



ARTIGOS



METÁFORAS SOBRE IDENTIDADE: UM OLHAR SOBRE REPRESENTAÇÕES DA PROFISSÃO DOCENTE

PAULA JESUS*

Instituto Federal Santa Catarina, Programa de Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), Florianópolis, SC, Brasil.

RESUMO

Este artigo traz uma análise semântica de respostas de professoras e professores sobre o exercício de sua profissão. Para analisar as respostas obtidas, adotamos os conceitos de metáfora e inferência, que ajudaram a sistematizar o dito e reconhecer informações implícitas na fala dos sujeitos. A análise dos dados se deu por meio da categorização dos sentidos que se repetiam, nas seguintes categorias metafóricas: caminho; lugar; construção; paternidade; e cultivo. Ao final, buscamos sistematizar os campos semânticos da palavra “professor” para esses sujeitos, anotando questões de identidade docente reveladas em suas palavras.

Palavras-chave

Identidade docente. Análise semântica. Metáforas.

* *E-mail:* paulaclarice@gmail.com; ORCID: 0000-0002-6586-864X.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz uma análise das respostas de professoras e professores quando solicitados a falar sobre sua profissão. Para analisar as respostas obtidas, adotamos os métodos e recursos da Semântica Cognitiva, que ajudam a sistematizar o dito e conhecer informações que não foram ditas pelos sujeitos, por meio das inferências, das metáforas e outros recursos linguísticos de que lançam mão ao compor suas respostas.

Moura (2006b, p. 13) afirma que o conteúdo posto é “[...] a informação contida no sentido literal das palavras de uma sentença” e conteúdo pressuposto ou pressuposição são as “[...] informações que podem ser inferidas da enunciação dessas sentenças”. Nossa pesquisa consistiu em analisar o posto para inferir informações implícitas no dizer dos docentes.

Formulamos o problema que norteou o trabalho elaborando as seguintes questões: que sentidos pode ter a palavra “professor” para pessoas que atuam nesta profissão? Quais metáforas os professores empregam para explicar seu trabalho e quais são as inferências que podemos extrair dessas falas a respeito da identidade profissional destes sujeitos?

O objetivo do trabalho foi analisar os sentidos atribuídos à categoria “professor”, quando usada por professores, a fim de conhecer as concepções dos sujeitos sobre seu trabalho. Com isso, buscamos as representações que os docentes elaboram sobre sua profissão por meio das metáforas empregadas para descrevê-la e dos recursos linguísticos que mobilizam para falar do assunto.

A metodologia adotada foi a coleta de dados por questionário, e a análise da amostra por meio do referencial bibliográfico da Semântica. Os informantes foram convidados a participar por e-mail e de forma anônima, preenchendo as lacunas do seguinte texto: “*Na minha concepção, professor(a) é o profissional que _____, pois _____. Eu me considero professor(a) porque eu _____. Ser professor(a) é como _____*”. O convite foi enviado a pessoas que atendiam ao critério de ter formação para ou estar em atividade na profissão de professor. Foram aceitas como válidas todas as respostas recebidas. Ao todo analisamos 14 respostas, de professores atuando em diferentes níveis: educação superior, educação básica, educação profissional.

A opção pela técnica de questionário encaminhado por e-mail se deu em função da possibilidade de alcançar um grupo maior e mais heterogêneo de sujeitos – abrangendo diferentes regiões do Brasil, níveis educacionais e con-

textos culturais. Também contribuiu para essa escolha a perspectiva de obter um número mais significativo de respostas.

Além disso, entendemos que a coleta dos dados por escrito nos daria uma amostra mais precisa do discurso dos sujeitos, eliminando a possibilidade de distorções ou mal-entendidos que poderiam ocorrer durante a transcrição das respostas caso o registro se desse por áudio ou vídeo. Além disso, por ser um meio de comunicação com o qual os sujeitos estão habituados, responder por e-mail tende a influenciar menos a escolha das palavras (e das metáforas). Entendemos que a presença de uma câmera ou gravador poderia intimidar e acabar estimulando que os professores alterassem sua forma de falar.

