



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LINGÜÍSTICA
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA**

ELENILDE DA SILVA FERRAZ

**CONCEPTUALIZAÇÕES METAFÓRICAS
DO TERMO "ESCOLA": REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
EM TEXTOS DE ESTAGIÁRIOS DA UFPB**

João Pessoa - PB

Julho/2009

ELENILDE DA SILVA FERRAZ

**CONCEPTUALIZAÇÕES METAFÓRICAS DO
TERMO "ESCOLA": REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
EM TEXTOS DE ESTAGIÁRIOS DA UFPB**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal da Paraíba,
para a obtenção do título de Mestre
em Linguística.

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Ana Cristina de Sousa Aldrigue

JOÃO PESSOA - PB

Julho/2009

ELENILDE DA SILVA FERRAZ

**CONCEPTUALIZAÇÕES METAFÓRICAS DO
TERMO "ESCOLA": REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
EM TEXTOS DE ESTAGIÁRIOS DA UFPB**

BANCA EXAMINADORA

Orientadora : Prof.^a Dr.^a Ana Cristina de Sousa Aldrigue. (PROLING/ UFPB)

Examinador: Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro (UFCG)

Examinadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina de Assis (UFPB)

João Pessoa - PB, ____ de _____ de 2009.

Dedicatória

À minha irmã, Elenilze (*in memoriam*), que tinha tanta satisfação por todas as nossas conquistas e à minha filha Clarisse, como estímulo, para que ela aprenda a vencer todos os obstáculos da vida.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Doutora Ana Cristina de Sousa Aldrigue, pelo acolhimento e paciência, durante a fase de orientação deste estudo;

Aos professores Doutores Maria Cristina de Assis e Onireves Monteiro de Castro, pelas sugestões durante o processo de qualificação e pela disponibilidade para participar da avaliação final.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Linguística, pelo conhecimento que foi compartilhado.

Ao Professor Doutor Dermeval da Hora, pela forma como conduziu o PROLING.

À secretária do PROLING, Vera Lima, pela presteza e delicadeza com que sempre me atendeu.

A todos os estagiários do Projeto de Apoio Pedagógico, no ano de 2008, cujos textos constituíram o corpus deste estudo.

À minha mãe, Elza Ferraz, exemplo de vida, pelo incentivo e apoio em todos os meus projetos de estudo.

A todos da minha família, Eliane, Elenice, Expedito, Betânia e todos os sobrinhos e sobrinhas, pelo carinho que sempre me dispensam e dispensaram em todos os momentos da minha vida.

RESUMO

As construções metafóricas, em sua maioria, detêm um valor cognitivo determinado por fatores sócio-culturais. Essa ideia vem superando, linguisticamente, a noção de que construções dessa natureza sejam consideradas, apenas, enfeites literários. Com o objetivo de discutir essas questões e de analisar as construções metafóricas para a instituição “escola”, este estudo considera, entre outros teóricos, as ideias de Lakoff e Jonshon (1980; 2002). Tem como hipótese a afirmação de que tais construções são metáforas conceptuais que, por sua vez, caracterizam Representações Sociais na visão de Moscovici (1978; 2003). Para tanto, foram analisadas 85 produções textuais de estagiários(as) do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba que atuam em um Projeto de Apoio Pedagógico direcionado a alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais. A análise das atualizações metafóricas identificadas nesses textos permitiu comprovar que as experiências vivenciadas na instituição “escola” são caracterizadas por metáforas conceptuais veiculadoras de Representações Sociais de base sistêmica, decorrentes tanto do sentido literal desse termo, como “espaço físico”, quanto de experiências abstratas, quando prevalece, nesses produtos verbais, a ideia de que a “escola” é um espaço de esperança.

Palavras-chave: Metáforas Conceptuais, Representações Sociais, Escola.

ABSTRACT

The metaphorical constructions, in its majority, stop a certain cognitive value for partner-cultural factors. This idea is overcoming, linguistically, the notion that such constructions are considered, just, literary decorations. With the objective of discussing those subjects and of analyzing the metaphorical constructions to the institution "school", this study considers, among other theoretical ones, the ideas of Lakoff and Jonshon (1980;2002). The hypothesis the idea that such constructions are metaphors conceptuais that, for his/her time, they characterize Social Representations in the vision of Moscovici (1978; 2003). For so much, were analyzed 85 texts produced by trainees of the course of Pedagogy of the Federal University of Paraíba act in a Project of Pedagogic Support addressed students of the Fundamental Teaching of municipal public schools. The analysis of the metaphorical updatings starteds the texts allowed to prove that the experiences lived at the institution "school" are characterized by metaphors conceptuais that are Social Representations of systemic base, so much current of the literal sense of that term as "physical space", as of abstract experiences, when it prevails, in those texts, the idea that the "school" is a space of hope.

Keywords: Metaphors conceptuais, social Representations, School.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 8 |
| I- PRESSUPOSTOS TEÓRICOS..... | 14 |
| II- A SEMÂNTICA COGNITIVA..... | 18 |
| 2.1. A PROPOSTA DE LAKOFF E JOHNSON..... | 21 |
| 2.3. A PROPOSTA DE GRADY PARA A METÁFORA CONCEPTUAL..... | 31 |
| III. A TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL..... | 36 |
| IV- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 41 |
| 4.1. Hipótese..... | 41 |
| 4.2. Objetivos:..... | 41 |
| 4.3. <i>Corpus</i> | 41 |
| 4.4. Metodologia..... | 42 |
| V- ANÁLISE DOS DADOS..... | 43 |
| VI- RESULTADOS ALCANÇADOS..... | 55 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 65 |
| REFERÊNCIAS..... | 69 |
| ANEXOS | |

INTRODUÇÃO

Nos estudos de base discursiva, de uma maneira geral, o discurso é o fenômeno linguístico de implicações múltiplas sobre o qual as ideologias, a história e os sujeitos se manifestam e se representam individualmente ou socialmente numa forma de língua. Assim, focar as produções textuais verbais em uma perspectiva discursiva significa concebê-las não só como produções individuais, mas também como produções sociais e históricas, que se transformam com a mudança da sociedade e dos homens.

Considerando-se essa visão ampla dos estudos discursivos e também a forma como os falantes de uma determinada língua representam as ideias que eles têm de si mesmo, das coisas e dos fatos, pode-se afirmar que as produções verbais são ao mesmo tempo individuais e sociais, devido aos lugares que os indivíduos devem e podem ocupar no mundo.

Faz-se necessário ressaltar que uma análise de produtos textuais verbais, inevitavelmente, é uma análise dialógica, visto que cada sujeito dos diversos discursos produzidos interage com outros sujeitos que, evidentemente, constituem esses discursos. Esses produtos verbais, além de resultarem de uma situação inevitavelmente dialógica, resultam, também, de operações cognitivas que, em certos casos, são atualizadas pelos falantes, por meio de construções metafóricas que, por sua vez, veiculam determinadas Representações Sociais.

Assim, esse estudo tem como principal objetivo verificar o uso das metáforas como forma de exteriorização linguística das Representações Sociais da instituição “escola”, registradas em textos de opinião dos estagiários do curso de Pedagogia. A nossa hipótese, portanto, está centrada na ideia de que as metáforas conceptuais são mecanismos de atualização linguística de Representações Sociais. No caso deste estudo, em particular, a questão que propusemos é: a atualização

de metáforas conceptuais relativas à instituição escola pode veicular determinadas Representações Sociais?

De forma mais detalhada, as principais questões que se colocam neste estudo são: como os processos enunciativos presentes nos textos de opinião dos estagiários do Curso de Pedagogia da UFPB representam pistas para o estabelecimento de relações entre as conceptualizações de base metafórica e as Representações Sociais da instituição “escola”? Quais processos enunciativos poderão caracterizar essa relação? Como, a partir da identificação das metáforas conceptuais nesses textos, a representação social da instituição “escola” poderá ser caracterizada? Que enunciados dos textos dos estagiários já constam no texto motivador utilizado no processo de produção de textual?

Para responder a essas questões, a análise discursiva que realizamos com base na teoria de Lakoff e Johnson (1980;2000) e de Grady (1997) está centrada, cognitivamente, em conceitos linguísticos universais e, culturalmente, nas Representações Sociais de cada grupo (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 1998) cuja subjetividade encontra-se na fronteira da dialogicidade. Dessa maneira, o que não se pode esquecer é que tanto as metáforas conceptuais quanto as Representações Sociais, operações cognitivas que podem ser linguisticamente atualizadas, dependem do princípio constitutivo da linguagem (FRANCHI, 1977).

Entendemos que uma abordagem linguística que concebe a linguagem como “atividade constitutiva” nos encaminha para a compreensão e discussão a respeito das relações que podem ser estabelecidas entre processos enunciativos, cognitivos (metáforas conceptuais) e Representação Social. Tais processos envolvem, inevitavelmente, a compreensão de determinados conceitos da Linguística cognitiva, da Psicologia Social e da Análise do Discurso, nesta última, particularmente, os fundamentos linguísticos da Teoria da Enunciação. Tais

fundamentos podem sustentar explicações acerca das relações enunciativas, nas quais os interlocutores, situados num *aquí* e num *agora*, não se assumem reciprocamente, mas também se atribuem identidades. São com essas identidades que, no discurso do estagiário do curso de Pedagogia, a partir da leitura analítica de seus textos, onde constam opiniões sobre a instituição “escola”, ou seja, dos enunciados que representam conceptualizações metafóricas, pretendemos estabelecer uma relação com a teoria da Representação Social.

Sendo assim, considerando essas bases teóricas, nas quais está inserida a relação língua /discurso, o que se pode buscar, como solução para a compreensão dessas relações é, primeiro, o entendimento de que os falantes/produtores de textos de uma determinada língua conceptualizam ideias, metaforicamente e socialmente representadas, acerca do mundo em geral, das pessoas.

Considerando as relações que podem ser estabelecidas entre processos enunciativos, metáforas conceptuais e Representações Sociais, por conseguinte, considerando os enunciados que constituem 85 (oitenta e cinco) textos de opinião produzidos por estagiários do Curso de Pedagogia da UFPB, buscamos identificar e analisar essas atualizações linguísticas, caracterizadas como metáforas conceptuais, visando ao estabelecimento de relações entre as concepções acerca da instituição “escola”, na visão desses estagiários e as representações sociais que já são estabelecidas para essa instituição.

Para alcançar esse objetivo, fez-se necessário, portanto, uma abordagem transdisciplinar, enfocando concepções teóricas da Análise do Discurso, relativas aos processos enunciativos (FOUCAULT,1972; BAKHTIN,1992; AUTHIER-REVUZ,1984), os estudos da Linguística de base cognitiva (LAKOFF e JOHNSON, 2000), (GRADY, 1997) e da Psicologia Social, no que diz respeito ao conceito de Representação Social (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 1998).

O sujeitos desse estudo (estagiários/as) integram um Projeto de Apoio Pedagógico, colocado em prática no ano de 2008. Tal projeto esteve centrado em atividades de Leitura e de Escrita desenvolvidas junto a alunos do Ensino Fundamental do município de João Pessoa e tem como objetivos gerais: 1) acompanhar as ações de professores(as) do Ensino Fundamental, em sala de aula, principalmente, as atividades desenvolvidas pelos alunos em processo de alfabetização cujo principal foco está centrado nos processos construtivos de leitura e de escrita e na compreensão da linguagem bem como de determinadas operações matemáticas; 2) desenvolver estratégias que possibilitem que alunos do Ensino Fundamental dominem conteúdos básicos relativos aos processos de construção de leitura, de escrita e de linguagem e operações matemáticas.

A abordagem científica das diversas opiniões dos estagiários acerca da instituição “escola”, onde desenvolveram suas atividades, permitiu o estabelecimento de relações entre conceitos científicos, como os divulgados pela Análise do Discurso (enunciado, enunciação, texto, discurso), pela Linguística de base cognitiva (metáforas conceituais, domínio fonte e domínio alvo) e conceitos científicos da área da Psicologia Social (a noção de Representação Social).

Nesse contexto científico, o estudo das Representações Sociais, caracterizadas por meio de metáforas conceituais do termo “escola”, foi considerado um caminho, via análise linguística, para a compreensão do que representa, para esses sujeitos (estagiários/estagiárias), esse espaço institucional.

Por conseguinte, a teoria das Representações Sociais, estabelecida por MOSCOVICI (1978), a partir do redimensionamento do conceito de representações coletivas de Durkheim, funcionou, no processo de análise das construções linguísticas atualizadas pelos estagiários, como uma referência

fundamental para compreender como são produzidos as imagens e os sentidos comuns, no caso, os sentidos da instituição “escola”.

De acordo com Moscovici (1978), as representações sociais são conhecimentos socialmente construídos sobre a realidade e são partilhados nas interações entre os grupos. A razão formal/lógica e, evidentemente, cognitiva, institui esses conhecimentos, ultrapassando as ideias que estão diretamente ligadas ao fato em si. Dessa forma, o campo psicossocial que organiza as construções mentais só pode ser compreendido à luz do contexto que o engendra e das funções que ocupa nas interações sociais do cotidiano (JODELET, 1989).

Em virtude dessas noções teóricas integrarem estudos linguístico-discursivos e psicológicos, faz-se necessário explicar de que forma tais conceitos ou concepções teóricas estão relacionadas com os processos enunciativos identificados em relatos de experiência desses estagiários. Essa explicação, certamente, está centrada na concepção de acompanhamento de estágio que o projeto adotou: um acompanhamento dialético, reflexivo, centrado na relação teoria X prática. Asumir essa postura metodológica, necessariamente, encaminhou os executores do projeto para uma abordagem analítico-discursiva, com a intenção de caracterizar as ideias, a forma como o estagiário vê a instituição “escola”.

O fenômeno linguístico a ser investigado nesta proposta de estudo qualitativo é, portanto, o processo de enunciação (enunciados metafóricos) presente no gênero textual caracterizado como texto de opinião, produzido por alunos do Curso de Pedagogia da UFPB, período 1998.1. e 1998.2.

Assim, considerando a base teórica apresentada, e o processo de análise adotado, esse estudo foi dividido nos seguintes capítulos: I- Pressupostos teóricos,

enfocando a Lingüística de base cognitiva, as propostas de Lakoff e Johson (2002), de Grady (1997) (capítulo II) e a Teoria da Representação Social (capítulo III); IV- A metodologia utilizada, o *corpus* e o processo de identificação das metáforas conceptuais; V- A análise dos dados; VI- Os resultados alcançados; e as considerações finais.

Portanto, o que se desejou focar, neste estudo, é a idéia de que as metáforas conceptuais são construídas pelas relações sociais, ou seja, perpassam todo um contexto histórico de valores, de regras cuja principal função é ativar processos cognitivos dos falantes de uma determinada língua. Tais processos mobilizam construções de representações sociais que definem um grupo, no caso deste estudo, um grupo de estagiários da área de educação.

Um avanço para tais questões é representado, hoje, pelos estudos discursivos interacionistas, quando estes delineiam a noção de gênero textual, a relação discurso/interdiscurso e o processo de enunciação.

Apresentadas essas considerações iniciais, pode-se afirmar que a relevância desse estudo para a Linguística, com foco na Educação e áreas afins, reside na possibilidade de reflexão e análise da forma como os estagiários do Curso de Pedagogia, que atuam em salas de Ensino Fundamental, conceptualizam a instituição “escola”.

I- PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Antes de se estabelecer uma descrição das metáforas conceptuais relativas ao item lexical “escola” bem como de se relacionar as construções metafóricas identificadas e caracterizadas como produtos de um processo de enunciação, (enunciados), com a teoria da Representação Social, faz-se necessário procurar investigar qual a base conceptual formadora dessas construções. Dessa forma, para dar início a esse processo de investigação, esse estudo tomou um novo rumo teórico-descritivo, tendo em vista que muitas das construções identificadas e caracterizadas como pistas de Representações Sociais da instituição “escola”, possuem, também, uma base cognitiva-metafórica, não- dependente do contexto. Essa observação fez com que fosse começado um ensaio de um casamento poligâmico, entre teorias linguísticas de base formal e funcionalista cuja análise é realizada no discurso linguístico, com uma teoria de base discursiva que leva em conta o processo de enunciação, como também, com a teoria da Psicologia Social cujos parâmetros de análise partem das falas, do discurso de cada categoria analisada.

