níveis de ensino. Tais metáforas são o que chamamos de metáforas ontológicas, isto é, são “formas de se conceber eventos, atividades, emoções, idéias etc. como entidades e substâncias” (Lakoff & Johnson, 1980/2002: 76).

Acreditamos, ainda, que essas formas de se conceber o conhecimento estejam associadas a maneiras de se pensar a linguagem e seus significados, como demonstraremos abaixo. Sugerimos esta associação porque, nos contextos formais de ensino-aprendizagem, a comunicação verbal parece ser considerada a ferramenta mais eficaz, senão a única possível em muitos casos, para se atingir os objetivos ligados à cognição.

É importante ainda lembrar que, de nosso ponto de vista, a disputa entre essas visões de conhecimento e linguagem não se dá apenas no plano interpessoal, com teóricos e professores defendendo esta ou aquela concepção conscientemente. A disputa muitas vezes é intrapessoal, pois, como afirmamos acima, a assunção consciente de uma metáfora nova não implica necessariamente na sua entrada em nossos sistemas conceituais, gerando por vezes contradições no discurso e na prática do sujeito. Passemos, então, a elas.

A primeira, e mais tradicional, metáfora que podemos identificar seria O CONHECIMENTO É UMA SUBSTÂNCIA. Tal metáfora está associada a outras, como O CERÉBRO É UM RECIPIENTE (Lakoff & Johnson, 1980/2002), AS PALAVRAS SÃO RECIPIENTES e A LINGUAGEM É UM CANAL (Réddy, 1979/2000). De acordo com essa visão, o conhecimento é uma substância que preenche nossos cérebros, pode ser acumulada e transmitida de um cérebro a outro, através do canal das palavras. O conhecimento, portanto, seria algo que existe fora de nós, mas que poderia, por assim dizer, ser adquirido e passar a nos preencher e pertencer. Essa aquisição se dá, ao que parece, pela “retirada” das idéias contidas nas palavras, escritas nos livros ou proferidas pelo professor, e sua transferência para os cérebros dos alunos, que passariam, assim, a ter aquele conhecimento.

Esta metáfora, portanto, embasa a visão tradicional de ensino-aprendizagem, que vê no aprendiz um receptáculo passivo dos chamados conteúdos programáticos (note-se aqui que o termo “conteúdos” é mais um índice desta metáfora). Estes são “transmitidos” através da linguagem para o aluno. Vemos, portanto, que esta metáfora do conhecimento se associa com muita clareza à chamada metáfora do canal, identificada na língua inglesa, mas também facilmente verificável em português, por Réddy (1979/2000). Essa metáfora mostra que falantes desses idiomas tendem a ver a linguagem como algo que contém as idéias e pensamentos do emissor, levando-os ao receptor, cujo único trabalho seria retirá-los de lá. Temos aí um modelo clássico de comunicação, onde o receptor é passivo e basta o conhecimento do código para que as idéias sejam transmitidas.

Para dar conta dessa verdadeira rede de metáforas interligadas sobre conhecimento e linguagem, acreditamos ser mais adequado expandir a formulação inicial da metáfora. Esta passaria a ser a seguinte: O CONHECIMENTO É UMA SUBSTÂNCIA QUE SE ADQUIRE E SE TRANSMITE.

Não há dúvidas que essa concepção de ensino-aprendizagem tem recebido diversas e contundentes críticas, tanto por parte de teóricos da educação quanto de professores e demais profissionais envolvidos com a escola. Uma das críticas mais conhecidas a essa visão foi elaborada por Paulo Freire (1970/2003), curiosamente, valendo-se de recursos metafóricos. Sem alterar qualquer dos pressupostos embutidos na metáfora do conhecimento transmitido, Freire acrescentou, ou explicitou, seu caráter pejorativo ao denominá-la “educação bancária”, sugerindo que o professor faria “depósitos” de conhecimento nas mentes dos alunos. Embora possamos dizer que Freire tenha criado uma nova metáfora, seu objetivo era apenas criticar as práticas associadas à educação tradicional. As alternativas a elas não estão inseridas nesta nova metáfora, mas são explicitadas quando o autor passa a discutir e defender o que ele chama de uma educação problematizadora (Freire 1970/2003).