Para identificar os sujeitos, optamos por nos referir a todos os professores usando a letra “P” (de professora ou professor) e um algarismo. Para garantir o anonimato, a ordem em que foram numerados é aleatória e não atende a nenhum critério como ordem de resposta, idade etc. A análise dos dados se deu por meio da categorização dos sentidos que se repetiam nas respostas. Elegemos as seguintes categorias: caminho; lugar (privilegiado); construção; paternidade; e cultivo.

O DITO E O NÃO DITO: AS METÁFORAS OUTROS RECURSOS PARA DIZER E COMPREENDER A INTENÇÃO DE QUEM DIZ

O uso de metáforas é um recurso com o qual, por meio da linguagem, conhecemos e compreendemos os fenômenos que buscamos nomear ou descrever. Por conta disso é que a observação das metáforas que os professores empregam para descrever seu próprio fazer é um meio para acessar informações sobre suas concepções do que é ser docente. O uso de metáforas, portanto, é um processo de elaboração de conceitos:

Metáforas envolvem a habilidade de perceber ou apreender novos conceitos ou novos aspectos de antigos conceitos, e nesse sentido são indiscutivelmente um processo conceitual. Metáforas envolvem novos arranjos da estrutura conceitual na qual nossa linguagem é formada (MOURA, 2006a, p. 82, tradução nossa).

As metáforas, por serem fenômenos de linguagem que mobilizam processos cognitivos além da própria linguagem, dão a conhecer mecanismos da cognição humana por meio dos quais as pessoas conhecem e compreendem seu mundo. Como ensina Moura (2006, p. 82, tradução nossa), “It would be con-

nected to a larger cognitive mechanism by which different conceptual domains can be put together in a single representation”.¹

Nas metáforas, características conhecidas são usadas para nomear o que não se conhece ou não se tem ainda como nomear. Assim, pode ser um facilitador chamar o ensino e a aprendizagem de “caminho” ou “construção”, uma vez que literalmente seria talvez impossível nomear o processo que o trabalho do professor promove: ninguém sabe ao certo o que acontece quando o estudante passa a saber o conhecimento que o professor lhe apresenta na aula, logo não há palavras literais para falar sobre isso. Nesse sentido, as metáforas se mostram recursos linguísticos para a comunicação ao mesmo tempo em que são recursos cognitivos para a compreensão do objeto do discurso, desempenhando a função dual que lhes atribui Moura (2006). Segundo o autor, é como se a estrutura linguística servisse de lentes através das quais vemos os conceitos.

Esse tipo de metáfora que empresta conceitos de um campo para empregar em outro, como veremos adiante, ocorreu repetidamente na amostra de nossa pesquisa. Trata-se do que se chama metáfora conceitual, que pode ser assim compreendida:

Um conceito central numa visão cognitiva da metáfora é o de metáfora conceitual. Metáforas conceituais definem maneiras como pensamos e experienciamos a realidade. Elas são formadas pelo mapeamento de um domínio (ou campo conceitual) em outro, de tal forma que um é entendido por meio de outro (SARDINHA, 2011, p. 5).

E, como o mesmo autor diferencia essas metáforas conceituais se materializam nas metáforas linguísticas, razão pela qual nós as elegemos para conhecer a concepção dos docentes. Como se vê:

É preciso fazer uma distinção entre metáfora conceitual e metáfora linguística (ou expressão linguística metafórica). Uma metáfora conceitual indica as maneiras pelas quais o pensamento se organiza e como as pessoas interagem, enquanto uma metáfora linguística representa a realização, na fala ou escrita, de uma metáfora conceitual. Em outras palavras, a expressão linguística remete à representação metafórica conceitual. Normalmente, as metáforas conceituais não possuem correlatos linguísticos diretos. Por exemplo, as pessoas geralmente não dizem ou escrevem DISCUSSÃO É GUERRA. Uma das exceções

¹ “It would be connected to a larger cognitive mechanism by which different conceptual domains can be put together in a single representation”.

é TEMPO É DINHEIRO, que é uma metáfora conceptual e lingüística ao mesmo tempo (SARDINHA, 2011, p. 5).