Na Análise do Discurso, a noção de sujeito é compreendida como um lugar em que cada indivíduo deve e pode ocupar para se constituir “sujeito” daquilo que diz. Nesse sentido, uma análise de produtos textuais verbais, inevitavelmente, é uma análise dialógica, visto que cada sujeito dos diversos discursos que são produzidos, interagem com outros sujeitos que, evidentemente, constituem esses discursos.

Aldrigue (2004), retomando alguns conceitos sobre esta questão, explica que:

[...]o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso está no dialogismo. A língua, em sua totalidade concreta e viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. A palavra do *eu* é sempre perpassada pela palavra do *outro*, essa é condição de constituição de todo discurso. Uma das formas como a palavra do *eu* e do *outro*, o princípio dialógico, pode aparecer no discurso é através do discurso citado, que Bakhtin (1992, p.130) define como “(...) o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é ao mesmo tempo um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre uma enunciação”.

De acordo com Foucault, “[...] para que haja enunciado, torna-se necessário reconhecer a existência de um campo associativo que nos fala da relação entre enunciados, das marcas que povoam todo enunciado.” (1987, p. 113-114).

Nessa perspectiva teórica, o discurso é, então, o fenômeno linguístico de implicações múltiplas sobre o qual as ideologias, a história e os sujeitos se manifestam e se representam numa forma de língua. Assim, focar as produções textuais verbais em uma perspectiva discursiva significa concebê-las como produções sociais e históricas, que se transformam com a mudança da sociedade e dos homens.

É este conceito de enunciado/enunciação que adotamos em nosso estudo, visto que consideramos os textos dos estagiários da UFPB, como enunciados reveladores de determinadas representações sociais para o termo “escola”, ou seja, consideramos as falas desses estagiários, como processos enunciativos.

Nesse contexto teórico, a concepção de linguagem adotada é a de Bakhtin (1992), para quem a linguagem, não é um sistema abstrato. É, sim, uma criação coletiva, visto que parte de um diálogo entre o *eu* e o *outro*, entre os muitos *eu* e os muitos *outros*. Dessa maneira, nesses processos enunciativos, cada língua é um conjunto

de linguagens e cada sujeito produtor de texto (oral e escrito) abre-se para a multiplicidade de linguagens.

Considerando esses fundamentos teóricos, os processos enunciativos são, portanto, gerados a partir de um processo de interação verbal e fazem parte do processo de significação desencadeado pelo enunciado, que é a essência da linguagem comunicativa.

Para Bakhtin (1992), a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. Ou seja, a enunciação é o conjunto de manifestações verbais e não-verbais que cercam o ato comunicativo, garantindo a expressão de sentido.

É nesse conjunto de manifestações verbais, caracterizadas como “formações discursivas” que Foucault (1969, *apud* BRANDÃO, 1993, p.77-78) delinea os campos enunciativos das seguintes formas de coexistência: “*um campo de presença* que compreende todos os enunciados já formulados alhures e que são retomados em um discurso a título de verdade admitida, de descrição exata, [...]” ; “*um campo de concomitância* que compreende enunciados” que representam tipos de discursos totalmente diversos, mas que funcionam veiculando tanto idéias gerais, comuns, quanto idéias que pertencem a instâncias superiores; “*um domínio de memória* que compreende enunciados que não são mais nem admitidos nem discutidos” .

Nos estudos da linguagem que enfocam processos enunciativos, destacam-se, também, os trabalhos de Authier-Revuz (1984), para quem o discurso é sempre ‘habitado’ pelo discurso do “outro”, ou seja, todo discurso é constitutivo. Assim neste campo da enunciação, os dois campos “distintos — mas não disjuntos — das condições reais da existência de um discurso e da representação que lhe é dada “interagem de maneira solidária.”

Ainda de acordo com Aldrigue (2004), falar sobre a linguagem, portanto, é

conhecê-la como uma produção social e histórica, que se transforma com a mudança da sociedade e dos homens. Bakhtin considera a linguagem, não como um sistema abstrato, mas como uma criação coletiva, onde cada língua é um conjunto de linguagens e cada sujeito abre-se para a multiplicidade de linguagens. Ele vê a língua como um fato social cuja existência tem razão nas necessidades comunicativas. Ela não é neutra, pois as marcas ideológicas do discurso, historicamente, imprimem-se no seu sistema; é o processo de expressão, é enunciação.”

Em resumo, tais processos enunciativos representam pistas para a análise das concepções do termo “escola” em textos produzidos por estagiários do Curso de Pedagogia da UFPB e, conseqüentemente, para a caracterização da práxis educativa desses estagiários.

II- A SEMÂNTICA COGNITIVA

Mais do que se preocupar com a significação, a Semântica de base discursiva tem, nas últimas décadas, outros interesses científicos, como por exemplo, os que estão centrados nas ideias apresentadas por Mondada e Dubois (1995), quando ressaltam que o problema dessa área de estudos linguísticos não está em se perguntar de que forma uma informação é transmitida ou como as ideias do mundo são representadas de forma adequada, mas sim, está em se perguntar como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas estruturam e atribuem sentidos ao mundo. Essas novas diretrizes dos estudos semânticos podem ser encontradas em trabalhos realizados por linguistas brasileiros, como os de Salomão (1990), Votre (1994), Vasconcelos (1995), Votre *et al* (1996) e Alves (1998).

Entre as teorias lingüísticas a que se pode recorrer, para o estudo descritivo/explicativo das construções metafóricas, encontra-se, em posição privilegiada, a teoria denominada de “cognitivismo lingüístico”, nos termos propostos, aqui, por Lakoff (1987), Lakoff e Johnson (1980; 2002) e Grady (1997).

De acordo com Vasconcellos (1995), a Linguística cognitivista é uma corrente teórica de consolidação relativamente recente, considerando-se que os estudos voltados para essa linha teórica têm início na década de 80. Embora essa linguista tenha enquadrado esta linha de estudo na tradição formalista mentalista, não esquece de fazer as devidas ressalvas para tal enquadramento, quando nos dá a seguinte explicação:

[...] hoje em dia (a Linguística Cognitiva) afastou-se bastante de sua fonte, podendo inclusive ser considerada como representante de um paradigma teórico alternativo àquele de que

proveio (que persiste na teoria chomskyana e em outras teorias formais da gramática), sobretudo no que concerne à destituição da importância do formalismo em Linguística. (Não no sentido de que recusem o recurso à formalização, da qual fazem uso, embora sem considerá-la teoricamente indispensável, mas no de não acreditarem na natureza formal, arbitrária, dos símbolos de base das representações linguísticas). (VASCONCELLOS, 1995, p.176-7)

Antes de serem apresentados alguns conceitos dessa teoria, entendida, também, como uma teoria de base funcionalista, tal como é apresentada em Votre (1996) e Salomão (1990), pode-se lembrar que a aparente contradição entre as duas perspectivas de análise deve ser minimizada, se for considerado, como mostra Vasconcellos (1995), que essas duas posições podem ser compatíveis e complementares, caso sejam encaradas com base na seguinte visão: “a de que haveria um sistema de princípios formais que regule as estruturas significantes da linguagem, e a de que tais estruturas sejam utilizadas pelas diversas línguas (e em parte no desempenho individual) de um modo pelo menos parcialmente coerente e motivado do ponto de vista semântico”.

O cognitivismo linguístico tem como principal característica — embora suas raízes tenham sido formadas dentro da tradição formalista universalista mentalista — o fato de ter, nos atuais estudos, abandonado um modelo formal de gramática, sendo esta, talvez, a principal razão desta corrente poder engajar-se em uma abordagem de cunho funcionalista.

Lakoff (1987), ao apresentar as principais características da linguística de base cognitiva, contrapõe, inicialmente, em termos de bases filosóficas, duas linhas de estudo: a do chamado realismo objetivista à do realismo experiencial. A primeira estabelece uma relação quase perfeita entre linguagem e conhecimento do mundo, ou seja, a realidade é apreendida a partir de uma maneira única e correta,

sem que dependa da experiência e da subjetividade do usuário de uma língua particular. A segunda, embora tenha em comum com o objetivismo, a crença na possibilidade de um conhecimento estável sobre o mundo, parte do princípio de que os conceitos não só se desenvolvem a partir do organismo humano, mas também a partir da experiência humana, individual e coletiva. Dessa maneira, na primeira, o pensamento, entendido como “razão” é literal – formado por proposições objetivas que podem ser verdadeiras ou falsas – e atomístico – formado através da combinação de símbolos primitivos, ou seja, a mente é concebida como uma máquina abstrata. Na segunda, o pensamento encontra-se enraizado não só no organismo, mas na experiência vivenciada pelos indivíduos. De acordo com a interpretação que Vasconcellos (1995) faz de Lakoff (1987), nesta segunda linha dos estudos cognitivistas,

“[...] o pensamento seria também imaginativo, porque é com a ajuda de processos de mapeamento metafórico e metonímico e de formação de imagens e de transposição de esquemas de imagens, que vão todos muito além da representação literal da realidade, que derivaria os conceitos e relações mais abstratos, não diretamente calcados na experiência. Teria ainda propriedades gestálticas, podendo formar conceitos sem ser pela combinação por meio de regras de primitivos atômicos, e uma estrutura ecológica: a eficiência do processamento cognitivo dependeria da organização geral do sistema conceitual e da relevância do significado dos conceitos envolvidos, do seu lugar no sistema e grau de relacionamento com os demais. O pensamento seria, pois, muito diferente da mera manipulação mecânica de símbolos abstratos”.

Assim, enquanto para o realismo objetivista corresponde o uso da *teoria clássica da categorização*, Lakoff (1987) estuda as categorias que existem efetivamente no mundo, e que são determinadas por meio de um conjunto de propriedades objetivamente partilhadas pelos seus membros – para o realismo experiencial ou experiencialismo, corresponde uma teoria de categorização que foi denominada por Eleanor Rosch, de *Teoria dos Protótipos e das Categorias de Nível Básico* (apud

Lakoff, 1987, p.39) – pontos de referência cognitivos –, originando-se deste último tipo de categorização, as chamadas *Categorias Radiais*. Vasconcellos (1995) nos explica, ainda, que o conceito de Categorias Radiais se contrapõe à Teoria Clássica da Categorização porque representa uma alternativa para esta teoria, ou seja,

[...]para a idéia de que categorias sejam determinadas por um conjunto de propriedades coletivamente necessárias para estabelecer o pertencimento de seus membros e suficientes para distinguir cada categoria das outras. Já pela teoria radial, uma categoria pode ter membros de vários graus de representatividade: seus melhores exemplares, ditos membros prototípicos, apresentariam a maioria das propriedades que a caracterizam, mas, diferentemente do postulado pela teoria clássica, outros membros não precisariam ter todas essas propriedades, e alguns deles poderiam até não possuir nenhuma delas.

2.1. A PROPOSTA DE LAKOFF E JOHNSON

Na década de setenta, a teoria da conceptualização da metáfora, além das idéias tradicionais da Retórica, envolvia apenas a lingüística cognitiva. Posteriormente, aumentou-se a área de abrangência, envolvendo, além da neurologia, da psicologia cognitiva, dos estudos voltados para a inteligência artificial, da Psicologia do Desenvolvimento, a Psicologia Social. Assim, no que diz respeito aos estudos de base psicológica, como por exemplo, a Teoria da Representação social, há a possibilidade de uma sustentação teórica para explicações acerca das conceptualizações lingüísticas, dependentes das interferências sociais.

As teorias com as quais podemos conceber as metáforas são as teorias referencialistas e descritivistas, que, respectivamente, vêem essas construções como desvio de linguagem ou como fenômeno pertencente às linguagens especiais, como a poética e a persuasiva, além da teoria conceptualista, adotada neste estudo, e que é, conforme já explicitamos, descrita por Lakoff & Johnson (1980; 2002).

Para compreendermos a teoria conceptualista, faz-se necessário entender o fenômeno de natureza cognitiva, denominado de metáfora conceptual (LAKOFF e JOHNSON, 2002). Os estudos relativos a este fenômeno, entre outros, inserem-se na Semântica Cognitiva que conta, hoje, com a participação de diversos pesquisadores, trabalhando nos diferentes planos de análise da linguagem, da Fonologia à Pragmática.

Considerando esses planos de análise, a organização do sistema conceitual de base experiencialista, proposta por Lakoff (1987), assenta-se em duas questões fundamentais: a estrutura desses conceitos e a significatividade. Por ser estruturada internamente, esse tipo de organização do sistema conceitual é, por conseguinte, um funcionamento cognitivo. Assim, a partir do estabelecimento do conceito de ICM, modelo cognitivo idealizado, Lakoff (1987) apresenta as idéias de “encorpamento” – termo traduzido por Vasconcellos (1985), do termo “*embodiment*” –, estruturas de nível básico, esquemas de imagens e espaços mentais.

O “encorpamento” é que garante a base da significatividade e fornece a origem para a estrutura conceitual, através das estruturas pré-conceituais, representadas por estruturas de nível básico–responsáveis pela categorização inicial, principalmente, pela organização de partes responsáveis pela constituição de uma imagem gestáltica – e esquemas de imagens – estruturas cognitivas inconscientes,

relativamente abstratas e extremamente simples, formadas a partir da vivência cinestésica corporal. Entre a conceptualização e o pensamento, estão os “espaços mentais”, ou “espaços representacionais” de natureza unicamente conceitual, onde estão localizadas representações mais específicas de entidades com determinadas propriedades e em dadas relações com outras, processos e eventos etc.

Para Lakoff (1987), modelos cognitivos idealizados (ICMs) são

[...] *gestalts ideáticas*, espécies de esquemas teóricos simplificados por meio dos quais organizamos nossos conhecimentos e criamos e estruturamos espaços mentais. São estruturas simbólicas relativamente complexas, organizadas sobretudo segundo a lógica de esquemas de imagens. São ditos idealizados porque não necessariamente correspondem ao mundo objetivo, podendo inclusive ser inconsistentes entre si.¹

São quatro os tipos básicos de modelos cognitivos: “proposicionais” e “esquemáticos”, caracterizados pelo tipo de estrutura que apresentam; “metafóricos” e “metonímicos”, caracterizados pelos princípios de formação que os criam a partir de outros modelos. Traduzindo Lakoff (1987), Vasconcellos (1995) nos explica que:

Os modelos proposicionais são os que não fazem uso dos dispositivos imaginativos da cognição. Podem incluir não só estruturas cognitivas tradicionais nas abordagens formalistas, como proposições, feixes de traços e taxonomias, mas também outros tipos de organizações cognitivas, como os frames, scripts e cenários desenvolvidos pelos teóricos da Inteligência Artificial. Os modelos esquemáticos correspondem a um esquema de imagem, ou a alguns esquemas de imagens diferentes relacionados entre si por meio de transformações de esquemas de imagem representações abstratas de traços básicos de um modelo cognitivo. Os modelos metafóricos resultam do mapeamento de um domínio cognitivo fonte já conceptualizado e estruturado por um modelo proposicional ou por um esquema de imagem, em um domínio alvo, disso decorrendo a atribuição a este de uma estrutura

¹ Tradução de Vasconcellos (1995, p. 184).

correspondente à do domínio original. Tal mapeamento seria tipicamente parcial, abrangendo apenas os aspectos do segundo domínio passíveis de serem compreendidos por analogia com os do primeiro. Já no caso dos modelos metonímicos ocorreria mapeamento entre dois elementos de um elemento conceitual já estruturado por um ICM, passando um deles a valer pelo outro para fins cognitivos. (VASCONCELLOS, 1995, p. 184-5)

Quando expressões linguísticas estão associadas a um modelo cognitivo, o resultado seria um quinto e especial tipo de ICM, os modelos simbólicos, próprios à linguagem.

Para a determinação desses modelos simbólicos, três noções são fundamentais: a de construção central, a de categorias radiais, já citadas anteriormente, a de encadeamento, “rede de nós”, cadeia, e a de motivação ou de princípios gerais de motivação.

Construções centrais, segundo Lakoff (1987, p.463)

[...] apresentam uma relação direta e regular entre forma e sentido, especificada pelos princípios gerais sobre os quais nos referimos como princípios centrais. Cláusulas estruturais não-centrais e seus sentidos formais correspondentes derivam, em sua maioria, das construções que foram consideradas mais centrais.²

Estruturas radiais são extremamente comuns; fazem parte da gramática de uma língua dada, e são estruturadas radialmente porque a ela estão ligadas um certo número de subcategorias: [...] a estrutura radial ocorre quando há uma variação central e

² “exhibit a direct and regular relationship between form and meaning, specified by general principles which we will refer to as central principles. Non-central clause structure, and their form-meaning correspondence derive in large part from those which are more central”. LAKOFF, G. 1987. **Women fire and dangerous things**: what categories reveal about the mind. Chicago: The University of Chicago Press.