Embora poucas pessoas ainda defendam explicitamente uma atuação baseada nas implicações da metáfora da transmissão, estas continuam a ser verificadas tanto no discurso quanto na prática cotidiana de muitos professores em nossas escolas. Acreditamos que isto se dê, entre outros motivos, devido ao fato de essa ser uma metáfora que não foi criada por estudiosos com um objetivo consciente, mas se desenvolveu historicamente no uso cotidiano da língua, passando a fazer parte de nosso sistema conceitual, ainda que busquemos combatê-la conscientemente.

As outras metáforas do conhecimento que verificamos no discurso de professores e teóricos são, ao contrário, criações conscientes e intencionais, que visam modificar nossa compreensão do fenômeno da aprendizagem e, conseqüentemente, nossas práticas de ensino. A primeira delas tem sua origem com o desenvolvimento das ciências da cognição e, mais especificamente, com as teorias sobre a psicogênese da língua escrita. Foram os escritos de Piaget, Emília Ferreiro e mesmo de cognitivistas mais sociais, como Vygotsky e Luria, que deram origem a uma corrente que se convencionou chamar de “construtivismo”. A metáfora aqui seria a seguinte: O CONHECIMENTO É UMA CONSTRUÇÃO.

Tal formulação traz algumas implicações tanto para o papel do aluno quanto para o do professor. Aquele deixa de ser um receptor passivo e passa a ativo construtor de seu próprio conhecimento, este deixa de ser o detentor e transmissor do saber, passando a facilitador do processo de aprendizagem, aquele que ajuda a construção. O foco da avaliação também muda: não se trata mais de verificar o produto da aprendizagem, isto é, quanto de conhecimento ficou retido na mente do aluno, mas sim de acompanhar o processo de sua construção, para poder contribuir com maior eficácia nessa trajetória.

Deve ficar claro, contudo, que a perspectiva construtivista não nega a existência de um mundo das coisas, externo ao sujeito. Segundo Vasco Pedro Moretto (2003: 44): “O Construtivismo é uma teoria do

conhecimento e não uma teoria do ser. (...) não nega a existência de um mundo exterior ao sujeito cognoscente, mas considera que este faz experiências que lhe permitem conviver com as limitações que o mundo das coisas impõe”.

Do ponto de vista da linguagem, acreditamos poder afirmar que a metáfora da construção estaria associada tanto a modelos psicolinguísticos quanto interacionais de comunicação. O significado não está mais contido simplesmente no texto, mas é claramente uma construção dos interlocutores, em especial daquele que lê ou escuta. “Todo leitor é co-autor” (Moretto, 2003: 9). É ele quem projeta seus esquemas cognitivos sobre as marcas textuais que percebe no discurso do outro, emprestando-lhes, assim, uma coerência e um significado, que não serão exatamente os mesmos para qualquer falante da língua em questão. Tais significados podem inclusive não coincidir em boa parte com aqueles pensados pelo falante ou escritor com quem interage. Neste aspecto, tal metáfora de conhecimento se aproxima bastante de um dos aspectos mais importantes do “paradigma dos construtores de instrumentos”, proposto por Réddy (1979/2000) para explicar como se dá de fato a comunicação entre os seres humanos. Coincidentemente a imagem aqui é a da construção. E o que é construído a partir do uso da linguagem difere de construtor para construtor.

Retomaremos outras implicações tanto do paradigma proposto por Réddy quanto da visão interacionista da linguagem quando discutirmos a terceira metáfora. Por ora, cabe dizer que o chamado construtivismo tornou-se bastante conhecido em todo o Brasil, tendo sido adotado como linha teórico-metodológica em muitas redes oficiais de ensino.

