

CONCEITUALIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO À LUZ DA TEORIA DOS MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS

CONCEPTUALIZATION OF EDUCATION IN LIGHT OF THE IDEALIZED COGNITIVE MODELS THEORY

Dulcilene Rodrigues da Silva Barreto*
Letícia Adriana Pires Ferreira dos Santos**

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o conceito EDUCAÇÃO atribuído pelo estudante da educação básica, a partir dos princípios da Teoria da Metáfora Conceitual e dos Modelos Cognitivos Idealizados. A pesquisa, de natureza qualitativa, analisou duas produções de textos sobre o conceito de EDUCAÇÃO realizadas por alunos do ensino médio da rede pública. Os recursos conceituais identificados nos textos produzidos pelos estudantes foram ORIGEM-PERCURSO-META, CONTÊINER, METONÍMICOS e METAFÓRICOS. Como resultados dessa pesquisa, destacam-se, especialmente, a presença da metáfora EDUCAÇÃO É BEM VALIOSO e ADQUIRIDO, bem como da metáfora do Eu-social do Sistema da Metáfora da Vida Interior como estruturadoras do conceito aqui analisado.

PALAVRAS-CHAVE

Semântica cognitiva; modelos cognitivos idealizados; EDUCAÇÃO.

ABSTRACT

This article aims to analyze the concept EDUCATION ascribed by basic education students, according to the principles of Conceptual Metaphor Theory and Idealized Cognitive Models. The research of a qualitative nature, analyzed two texts about the concept of Education produced by high school students of the public school system. The conceptual resources identified in the students' texts were ORIGIN-PATH-GOAL, CONTAINER, METHONIMIC and METAPHORIC. Among the metaphorical models, we highlight EDUCATION IS A VALUABLE RESOURCE and EDUCATION IS AN ACQUIRED RESOURCE, as well as the social Self metaphor of the System of the Interior Life Metaphor.

KEYWORDS

Cognitive semantics; idealized cognitive models; EDUCATION.

* Universidade Federal de São de Carlos - UFSCar. E-mail: dulcilenerb@gmail.com.

** Universidade Estadual do Ceará - Uece e Centro Universitário Estácio do Ceará.
leticia.ferreira@estacio.br.



1 INTRODUÇÃO

O papel atribuído às manifestações linguísticas com o intuito de se conhecer a significação de EDUCAÇÃO¹ segue a abordagem da Semântica Cognitiva. Tal subcampo da Linguística Cognitiva estuda os aspectos cognitivos do sentido ao estabelecer como relação primordial de análise, a inter-relação da linguagem e cognição.

Sob esse aspecto, este estudo adota como pressupostos teóricos, os recursos teórico-analíticos de Lakoff (1987), isto é, a Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados (TMCI), e de Lakoff e Johnson (1980, 2002), isto é, a Teoria da Metáfora Conceitual. Compreende-se que tais teorias se constituem de empreendimentos empíricos de base experiencialista. Justifica-se, assim, promover o estudo que analise as relações das práticas de linguagem com o processo de categorização que estrutura a experiência humana com os moldes assumidos pelo sistema educacional brasileiro.

A TMCI permite a realização de diversos estudos acerca de categorias conceituais concretas e abstratas, ao buscar examinar fenômenos linguísticos e sociocognitivos, a exemplo da análise em caráter ensaístico apresentada por Feltes (2007), no qual a autora discute diversos conceitos abstratos, como FELICIDADE, VIDA, MORTE, AMOR, LIBERDADE e VIOLÊNCIA. Nesse sentido, pode-se mencionar ainda a pesquisa do projeto interinstitucional *Metáfora, empatia e a constante ameaça de violência urbana no Brasil*², por meio do qual foram apresentadas possibilidades mais profundas de análise conceitual à luz dos parâmetros da Linguística Cognitiva.