*convencionalizada que não pode ser prognosticada por regras gerais.*³ Como exemplo, podemos citar a categorização que Lakoff (1987, p.91) faz do item lexical “mãe”:

A categoria mãe, conforme mencionamos anteriormente, é radialmente estruturada no que diz respeito ao número de suas subcategorias: há uma categoria central, definida pela convergência de um grande número de modelos cognitivos (o modelo do parentesco, etc.); há, também, uma extensão não-central, que são instâncias especializadas de uma subcategoria central, mas apropriadamente, são variações dos modelos (mãe adotiva, mãe natural, etc.).⁴

O último conceito citado é o de motivação, cuja explicação nos pode ser dada por Vasconcellos (1995), com base em Lakoff (1987). São

[...] elos que permitem a extensão da categoria a partir dos membros prototípicos, não têm o caráter de regras gerativas formais, mas, ao contrário, são fornecidos por certos princípios cognitivos gerais de motivação, que explicam em que os membros derivados são de algum modo semelhantes aos de que se originam. Entre eles avultam princípios de mapeamento metafórico e metonímico e transformações de esquemas de imagem.

Para essa idéia de “experiência física direta” intuída dessas construções centrais, Lakoff e Johnson (2002), fazem a seguinte observação:

³ “a radial structure is one where there is a central case and conventionalized variations on it which cannot be predicted by general rules”. LAKOFF, G. 1987. **Women fire and dangerous things: what categories reveal about the mind.** Chicago: The University of Chicago Press.

⁴ The category *mother*, as we saw above, is structured radially with respect to a number of its subcategories: there is a *central* subcategory, defined by a cluster of converging cognitive models (the birth model, the nurturance model, etc.); in addition, there are *noncentral* extensions which are not specialized instances of the central subcategory, but rather are variants of it (*adoptive mother, birth mother, foster mother, surrogate mother, etc.*). LAKOFF, G. 1987. **Women fire and dangerous things: what categories reveal about the mind.** Chicago: The University of Chicago Press.

Em outras palavras, o que chamamos de “experiência física direta” não é jamais uma questão de possuir um corpo de um determinado tipo; é uma questão de *toda* experiência acontecer dentro de uma vasta bagagem de pressuposições culturais. Daí, pode ser equivocado falarmos em experiência física direta como se houvesse um conjunto central de experiências imediatas que nós então “interpretaríamos” em termos de nosso sistema conceptual. Suposições, valores e atitudes culturais não são conceitos que acrescentamos à experiência. Seria mais correto dizer que toda a nossa experiência é totalmente cultural e que experienciamos o “mundo” de tal maneira que nossa cultura já está presente na experiência em si.

Interpretando Lakoff (1987), Votre (cf. 1994, p. 30) nos lembra que o conceito resultante dessa experiência corporificada não é, necessariamente, predizível, mas sim que este conceito se constrói na experiência interativa. Em outras palavras, os nossos sistemas conceituais dependem diretamente da nossa percepção sócio-física.

Na linguística de base cognitiva, a metáfora conceptual resulta de um mapeamento sistemático entre dois domínios: o domínio-fonte (*source domain*) e o domínio-alvo (*target domain*). Nessa perspectiva, as expressões linguísticas são derivadas de processos semânticos figurativos que se correlacionam, ou seja, “a maior parte do nosso sistema conceptual é metaforicamente estruturado, isto é, os conceitos, em sua maioria, são parcialmente compreendidos em termos de outros conceitos (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 127).

Nesse tipo de abordagem, parte-se da hipótese de que o significado é que é central na investigação sobre a linguagem, idéia que vai de encontro, portanto, com as abordagens gerativistas, que defendem a centralidade da sintaxe. A forma deriva da significação, porque é a partir da construção de significados que aprendemos, a lógica e a linguagem que, diferentemente da abordagem formal, não está em relação de correspondência direta com o mundo. Ao contrário, ele emerge de dentro para fora, e por isso ele é motivado. A significação linguística

emerge de nossas significações corpóreas, dos movimentos de nossos corpos em interação com o meio que nos circunda.

Dessa forma, o conhecimento da realidade, em uma abordagem cognitivista, passou a ser visto como uma construção mental, isto é, como o resultado de uma ação individual que dependerá da interação com o contexto sociocultural e com o conhecimento preexistente do sujeito.

É esse tipo de conhecimento preexistente do sujeito, inevitavelmente cultural e, portanto, social, que discursivamente faz, por meio das construções metafóricas, emergir as representações sociais, nos termos em que conceitua Moscovici (2003).

Na Semântica Cognitiva, a metáfora tem um sentido especial, não só porque permite que se compreenda um tipo de conceito em termos de outro, mas também porque os conceitos são metaforicamente estruturados no pensamento e, conseqüentemente, na linguagem. Logo, a metáfora já preexiste em nosso sistema conceitual, não nasce na linguagem, ela reflete-se na linguagem. Sendo assim, as metáforas variam de acordo com cada cultura e sua interpretação vai depender do contexto em que está inserida.

Portanto, com a emergência do cognitivismo, o conhecimento da realidade passou a ser visto como uma construção mental. Apenas a informação dita objetiva não é suficiente para o processo de cognição. O conhecimento passa a ser visto como o resultado de uma ação individual que dependerá da interação com o contexto sociocultural e com o conhecimento preexistente do sujeito. A palavra “metáfora” passa, assim, a ser entendida, no sistema conceitual, como uma projeção entre um domínio fonte, e um domínio alvo, que é explorado e expresso com os elementos fornecidos pelo domínio fonte. Lakoff e Johnson

(1980) expõem três categorias de metáforas conceptuais: as estruturais, as orientacionais e as ontológicas.

Vilela (2003), resumindo as idéias de Lakoff e Johnson (1980), assim define os três tipos de metáforas básicas:

a. as metáforas orientacionais, as que estruturam os conceitos numa dimensão linear, dando-lhes uma orientação espacial. Como se constata em: “a dor está em baixa: *sinto-me em baixo*”, “alegria está em cima: *ando nas nuvens*”, “o futuro está à frente / o passado atrás”: “*ters um lindo futuro à tua frente embora terhas deixado um rasto de sangue atrás de ti*”;

b. as ontológicas, as que conceptualizam como substâncias, objectos ou entidades, numerosas experiências e eventos que carecem desse estatuto: a mente é uma máquina, a inflação é uma pessoa ou um ser vivo (*a economia engorda, emagrece; palatras duras, palatras amargas*), em que são preponderantes as chamadas personificações;

c. as estruturais, que consistem no fato de se projectar sobre um dado conceito complexo os aspectos correspondentes do conceito fonte, que, por sua vez, é também complexo, por exemplo, a inflação é um inimigo que é preciso combater (“*a luta contra a inflação é o pão nosso de cada dia*”).

A metáfora estrutural ocorre, portanto, quando um domínio conceptual alvo é estruturado com base no domínio conceptual fonte.

- *Você deve administrar bem o seu tempo.*
- *E estou desperdiçando meu tempo contigo*

As orientacionais implicam na organização de conceitos pela relação que estabelecem entre si e partem da experiência corporal, física sobre o espaço. Alguns exemplos dessas relações de orientações espaciais são: *em cima, em baixo, dentro, fora* etc.

- *Estou me sentindo para cima hoje.*
- *Meu astral subiu.*

As ontológicas baseiam-se em nossa experiência com objetos ou substâncias físicas, através das quais lidamos com noções abstratas, ou seja, as experiências são concebidas em termos de objetos, substâncias e recipiente de um modo geral sem especificar exatamente que tipo de objeto, substância ou recipiente está sendo significado (Kövecses, 2002). Um bom exemplo é a metáfora: INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE.

- *A inflação destruiu o nosso poder de compra.*
- *Domamos a inflação.*

Em palavras mais simples, a metáfora, na visão cognitiva, é um conceito estruturado a partir de outro. Ela é formada, conforme já explicitamos anteriormente, por um conceito origem, de onde parte a produção de sentido, e um conceito alvo, que recorre ao significado anterior.

Nos recortes discursivos, a seguir, extraídos do *corpus* deste estudo, podem ser identificadas esses três tipos de metáforas conceptuais:

1. ONTOLÓGICA:

“ Eu percebo que a escola tem um grande respeito no bairro em que ela está localizada, apesar de alguns degradarem esse ambiente tão útil a comunidade.”

-ESCOLAS SÃO PESSOAS.

2. ORIENTACIONAL:

“Por fim, posso dizer que através do respeito, da responsabilidade e do comprometimento de cada um que faz essa escola é que o ensino-aprendizagem cresce cada vez mais de forma satisfatória”

- ESCOLA É ESPAÇO DE ENSINO-APRENDIZAGEM e ENSINO-APRENDIZAGEM FAZ CRESCER, É PARA CIMA.

3. ESTRUTURAL:

“ De um modo geral, a “minha escola” funciona não muito diferente das demais no aspecto organizacional, onde o “clima” de sua cultura perpassa pelo comportamento dos alunos, como já se foi muito relatado por outras experiências.”

ESCOLA É UMA MÁQUINA.

Nesses recortes discursivos, as construções metafóricas nos encaminham para realizações de sentidos que caracterizam a instituição “escola”. Na visão dos estagiários, tais sentidos, evidentemente, estão relacionados com a experiência social que foi vivenciada na escola. O “estar na escola”, portanto, possibilitou aos estagiários atualizarem construções de sentidos ora literais ora não-literais. No caso, os sentidos não-literais podem ser considerados realizações virtuais, passíveis de serem derivadas dos sentidos considerados literais. Tais sentidos, por estarem disponíveis, às vezes em dicionários, podem passar a ser, também, uma realização virtual, não-dependente de uma relação de etiquetagem das coisas com o mundo, conforme explica Marcuschi (1995).

Enfim, para o cognitivismo, interessa explicar como os conhecimentos que um indivíduo possui estão estruturados em sua mente e como eles são acionados para resolver problemas postos pelo contexto.

Muitas dessas ideias são ampliadas ou até mesmo, em termos, reformuladas por Johnson (1987) e Sweetser (1990), também adeptos de um cognitivismo lingüístico de base experiencial. Ambos igualam suas teorias à de Lakoff (1987) quando, em seus estudos, fornecem evidências de que o significado mais abstrato

tem suas bases derivacionais em um significado sócio-físico, portanto, em um significado mais concreto.

2.3. A PROPOSTA DE GRADY PARA A METÁFORA CONCEPTUAL

Acrescentamos, a seguir, as ideias de Joseph Grady e de seus colaboradores (1997, p.38). Para estes linguistas, o mapeamento metafórico se dá pelas correspondências das cenas primárias, e o aspecto mais importante para se analisar uma metáfora é a identificação dessas cenas primárias dos domínios *fonte e alvo*, envolvidos nesse processo semântico.

Nessa abordagem de base conceptual (GRADY, 1996), as metáforas são identificadas a partir de uma análise da expressão linguística, em que, no primeiro momento, observa-se a sistematização. A seguir, detecta-se a metáfora conceptual que subjaz a essa sistematização e, para se obter o resultado esperado, muitas outras expressões linguísticas serão utilizadas para assegurar a existência da metáfora. Isto significa dizer que um mesmo elemento presta-se para identificar uma metáfora, bem como para confirmá-la.

Apesar de existirem, nesses vinte últimos anos, evidências empíricas suficientes da linguística e da psicologia sugerindo fortemente que as metáforas são uma parte fundamental do nosso conhecimento adquirido no dia-a-dia, continuam a existir muitas controvérsias sobre a realidade psicológica das metáforas conceptuais, entre psicólogos cognitivos. Desde, pelo menos, 1996, começam a surgir novas hipóteses sobre determinados aspectos da metáfora conceptual, passíveis de falseamento que podem, segundo GRADY *et al.* (1996; 1997)

explicar alguns pontos nublados da teoria Lakoffiana que, basicamente, relacionam-se a três fatores:

(1) Pobreza de alguns mapeamentos: nem todos os aspectos das metáforas conceptuais têm realização linguística.

(2) Falta de base experiencial clara entre alguns domínios FONTE e ALVO, visto que, para várias metáforas conceptuais propostas e discutidas pela teoria da metáfora conceptual, falta consistência entre mapeamentos relacionados. Às vezes é difícil determinar se as chamadas metáforas conceptuais são versões da mesma metáfora em níveis hierárquicos diferentes ou se são metáforas não relacionadas, que compartilham grande parte de sua estrutura e conteúdo. Para se explicar a base experiencial de algumas expressões metafóricas torna-se necessária a análise de grandes complexos metafóricos. Segundo os autores, tal procedimento além de ser complexo e ligar expressões de mapeamentos pouco relacionados um a outro, encobre o status cognitivo e a motivação dos correspondentes mais básicos (GRADY *et al.*1996, p.179).

Talvez, por essa razão, muitas construções metafóricas garimpadas nos textos dos estagiários pareçam tão “estranhas” ou não possibilitem o estabelecimento de uma relação.

A proposta de Grady e colaboradores (1998) pressupõe que se evite essa circularidade. Segundo essa teoria, ainda que suas experiências se iniciem nas metáforas estabelecidas pelo método circular e por métodos, essencialmente, filosóficos, o que, na realidade, confirma a metáfora conceptual, são as cenas primárias geradas pela correlação dos domínios Fonte e Alvo.

2.3.1. A metáfora conceptual de Grady

Na proposta de Grady e colaboradores (1997), as metáforas conceptuais são denominadas primárias ou compostas de metáforas primárias. Essas últimas, pela própria definição, constituem-se de base experiencial indireta e independente, por isso são compostas de elementos de experiências sensório-motoras, emocionais e de base cognitiva que se eximem de particularidades culturais. Suas instâncias principiam-se em evidências linguísticas e independentes de qualquer metáfora composta, que, por sua vez, resultam de combinações entre metáforas coerentes.

Dessa forma, na visão de Grady (1997), a decomposição da metáfora pode ser evidenciada por meio dos seguintes passos metodológicos:

1. Explicar ou prever mediante regras de forma específica que os elementos de um cenário complexo são mapeados num conceito alvo, bem como os que não o são;
2. Fazer afirmativas de mapeamento, o mais próximo possível, isto é, o que estiver mais de acordo com o mapeamento em si;
3. Estabelecer clara e eficientemente as relações entre metáforas complexas que compartilham de maneira transparente alguns elementos e diferem de outros;
4. Mudar o foco para as correspondências metafóricas genuinamente experienciais.

Na teoria conceptual, as metáforas são identificadas a partir de uma análise da expressão linguística, em que, no primeiro momento, observa-se a sistematização. A seguir, detecta-se a metáfora conceptual que subjaz a essa sistematização e,

para obter-se o resultado esperado, muitas outras expressões linguísticas serão utilizadas para assegurar a existência da metáfora. Isto significa dizer que um mesmo elemento presta-se para identificar uma metáfora, bem como para confirmá-la.

Desde, pelo menos, 1996, começam a surgir novas hipóteses sobre determinados aspectos da metáfora conceptual, passíveis de falseamento que podem, segundo GRADY *et al.* (1996), explicar alguns pontos nebulosos da teoria lakoffiana. Tais pontos, basicamente, estão relacionados a três fatores:

(1) Pobreza de alguns mapeamentos: nem todos os aspectos das metáforas conceptuais têm realização linguística.

(2) Falta de base experiencial clara entre alguns domínios FONTE e ALVO, visto que, para várias metáforas conceptuais propostas e discutidas pela teoria da metáfora conceptual, falta consistência entre mapeamentos relacionados. Às vezes é difícil determinar se as chamadas metáforas múltiplas são versões da mesma metáfora em níveis hierárquicos diferentes ou se são metáforas não relacionadas, que compartilham grande parte de sua estrutura e conteúdo. Para explicar-se a base experiencial de algumas expressões metafóricas, torna-se necessária a análise de grandes complexos metafóricos. Segundo os autores, tal procedimento além de ser complexo e ligar expressões de mapeamentos pouco relacionados um ao outro, encobre o *status* cognitivo e a motivação dos correspondentes mais básicos (Cf. GRADY *et al.* 1996, p.179).