Tal fato gerou algumas conseqüências. Por um lado, percebemos cada vez mais o uso do jargão e das imagens construtivistas no discurso de professores, sendo que muitos deles alteraram em maior ou menor grau suas práticas em sala de aula. Por outro, políticas equivocadas de formação continuada dos professores, marcadas tanto pelo superficialismo quanto pelo desejo de doutrinação, levaram em alguns casos a incompreensões sobre a proposta e, em outros, à rejeição aberta do construtivismo. Tal rejeição, especialmente em um primeiro momento, foi bastante reforçada nas redes municipal e estadual do Rio de Janeiro pela coincidência entre a implantação dessas novas idéias e o combate à reprovação por meio de coação ao professor. A autoridade impunha políticas, não as discutia nem explicava suficientemente. A resistência a tudo que se referisse ao construtivismo, nesse contexto, seria previsível e totalmente explicável.

Contudo, com o passar do tempo a metáfora da construção parece estar disputando espaço com a da transmissão. Ainda que nem todas as práticas de sala de aula acompanhem o discurso, é possível supor que o conhecimento como construção venha a se tornar a metáfora dominante nas escolas dentro de mais alguns anos, se não houver grandes alterações no cenário educacional brasileiro. Entretanto, nada garante que não venham a ocorrer mudanças nesse cenário, até porque há ainda outra metáfora a concorrer com as duas já discutidas: a metáfora da rede, que passaremos a discutir agora.

Atualmente, diversos autores ligados à área da educação, como Nílson José Machado (1995) e Nilda Alves (2002) por exemplo, defendem a adoção da metáfora O CONHECIMENTO É UMA REDE DE SIGNIFICAÇÕES, como forma de representação mais acurada da complexidade de relações que se estabelecem no processo social da cognição. Embora tal formulação pareça mais abstrata que as outras, já que fala em “significações”, conceito que talvez merecesse uma metáfora própria para sua melhor compreensão, ela ganha concretude quando se pensa na tessitura de tal rede. O que se busca enfatizar com essa imagem é que só se pode conhecer o que quer que seja pelo estabelecimento de “suas relações com outros objetos ou acontecimentos” (Machado, 1995: 138). Assim, os significados seriam “feixes de relações”, que por sua vez se articulariam “em teias, em redes, construídas social e individualmente, e em permanente estado de atualização” (Machado 1995: 138).

Portanto, conhecer seria entrelaçar os fios das diversas experiências humanas, tecendo redes que, longe de representar um todo acabado, estariam em constante processo de retessitura. Não se trata, portanto, de acumular conhecimento, mas de estabelecer e reestabelecer entrelaces, nós provisórios, com os fios que vamos encontrando. Essa formulação, portanto, rejeita a idéia de acúmulo puro e simples de conhecimento. Por outro lado, não chega, em minha opinião, a se opor frontalmente ao construtivismo, no que diz respeito à participação do sujeito cognoscente na produção social do conhecimento. Contudo, os partidários dessa terceira metáfora rejeitam abertamente determinadas implicações da imagem do conhecimento como construção, especialmente no que se refere à estabilidade mantida pelos conhecimentos anteriores diante de novos construtos. Em outras palavras, em uma construção, de modo geral, os alicerces se mantêm, mesmo quando a ela acrescentamos novos andares. Tal implicação é incompatível com o paradigma da complexidade (Morin, 2002) representado pela metáfora da rede.

Com relação à concepção de linguagem que poderia ser associada a esta metáfora, acredito que continuamos aqui na linha do interacionismo. Contudo, há uma ênfase bastante clara no aspecto social da

negociação de significados. Em outras palavras, os sujeitos que interagem e atribuem sentido à linguagem são sujeitos situados sócio-historicamente. Os esquemas cognitivos de que se utilizam para produzir significado têm, sem nenhuma dúvida, origem social, foram tecidos, por assim dizer, ao longo das experiências vividas em diversos contextos, estando em constante reformulação. Estes esquemas corresponderiam, no paradigma proposto por Réddy (1979/2000), aos ambientes de cada construtor, ainda que esta imagem não dê ênfase ao caráter mutável do repertório lingüístico e cognitivo dos participantes das interações. Creio, então, que para a metáfora das redes não bastaria dizer que a visão de linguagem seria interacional, mas sim sócio-interacional. Acredito ainda que exista uma proximidade grande com o dialogismo bakhtiniano, não apenas pela importância dada aos interlocutores e contextos, mas também, e sobretudo, pela referência à rede de sentidos evocada pela intertextualidade e pela tensão entre paráfrase e polissemia.