Assim, vemos que as metáforas são elementos que se repetem na expressão de diferentes indivíduos, o que explica por que encontramos na fala de pessoas diferentes uma coincidência na escolha de recursos linguísticos escolhidos para falar da docência. Também é fato que cada indivíduo pode usar diferentes metáforas para se referir ao mesmo objeto (no nosso caso, “ser professor”). É o conjunto das vivências que nos leva a elaborar as experiências e transformá-las em linguagem e, portanto, como ensina Kövecses (2010, p. 745, paráfrase), isso quer dizer que a categorização se define com base nos eventos que experimentamos mais, nas vivências que mais se repetem.

Isso, explica a linguística cognitivista, se dá porque nossos *frames*, o olhar recortado pelo qual categorizamos e apreendemos a realidade, são baseados em nossas próprias experiências, as quais são múltiplas. E a produção de sentido, atividade cognitiva, embora inserida na cultura é um processo individual:

Frames são importantes no estudo de quase todas as facetas da vida e da cultura – e não apenas da linguagem. O mundo tal como experimentado por nós é sempre produto de alguma categorização ou *framing* feita previamente por nós ou por outrem. Um aspecto crucial do *framing* é que indivíduos diferentes podem interpretar a “mesma” realidade de modos diferentes (KÖVECSSES, 2010, p. 745, tradução nossa).

Com tudo isso, queremos dizer que, ao fazer uma análise semântica dos recursos linguísticos escolhidos pelas professoras e professores para falar sobre seu trabalho, estamos conhecendo, na verdade, uma parte de seu ponto de vista sobre o que é ser professor. Por extensão, esse estudo nos dá a ver questões de identidade desses sujeitos, um meio de refletir sobre o papel da profissão na sociedade.

O NÃO DITO: INFERÊNCIAS, PRESSUPOSTOS, ACARRETAMENTOS

As metáforas não são a única ferramenta para desvelar os sentidos de uma expressão. Ao que o locutor diz chamamos “posto”, é o que podemos identificar literalmente em sua sentença. Ao que não diz podemos acessar por meio de processos cognitivos de interpretação, os quais se baseiam em conhecimentos compartilhados ou em conhecimentos ativados pelo posto. Ao pri-

meiro, chamamos “inferência”; ao segundo, “pressuposto”. Muitos sentidos são conhecidos por meio das inferências e pressupostos que identificamos nas palavras que o sujeito escolhe usar.

Moura (2006b) ensina que algumas informações são acessadas quando identificamos sentidos que não foram literalmente ditos pelo locutor, são as implicaturas. Uma característica importante delas é que não necessariamente correspondem à verdade, já que elas são interpretações que o interlocutor faz, baseado nas informações de que dispõe e compartilha com o locutor. Assim, em um diálogo, quanto mais informado o interlocutor, mais provável que faça inferências adequadas em relação ao conteúdo semântico da sentença.

Já o pressuposto está mais vinculado ao dito, pois “O pressuposto [*assim como a implicatura*] também deve ser inferido, mas a partir do conhecimento compartilhado, e não da intenção do locutor” (MOURA, 2006b, p. 52).

Com esse fundamento, passamos à análise de excertos das respostas dos sujeitos.

ANÁLISE DAS FALAS DOS SUJEITOS

Docência como caminho: ser professor é transitar

Para Kövecses (2010), é importante compreender que linguagem e cultura se relacionam na produção de sentidos pelos seres humanos. As experiências vividas ajudam a montar esquemas mentais e atribuir sentidos para as experiências novas, a partir das imagens que são esquematizadas na mente. Esse é um caminho para a produção das metáforas na linguagem.

Segundo o autor, muitas experiências são universais e por isso mesmo observadas na linguagem humana em geral. É o caso da linguagem figurada. De um ponto de vista cognitivista, essas experiências oportunizam a formação de um repertório mental de imagens que são úteis para produzir sentidos. Esses processos nos são dados a conhecer por meio da linguagem.

Um exemplo trazido pelo autor é a ideia de “percorrer um caminho”, metáfora conceitual que identificamos na fala de vários respondentes. Veja-se no original:

Muitas de nossas experiências mais elementares são universais. Estar contido em um espaço, *andar ao longo de um caminho*, resistir a alguma força física,

estar no escuro e assim por diante, são experiências universais que levam a esquemas imagéticos de vários tipos (Johnson 1987, Lakoff 1987). Estes esquemas de imagens resultantes (“*container*”, “*origem-caminho-chegada*”, “*força*” etc.) dão sentido abastecem de sentido muitas das nossas experiências, tanto de forma direta quanto indiretamente na forma de metáforas conceituais (KÖVECSSES, 2010, p. 741, tradução nossa, grifo nosso).