Portanto, a proposta de Grady e colaboradores (*op. cit.*, 1996) pressupõe a não ocorrência dessa circularidade. No entanto, o que não se pode deixar de considerar é o fato de que a metáfora conceptual lakoffiana tem suas bases nas cenas primárias, geradas pela correlação entre os domínios Fonte e Alvo. Dessa

forma, considerando essa abordagem cognitiva, buscaremos as subjacências semanticamente possíveis, nos textos elaborados pelos estagiários.

De acordo com Marcuschi (2001, p.48), nossas escolhas vocabulares, ou seja, linguísticas, oferecem pistas acerca de nossas concepções subjacentes da natureza, das instituições, de nós mesmos e da própria linguagem, ou seja, de nossas Representações Sociais.

III. A TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

O conceito de Representação Social foi formulado, inicialmente, pelo psicólogo francês Serge Moscovici. Para este psicólogo, o fenômeno da representação deve ser tratado como “um processo que torna o conceito e a percepção de algum modo intercambiáveis, visto que se engendram reciprocamente. (*apud* PEREIRA DE SÁ, 1993, p.33).

Moscovici (1990) descreve os dois processos relativos às Representações Sociais. O primeiro processo focaliza-se na objetivação. As imagens concretas resultam de ideias abstratas, através do reagrupamento de ideias e imagens focadas no mesmo assunto. O segundo processo, a assimilação das imagens criadas pela objetivação dependem de um processo de “ancoragem” a partir do qual estas novas imagens se juntam às anteriores, nascendo assim novos conceitos.

O processo de “ancoragem” é definido por Moscovici (2003, p.61) como uma classificação do desconhecido pelas vias do que é conhecido. Com o conceito de “ancoragem”, Moscovici procura compreender Representações Sociais em formação e percebê-las em processo de assimilação aos conteúdos cognitivos-emocionais pré-existentes.

Na visão de Jodelet, a “ancoragem consiste na integração cognitiva do objeto representado – sejam idéias, acontecimentos, pessoas, relações etc. – a um sistema de pensamento social preexistente e nas transformações implicadas. (1984, p. 371, *apud* SANTOS e ANDRADE, 2003).

Para descrever esses fenômenos sociais, Moscovici (1990) também enveredou pelos caminhos da Identidade. Entenda-se como “identidade”, aqui, a referência à questão dos processos culturais de cada povo. Quis compreender como a produção de conhecimentos plurais constitui e reforça a identidade dos grupos,

como influi em suas práticas e como reconstituem seu pensamento, enfatizando que representar é um processo de produção de conhecimento que funciona como que “rolando” por sobre estruturas sociais e cognitivas locais (metáforas), sendo, portanto, sóciovariáveis.

Portanto, para Moscovici (1994), as idéias, embora cotidianas e sóciovariáveis, podem também ser universais, visto que abrangem as sociedades que são regidas por Representações Sociais de base abstrata, transformadas em imagens concretas no pensamento. É esse processo de construção metafórica que pode desencadear em representações culturais

Dessa forma, a metáfora, processo cultural, mental (cognitivo) e ideológico, pode ser vista como sendo uma Representação Social, já que as construções metafóricas selecionadas no *corpus* deste estudo dissertativo estão inseridas no viés da cultura, do meio social em que cada estagiário está inserido.

Segundo Lane (1993), representação “é o sentido que atribuímos aos significados elaborados socialmente ou é aquilo que nos permite explicar o mundo que nos cerca”. (apud GUARECHI, 1993, p.33).

Souza Filho (1993, p.113) explica que o estudo da Representação Social tem como tarefa básica “explicitar elementos de sentidos ou combinados em construtos representacionais; produzidos, mantidos, e extintos em função de condições sociais específicas vividas por indivíduos e grupos”. Desse modo, a análise qualitativa da Representação Social da experiência dos estagiários da UFPB — Curso de Pedagogia — depende do inventário dessas construções discursivas (enunciados) e da conseqüente análise dessas unidades de sentido que são transformados em construtos representacionais.

Ainda de acordo com Souza Filho (1993, p.113), este modelo de análise pode ser desenvolvido em quatro etapas principais: coleta de dados, análise do conteúdo

da Representação Social, Análise do Discurso da Representação Social e tratamento quantitativo.

Discutindo o conceito do que significa “social”, Spink (1993), apresentando as ideias de Paez e Gonzalez (1993), nos dá oito possíveis definições desse tipo de representação:

Tais representações são sociais, devido à:

- “1. [...] natureza social do objeto de representação, sendo esse de modo geral uma categoria social de pessoas, instituições etc.) por oposição às categorias de natureza (como por exemplo, uma flor);
- 2.[...] natureza compartilhada das representações;
- 3.[...] natureza da construção, ou seja, por causa da saliência dos processos de comunicação na elaboração das representações;
- 4.[...] função social das representações na manutenção de um determinado sistema social.
- 5.[...] objetivação das representações em produtos culturais tais como textos literários e cinema;
- 6.sua sociabilidade intrínseca, ou seja, por serem elas ‘eventos sociais’ que não apenas são compartilhados mas têm força prescritiva e normativa;
- 7.[...] serem permeadas por afeto e por valores;
- 8.[...] sua distribuição característica nos grupos sociais associado à sua funcionalidade na manutenção destes grupos.”

(*Apud* SPINK, 1993)

Além dessa abordagem teórica, será analisada, principalmente, a partir da identificação dos processos enunciativos do discurso dos estagiários(as), a noção

de alteridade, considerada, pela Análise do Discurso como a caracterização de um sujeito que luta para ser um só, mas que, devido à materialidade discursiva é, inevitavelmente, polifônico, visto que fazem parte dele, tanto o conceito de história quanto o de ideologia. Corroborando essa idéia, Orlandi (1998) explica que o discurso heterogêneo incorpora e assume pelo diálogo, “diferentes vozes sociais, relacionando o ‘mesmo’ com o seu ‘outro’, de modo a reconhecer no discurso a coexistência de várias linguagens em uma só linguagem.

O conceito de alteridade tem aparecido com relativa frequência em espaços de discussão da psicologia. Jodelet (1998) destaca que a questão da alteridade vem sendo tratada há muito tempo por uma diversidade de espaços intelectuais que vão desde a filosofia às ciências ditas humanas e sociais, sendo que a psicologia esteve ausente desse debate até a emergência da abordagem das representações sociais, inaugurada por Moscovici (2003). De acordo com a enciclopédia Larousse Cultural (1998, p. 220), “alteridade” significa “Estado, qualidade daquilo que é outro, distinto (antônimo de identidade)”. Essa mesma enciclopédia apresenta o significado de alteridade para a Filosofia e Psicologia, remetendo a primeira à “ [...] relação de oposição entre o sujeito pensante (o eu) e o objeto pensado (o não eu)” e, à segunda, às “relações com outrem”.

Esses significados, no entanto, como nos esclarece Vygotski (1992), apesar de integrar a “zona mais estável dos sentidos”, são social e historicamente produzidos e, portanto, mutáveis. Não é de estranhar que as definições citadas, apesar de apresentarem um eixo comum – o outro -, referem-se a olhares diferentes sobre a mesma questão. Problema maior se apresenta nessas definições: a perspectiva da Psicologia é trazida como uma, quando essa ciência se caracteriza pela pluralidade, pela diversidade de leituras a respeito das relações sujeito-sociedade que resultam em teorias antagônicas sobre a constituição do sujeito.

Identificar Representações Sociais significa investigar e apreender os processos e produtos do senso comum, ou seja, dos sentidos comuns aos sujeitos pertencentes a um determinado grupo. Logo, pode ser de grande utilidade na determinação das "concepções prévias" apresentadas pelos estagiários na constituição de suas concepções sobre a instituição "escola". Passamos, a partir dessa abordagem, a entender a escola como um "espaço" que necessita ser ressignificado.

Portanto, a Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici parte da compreensão de que as representações sociais são influenciadas pelos conhecimentos tradicionais, étnicos, populares e científicos de determinados grupos sociais. Entre as definições de Moscovici, encontramos a seguinte: "As representações sociais são um conhecimento de segunda mão, cuja operação básica consiste na contínua apropriação de imagens, das noções e das linguagens que a ciência não cessa de inventar" (MOSCOVICI, 1984)

A análise dessa apropriação de imagens, que caracterizamos como "imagens cognitivas", toma como ponto de partida o texto, considerado como uma estruturação discursiva que pode ser analisada com base em uma concepção de linguagem como forma de interação social, a partir das diversas marcas enunciativas.

IV- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1. Hipótese

As marcas lingüísticas dessas produções textuais (texto de opinião sobre a escola onde alunos do Curso de Pedagogia realizaram o processo de estágio não obrigatório) refletem determinados domínios do campo enunciativo, cracterizados como metafóricos e veiculadores de Representações Sociais.

4.2. Objetivos:

- Identificar metáforas conceptuais em textos de opinião produzidos por estagiários do Curso de Pedagogia da UFPB.
- Analisar construções lingüísticas metafóricas identificadas nos textos de opinião produzidos por estagiários do Curso de Pedagogia da UFPB.
- Estabelecer relações entre metáforas conceptuais identificadas em textos de opinião produzidos por estagiários do Curso de Pedagogia e a noção de Representação Social.

4.3. *Corpus*

O *corpus* deste estudo é constituído por 85 (oitenta e cinco) textos que resultaram de uma oficina de produção textual realizada durante a fase de acompanhamento de estagiários do Curso de Pedagogia da UFPB. Para tanto, foi solicitada à Coordenação do Laboratório de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia – LAES, a cessão dos textos de opinião que são utilizados com a proteção da

identificação do estagiário(a) e da escola onde foi realizada a experiência de estágio.

4.4. Metodologia

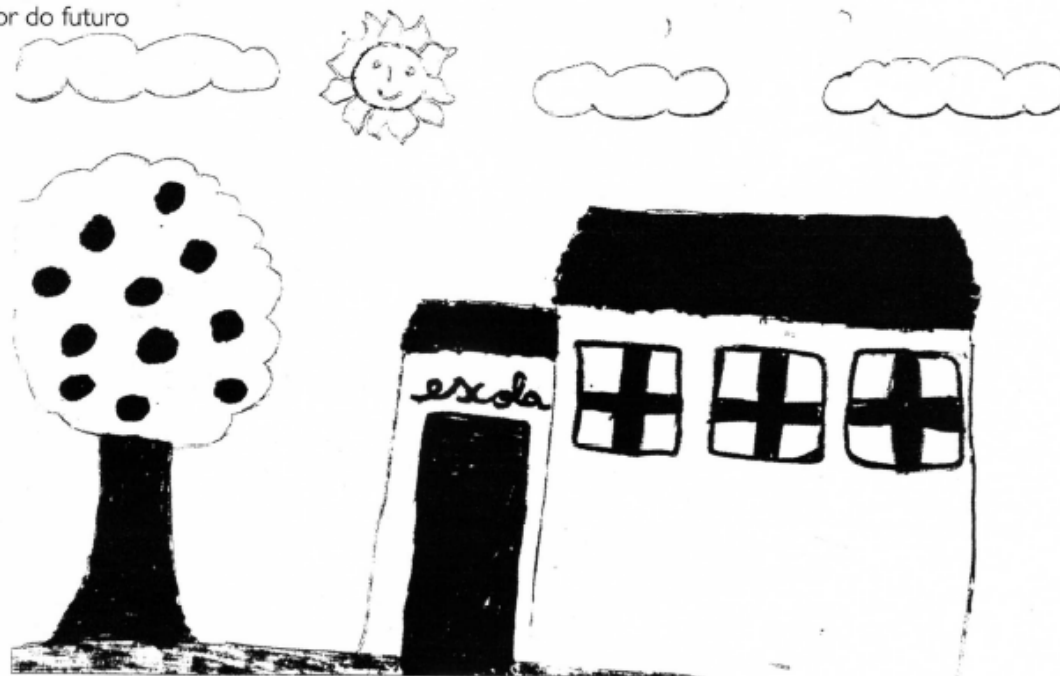
Este estudo está caracterizado como descritivo, com enfoque qualitativo. Para realizá-lo, além do levantamento da literatura que serviu de base para o seu desenvolvimento, efetivamos a análise de textos de opinião sobre a instituição “escola”, seguindo as seguintes etapas metodológicas:

1. Levantamento dos dados teóricos
2. Seleção de textos (amostragem do *corpus*)
3. Digitação dos textos dos estagiários, aleatoriamente selecionados.
4. Levantamento e análise dos dados (Análise dos textos; identificação dos processos de construção metafóricos/ processo de mapeamento).
5. Seleção e interpretação dos dados analisados.

V- ANÁLISE DOS DADOS

Seguindo essas orientações teóricas, foram identificados, em uma amostra de 85 textos, dos 200 que foram produzidos, pelos estagiários da UFPB, um total de 108 conceptualizações da instituição “escola”. Tais atualizações partem de um sentido literal, claro, explícito, representado pela ideia do que seja essa instituição — ou devido à situação emergencial de “estágio”, à representação dessa instituição para esses universitários —, para um sentido metafórico, conceptual, cuja caracterização remete para as experiências, no caso, vivenciadas em cada ambiente escolar. Dessa maneira, ao registrarem em um texto escrito, as ideias da escola onde atuam, os estagiários deixaram transparecer os diversos sentidos conceptualizados para essa instituição. Após o levantamento dessas expressões, a partir da leitura do texto “Mas o que é escola” de Gabriel Perissé, apresentado a seguir, pode ser realizada, portanto, uma radiografia da forma como esses estagiários veem o ambiente de estágio, no caso, a escola.

Professor do futuro



Mas o que é a escola?

Por Gabriel Perissé

A escola não é ilha isolada no oceano social. Não é lugar para guardar crianças, ou reformá-las, embora possa ajudar, orientar e até alimentar. A escola não é paraíso na terra. Nem o inferno entre nós. Nem o purgatório. A escola não está aí por acaso.

Dizia-me uma professora nordestina, com muita experiência de vida e muito conhecimento da realidade: "A escola salvará a sociedade se a sociedade salvar a escola".

Os professores, na escola, não são mágicos, não são heróis (embora heroísmo não falte a muitos deles), não são gênios (muito menos da lâmpada...), não são mercenários, não são santos, não são famosos, não são poucos, não são suficientes, não são muitos, não são o que pensamos que são.

Os professores são pessoas cuja profissão é ajudar na humanização de outras pessoas, os alunos. E que, por isso, devem ser tratados não como funcionários apenas, ou técnicos, ou "aplicadores" de conteúdos apostilados. Devem ser compreendidos e tratados como seres humanos livres,

críticos e criativos. Como profissionais que ocupam um lugar único na vida social, profissionais de quem muito se espera.

Cabe aos professores avaliarem os alunos. Avaliação não é punição. Não é acusação. Não é vingança. Não é fatalismo. Não é perseguição. Não é condescendência, tampouco. Tampouco é um fechar os olhos para lacunas e preguiças.

Cabe aos pais acompanharem os filhos. Conversar com os filhos sobre a escola. Conversar com a escola sobre os filhos. Conversarem pai e mãe entre si sobre a escola que os filhos frequentam. Seja escola pública ou privada.

Cabe aos alunos entenderem a escola. Cuidarem dela. Defendê-la. A escola não é apenas um espaço físico. A escola não é ponto de tráfico de drogas. A escola não é a sede do tédio. A escola não é escola de samba. Não é apenas lugar de encontro. Mas o que é a escola mesmo?

A escola não é uma Idéla vaga. Não é um lugar onde haja ou não vagas. A escola não é vagão de trem onde entramos e do qual saímos quando chega a próxima estação.

A escola não é a sua quadra de esportes (abandonada ou ampliada), não é um conjunto de salas de aula (sufocantes ou arejadas), não são suas paredes (sujas ou limpas), janelas (abertas ou fechadas), portas (com cadeados ou não), armários (vazios ou cheios), escadas (perigosas ou seguras), computadores (novos ou obsoletos), bibliotecas (reais ou fictícias). A escola não é o que vemos.

A escola não é arquivo morto. A escola não é cabide de empregos. Não é moeda de troca política. Não é campo de batalha. Não é um curso de idiomas. Não é empresa competitiva. A escola não é clube, não é feira, não é igreja, não é partido.

Mas então o que é a escola? E sabe a escola nos dizer o que ela é, a que veio, para que existe? Alguém sabe?

A escola é um problema insolúvel.

A escola é uma probabilidade.

A escola é uma experiência.

A escola é uma esperança.