No que diz respeito às implicações desta metáfora para o ensino, podemos dizer que ela parece favorecer uma nova organização das práticas pedagógicas. Partindo de uma concepção holística e processual, porque sempre inacabada, essa organização contemplaria não só a interdisciplinaridade, mas também os conhecimentos tecidos fora do contexto escolar, geralmente pouco valorizados pela tradição pedagógica. Como no construtivismo, o aluno tem papel ativo, embora aqui seja ainda mais enfatizado o caráter social da aprendizagem. Dessa forma a ênfase estaria nas inter-relações entre os diversos atores da tessitura do conhecimento. Estes não estariam mais restritos a apenas alunos e professores, mas incluiriam todos os que participam de interações significativas, dentro e fora da escola, contribuindo assim para a formação do aprendiz. Projetos para além do espaço/tempo da sala de aula e mesmo da escola tenderiam a ser privilegiados, em detrimento de uma organização disciplinar e hierárquica de disciplinas, espaços, tempos e atores.

Contudo, é importante frisar que, ainda mais que na metáfora da construção, as contradições entre discurso e prática orientados pela metáfora da rede são muito grandes. Se muitos são os que elogiam tal concepção, não são tantos assim que conseguem pensar e pôr em prática ações compatíveis com ela. Como afirma o próprio Machado (1995: 122): “justamente em razão da incipiência na elaboração teórica, os elogios ou acordos em nível do discurso ainda são muito mais numerosos do que as transformações correspondentes de ordem prática”. E continua mais adiante na mesma página: “Na verdade, o caminho que conduz da fecunda e promissora imagem metafórica do conhecimento como uma rede de significados a práticas pedagógicas consentâneas à referida idéia ainda está por ser construído. Em tal empreitada, ao lado de filósofos e cientistas, é imprescindível a participação efetiva de professores”.

Como já sugerimos anteriormente, acreditamos que estas disparidades entre discursos e práticas pedagógicas têm origem no fato de que não basta entender e vislumbrar as possibilidades de uma metáfora nova, para que esta seja incorporada ao nosso sistema conceitual. As metáforas tradicionais e de senso comum tendem a exercer um poder muito mais difícil de se sobrepujar do que supõe a maioria dos teóricos.

Para verificar esta suposição, buscaremos coletar dados junto a professores da educação básica e alunos de licenciaturas, valendo-nos de uma metodologia de cunho etnográfico que descreveremos a seguir.

3. Metodologia de pesquisa

Conforme já afirmamos anteriormente, os objetivos de nosso trabalho giram em torno de dois eixos. Em primeiro lugar, pretendemos verificar se as concepções de conhecimento sustentadas pelos professores no discurso monitorado estão de fato incorporadas às suas práticas discursivas não monitoradas. Em um segundo momento, pretendemos investigar suas práticas pedagógicas, de forma a poder comparar as crenças professadas com as práticas discursivas e pedagógicas cotidianas, a fim de perceber se há coerência entre esses três aspectos.

Assim, situaremos nossa investigação dentro do paradigma interpretativista de pesquisa em Lingüística Aplicada, tendo como sujeitos da pesquisa professores do ensino fundamental e licenciandos de diversas áreas, mas sobretudo dos cursos de Letras e Pedagogia. Tal escolha se deve tanto à minha atuação profissional como professor nesses cursos, quanto à importância das práticas escolares de letramento nos três primeiros ciclos para o sucesso ou fracasso escolar. Geograficamente, a pesquisa se concentrará nas cidades de Niterói e Angra dos Reis, onde venho atuando profissionalmente desde 2002, e do Rio de Janeiro, onde resido e atuei por quase dez anos como professor de língua inglesa na rede pública do ensino fundamental.