Os docentes entrevistados apresentaram repetidamente a noção de caminho. Seguem os exemplos abaixo:

(P4) Da mesma forma procuro interagir a partir da *interseção* entre meus interesses e os dos estudantes, isso quando me toca estar nesse lugar que nomeiam de professor. Ser professor(a) é como servir de testemunha para os *caminhos que o mais jovem [...] vai escolhendo*.

(P6) [...] ser empático é o *primeiro passo* para resolver muitas coisas, pois professor já foi aluno e disso não podemos esquecer jamais.

(P7) Na minha concepção, professor(a) é o profissional que *mostra caminhos* e inspira, pois *passou antes por alguns [...]*.

Nos três casos, os respondentes apresentam o processo de aprendizagem de seus alunos como uma trilha a ser percorrida. Dessa figura podemos inferir uma concepção de docência como algo que depende de certa autonomia dos estudantes. Afinal, os caminhos estão para serem trilhados por quem assim deseja fazer. Nessa imagem, o professor é alguém que já percorreu o caminho (entre não saber e saber o conhecimento que pretende ensinar, supomos) e por isso pode ajudar o aprendiz, mas somente se ele próprio estiver disposto a se mover. De uma forma ou outra, como nomeia P4, o papel do docente é de testemunhar um processo que não é seu, mas do outro. Quando P6 aponta o “primeiro passo” para exercer a docência, vemos que, além do caminho a ser percorrido pelo aprendiz o processo de ensino em si é visto como um caminho também.

Uma questão de identidade profissional que identificamos nesta metáfora do caminho é a de que esses sujeitos parecem se ver como corresponsáveis pelo processo, uma evidência de discursos pedagógicos mais contemporâneos e democráticos, negando a educação tradicional.

Ainda relacionado à ideia de trajetória ou caminho, destacamos a ocorrência das figuras de “bússola” e “guia”, em contraposição a “estar perdido”. Como em:

(P12) Ser professor(a) é como estar perdido em uma mata com um grupo de pessoas e *ser aquele que possui a bússola*. Se você não souber usá-la e não

compartilhá-la com alguém, você manterá o grupo perdido para sempre. Mas se você souber o que fazer com este instrumento você conduzirá a todos de volta para casa.

(P7) *Ser professor(a) é como ser um guia...* Um guia que não diz quais caminhos seguir, mas que mostra possibilidades de rotas.

Nas palavras de P12 e P7, vemos mais clara a noção do professor como detentor de um saber, simbolizado pela posse da bússola ou pela função de guia. Quando P12 invoca a imagem de um grupo perdido em uma mata, vemos outra imagem bastante universal, de desconhecimento como escuridão.

Docência como lugar: ser professor é ocupar uma posição no mundo

A ideia do docente como um lugar é descrita por Arruda e Baccon (2007) como um fenômeno que encontra explicações na psicanálise lacaniana. Segundo os autores, o vínculo na relação entre professores e estudantes se dá de maneira semelhante ao da relação terapêutica entre analista e analisando e sua constituição depende de que os sujeitos assumam, um no universo do outro, uma posição, ao que chamam de ocupação de um “lugar”. Então, “trata-se, portanto, de adquirir um saber sobre como ocupar um lugar e como saber falar a partir dele, ou mesmo de criar um lugar onde ele às vezes nem existe” (ARRUDA; BACCON, 2007, p. 118).

Nas falas dos sujeitos dessa pesquisa, observamos a ideia de lugar, como se vê em:

(P1) [...] pois está *situado nesta posição*, onde tem contato com a ciência e com os estudantes[...].

(P2) *Ser professor(a) é como podemos enxergar o mundo*, seja pelas vivências que temos, bem como pelas vivências que nossos estudantes *trazem até nós*.

Na fala de P1, está clara a metáfora de lugar na palavra “posição”: ser professor é estar em um lugar no meio do caminho entre o conhecimento e quem deseja conhecer. Já em P2, inferimos a noção de ponto de vista, um lugar que lhe permite ver algo que outros talvez não vejam. A partir da escolha pela preposição “até”, vemos a ideia de que ser professor é estar em um “lugar” ao encontro do qual os outros vão, um lugar buscado pelos alunos.