Gabriel Perissé é autor dos livros *Literatura & Educação* e *Os sete pecados capitais e as virtudes da educação*. Professor do Mestrado em Educação da Uninove (SP). Visite o site: www.perisse.com.br

51. A influência do texto motivador

O texto de Gabriel Perissé é apresentado aos estagiários em um dos encontros para o acompanhamento e reflexão de ações do estágio. No caso deste estudo, esse texto é retomado com o objetivo de verificar até que ponto a leitura deste influenciou os estagiários, durante o processo de produção de texto.

A produção textual sugerida aos estagiários atendeu, portanto, a dois propósitos: um de ordem pragmática, centrado na avaliação reflexiva acerca do local de estágio (Escolas de Ensino Fundamental), e outra, definida *a posteriori*, de base linguística, a partir do texto motivador, para servir de *corpus*, para este estudo que ora descrevemos.

Dessa forma, a principal motivação, para o desenvolvimento deste estudo, surgiu a partir da leitura destes textos e dos seguintes questionamentos que esse processo de leitura desencadeou: como esses estagiários conceptualizaram o local onde realizavam o estágio? Que tipos de enunciados lingüísticos (metáforas conceptuais) caracterizam esse processo de conceptualização? De que forma o texto motivador influenciou, nesse processo de construção de um texto de opinião?

Os questionamentos que formulamos resultaram da análise das marcas enunciativas constituintes do texto motivador que se fazem presentes de forma explícita nos textos elaborados pelos estagiários da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

É, portanto, nesses textos escritos, que as metáforas conceptuais foram identificadas, resultando, assim, em determinados mapeamentos metafóricos

constituídos de uma construção central ligada, analiticamente, a várias construções radiais, conforme a terminologia adotada por Lakoff (1987).

5.2. Metáforas conceptuais do termo “escola”

A partir do sentido literal, concreto do espaço “escola” — conforme ocorre em *“A estrutura física da escola deixa muito a desejar, não tem quadra para os alunos, os banheiros possuem problemas, as salas de aula são muito quentes, enfim existem esses problemas na estrutura física da minha escola.”* e em *“É uma escola nova em um bairro novo com quase tudo novo, sua estrutura é nova com vários suportes, como por exemplo, a biblioteca, a sala de informática e até horta de legumes em que os alunos aprendem a cultivá-los em horários opostos das aulas.”* — são identificados determinados sentidos derivados, constatados na amostragem dos recortes textuais apresentados a seguir:

1. “Mas, onde está a perfeição se a escola é feita por pessoas gestoras, professores, que deveriam ser antes de tudo educadores.” (T2)

-ESCOLA SÃO PESSOAS.

2. “Se a escola em que me encontro conseguisse unir material pedagógico, estrutura física e disciplina, talvez atingisse um patamar de escola ideal.”(T2)

- O IDEAL DE ESCOLA ESTÁ NO ALTO.

3. “Pelos relatos que tenho ouvido dos outros estagiários, cheguei a conclusão de que a minha escola é praticamente o céu.”(T4)

- ESCOLA ESTÁ NO ALTO.

4. “Essa é a minha escola. Um campo de possibilidades...” (T4)
-ESCOLA É O FUTURO.

5. “Eu vejo a minha escola como uma instituição de ensino que obriga seus funcionários a manter uma administração de maneira correta demais, onde o erro está na própria gestão, é algo que vem lá de cima, ou seja, o erro.” (T6)
- O ERRO (NA ESCOLA) ESTÁ NO ALTO (NA HIERARQUIA).

6. “Mesmo assim a minha escola oferece, ou tenta oferecer, o melhor possível para o desenvolvimento das crianças.” (T9)
- ESCOLA É FUTURO, É POSSIBILIDADE.

7. “A escola é como uma indústria, mas não uma simples fábrica de meros produtos manufaturados. Cada molde, cada discente é original, é único, e todos são lapidados pelas grandes máquinas pensantes, assim chamadas pelo poder de firmeza e luta por cada produção, os docentes!” (T10)
- ESCOLA É PRODUTO, RESULTADO. ESCOLA É UMA MÁQUINA. ESCOLA É UMA JOIA. ESCOLA É UMA FÁBRICA.

8. “Por fim, a escola é uma constante fábrica da vida, que precisa de ferramentas, como família, e estrutura que comporte todo o processo dos docentes para um produto ser lapidado e pronto para a sociedade e para a vida.” (T10)
-ESCOLA É UMA FÁBRICA. A VIDA É UMA FÁBRICA

9. "Vejo a escola por uma janela velha infestada de comportamentos arcaicos e descomprometidos com o verdadeiro sentido e finalidade da nossa educação." (T11).

-ESCOLA É DESCOMPROMETIMENTO COM A EDUCAÇÃO.

10. "Mas, a escola na qual estou apesar das dificuldades ou necessidades presentes em qualquer ambiente escolar, é um lugar amplo, agradável, unido, onde mesmo com algumas exceções, professores, alunos e até fiscais trabalham no propósito de trazer aprendizagem para os alunos." (T12).

-ESCOLA É ESPAÇO FÍSICO (construção radial).

11. "Contudo, só é possível obtermos uma boa educação com pessoas realistas no tocante a problemática educacional, mas, que acima de tudo sejam esperançosas." (T14).

-ESCOLA É UM PROBLEMA A SER RESOLVIDO.

12. "Hoje, entendo que a escola é um desafio, para a família, o aluno e principalmente para o professor. A escola nem sempre é o lugar seguro que deveria ser, nem sempre cumpri o papel de oferecer o conhecimento e consolidar tal conhecimento" (T16).

-ESCOLA É DESAFIO. ESCOLA É SEGURANÇA.

13. "Mas é o lugar onde ainda deve existir esperança. Esperança de um futuro melhor esperança de uma sociedade mais justa, esperança de propagar o saber mesmo com tantos obstáculos. Deste modo precisamos enquanto futuros educadores descobrir as diversas formas para manter esta

esperança, e não só isto, mas contribuir com nossas ações e com nosso trabalho realizado em sala de aula.” (T17).

-ESCOLA É ESPERANÇA. ESCOLA É AÇÃO.

- ESCOLA É TRABALHO.

14. “De um modo geral, a “minha escola” funciona não muito diferente das demais no aspecto organizacional, onde o “clima” de sua cultura perpassa pelo comportamento dos alunos, como já se foi muito relatado por outras experiências.”(T18).

-ESCOLA É UMA MÁQUINA.

-ESCOLA É UM VEÍCULO (de transmissão de conhecimentos).

15. “Vejo a escola como uma árvore cheia de flores lindas e frutos deliciosos, prontos para ser colhidos pelas mãos de quem os alcançarem. E os alunos são os pássaros que vão até essa árvore se alimentar de seus frutos e descansar em seus galhos, às vezes como um refúgio, como um único lugar que sente segurança, e, às vezes para trocar experiências e informações com outros pássaros. Essa árvore, ou seja, essa escola precisa ser cuidada, como todas as escolas por profissionais dedicados e preparados.”(T19).

-ESCOLA É UMA ÁRVORE (metáfora tradicional)

16. “A escola tem se tornado um espaço onde se colocam muitas crianças que passam por uma manhã ou uma tarde em sua maioria para apenas copiar conteúdos.” (T25).

-ESCOLA É UM RECIPIENTE (depósito de crianças e jovens).

17. “Aprendi muita coisa e ainda estou aprendendo, pois a escola não é o concreto e sim cada pessoa que forma aquela escola e cada criança que participa dela.” (T32).

-ESCOLAS SÃO PESSOAS.

-ESCOLA É PARTICIPAÇÃO.

18. “E mais que experiência eu vejo a escola como esperança; esperança de melhoria de vida, esperança de uma sociedade melhor, esperança de um país educado.”(T33).

-ESCOLA É ESPERANÇA ((Metáfora tradicional).

19. Eu vejo a minha escola como uma instituição de ensino que obriga seus funcionários a manter uma administração de maneira correta demais, onde o erro está na própria gestão, é algo que vem lá de cima, ou seja, o erro.(T6).

-ESCOLA É PODER.

20. Primeiramente eles não entendem a função do projeto, eles querem que eu como estagiária alfabetize os alunos que não sabem ler, quando isso é algo que deve ser encarado pelos professores. (T6)

-ESCOLA É DESCONHECIMENTO DAS AÇÕES DA PRÓPRIA ESCOLA.

21.No geral eu considero a escola a qual estou estagiando como uma instituição que explora demais seus funcionários, isso por que até quando eles estão doentes devem comparecer na escola... (T6)

-ESCOLA É EXPLORAÇÃO DE PESSOAS.

22. “É uma escola nova em um bairro novo com quase tudo novo, sua estrutura é nova com vários suportes, como por exemplo, a biblioteca, a sala de informática e até horta de legumes em que os alunos aprendem a cultivá-los em horários opostos das aulas.” (T7)

-ESCOLA É ESPAÇO FÍSICO.

23. “Minha escola possui um espaço físico, que considero básico, e que poderia ser melhor, principalmente em relação à quadra, que não tem teto.”(T9)

-ESCOLA É ESPAÇO FÍSICO.

24. “Mas, a escola na qual estou apesar das dificuldades ou necessidades presentes em qualquer ambiente escolar, é um lugar amplo, agradável, unido, onde mesmo com algumas exceções, professores, alunos e até fiscais trabalham no propósito de trazer aprendizagem para os alunos.” (T12)

-ESCOLA É ESPAÇO FÍSICO.

25. Apesar de tudo vejo a escola como um dos únicos caminhos para evoluirmos coletivamente (T11)

-ESCOLA É UM CAMINHO.

26. Vejo satisfação, mas falta-lhe ânimo. (T11)

-ESCOLA É ESTADO DE SATISFAÇÃO.

27. Vejo tédio e sinto que precisam de alegria. (T11)

-ESCOLA É TÉDIO.

28. Vejo desânimo e sinto que falta-lhe coragem. (T11)

-ESCOLA É DESÂNIMO.

29. Vejo imposição e sinto que falta-lhe compreensão. (T11)

-ESCOLA É IMPOSIÇÃO.

30. Vejo que parece-lhe tudo perdido e falta-lhe acreditar. (T11)

-ESCOLA É DESESPERANÇA, DESCRÉDITO.

31. Que podemos juntos mudar esta imagem que tanto me dói a alma(T11)

-ESCOLA É UNIÃO.

32. Em que a maioria dos professores efetivos (concurados) são acomodados e que tem em seu cerne uma metodologia opressora, que não potencializa as virtudes de seus educandos. (T11)

-ESCOLA É OPRESSÃO.

33. A escola na qual sou estagiária, não é perfeita, mas muito organizada ela é, a professora gosta muito dos estagiários, e nós a ajudamos muito em tudo que ela necessita, assim como elas nos ajuda, de certa forma como estou no 1º ano, ajudo até a professora do pré II, em atividades que são realizadas de forma conjunta através de cartazes ou ensinamentos. (T12)

- ESCOLA É ORGANIZAÇÃO.

5.3. Sobre as metáforas □A ESCOLA É UMA ÁRVORE□ e □A ESCOLA É ESPERANÇA□

As ideias, apresentadas nos textos a seguir, atualizam, nesses dois textos, duas submetáforas (ÁRVORE/ESPERANÇA) originadas de duas metáforas bem tradicionais para a instituição escola: ESCOLA É VIDA, É CRESCIMENTO e ESCOLA É O FUTURO (É O QUE PODE VIR, O QUE PODE SER PARA ALTERAR MUDANÇAS NO MUNDO, NA SOCIEDADE).

Dessa forma, a ideia de crescimento, de vida em a “ESCOLA É UMA ÁRVORE”, se coaduna com a idéia de segurança, de espaço tranquilo para o diálogo pedagógico.

-ESCOLA É UMA ÁRVORE

(Sem título)

“Vejo a escola como uma árvore cheia de flores lindas e frutos deliciosos, prontos para serem colhidos pelas mãos de quem os alcançarem. E os alunos são os pássaros que vão até essa árvore se alimentar de seus frutos e descansar em seus galhos, às vezes como um refúgio, como um único lugar que sente segurança, e, às vezes para trocar experiências e informações com outros pássaros. Essa árvore, ou seja, essa escola precisa ser cuidada, como todas as escolas, por profissionais dedicados e preparados.

A escola onde estagio é assim, uma árvore interessante e acolhedora aos seus alunos (pássaros), que ali estão para adquirir conhecimentos e somarem aprendizados. (T!9)

-ESCOLA É ESPERANÇA

(Sem título)

No decorrer desses meses em sala de aula, passei por muitas situações que até então eu não havia vivenciado. Tendo em vista que só conhecia a escola do ponto de vista do aluno.

Hoje, entendo que a escola é um desafio, para a família, o aluno e principalmente para o professor. A escola nem sempre é o lugar seguro que deveria ser, nem sempre cumpre o papel de oferecer o conhecimento e consolidar tal conhecimento.

Mas é o lugar onde ainda deve existir esperança. Esperança de um futuro melhor, esperança de uma sociedade mais justa, esperança de propagar o saber mesmo com tantos obstáculos. Deste modo precisamos, enquanto futuros educadores, descobrir as diversas formas para manter esta esperança, e não só isto, mas contribuir com nossas ações e com nosso trabalho realizado em sala de aula. (T17).

Essas duas concepções de “escola”, embora ingênuas, mas absolutamente desejáveis, apontam para o estabelecimento da ideia do que a escola deveria “ser”, embora este “ser” esteja, de fato, no atual contexto, convivendo com inúmeros entraves sociais.

Entre esses entraves, temos os problemas vivenciados nos Cursos de licenciatura de uma maneira geral. Em Santos e Andrade (2003), à luz da Teoria da Representação Social, tais problemas são considerados como “[...] conceitos e (preconceitos) presentes no imaginário social, muitas vezes mesmo inconsciente, [...]”, indispensáveis para redimensionar as experiências, no caso do nosso estudo, dos estudantes do curso de Pedagogia.

VI- RESULTADOS ALCANÇADOS

6.1. Metáforas conceituais

Considerando os enunciados identificados, nos textos dos estagiários, foi possível caracterizar as seguintes classes referentes às metáforas conceituais sobre a instituição “escola”:

| CLASSE I | ENUNCIADOS |
|---|---|
| <p>ESCOLA É UM ORGANISMO VIVO</p> <p>ESCOLA É UM SER HUMANO</p> <p>ESCOLAS SÃO PESSOAS</p> <p>A ESCOLA É UMA ÁRVORE</p> | <p>“Aprendi muita coisa e ainda estou aprendendo, pois a escola não é o concreto e sim cada pessoa que forma aquela escola e cada criança que participa dela.” (T32).</p> <p>“Mas, onde está a perfeição se a escola é feita por pessoas gestoras, professores, que deveriam ser, antes de tudo, educadores?” (T2)</p> <p>“Vejo a escola como uma árvore cheia de flores lindas e frutos deliciosos, prontos para serem colhidos pelas mãos de quem os alcançarem.” (T19)</p> |

| CLASSE II | ENUNCIADOS |
|--|---|
| <p>ESCOLA É ESPAÇO (FÍSICO) AGRADÁVEL</p> <p>ESCOLA É ESTRUTURA FÍSICA</p> | <p>“Mas, a escola na qual estou, apesar das dificuldades ou necessidades presentes em qualquer ambiente escolar, é um lugar amplo, agradável, unido, onde mesmo com algumas exceções, professores, alunos e até fiscais trabalham no propósito de trazer aprendizagem para os alunos.” (T12).</p> |

| CLASSE III | ENUNCIADOS |
|--|--|
| <p>ESCOLA É INSTRUMENTO DE DOAÇÃO, DE OFERTA</p> | <p>“Mesmo assim a minha escola oferece, ou tenta oferecer, o melhor possível para o desenvolvimento das crianças.” (T 9)</p> |

| CLASSE IV | ENUNCIADOS |
|----------------------|--|
| ESCOLA É UMA MÁQUINA | <p>“De um modo geral, a “minha escola” funciona não muito diferente das demais no aspecto organizacional, onde o “clima” de sua cultura perpassa pelo comportamento dos alunos, como já foi muito relatado por outras experiências.”(T18).</p> |

| CLASSE V | ENUNCIADOS |
|--|--|
| <p>ESCOLA É ESPERANÇA</p> <p>ESCOLA É UMA SOCIEDADE MELHOR</p> <p>ESCOLA É UMPAÍS EDUCADO</p> <p>ESCOLA É MELHORIA DE VIDA</p> | <p>“Mas é o lugar onde ainda deve existir esperança. Esperança de um futuro melhor, esperança de uma sociedade mais justa, esperança de propagar o saber mesmo com tantos obstáculos. Deste modo, precisamos, enquanto futuros educadores, descobrir as diversas formas para manter esta esperança, e não só isto, contribuir com nossas ações e com nosso trabalho realizado em sala de aula.” (T17).</p> |

| CLASSE VI | ENUNCIADOS |
|--|--|
| <p>ESCOLA É PRODUTO, É RESULTADO</p> <p>ESCOLA É UMA FÁBRICA</p> | <p>."A escola é como uma indústria, mas não uma simples fábrica de meros produtos manufaturados. Cada molde, cada discente é original, é único, e todos são lapidados pelas grandes máquinas pensantes, assim chamadas pelo poder de firmeza e luta por cada produção, os docentes!" (T10)</p> |

| CLASSE VII | ENUNCIADOS |
|--|--|
| <p>ESCOLA É UM TESOURO, É UM DIAMANTE (UMA JOIA)</p> <p>ESCOLA É UM PRODUTO A SER LAPIDADO</p> | <p>A escola é como uma indústria, mas não uma simples fábrica de meros produtos manufaturados. Cada molde, cada discente é original, é único, e todos são lapidados pelas grandes máquinas pensantes, assim chamadas pelo poder de firmeza e luta por cada produção, os docentes!" (T10)</p> |

| CLASSE VIII | ENUNCIADOS |
|--|--|
| ESCOLA É ESPAÇO DE TRABALHO, DE REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES | “A escola tem se tornado um espaço onde se colocam muitas crianças que passam uma manhã ou uma tarde, em sua maioria, apenas copiando conteúdos.” (T25). |