Os instrumentos de coleta de dados vão variar desde a aplicação de questionários para serem respondidos individualmente e entrevistas semi-estruturadas com grupos de professores e licenciandos, até a observação de cunho etnográfico das práticas pedagógicas de sujeitos escolhidos a partir das respostas aos questionários e entrevistas. Essa observação deverá ser registrada em diários tanto do pesquisador quanto dos

professores, cujas aulas serão, ainda, gravadas em áudio. Planejamento e materiais utilizados durante as aulas serão também objeto de análise. Esta deverá levar em conta sempre a voz do professor, que será chamado a refletir em conjunto com o pesquisador sobre os dados coletados.

Os questionários começarão com uma questão de múltipla escolha sobre a natureza do conhecimento, visando verificar que concepções e metáforas são preferidas conscientemente por professores e licenciandos. Já as perguntas de resposta construída e as entrevistas semi-estruturadas têm o objetivo de investigar em que medida tais preferências se refletem em suas escolhas lexicais para discutir o assunto, já que estas podem revelar tanto coerência quanto contradições com as respostas à questão inicial. Acreditamos que isso nos ajudará a inferir até que ponto as metáforas novas seriam capazes de influenciar nosso sistema conceitual, que sabemos ser construído sobre os alicerces das metáforas tradicionais e de senso comum.

Já a observação de cunho etnográfico das práticas pedagógicas de alguns professores, selecionados de acordo com a verificação de maior coerência entre concepções conscientes sobre o conhecimento e suas escolhas discursivas, deverá servir o propósito de verificar até que ponto o discurso se reflete em suas práticas educacionais. Dessa forma, acreditamos ser possível realizar inferências sobre as relações entre crenças, discursos e práticas institucionais. Inferências que podem ser úteis, especialmente, para a elaboração e implementação de programas de formação continuada para professores.

No que diz respeito à quantidade de sujeitos investigados, embora nossa pesquisa não tenha preocupações estatísticas, acreditamos que seria interessante entrevistar pelo menos uma centena de professores e licenciandos e fazer a etnografia de sala de aula com algo em torno de cinco deles durante um semestre. Acreditamos que, dessa forma, conseguiremos coletar dados suficientes não para sustentar uma generalização precipitada dos resultados, mas para indicar, ao menos dentro do contexto mais geral dos sujeitos investigados, a validade das inferências realizadas.

A título de ilustração dos procedimentos de coleta e análise dos dados sobre as concepções de conhecimento que aparecem nos discursos monitorado e não monitorado de professores e licenciandos, consideramos apropriado incluir neste artigo a pesquisa piloto que realizamos no ano de 2005, ainda que ele já conste de trabalho anterior (cf. Almeida, 2005). Passemos a ela.

3.1. Pesquisa piloto: conhecimento e linguagem no discurso de alunos de um curso de pedagogia

Os dados que serão analisados abaixo foram coletados junto a doze alunos de uma mesma turma do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense em Angra dos Reis, no qual leciono desde 2002. Este curso foi criado há catorze anos com um currículo inovador, tendo tanto a pesquisa quanto a idéia das redes de conhecimento centralidade em sua elaboração. Ao longo de sua história, o curso obteve reconhecimento entre professores e pesquisadores da área, sendo considerado por todos um curso de muito boa qualidade.

Os alunos pesquisados, em sua esmagadora maioria, já atuam como professores nas redes pública ou privada dos municípios de Angra dos Reis e Paraty, seja na Educação Infantil ou no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Pertencem ao que chamaríamos de classe média-baixa e estão numa faixa etária que nos permitiria chamá-los de jovens adultos. Seu rendimento escolar poderia ser caracterizado como bom ou muito bom e sua turma já se encontrava no final do terceiro ano do curso quando foi realizada a coleta dos dados.