Essa metáfora aponta que o que se exige do professor não é apenas um saber sobre o objeto de conhecimento (conteúdo) ou o planejamento da aula e de sua prática em si, mas também um saber sobre como ocupar um lugar, por meio de sua fala, no feixe de relações criadas no setting de aprendizagem, a partir do qual o processo pode ocorrer satisfatoriamente (ARRUDA; BACCON, 2007, p. 116-117).

Outra forma linguística que traz ideia semelhante é a que situa o professor em um lugar “no meio do caminho”, descrevendo-o como um mediador, alguém situado entre dois pontos de um caminho, o que mostra um cruzamento desta com a metáfora de que tratamos anteriormente (docência como caminho), como nos exemplos:

(P1) Eu me considero *professor(a)* porque eu consigo realizar uma boa mediação entre a ciência e os alunos que trabalho.

(P3) com o meu auxílio, enquanto mediador do conhecimento, o educando se sente encorajado a ir além.

Como vemos com os exemplos e os autores, a ideia de docência como lugar traz implícita a concepção de que o lugar ocupado por esse profissional é de certa forma privilegiado, dotado de prerrogativas, que lhe trazem saberes, e também de responsabilidades com o uso dessa visão privilegiada.

Docência como construção: dimensões políticas do trabalho

Na fala dos professores e professoras encontramos repetidamente a metáfora da docência como “construção”, da qual inferimos a percepção de professor como alguém que ajuda a formar a sociedade. É uma visão mais política, que reconhece no resultado de seu trabalho uma consequência que tende a permanecer no mundo, um trabalho de formação da sociedade.

Ferreira anota que em outras pesquisas de registros de fala de professores aparecem respostas semelhantes, que apresentam o professor como sujeito que constrói o mundo por meio de seu trabalho. Sobre isso, a autora comenta:

O trabalho dos professores se expande para além da aula. É impossível saber o alcance que tem, pois acontece na e pela linguagem, essa potencialidade humana que prolonga e pereniza a aula, (re)produzindo-a para além do tempo e do espaço. Uma aula, esse trabalho dos professores, é expansível. Planejada

como síntese de desejos e possibilidades de aprender e vivenciada como síntese de momentos individuais e coletivos que, dialeticamente, se potencializam na linguagem. É uma atividade política por excelência, regulada, às vezes, porque imersa em condições políticas mais amplas: a da minimização do Estado, a da colonização do público pelo privado, a das reiteradas imposições que o capital apresenta à educação escolar para obter, a partir dela, trabalhadores cuja força de trabalho seja mais barata (FERREIRA, 2016, p. 185).

Ao descrever a si como um construtor, metaforicamente, o docente nos permite inferir que avalia seu trabalho como algo que transforma e modifica o mundo e os alunos. Podemos interpretar essa representação como evidências de um viés político no exercício do trabalho, como em:

(P5) Na minha concepção, professor é o profissional que *constrói o conhecimento* com o outro [...].

(P8) Eu me considero professor(a) porque eu sempre ajudo as pessoas em relação à minha área de conhecimento, *auxiliando na sua formação*.

(P9) Na minha concepção, professor(a) é o profissional que informa e *forma* [...].

A ideia repetida do professor como alguém que “forma” e “constrói” nos permite acessar uma concepção de professor mais ativa e central do no processo do que, por exemplo, vimos em outras respostas, como as que descreveram esse profissional como guia ou testemunha. Podemos ver neste contraste que se evidencia a existência de diferentes representações da categoria “professor”. As escolhas das sentenças, mais que mera atividade linguística, são janelas por meio das quais observamos diferentes discursos e ideologias presentes na cultura.

Docência como paternidade: ser professor é ser tutor

Embora menos frequente, a figura do professor como pai ou mãe também ocorreu em mais de uma resposta. A representação da relação entre professores e estudantes como uma relação familiar parece ser relativamente comum. Vejam-se exemplos:

(P6) [...] me apaixono pela minha profissão e *tenho meus alunos como filhos dessa paixão*.

(P9) Ser professor(a) é como *ser, sob certos aspectos, mãe ou pai* [...].