6.2. Representações Sociais

A análise dos textos permitiu a elaboração da seguinte lista de itens lexicais que caracterizam as Representações Sociais positivas e negativas identificadas para a instituição “escola” na visão dos estagiários.

| REPRESENTAÇÕES SOCIAIS POSITIVAS | | REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NEGATIVAS |
|---|--|---|
| ESPERANÇA, DIÁLOGO, CIÊNCIA, ORGANIZAÇÃO, COLABORAÇÃO, SUPERAÇÃO, OBSTÁCULOS, LIMITES, EVOLUÇÃO, EDUCAÇÃO, PERFEIÇÃO, ESPAÇO DE CÉU, COMPROMISSO, CAMINHO. SEGURANÇA ACOLHIMENTO, | ALEGRIA, EXPERIÊNCIA, VIVÊNCIA, CONSTRUÇÃO. VENCER ULTRAPASSAR PROGRESSO, TRADIÇÃO, LIMPEZA, ORGANIZAÇÃO, MUDANÇA, DESAFIO, SOCIALIZAÇÃO, REFÚGIO, INTERAÇÃO | OPRESSÃO, EXPLORAÇÃO DE PESSOAS, AUTORITARISMO, DESORIENTAÇÃO, DESQUALIFICAÇÃO, DESVALORIZAÇÃO, DIFICULDADE, DESÂNIMO, IMPOSIÇÃO, VIOLÊNCIA, DESCOMPROMISSO, IRRESPONSABILIDADE, AUSÊNCIA, DESESTÍMULO, CONSTRANGIMENTO, FALTA D ERELAÇÕES INTERPESSOAIS, FALTA DE INTERAÇÃO, FALTA DE SOLIDARIEDADE, EGOÍSMO, DESAVENÇA, DISCÓRDIA, CONFLITO, ROTINA, |

| | |
|--|---|
| <p>SOCIAL, PARTILHA, ESPAÇO DE APRENDIZAGEM, DESCOBERTA, CUMPLICIDADE, TRANQUILIDADE, DEDICAÇÃO, PRESERVAÇÃO, CONTATO, AJUDA, AUXÍLIO, SOLUÇÃO, APOIO, INCENTIVO, TRABALHO, HUMANIZAÇÃO, DESEJO DE..., COOPERAÇÃO, QUALIDADE NO TRABALHO, RESPEITO, RESPONSABILIDADE, COMPROMETIMENTO, AUTONOMIA, INTEGRAÇÃO, INQUIETAÇÃO, JOGO, UNIÃO DE FORÇAS, REVOLUÇÃO, CAMINHADA, TRANSPOSIÇÃO DE OBSTÁCULOS, VALORIZAÇÃO DO OUTRO, ESPAÇO ACONCHEGANTE, AJUDA, INCLUSÃO, RESPEITO À DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO PARA A VIDA, ACOLHIMENTO, SABEDORIA</p> | <p>DESRESPEITO, DESOBEDIÊNCIA À HIERARQUIA, DESINTEGRAÇÃO, DESAGREGAÇÃO, CONFLITO, VIOLÊNCIA, FALTA DE DIÁLOGO, INCOERÊNCIA, OBSTÁCULO, REPRESSÃO, DESESTRUTURAÇÃO, DESUNIÃO, DESORGANIZAÇÃO, DESMOTIVAÇÃO, PROBLEMAS, DIFICULDADES</p> |
|--|---|

Os itens lexicais semanticamente positivos ou negativos, atualizados nos 85 textos, estabelecem com as metáforas conceptuais, uma relação indireta, visto que cada uma das conceptualizações anteriormente caracterizadas, na seção anterior, pode veicular conotações favoráveis ou desfavoráveis para a instituição “escola”. A partir dessa relação, podemos derivar três elementos da escola, que são: ESPAÇO ABSTRATO DO CONHECIMENTO; INDIVÍDUOS QUE ATUAM NA ESCOLA (competentes ou não competentes), e O ESPAÇO ESCOLAR (FÍSICO). Tais elementos encaminham para uma síntese, paradoxalmente tradicional, dessas Representações Sociais: uma visão sistêmica da escola, que pode ser constatada, de forma integral, nos dois textos seguintes:

REPRESENTAÇÃO SOCIAL SISTÊMICA POSITIVA

COMO VEJO A MINHA ESCOLA? (T76)

A. C. R. L. de O.

Até o presente momento a minha escola está representando algo muito importante e significativo na minha construção como educadora e pessoa, pois a experiência detida em sala de aula ou até mesmo pelos corredores da escola é enriquecedora.

Não tenho problemas com a direção da escola, tampouco com a professora. É claro que nem tudo é perfeito, pois a realidade em que as nossas crianças vivem é lastimante. Contudo, estamos obtendo resultados a nossa maneira e com bastante dedicação.

Mais uma vez obrigada pela oportunidade que foi concebida, pois a educação só tem a ganhar, ganha professor e ganha também o aluno.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL SISTÊMICA NEGATIVA

COMO EU VEJO MINHA ESCOLA? (T81)

A. K. T. G.

A escola onde eu estagio é uma ambiente que precisa haver muitas transformações, desde a gestão até o relacionamento entre professores. É um ambiente violento e que não proporciona acolhimento para aquelas crianças que vem de uma realidade tão cruel.

A escola passa por um processo de reforma, tanto no que diz respeito a sua estrutura física, quanto uma mudança de pessoas, foi eleita uma nova direção e chegaram novos professores. Infelizmente não vejo em muitos professores a esperança de transformar aquelas crianças em pessoas cidadãs.

Para concluir acredito o que mais falta na minha escola tirando a questão de estrutura me o trabalho coletivo, é o entendimento do que é um conjunto e a vontade de mudar.

A escola, para os estagiários do Projeto de Apoio Pedagógico, é considerada um espaço de aprendizagem; continua a ser um caminho que pode ajudá-los na conquista do desenvolvimento de habilidades, após a vida acadêmica. Por meio da experiência que vivenciam, ainda acreditam que podem se transformar em profissionais mais qualificados para o mercado de trabalho e para a realização dos seus projetos de vida. No entanto, o contexto que é descrito por esses universitários caracteriza esse espaço educativo muito mais como um obstáculo para o aprendizado do que como um espaço onde o conhecimento pode ser construído.

Os professores historicamente desmotivados e estressados, a estrutura física da escola (o espaço físico escolar), a forma como os alunos do Ensino Fundamental

são tratados representam um cenário de desestímulos para alguns estagiários, que têm consciência de que os desafios são inúmeros. São esses desafios que são concretizados nas construções metafóricas e que evidenciam, linguisticamente, as imagens do cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os diversos processos linguísticos que existem, escolhemos o que é descrito pelos cognitivistas, com o objetivo de investigar as atualizações linguísticas para a idéia do que é a instituição “ESCOLA”, na visão de estagiários da Universidade Federal da Paraíba, atualizada em textos produzidos durante o processo de acompanhamento do referido estágio.

Dessa forma, as diversas atualizações linguísticas (ideias, representações dessa instituição) dependem de relações semânticas de base metafórica, determinadas por experiências diversificadas que são, evidentemente, marcadas pelo contexto escolar onde tais experiências foram vivenciadas.

Assim, a partir dessas conceptualizações metafóricas, relativas ao item lexical “escola”, evidentemente contextualizadas, discursivas, as derivações de sentido passam a depender de uma associação mental entre o sentido da construção central ESCOLA É UM ESPAÇO (FÍSICO, IDEOLÓGICO, SOCIAL) com seus significados derivados, radiais, envolvidos neste processo, e o sentido geral do texto, caracterizado como produto, como resultado de uma construção, favorável ou não a esse espaço educativo.

Para Lakoff e Johnson (1980), e Sweetser (1990), os vários sentidos de uma palavra podem estar ligados entre si por determinadas relações de natureza cognitiva e são esses sentidos que dão origem a modelos cognitivos prototípicos. Nesse caso, a relação cognitiva está centrada em várias metáforas de base conceptual — ESCOLAS SÃO RECIPIENTES (DEPÓSITOS), SÃO JOIAS (TESOUROS), SÃO ESPAÇOS LOCALIZADOS NO ALTO (CÉU), SÃO PESSOAS, SÃO PRODUTOS DE UMA MÁQUINA (FÁBRICA/INDÚSTRIA). Tais metáforas veiculam, portanto, Representações

Sociais dessa instituição que, no caso deste estudo, foram linguisticamente atualizadas em de textos de opinião.

Aceitar esse posicionamento teórico significa comprovar que os diversos sentidos atribuídos ao termo “escola” derivam de outros sentidos realizados em contexto. Neste estudo, portanto, não houve a pretensão de se descrever regras ou funções de derivação, mas sim, de constatar, nas atualizações registradas para a ideia de “escola”, as inter-relações que se estabelecem entre as noções (sentidos) das construções de base (centrais) e os sentidos derivados, geradores de metáforas conceptuais.

Em resumo, seguindo a proposta de Lakoff (1987), podemos destacar as seguintes ideias:

- a) a língua pode ser caracterizada através de modelos simbólicos, nos quais se dá uma relação entre modelos cognitivos e informação linguística;
- b) os modelos cognitivos apresentados para o termo “escola” podem ser metafóricos;
- c) a experiência é categorizada em termos prototípicos, e é desta categorização que resultam as estruturas radiais.

Neste caso, as experiências que determinam a instituição “escola”, ligadas a determinadas concepções verbais, caracterizam, no texto, as experiências concretas, tanto quando prevalece o sentido literal do termo escola como “espaço físico”, quanto por experiências abstratas, quando prevalece a ideia de que a “escola” é um espaço de esperança.”

Com os resultados alcançados, podemos afirmar que a organização do sistema conceitual de base experiencialista, proposta por Lakoff e Johnson (1980; 2002),

assenta-se na questão fundamental de que os conceitos derivados resultam de Representações Sociais, caracterizadas, aqui, como experiências sociais, no caso, restritas ao espaço escolar, onde os produtores de texto realizaram seus estágios.

Dessa forma, o casamento realizado entre a análise semântica de base cognitiva e a Teoria da Representação Social nos permitiu constatar, nesse pequeno recorte, que a instituição social escola tem funcionado à margem das proposições econômicas e políticas do nosso país. Assim, os fracassos e os êxitos têm sido sempre atribuídos aos alunos, aos professores, aos gestores, aos demais profissionais da escola, ou seja, ao grupo fracassado, a um “sistema”, uma vez que a “escola” tem, na maioria das vezes, mascarado essas dificuldades, tentando dar continuidade a uma cultura escolar, estabelecida na ordem autoritarista e na submissão.

De acordo com Fonseca (1999),

Propor transformação nas escolas é tentar mudar o atual sistema que aí está, pois caminhamos em um mundo repleto de incertezas, um mundo mutante, instável, sempre novo e sabemos que o que aí está, não tem dado conta de transformar. Acabaram-se as pedras seguras por onde traçávamos nossa existência. Tudo que se sabe hoje, pode ser velho amanhã.

E é na sala de aula que se processa verdadeiramente a função da Escola: as ações, relações e interações pedagógicas. Espaço político, histórico, social, humano, a sala de aula se apresenta carregada de conflitos e tensões. A autoridade (autoritarismo?) do professor debatendo-se com a passividade ou rebeldia dos alunos; o processo de ensino-aprendizagem permeado de sentimentos de competições, estimulados pelo sistema; a (re)elaboração do conhecimento acumulado e pré-selecionado em saber escolar; mazelas sociais reproduzindo-se nas relações cotidianas. Assim vista, a sala de aula, conforme foi constatado em

50% dos textos analisados, é metaforicamente representada como um espaço de banalização do conhecimento, de desperdício de tempo e de talentos, de desencontros e frustrações, de desencanto, enfim.

Concluimos esse estudo acerca das conceptualizações metafóricas do termo “escola”, fazendo uso das palavras de Vilela (2003), quando ressalta que “A metáfora não é apenas, nem sobretudo, um produto da imaginação poética ou ornato retórico, assim como não é um simples uso extraordinário da língua ou algo apenas ligado a palavras, mas sim, algo que é típico da língua e da sua construção.”

REFERÊNCIAS

ALDRIGUE, A. C. de S. O discurso: uma construção dialógica. In: ALDRIGUE, A. C. de S. e ALVES, E. F. (org.). **Diálogos Heterogêneos**. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2004.

ALVES, E. Ferraz. Os sentidos de construções lexicais complexas constituídas com o verbo “levar”. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J.; BARROS, K.S. M. de. (Col. Luiz Antonio Marcuschi). **Um linguista, orientações diversas**. Volume 2, Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité(s) énonciative(s). In: **Langages**. Paris: Larousse, n. 73, 1984.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da Criação Verbal**. Campinas: Pontes, 1992.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.

FRANCHI, Carlos. Linguagem – atividade constitutiva. **Almanaque 5**, p. 9-27.

Grande Enciclopédia Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

GUARECHI, N. M.de F. A criança da infância e afirmação da vida adulta. In: SPINK, M.J. (Org.) **O conhecimento no cotidiano (As Representações Sociais na Perspectiva da Psicologia Social)**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.

GRADY, J. E. **Theories are buildings revisited.** *Cognitive Linguistics*, 8(4), p. 267-290, 1997.

GRADY, Joseph, et al. **Primitive and compound metaphors.** In: A.E. Goldberg. *Conceptual structure discourse and language.* Stanford.

_____. **A typology of motivation for conceptual metaphor: Correlation VS resemblance.** In: G. Steen & R. Gibbs (eds). *Metaphor in cognitive linguistics.* Philadelphia, 1999.

JODELET, D. **Représentation sociale: phénomènes, concept ET théorie.** In :

JODELET, D. **A alteridade como processo e produto psicossocial.** In: ARRUDA, A. (Org.), *Representando a alteridade* (pp. 47-67). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

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

KÖVECSES, Z. **Metaphor: a practical introduction.** New York: Oxford University Press, 2002.

LAKOFF, G. **Contemporary Theory of metaphor.** In: ORTONY, A. (Org) *Metaphor and thought.* Nova York, Cambridge University Press, 1993, 2a ed.

_____. **Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind.** Chicago: UCP, 1987.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metaphors we live by.** Chicago: Harvard University Press, 1980.

_____. **Metáforas da vida cotidiana.** Mercado das Letras. Tradução: Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM). Coord. Mara Sophia Zanotto e pela tradutora Vera Maluf. São Paulo, 2002..

MARCUSCHI, L. A. **Fala e escrita: características num continuum tipológico**. Projeto de Pesquisa. Recife, Pe, 1995. (mimeo).