O objetivo principal deste trabalho de campo era investigar as crenças sobre conhecimento e linguagem que faziam parte do repertório dos sujeitos da pesquisa. Essas crenças costumam aparecer mais em traços do discurso que escapam a um monitoramento consciente do que em respostas “objetivas” sobre o assunto. Portanto, decidimos aplicar um questionário dividido em duas partes. A primeira delas, apresentava a forma de uma questão de múltipla escolha, em que os alunos deveriam completar uma frase sobre o conhecimento. A segunda constava de quatro perguntas abertas sobre conhecimento, aprendizagem, linguagem e significado. A idéia era comparar as respostas da múltipla escolha com os traços discursivos das repostas dissertativas, já que esperávamos, corretamente, como veremos a seguir, que pudesse haver contradições entre elas.

Como era de se esperar as respostas à pergunta de múltipla escolha revelaram uma forte preferência pela metáfora da rede, em primeiro lugar, e da construção, em segundo, sobre a metáfora do conhecimento transmitido e acumulado. A frase a ser completada era “O conhecimento é (...)”, e as opções: (a) transmitido, (b) construído e (c) tecido em rede(s).

Requisitou-se aos alunos que fizessem essa questão duas vezes: na primeira só poderiam escolher uma opção, na segunda poderiam marcar quantas alternativas quisessem. Os resultados foram os seguintes, na primeira rodada sete alunos marcaram a opção (c), quatro a opção (b) e apenas um a opção (a). Na segunda,

com a possibilidade de marcar mais de uma alternativa, verificamos que todos os doze alunos marcaram as opções (c) e (b), sendo que quatro deles marcaram também a opção (a).

Contudo, essas escolhas metafóricas conscientes tendem a entrar em contradição com as marcas discursivas verificadas nas respostas elaboradas para as questões abertas.

A primeira delas (“Como você definiria conhecimento com suas palavras?”) revela que a metáfora mais tradicional do conhecimento (o conhecimento como substância que se adquire, acumula e transmite) ainda é a que habita nosso sistema conceitual, sendo, portanto, a mais influente no nosso pensar e agir. Oito respostas se apoiaram nela, como revelam os trechos abaixo:

“(…) é o **acúmulo** de toda vivência, bagagem **adquirida** ao longo da vida.”

“É ter **propriedade** sobre determinado assunto (…)”

“É o **‘recheio’** das pessoas. Tudo que **trazem consigo**”

“Como algo que se **adquire**. À medida que se vai aprendendo, **umenta-se o conhecimento**. Apesar que eu nem sei se é apropriado afirmar isso (…). Talvez o **‘melhor’** é que **o conhecimento é algo a ser estimulado e aumentado**.”

“(…) é **aquisição** de saberes, de idéias.”

“São aprendizagens que **você adquire** com a vivência.”

“São as informações que **‘colhemos’** ao longo do tempo, **juntando** uma idéia a outra e **obtendo** o conhecimento.”

“(…) é a **apropriação** de informações acerca de algo.”

Das respostas que fugiram a essa conceituação tradicional, apenas uma apresentou indícios de se apoiar na metáfora da construção:

“É o conjunto de saberes que **se constrói** na vida de um sujeito.”

Nenhuma resposta fez menção identificável à metáfora da rede. Um aspecto positivo, contudo, e que poderia estar de certa forma ligado a esta metáfora, foi o valor atribuído às experiências de vida na formação do conhecimento, que não foi em momento algum representado como tipicamente livresco ou escolar:

“(…) é o acúmulo de **toda vivência**, bagagem adquirida **ao longo da vida**.”

“Tudo que trazem consigo, **suas vivências**.”

“São aprendizagens que você adquire **com a vivência**.”

“São as informações que **‘colhemos’ ao longo do tempo** (…)”

“É o conjunto de saberes que se constrói **na vida de um sujeito**.”