A cultura escolar no Brasil muitas vezes reforça essa relação, como se pode confirmar em um outro fenômeno comum, que é o uso do termo “tia” para se referir à professora da educação infantil e às vezes até nos primeiros anos do ensino fundamental. Poderíamos supor uma origem para esta forma de tratamento em uma analogia da relação afetiva entre familiares. Assim, temos a hipótese de que professores e alunos usam o domínio das relações familiares para expressar uma relação carinhosa no âmbito escolar.

Por outro lado, há quem critique essa analogia, como faz Aquino (1998, p. 181): “Ora, precisamos recuperar alguns consensos quanto às funções da família e da escola, distinguindo claramente os papéis de pai e de professor. Família e escola não são a mesma coisa, e uma não é a continuidade natural da outra [...]”.

A discussão sobre a adequação desta sobreposição de domínios é complexa e merece, em nossa avaliação, ser explorada e debatida em trabalho posterior. Para o presente estudo, contudo, registramos o uso do recurso linguístico como uma pista de mais uma concepção dos professores sobre sua própria identidade: um profissional que exerce seu trabalho de forma análoga a papéis desempenhados nas relações familiares.

Docência como cultivo: professor é semeador, aprendizagem é colheita

O domínio do cultivo para explicar processos que implicam desenvolvimento humano é bastante recorrente, tendo até mesmo uma notória referência bíblica. Em nossa pesquisa, repetidamente recebemos dos professores e professoras a resposta de que exercer sua profissão é como ser um agricultor. Vejam-se exemplos:

(P3) Ser professor(a) é como ser um semeador, que planta a semente, cuida, rega, protege, corrige e espera que no futuro os frutos produzidos pelo seu aluno sejam ainda melhores que os que ele próprio produziu.

(P4) Na minha concepção, professor(a) é o profissional que se interessa pelo crescimento do outro, em acompanhar o desabrochar do outro, pois não acredito que alguém possa ensinar alguma coisa, pode é compartilhar e o outro absorverá o que puder/quiser.

As palavras de P3 e P4 são bastante diretas nas metáforas e analogias de cultivo. Quando P3 se refere aos “frutos” que serão produzidos pelos alunos,

está se referindo, provavelmente, às realizações profissionais ou individuais que ele experimentará a partir do conhecimento acessado com a ajuda do professor.

Também da escolha de P4 pelo verbo “desabrochar”, inferimos a ideia de evolução, crescimento, do resultado de seu fazer como algo positivo e natural – já que, para quem cultiva flores, fazer desabrochar é ver o processo se completar com sucesso.

Em uma extensão desse domínio do cultivo, muitos respondentes exploraram a metáfora de “crescimento” para falar do processo de aprendizagem:

(P6) [...] professor(a) é o profissional que dedica-se em [...] contribuir para o crescimento do ser estudante [...].

(P14) Eu me considero professor(a) porque eu posso ajudar alguém a crescer.

Como vimos com Kövecses (2010), certas metáforas são universais porque ancoradas na experiência humana. Na história da humanidade, dominar o cultivo foi definitivo para a sobrevivência e a evolução da espécie.

Este recurso linguístico de associar cultivo e crescimento com o trabalho docente é o que Sardinha (2010) chama de metáforas conceituais estruturais. De acordo com o autor, nelas os domínios presentes são bem estruturados, o que permite um conjunto grande de mapeamentos entre eles – como os muitos verbos de cultivo que as frases mostraram – e o leitor consegue claramente identificar a comparação estabelecida entre o domínio que serve de referência e aquele que a metáfora ajuda a nomear.

Da forma como foi empregada nas falas que expusemos nesta seção, as metáforas conceituais de cultivo nos permitem inferir uma identidade de professor como alguém que não tem o controle do processo: assim como ao agricultor só cabe cuidar e esperar pelo desenvolvimento natural das plantas, nesta concepção ao docente só cabe contribuir para facilitar o processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Principiamos este estudo buscando conhecer traços de identificação dos professores e professoras por meio das ferramentas da Semântica. Abrindo inferências e metáforas de suas falas, pudemos ver que nossos respondentes veem ao seu fazer docente como caminho, lugar privilegiado, construção,

paternidade e cultivo. Ao final desta leitura, emerge a questão: o que, então, pode haver de comum a tantas concepções diferentes de ser professor?