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MONDADA, Lorenza e DUBOIS, Danièle. **Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation**. In: **TRANEL** (Travaux neuchâtelois de linguistique), Suisse, Institute Linguistique Université de Neuchâtel, 1995.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. (Org.). **Psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

_____. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

ORLANDI, P. Eni. **Discurso e Leitura**. Campinas, Cortez, Ed. UNICAMP, 1998

PAEZ, Dario & GONZALEZ, José Luis. **A southerner's response to an insular critique: where to find the social and how to understand the use of clusters in our studies of social representations. Ongoing productions on representations**. 2(1): 11-25, 1993.

REVISTA PROFISSÃO MESTRE, setembro de 2008.

SANTOS, C. S. G. dos. e ANDRADE, F. C. B. de. (orgs.). **Representações Sociais e formação do educador: revelando interseções do discurso**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

SALOMÃO, M. M. M. Polysemy. Aspect and modality in brazilian portuguese. The case for a cognitive explanation of grammar. Tese de Doutorado, Berkeley- EUA: University of California at Berkeley. 1990, mimeo.

SEDEC/UFPB. Material didático do Projeto de Apoio Pedagógico em turmas de Ensino Fundamental da rede de ensino municipal de João Pessoa, 2008.

SWEETSER, Eve. From etymology to pragmatics. Metaphysical and cultural aspects of semantic change. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.

SOUZA FILHO. E. A. Análise de Representações Sociais. In: SPINK, M.J. (Org.) O conhecimento no cotidiano (As Representações Sociais na Perspectiva da Psicologia Social). São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.

SPINK, Mary Jane Paris. O contexto como pretexto. XXIV Congresso Interamericano de Psicologia. Santiago, Chile: PUC, 1993.

VASCONCELLOS, Zinda Maria Carvalho de. O processo da expansão de sentido e a questão da (ir)representabilidade semântica. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC, 1995.

VILELA, Mário. Ter metáforas à flor da pele (ou outra forma de “ter nervos”). In: FELTES, Heloisa Pedroso de Maraes (org.). Produção de sentido: estudos transdisciplinares. Caxias do Sul – RS: EducS, 2003. p. 181-200.

VOTRE, Sebastião Josué. A Base cognitiva da interação. IN: Ver. T.B. Rio de Janeiro. Abr- jun, 1994.

VOTRE, Sebastião Josué et al. O paradigma da gramaticalização. In: VOTRE, Josué Votre et al. (orgs.) Gramaticalização no Português do

Brasil: uma abordagem funcional). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
UFRJ. 1996.

VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas II: problemas de psicología general.
Madrid: Visor, 1992.

.

ANEXOS

O QUE É A MINHA ESCOLA**(T1)***J. P. de S.*

Ela é um mundo de esperança
Que está em mim e dentro de
cada criança...

Na Escola vivemos
momentos de alegria e
de depressão
vivenciamos ali as
práticas pedagógicas de opressão

Sempre faço uma analogia
entre a escola, o presídio e a senzala
devido o autoritarismo
que invadem alunos e estagiários
dentro da sala

A escola para mim é
um mundo de diálogos
e trocas de experiências
Levando as crianças a conhecer
O mundo maravilhoso das ciências

A ESCOLA EM QUE ME ENCONTRO (T2)

J. G. de L.

Procuro, às vezes, nos muros altos, nas paredes limpas, a escola perfeita. Mas, onde está a perfeição se a escola é feita por pessoas gestoras, professores, que deveriam ser antes de tudo educadores.

Procuro disciplina também não acho limites. Busco limites e falta orientação e educação. Educar? Seria trazer disciplina, regras, meios de convivência? É mais fácil dizer não tem jeito, são assim mesmo ou escutar a professora em sala de aula dizer que há alunos do bem e do mal, que uns são filhos do Pai e outros pertencem ao demônio? E que religião educacional é passar para os alunos que rezar e orar também mede distância entre o ser e o criador?

Gostaria de encontrar dentro dessa escola a Educação falada nos Parâmetros Curriculares, que deveria entrar junto com os alunos na escola, mas elas não têm passagem livre, são barradas no portão, então surge mais uma pergunta. Qual a cara da educação pré-existente familiar de cada um educando? Busco em conversas informais e as vejo tão tímidas, ou agressivas demais (isso quando elas conseguem chegar). Muitas vezes marcadas ou, simplesmente rotuladas no comportamento de cada um deles.

Encontro brinquedos pedagógicos, computadores, festas bonitas e bem organizadas, algumas dívidas extras até a companhia do riso eu vi por lá. Também encontro uma gama de boa vontade por parte da gestão. Há material didático, cadernos, lápis, nada falta. Mas, procuro capacitação e qualificação dentro da sala de aula e não vejo, esta foi excluída pela própria professora. Há alunos que bem interagem, há alunos que lêem, os que ignoram a função das vogais ou “quem” são consoantes. Porém, todos sabem as famílias do BA ao ZA, incluem até o BÃO e o ZÃO, mas não sabem que o “ÃO” não faz parte das vogais.

A escola em que me encontro esqueceu de orientar alguns professores que eles devem aprender a aprender e que o melhor caminho é ter a humildade de aceitar que os alunos são os melhores mestres e que ensinar é aprender e vice – versa.

Se a escola em que me encontro conseguisse unir material pedagógico, estrutura física e disciplina, talvez atingisse um patamar de escola ideal. Ou expandisse as regras impostas pela estagiária nas brigas inevitáveis (não pode chute, “pescoção”, soco na cabeça) para toda escola...

O que falta na escola em que me encontro é dar ao quadro branco função de ensinamento e fazer a professora fazê-lo falar e não apenas escrever.

A função do quadro branco e da escola é alfabetizar e não apenas ilustrar. É esta escola em que me encontro.

MINHA ESCOLA É... (T3)

S. H. C. da S.

Organizada, tem uma boa estrutura, salas arejadas, lanche todos os dias. Entretanto, há pouca participação dos técnicos. Os professores se vêm desamparados e sozinhos no momento de planejar suas aulas, o que leva a não utilização de novas formas de dar aula.

Não há material lúdico na escola, apenas alguns jogos matemáticos e o alfabeto móvel. Não há máquina de tirar xerox para fazer cópias de atividades. Não se utiliza a sala de computação.

Contudo, com o esforço de professores, se tem salas bem decoradas, coloridas e com atividades, trabalhos feitos pelos alunos, o que deixa o ambiente da sala de aula, bonito e informativo.

O que percebo mesmo é a falta da participação da gestão, adjuntos e supervisão etc., onde os mesmos, pouco são vistos no chão da escola. Aparecendo por turnos. Percebo que isso prejudica na educação dos alunos, pois, efetivamente, não há uma equipe para ajudar o professor, ficando ele responsável pela alfabetização, educação, enfim quase tudo que está ligado ao aluno.

A MINHA ESCOLA É... (T4)

U. K.

Pelos relatos que tenho ouvido dos outros estagiários, cheguei a conclusão de que a minha escola é praticamente o céu. Tenho total apoio da gestão, não falta material. Me relaciono muito bem com os funcionários e professores. A professora me deixa bem a vontade, ela é aberta a novas idéias e permite que realize atividades diferentes. Sempre planejamos juntas. Claro que nem tudo é perfeito. Nem sempre eu concordo com algumas atitudes da professora. Ela grita muito e super valoriza os alunos que já sabem ler, menosprezando os outros. Não percebo um entrosamento entre a gestão, os técnicos e os professores. Como diria o ditado popular, é cada um por si e Deus por todos. Dessa maneira as coisas ficam meio soltas. Essa é a minha escola. Um campo de possibilidades...

O QUE É A MINHA ESCOLA? (T5)

J. S.

Me sinto privilegiada ao me deparar a equipe escolar da escola que fui selecionada, pois, inicia-se dos funcionários aos gestores, que em geral, se esforçam para contribuírem de forma decisiva e eficaz no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. É perceptível a dedicação, a atenção e o respeito na relação professor/aluno.

As dificuldades que a escola reconhece são a não contribuição dos responsáveis e familiares na vida escolar das crianças; a influencia da violência da sociedade, mas especificamente do bairro, que torna-se refletida na sala de aula. O espaço físico da escola necessita urgentemente de reforma; é necessário a implementação de uma biblioteca mais rica em materiais, e seria interessante a utilização de computadores, e finalmente é preciso a intervenção de alguns especialistas para alguns alunos que necessitam de avaliação de psicólogos, assistentes sociais etc.

Mesmo com as dificuldades emergentes, os profissionais da escola dedicam-se inteiramente e fazem prevalecer a educação, atuando com determinação e amor no cotidiano escolar.

Falar sobre “COMO O ESTAGIÁRIO VÊ A SUA ESCOLA” (T6)

R. C. V. A.

Eu vejo a minha escola como uma instituição de ensino que obriga seus funcionários a manter uma administração de maneira correta demais, onde o erro está na própria gestão, é algo que vem lá de cima, ou seja, o erro.

Primeiramente eles não entendem a função do projeto, eles querem que eu como estagiária alfabetize os alunos que não sabem ler, quando isso é algo que deve ser encarado pelos professores. A gestão da escola quer me considerar como professora e funcionaria da escola, eles me cobram muito pelo fato de achar que ganho R\$300,00 (trezentos reais), eu devo fazer a mesma atividade do professor e também assumir a sala de aula.

No geral eu considero a escola a qual estou estagiando como uma instituição que explora demais seus funcionários, isso por que até quando eles estão doentes devem comparecer na escola para evitar picuinhas, outro fato interessante foi quando houve a paralisação, para pedir um ajuste no salário dos professores, por incrível que pareça a escola queria que houvesse aula naquele dia e quase levou uma multa, por esse fato foi que não houve aula. Enfim, é uma escola que não valoriza seus funcionários, quer aparecer demais, tentando mostrar um serviço que não há.

A MINHA ESCOLA**(T7)***F. M. de S.*

É uma escola nova em um bairro novo com quase tudo novo, sua estrutura é nova com vários suportes, como por exemplo, a biblioteca, a sala de informática e até horta de legumes em que os alunos aprendem a cultivá-los em horários opostos das aulas.

O corpo docente também é novo e vem sendo preparado para trabalhar com a realidade dos alunos no dia-a-dia da sala de aula, mas às vezes muito tradicional com regras rígidas. Sempre visando o letramento e a política de governo que se traduz em números.

Mas com o avanço dos alunos na compreensão da realidade em que vivem é muito gratificante saber e vê-los evoluindo, apesar de sua condição social.

COMO É A MINHA ESCOLA?**(T8)***P. V. B.*

Estou em uma escola, onde funcionários e alunos são bem tratados pela gestão. Ao meu ponto de vista esta é uma escola que se preocupa com o bem estar de seus alunos, pois estão sempre fazendo o possível para oferecer o melhor para estes.

Tenho um ótimo relacionamento com a gestão, estes, sempre me apóiam e recebem bem as propostas do projeto. A escola deve ser um ambiente agradável, não só em sua estrutura arquitetônico, mas principalmente em sua vivência, pois no cotidiano, e nas boas relações pessoais, professores, alunos, gestão, é o que proporciona a todos um melhor aprendizado.

Mas é claro, que tenho certas dificuldades. Algumas vezes não consigo material para trabalhar, solicitam que eu assuma a sala de aula, quando a professora não se faz presente. Mas conversando acabamos nos entendendo.

Meu relacionamento com a professora é ótimo, estamos em uma turma do 2º ano, e conseguimos realizar os trabalhos com a turma sem problemas.

Juntas estamos sempre fazendo o possível para que os alunos possam ter um melhor aprendizado.

COMO É AMINHA ESCOLA (T9)

G. A. M. dos S.

Minha escola possui um espaço físico, que considero básico, e que poderia ser melhor, principalmente em relação à quadra, que não tem teto.

Os professores e demais funcionários são pessoas bastante competentes, não são “perfeitos”, mas exercem suas funções com responsabilidade.

Sinto-me muito bem com a direção, pois a mesma considera importante o trabalho dos estagiários.

As professoras as quais estou auxiliando são pessoas que sabem trabalhar em equipe, e em tudo me inclui, inclusive nos planejamentos, combinando sempre as atividades.

Minha maior preocupação são as crianças que não têm acompanhamento em casa, pois tenho que me virar para que elas compreendam as tarefas. A maioria dos pais ou responsáveis são omissos e não contribuem com a escola.

Mesmo assim a minha escola oferece, ou tenta oferecer, o melhor possível para o desenvolvimento das crianças.

A FÁBRICA DE VIDAS (T10)

Z. R. de S.

A escola é como uma indústria, mas não uma simples fábrica de meros produtos manufaturados. Cada molde, cada discente é original, é único, e todos são lapidados pelas grandes máquinas pensantes, assim chamadas pelo poder de firmeza e luta por cada produção, os docentes!

Essas máquinas surpreendentes promovem e aperfeiçoam os produtos (discentes), sem esquecer e preservar a matéria-prima de cada um, sua alma, sua vida social.

A escola promove a construção e fornece ao social o melhor produto, mas como nada é perfeito alguns sairão com necessidades de alguns reparos, mas saberão que tiveram de ultrapassar todos os limites, todos os obstáculos da produção.

Por fim, a escola é uma constante fábrica da vida, que precisa de ferramentas, como família, e estrutura que comporte todo o processo dos docentes para um produto ser lapidado e pronto para a sociedade e para a vida.

COMO EU VEJO “MINHA” ESCOLA (T11)

K. V. de S.

Vejo a escola por uma janela em que não há gestão participativa.

Em que a maioria dos professores efetivos (concurados) são acomodados e que tem em seu cerne uma metodologia opressora, que não potencializa as virtudes de seus educandos.

Vejo a escola por uma janela velha infestada de comportamentos arcaicos e descomprometidos com o verdadeiro sentido e finalidade da nossa educação

Talvez vejo esta imagem anoréxica da escola, por que sou um ser humano que enxergo a educação como uma forma de provocar efetivamente a evolução, o progresso do ser, em especial, dos nossos pequeninos.

Apesar de tudo vejo a escola como um dos únicos caminhos para evoluirmos coletivamente

Vejo muita vontade principalmente de “minha” professora

Mas falta-lhe incentivo

Vejo satisfação, mas falta-lhe ânimo

Vejo tédio e sinto que precisam de alegria

Vejo desânimo e sinto que falta-lhe coragem

Vejo imposição e sinto que falta-lhe compreensão

Vejo que parece-lhe tudo perdido e falta-lhe acreditar

Que podemos juntos mudar esta imagem que tanto me dói a alma.

OBS: Não tenho problemas com a gestão, tampouco com a professora, mas de fato enxergo um pouco do que descrevi acima.

Estou conseguindo trabalhar e despertar nas crianças a vontade de aprender, de “ser mais”.

COMO EU VEJO A MINHA ESCOLA (T12)

C. de O. D.

A escola na qual sou estagiária, não é perfeita, mas muito organizada ela é, a professora gosta muito dos estagiários, e nós a ajudamos muito em tudo que ela necessita, assim como elas nos ajuda, de certa forma como estou no 1º ano, ajudo até a professora do pré II, em atividades que são realizadas de forma conjunta através de cartazes ou ensinamentos. Na escola não há muito problemas de materiais, apesar de que só a professora requisita, e algumas vezes estão em falta, mas ela faz o máximo quando lhe peço, não há problemas de exposições de cartazes, apesar de alguns não se fixarem por causa da parede fria, há um problema de barulho por causa da proximidade com uma avenida e da violência por causa da relação dos pais com seus filhos, que são agressivos ou carentes por causa da educação que vem de casa, muitos querem progredir, mas só conseguem a ajuda da escola, então encontram dificuldades no aprendizado. Teve problema no caso de querer que estagiário assumisse aula, mas não assumi logo a partir daí a maior dificuldade que encontro é a de encontrar a gestora para assinar a frequência por que ela nunca tem tempo disponível. Mas, a escola na qual estou apesar das dificuldades ou necessidades presentes em qualquer ambiente escolar, é um lugar amplo, agradável, unido, onde mesmo com algumas exceções, professores, alunos e até fiscais trabalham no propósito de trazer aprendizagem para os alunos. Vejo dificuldades no planejamento às vezes, pois nota-se muitas vezes que os professores decidem no dia o que irá passar e que muitas vezes não se conclui ou se torna cansativo pela forma que está sendo passado. Assim como pouco se vai à biblioteca apesar dos alunos adorarem folhear livros. Como sou estagiaria não tenho autonomia, às vezes os alunos batem e brigam de forma exagerada, converso com eles e a professora finge que não vê e eles continuam agindo de forma violenta, de forma que eles só vão para a direção quando o estágio de violência está muito crítico. Como pode perceber a escola tem alguns defeitos que precisam ser melhorados, mas ela age para o aprendizado, tentam auxiliar e ajudar o aluno e a professora faz de tudo pelo ensino do aluno, assim como toda a escola. Então concordo que a escola só precisa melhorar, mas não quase perto da “perfeição”.