Já as respostas à segunda pergunta (“Como você acredita que se dá a aprendizagem?”) foram bem mais animadoras, ao revelar uma concepção dialógica, interacional bastante explícita:

“A partir da **troca entre indivíduos**.”

“Para mim a aprendizagem se dá **na troca com o outro, no diálogo** (…)”

“A aprendizagem se dá através de uma **troca de informações** entre professor e aluno.”

“Através do contato com o objeto da aprendizagem, da **troca de informações** (…)”

“Pode se dar pelo **convívio social**, na necessidade de comunicação.”

“A aprendizagem acontece através da **troca de experiências com o meio social** (…)”

“A aprendizagem **se dá no exato momento de encontro** (…)”

No que diz respeito ao lugar da aprendizagem, o ambiente escolar aparece sozinho em apenas uma resposta, já o reconhecimento de que a aprendizagem se dá também fora da escola se manteve alto, com três informantes mencionando além da escola outros contextos e oito privilegiando claramente a aprendizagem não escolar, ao não mencionar ou sugerir esta instituição em suas respostas.

Contudo, se a segunda resposta parecia privilegiar uma visão interacional, dialógica da aprendizagem, geralmente associada à metáfora da construção, esta visão não se confirma nas respostas à terceira pergunta (“Para você, o que é linguagem?”). Apenas um informante mantém explicitamente a visão interacional sugerida na metáfora anterior:

“É o **meio** que se usa **para efetuar essa troca**.”

Entre os outros informantes, há apenas uma resposta que menciona o receptor, ainda assim, o faz de maneira genérica, sugerindo sua importância para o significado, mas não deixando claro se ele o extrai da linguagem ou o constrói a partir dela:

“São símbolos (...) que **têm um significado ao** (sic) **receptor.**”

Quatro respostas enfatizam o a linguagem como forma de expressão, o que parece privilegiar o emissor, em detrimento de uma visão interacional. Uma delas, particularmente, ao mencionar a linguagem como representação do conhecimento, parece se apoiar claramente na metáfora do canal:

“São signos que expressam/**representam conhecimentos** (...)”

As demais respostas definem linguagem como “forma de comunicação”, não esclarecendo, contudo, que modelo ou metáfora de comunicação têm em mente. Isto parece sugerir que esta pergunta deveria ser complementada, ou talvez substituída, por outra que inquirisse sobre o funcionamento da comunicação, o que será levado em conta quando procedermos a novas coletas de dados.

Já as respostas à última pergunta (sobre o que seria o significado) parecem mais uma vez privilegiar visões (sócio)interacionais de comunicação, pois pelo menos cinco respostas parecem incluir sujeitos que participam ativamente da elaboração de significados:

“É (...) o que **‘imprimimos’** de verdadeiro **para** (sic) **o objeto**, situação, etc.”

“(...) seus valores, **aquilo que subentende-se de algo.**”

“É o **sentido que cada indivíduo dá às coisas. A partir de associações às experiências anteriores.**”

“Algo que tem uma **relação com o que conhecemos, aceitamos ou esperamos acerca daquilo** (...)”

“(...) é uma **forma de estar conectado com todos os acontecimentos** (...) à nossa volta.”

Contudo, se as respostas acima apontam para modelos de comunicação claramente associados às metáforas da construção e da rede, isso não significa que a metáfora do canal não esteja também presente no discurso de alguns informantes, como vemos nas respostas abaixo:

“É o **conceito pré-determinado** de algo.”

“O **conceito extraído** da compreensão (...)”

“São (...) **códigos que alimentam** a linguagem (...)”

Acreditamos, então, que a análise dos dados demonstrou a convivência de concepções diferentes (e, às vezes, até contraditórias) de conhecimento e linguagem nos discursos dos informantes. Entretanto, consideramos ainda mais importante que isso o contraste flagrante entre as repostas para a questão de múltipla escolha e os discursos gerados pela primeira questão aberta. Este contraste parece indicar claramente a correção do pensamento de Lakoff & Johnson (1980/2002: 242), quando afirmam que uma coisa é estar consciente das possibilidades inerentes a uma metáfora nova, outra, muito mais difícil, é passar a viver em função dela com base em uma decisão consciente.