Nossa leitura é que, para todos, ser professor é acompanhar um tipo de desenvolvimento ou evolução. Assim como o caminho leva adiante, o lugar privilegiado permite enxergar além (e socializar o que vê), a construção faz existir o que não havia, a paternidade tutela para levar ao amadurecimento que não havia, e o cultivo faz surgir a vida onde ela era inexistente. Ser professor, portanto, para esses sujeitos é um trabalho que ajuda a existir o que não havia antes. Esta é a nossa inferência a partir da leitura.

Por outro lado, nossa leitura também permitiu categorizar pela diferença. Diferentes concepções do que é ser professor apareceram nesta coleta de dados, que podemos classificar pelo critério do papel do professor no controle da aprendizagem. Nas metáforas de professor como lugar privilegiado, como caminho, como pai/mãe e como construtor, identificamos uma posição mais inclinada à perspectiva tradicional, de docente como autoridade e detentor de um saber, que transmite. Já na metáfora de cultivo, temos uma visão de menos controle e autoridade em relação às outras.

E a pesquisa bibliográfica nos indicou que, embora limitada, nossa amostra revelou algumas metáforas universais. Ao descrever uma experiência tão significativa quanto seu próprio trabalho, os sujeitos lançaram mão de recursos linguísticos (e cognitivos) cuja existência já foi descrita em outros trabalhos. Isso nos sugere que a cognição humana tem traços universais e que a linguagem pode ser um meio para conhecê-la.

Para trabalhos posteriores, elencamos alguns temas não foram contemplados neste texto, mas merecem um olhar mais aprofundado em trabalhos futuros. Por exemplo, identificamos o amplo repertório de metáforas universais sobre corporeidade, e as questões identitárias sobre o papel político da docência na sociedade. São temas complexos e dignos de estudos de maior fôlego e, por isso, nosso artigo permite apontar muitos – para aproveitar a representação que tanto discutimos – “caminhos” a ser percorridos a partir daqui.

Abre-se, a nós e aos pesquisadores que vierem depois, a possibilidade de analisar uma amostra mais ampla e identificar ainda mais recursos de produção de sentido, comparando as falas de sujeitos em diferentes línguas e contextos culturais.

METAPHORS ON IDENTITY: A LOOK AT REPRESENTATIONS OF TEACHING

Abstract

This paper presents a semantic analysis of the answers of teachers their profession. To analyze the answers, we adopted the concepts of metaphor and inference, in order to know the content both explicit and implicit. The analysis of the data was done by categorizing the meanings as they were repeated, in the following categories: path; place; construction; paternity; and cultivation. In the end, we sought to enclose the semantic load of the word “teacher” for these subjects, noting issues of teacher identity revealed in their words.

Keywords

Teaching identity. Semantic analysis. Metaphors.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 24, n. 2, p. 181-204, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 de jul. 2017.
- ARRUDA, S. M.; BACCON, A. L. P. O professor como um “lugar”: uma metáfora para a compreensão da atividade docente. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciência*, v. 9, n. 1, p. 112-131, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172007000100112&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 jul. 2017.
- FERREIRA, L. S. “Ser” ou “não ser” professora/professor? Eis uma questão em busca de respostas. *Educar em Revista*, n. 59, p. 175-192, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000100175&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 jul. 2017.
- GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. (Org.). *Pragmática – Problemas, Críticas*. Campinas: Unicamp, 1982. IV v.
- KÖVECSES, Z. Metaphor, language, and culture. *DELTA*, v. 26, p. 739-757, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502010000300017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 jul. 2017.
- MOURA, H. M. M. The conceptual and the linguistic factors in the use of metaphors. *DELTA*, v. 22, p. 81-93, 2006a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>

php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502006000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 jul. 2017.

MOURA, H. M. M. *Significação e contexto*: uma introdução a questões de semântica e pragmática. 3.ed. Florianópolis: Insular, 2006b.

SARDINHA, T. B. Metáforas e linguística de *corpus*: metodologia de análise aplicada a um gênero de negócios. *DELTA*, v. 27, n. 1, p. 1-20, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502011000100001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jul. 2017.