COMO EU VEJO A MINHA ESCOLA? (T13)

M. B. L.

A escola a qual eu participo como estagiaria não é nenhum paraíso, tem lá seus problemas como todas as outras. A escola é dividida entre escola principal e anexo I, abrange crianças muito carentes, algumas até de orfanatos. É uma realidade muito difícil.

O que me inquieta é a falta de participação dos profissionais de apoio pedagógico como: psicólogo, supervisor escolar, assistente social para como o anexo, para as crianças com necessidades especiais.

No meu ver essa escola precisa de mais interação, compromisso para com todos que fazem parte de seu meio. Precisa oferecer mais material didático para os professores, não só quadro e giz.

Uma escola de qualidade deve proporcionar uma interação com toda a escola, professores, alunos, pais, funcionários e comunidade.

COMO É A MINHA ESCOLA (T14)

M. do S. C. P.

Como toda escola de periferia a minha escola fica localizada no bairro de Mandacaru. Fica numa área de risco, onde a clientela são crianças em que os pais têm baixa renda e a maioria vive de bicos, não possuem trabalho fixo. É uma escola pequena composta de cinco salas de aula, uma biblioteca, secretaria e cozinha. Nesta também existem dois banheiros, localizados em um beco, como também existe uma área restrita onde eles fazem a recreação.

Quanto ao corpo técnico há uma faixa de trinta funcionários, incluindo professores e pessoal de apoio. Funciona nos três turnos, no qual o turno da noite funciona a EJA.

Apesar de ser uma escola pequena, com salas super apertadas, o trabalho funciona, pois todos, desde o pessoal de apoio aos professores tem suas responsabilidades.

Nesta também há o planejamento mensal, em que a supervisora cobra rigorosamente dos seus professores bastante empenho. Este é executado em sala com a supervisão da mesma.

Percebi que nesta escola a participação dos pais com relação ao desenvolvimento do aprendizado de seus filhos é pouca. Pois muitas vezes, acontece do professor chamar para uma conversa a respeito do aprendizado ou até mesmo comportamento, e estes não comparecem.

A ESCOLA (T15)

A. M.

A escola que estou estagiando é uma escola que transmite a falta de estímulos, pois ao chegar à sala dos professores, todos os dias me deparo com professoras desestimuladas que vem como por obrigação, cansadas abrindo a boca, falando: ai quem dera um feriado! Isso nos leva a refletir realmente o que esses professores podem transmitir para a auto-estima dos alunos.

Quanto a minha relação com as professoras (2 turmas do 2º ano) está estável, pois de inicio foi difícil a adaptação, contudo ainda encontro dificuldades para desenvolver algumas tarefas, pois não encontro espaço, pois é utilizado apenas quadro e giz, levando os alunos a perderem o gosto ou o prazer pela escola, ficando ansiosos pela hora da saída. E a respeito da direção da escola percebe-se na direção um clima de autoritarismo deixando muitas vezes os professores constrangidos.

COMO É MINHA ESCOLA (T16)

S. P. da S.

Minha escola é uma escola que está num processo de mudança evidentemente, para melhor. Atribuo como grande auxílio nessa melhoria esse projeto que foi elaborado como esse fim. Nela há problemas como em tantas outras inclusive na educação como um todo, porém há aqueles que como eu são comprometidos, responsáveis e que sonham com a mudança, mesmo que seja de forma gradual. É natural que tudo que aborda cultura a questão tempo está associado.

O que mais falta na minha escola é o resgate das relações interpessoais, falta em alguns o verdadeiro espírito de perseverança, compromisso com o futuro dos nossos pais além de solidariedade.

Contudo, só é possível obtermos uma boa educação com pessoas realistas no tocante a problemática educacional, mas, que acima de tudo sejam esperançosas.

A ESCOLA (T17)

M. M. C de L.

No projeto de apoio pedagógico, estou tendo a oportunidade de não só vivenciar a escola, como também contribuir com o trabalho de diagnosticar os problemas e contribuir com a resolução dos mesmos.

No decorrer desses meses em sala de aula, passei por muitas situações que até então eu não havia vivenciado. Tendo em vista que só conhecia a escola do ponto de vista do aluno.

Hoje, entendo que a escola é um desafio, para a família, o aluno e principalmente para o professor. A escola nem sempre é o lugar seguro que deveria ser, nem sempre cumpri o papel de oferecer o conhecimento e consolidar tal conhecimento.

Mas é o lugar onde ainda deve existir esperança. Esperança de um futuro melhor esperança de uma sociedade mais justa, esperança de propagar o saber mesmo com tantos obstáculos. Deste modo precisamos enquanto futuros educadores descobrir as diversas formas para manter esta esperança, e não só isto, mas contribuir com nossas ações e com nosso trabalho realizado em sala de aula.

COMO EU VEJO A “MINHA ESCOLA”? (T18)

A. K. T. G.

De um modo geral, a “minha escola” funciona não muito diferente das demais no aspecto organizacional, onde o “clima” de sua cultura perpassa pelo comportamento dos alunos, como já se foi muito relatado por outras experiências.

Mas há muito o que se alegrar no tocante as aprendizagens do dia-a-dia. Pois, as interações, a troca de conhecimentos, socialização dos mesmos, traz para dentro deste espaço tão complexo, alternativas diferentes caminhos ainda não trilhados ou realizados sim, mas não da mesma forma, agora com outra visão.

Vejo a “minha escola” agora com outros olhos, seguindo uma trajetória de pequenas modificações aqui ou acolá de forma direta, nas estratégias utilizadas pela professora ou de forma indireta, intrinsecamente refletida nas atitudes dos alunos em relação à aprendizagem.

Observando que uma sementinha está sendo plantada, ou que se já havia sido, está sendo cultivada é ver que algo está diferente. De certa forma houve alguma mudança. Digo, pelas palavras da professora que não acredita mais na educação, estava perdendo as esperanças de possíveis melhoras. Mas, hoje basta entrar na sala de aula para ver que as melhoras aconteceram.

Percebemos juntas que já não estava precisando gritar, as atividades dedicadas para determinados fins surtiram efeito.

Assim vejo por essa experiência que se isso ocorreu, pode ocorrer ainda mais e com outras salas independentes da sua realidade.

Essa é a realidade que faz parte da “minha escola”.

“COMO EU VEJO MINHA ESCOLA” (T19)

J. de O. L.

Como um lugar, onde nos encontramos todos os dias, para a troca de conhecimentos. Lugar onde os alunos deveriam construir os conhecimentos, socializá-los e trocá-los com todos os outros alunos.

Vejo a escola como uma arvore cheia de flores lindas e frutos deliciosos, prontos para ser colhidos pelas mãos de quem os alcançarem. E os alunos são os pássaros que vão até essa arvore se alimentar de seus frutos e descansar em seus galhos, às vezes como um refugio, como um único lugar que sente segurança, e, às vezes para trocar experiências e informações com outros pássaros. Essa arvore, ou seja, essa escola precisa ser cuidada, como todas as escolas por profissionais dedicados e preparados.

A escola onde estagio é assim, uma arvore interessante e acolhedora aos seus alunos (pássaros), que ali estão para adquirir conhecimentos e somarem aprendizados.

COMO EU VEJO A MINHA ESCOLA? (T20)

J. de L. C.

Durante esse período em que me encontro estagiando, tenho observado muitas coisas que precisam ser modificadas no cotidiano escolar.

Há uma grande cobrança por parte dos responsáveis que, atribuem à escola tudo que se passa com os alunos. E percebo a necessidade de haver uma harmonia de ambas as partes (responsáveis e escola) para que o aluno se desenvolva em diversos aspectos, inclusive o social.

No entanto, a escola que deveria ser um ambiente de socialização está se tornando um lugar em que está crescendo cada vez mais a desavença, a discórdia... principalmente entre os próprios funcionários que não respeitam o espaço do outro.

COMO EU VEJO A MINHA ESCOLA? (T21)

H. S. da S.

A escola que estou estagiando, é ótima, vendo pela questão social, os alunos sempre tem merenda, são bem tratados, desde a diretora geral até os funcionários da limpeza, analisando este último aspecto, na escola funciona muito bem, é limpa, organizada.

O que falta na escola é o espaço físico, as salas são pequenas , não tem quadra, para os alunos brincarem, refeitório, na hora do intervalo mistura os mais velhos, com os mais novos, causando maior auê, ou seja, bagunça.

Mas contudo eu estou gostando muito desta experiência, e tentando, retirar o máximo de conteúdo, para levar o resto da minha vida, da mesma forma que acho que as professoras que acompanhei, concluíram em suas atitudes, para com os alunos, as atividades que elas levavam, e também a maneira de ver o âmbito da escola.

COMO É QUE EU VEJO A ESCOLA (T22)

F. da S.

Diante tantos conflitos que vejo na rede pública, a escola que estou estagiando não tem me surpreendido muito.

Com relação a gestão, a diretora geral nunca aparece na escola, deixando toda a responsabilidade para a vice diretora, esta por sua vez é mais comprometida com a religião, deixando muito a desejar no compromisso com a educação moral etc.

A supervisora é uma pessoa muito inteligente, ama a educação, gosta de trabalhar com projetos, porém, não tem pulso com os professores.

As professoras são pessoas legais, mas não gostam de fugir do conteúdo do livro, não participam do pro – letramento e são resistentes as atividades que levo, porque para elas, os alunos podem ficar eufóricos e vão dar trabalho.

COMO EU VEJO A MINHA ESCOLA? (T23)

T. O. de A.

A minha escola é uma escola bem pequena(anexo), onde as crianças não tem espaço para fazer uma aula de educação física bem feita, para brincar...,na sala de aula tem também a dificuldade do espaço em uma das turmas que eu fico (segundo ano) são ainda aquelas mesinhas pequenas com cadeirinhas onde temos crianças com 10,11 de idade.

Em relação a gestão é bem complicado, cada dia é uma pessoa diferente, a diretora mesmo vai uma vez por semana, muito exigente, não dá um bom dia nem para o professor nem estagiário e muito menos para os alunos.Enquanto as professoras muito boas temos uma ótima relação, tenho a dificuldade pelo fato de elas não fazerem o pro – letramento, o que dificulta o trabalho.

Os alunos uma beleza, alguns com muitas dificuldades que estamos trabalhando, outros muito bem desenvolvidas...

E assim vai... e nós tentamos e tentamos, sempre com esperança como diz o texto de Gabriel. Dificuldades e problemas existem em todos os lugares, o importante é fazermos diferente para que venham as mudanças!!

COMO VEJO A MINHA ESCOLA (T24)

J. de L. C.

A escola é para ser um ambiente de estudo, paz, e interação social e partilha, mais é o que vejo na escola onde estou.

Lá eu vejo um ambiente monótono, com alunos agressivos e necessitados de atenção, professores estressados e cansados.

As atividades tem o mesmo direcionamento (tarefas de classe e de casa), sem descontração sem atividades lúdicas, isso impossibilita de que o aluno se sinta atraído a aprender.

O psicólogo não exerce sua função como deveria, não tem um trabalho de ajuda as crianças com verdadeiros problemas seja de atenção ou psicológico. Ele resolve estes problemas com castigos, sem dar apoio.

Com todos esses problemas o ensino se torna difícil e os alunos são os maiores prejudicados, e leva-os a ter problemas na sua vida pessoal e social, por não terem tido uma base educacional de aprendizagem sólida, já que em sua casa por varias questões familiares já são prejudicados.

SEM TÍTULO (T25)

J. C. da C.

Eu vejo a escola como um lugar que deveria ser para ensinar as crianças a ler, escrever e formar cidadãos, mas o que vejo é que na realidade isso não acontece. A escola tem se tornado um espaço onde se colocam muitas crianças que passam por uma manhã ou uma tarde em sua maioria para apenas copiar conteúdos.

Vejo que a escola deveria ser o espaço do aprendizado, da descoberta, de utilizar os conteúdos aprendidos em sua vida. A falta de preparo de muitos professores, a aceitação de novos métodos de outras formas de trabalhar em sala de aula, a meu ver tem atrapalhado o bom andamento da escola e dos alunos, ajuda por parte da direção em ajudar o professor com alunos que tem mau comportamento.

É preciso que haja cumplicidade entre direção, professores para que o trabalho do professor em sala de aula seja completo.

MINHA ESCOLA É... (T26)

K. S. do N.

Um espaço em que a relação de hierarquia prevalece a maioria do tempo. Os professores não são respeitados como profissionais e conflitos entre eles próprios são freqüentes. A grande maioria só está preocupada em garantir sua renda.

A gestão da escola serve como um objeto de disputa por poderes. Os alunos ocupam o lugar de simples expectadores no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de todos os problemas existentes, ela (a escola) ainda conta com profissionais comprometidos com a educação e que faz trabalhos construtivos, responsáveis e com muita dedicação.

Minha escola ainda preserva o contato com a família e a comunidade, passo esse importante, pois, m escola e família trabalhando em conjunto formam uma força maior que impulsiona o processo educativo formal e não formal.

COMO É A MINHA ESCOLA... (T27)

J. D. G. C.

A minha escola é um ambiente tranquilo. Tem uma horta, sala de vídeo, sala de informática, biblioteca, etc...

Observo que os professores não aproveitam a sala de vídeo como deveriam, vejo que eles reúnem alunos para assistirem filmes que não são educativos e conseqüentemente não fazem nenhum comentário sobre o que viram.

Tenho ido sempre a biblioteca pegar material para trabalhar à leitura e observo que a biblioteca não é freqüentada por nenhuma das professoras e muito menos pelos alunos.

Perguntei aos meus alunos do 2ºA (tenho duas turmas 2ºA e 2ºB se já haviam ido à biblioteca com os professores eles disseram que não.

Levei alguns livros para a sala de aula e levei também algumas revistas para casa se u para ler e depois discutir em sala de aula, o que mais chamou a atenção deles. O trabalho ainda está em andamento (pois tem outras tarefas que deixo para eles), mas já estão mostrando bons resultados.

COMO VEJO A MINHA ESCOLA? (T28)

S. M. C. de A.

Na minha escola não tem material a disposição para que possamos realizar um trabalho satisfatório, pois fica trancado no almoxarifado e a diretora geral não permite que tirem nada de lá sem sua autorização.

Em relação a nossa estada na escola, temos um relacionamento com todos, fomos bem recebidas e nesse sentido não temos problema algum.

Estou na turma de 1º ano, a professora me recebeu muito bem, mas as atividades que levo para a sala não são desenvolvidas a contento, pois ela trabalha uma vez perdida. Mas mesmo assim estou vendo o desenvolvimento de algumas crianças desde o dia que comecei a estagiar até agora. Pois tento na medida do possível auxiliar aquelas crianças que estão com maiores dificuldades. Nesse sentido a professora não se opõe.

COMO VEJO MINHA ESCOLA? (T29)

A. F. de S.

A minha escola é um espaço, em que todos dizem o que para ser feito, trazem soluções, cobram das pessoas em especial dos professores, ficam lá sentados apontando os erros, e nunca chegam para elogiar um trabalho desses professores, não trabalham em conjunto, não planejam e isso por parte da gestão, claro existem as falhas por parte dos professores, muitas coisas acontecem na sala de aula, por muitas vezes a escola não trabalha integrada. O melhor momento é quando chego à sala de aula e olho para aqueles lindos rostos, sorrindo e correndo para me abraçar, e quando vejo que cada dia aprenderam algo a mais, e chegam para me perguntar se isso ou aquilo está certo ou errado.

MINHA ESCOLA (T30)

K. do N. S.

A realidade da minha escola baseia-se em um ambiente bastante conflituoso. Existe muita violência, falta de dialogo dos alunos

Contudo há um grande esforço por parte da direção e dos professores para mudar essa situação. Observo o compromisso dessas pessoas com a aprendizagem dos alunos.

Por a escola situar-se em um bairro bastante carente de João Pessoa, com famílias desestruturadas, baixa renda, dificulta o trabalho da escola, pela falta de participação dos pais na educação dos alunos.

No entanto, a escola realiza diversos projetos que estimulam a participação dos pais, para que eles se envolvam ainda mais.

É complicado trabalhar nessa situação com alunos agressivos, desobedientes, mas é possível, pois, a escola da todo apoio e incentivo.