4. Conclusão

Espero, portanto, que a pesquisa piloto descrita acima tenha exemplificado mais claramente os procedimentos que pretendo adotar na coleta e análise dos dados quantos aos discursos monitorados e não monitorados sobre o conhecimento. Já a etnografia de sala de aula seguirá os procedimentos mencionados anteriormente no artigo. Acredito que a investigação que ora realizo poderá ser bastante útil para compreender a estruturação de nossas práticas discursivas e institucionais cotidianas, com vistas a possíveis aplicações no campo da formação continuada de professores.

5. Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira de. “A Educação Formal e as Metáforas do Conhecimento: em Busca de Transformações nas Concepções e Práticas Pedagógicas”. In: Revista *Ciências & Cognição* 2005, vol. 06. pp. 12-25. <www.cienciasecognicao.org> (acessado em 31 de outubro de 2006)
- ALVES, Nilda. “Tecer Conhecimento em Rede”. In: ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite (orgs.) *O sentido da escola*. 3.a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pp. 111-20.
- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Trad: Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, s/d.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10.a ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BERBER SARDINHA, Tony. “Metaphor in Corpora: a Corpus-Driven Analysis of Applied Linguistics Dissertations”. In: http://www2.lael.pucsp.br/~tony/temp/publications/2006_Metaphor_dissertations.pdf (acessado em 31 de outubro de 2006)
- BLACK, Max. *Models and metaphors: studies in language and philosophy*. New York: Cornell University Press, 1962.
- CHARTERIS-BLACK, Jonathan. *Corpus approaches to critical metaphor analysis*. New York: Palgrave MacMillan, 2004.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. London: Longman, 1989.
- _____. *Media discourse*. London: Arnold, 1995.
- _____. “A reply to Henry Widdowson’s ‘Discourse analysis: a critical view’”. In: *Language and Literature: Journal of The Poetics and Linguistics Association*, vol. 5, London: Longman, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 35.a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- GIBBS, R. W. Jr. “Taking metaphor out of our mind and putting it into the cultural world”. In: GIBBS, R. & STEEN, F. (orgs.). *Metaphor in cognitive linguistics*. Amsterdã / Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1999.
- KÖVECSES, Zoltán. *Metaphor in culture: universality and variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Trad.: Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (sob a coordenação de Maria Sophia Zanotto) e Vera Maluf. Campinas-SP: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002.
- LAKOFF, George. *Don't think of an elephant!: know your values and frame the debate*. Vermont: Chelsea Green Publishing Company, 2004.
- LIMA, Paula Lenz Costa. “Metáfora e Linguagem”. In: FELTES, H. P. M. (org.) *Produção de sentidos*. Caxias do Sul, Porto Alegre, São Paulo: Educs/Nova Prova/Annablume, 2003.
- MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. “Socioconstrucionismo: discurso e identidade social”. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Discursos de identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MORETTO, Vasco Pedro. *Construtivismo: a produção do conhecimento em aula*. 4.a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORIN, Edgar. “A Noção de Sujeito”. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1996. pp. 45-55

_____. “Articular os Saberes”. In: ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite (orgs.) *O sentido da escola*. 3.a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pp. 65-80

RÉDDY, Michael J. “A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem”. Trad.: Ilesca Holsback, Fabiano B. Gonçalves, Marcela Migliavacca e Pedro M. Garcez. In: GARCEZ, Pedro M. (org.). *Cadernos de tradução do Instituto de Letras* n.o 9, Porto Alegre: UFRS, 2000.

RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. Trad: Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

WIDDOWSON, H. G. “Discourse analysis: a critical view”. In: *Language and literature: journal of The Poetics and Linguistics Association*, vol. 4. London: Longman, 1995. p. 157-62.