Além disso, a pesquisa realizada por Almeida (2009) - *Metáforas conceituais e conhecimento nos discursos e práticas docentes de professores do ensino fundamental* -, cuja finalidade consistiu em compreender melhor a conceptualização do CONHECIMENTO pelos docentes, suscitou o interesse por parte das autoras deste artigo em investigar categorias e conceitos de maneira a contribuir com pesquisas realizadas à luz dos postulados da Semântica Cognitiva relacionadas à Educação. Vale ainda destacar que tal pesquisa demonstrou carências de estudos analíticos no campo da Educação, norteados pela TMCI. Tratando-se de estudos embasados na TMCI no campo da Educação, foi identificada, até o momento, apenas uma pesquisa, em nível de mestrado, cuja proposta consistia em identificar Modelos Cognitivos Idealizados (MCI) no discurso acerca da leitura produzidos por professores do Ensino Fundamental (LOPES, 2006).

Apoiados na compreensão de que o conhecimento sobre Educação não ocorre apenas nos espaços físicos e nas ideais da sala de aula, estabeleceu-se, para definição

¹ Adotar-se-á o padrão de letras maiúsculas para o vocábulo educação quando a ele se fizer referência como categoria conceitual.

² Projeto que investigou a negociação de conflitos e a construção de sentimentos de empatia por vítimas diretas e indiretas de violência urbana, coordenado pela Profa. Dra. Ana Cristina Pelosi. Vinculado à pesquisa maior *Living with Uncertainty: metaphor and the dynamics of empathy in discourse*, coordenada pela Profa. Dra. Lynne Cameron da Open University, Milton Keynes, Reino Unido, em parceria com a Universidade Federal do Ceará e a Universidade de Caxias do Sul, que possibilitou comparar intercultural e interlinguisticamente a linguagem emergida por brasileiros e ingleses em relação à temática pesquisada.

do escopo principal da pesquisa que subsidia a discussão deste artigo, a análise da representação conceitual da EDUCAÇÃO segundo alunos concludentes da rede de ensino na vertente pública. Apesar de as autoras deste artigo estarem conscientes de que as contribuições dos resultados dessa pesquisa estarem especialmente relacionados às metodologias de análise na Linguística Cognitiva, valida-se, com base nessa pesquisa, a abordagem da relação entre os campos da Semântica e da Educação, ainda que seja mais restrito a percepções conceituais.

No que tange aos estudos em metáfora no campo da Educação, Mazotti (2002) procurou mostrar a importância das metáforas cognitivas na organização das tomadas de posição nas formulações de políticas educacionais. O autor reconheceu a metáfora PERCURSO como norteadoras das posições adotadas por teorias e processos pedagógicos. Com esse estudo, Mazotti (2002) evidenciou a importância de se identificar as metáforas que estruturam as tomadas de posição no âmbito da formulação de políticas educacionais, elencando os elementos constitutivos na defesa ou na crítica das posições adotadas nessas decisões.

Em suma, os trabalhos encontrados, que relacionam o aporte teórico da Teoria da Metáfora Conceitual com o campo da Educação, exploram as metáforas norteadoras do discurso de professores, sejam eles: professores universitários, professores da educação básica (ALMEIDA, 2009) e/ou professores na condição de aluno de curso de formação (DE GRANDE, 2009; LONGIHNI; MORA, 2008).

Tomou-se, assim, por conclusão de que as representações conceituais do aluno, até o momento, estão sendo negligenciadas nessa referida área de estudo. Por essa razão, o objetivo da pesquisa, que subsidia a discussão constante neste artigo, consistiu em analisar, por meio dos princípios estruturadores dos MCIs, os significados sociocognitivamente situados atribuídos ao conceito EDUCAÇÃO por parte de alunos concludentes do Ensino Médio, analisados, por sua vez, em textos produzidos por esses alunos. Assim, o objetivo desse artigo é o de apresentar parte de um estudo sobre como os MCIs se manifestam e se inter-relacionam na formação do conceito abstrato de EDUCAÇÃO de alunos do ensino médio.

Este artigo, além das notas introdutórias e conclusivas, foi estruturado em seções com finalidades específicas, a saber: a primeira discorrerá sobre os princípios básicos da Linguística Cognitiva, em especial, sobre seu caráter experientalista; a segunda descreverá a Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados (TMCI), contemplando explicações específicas sobre os mapeamentos, às projeções metafóricas e metonímicas e os esquemas de imagens, pois, de acordo com a LC, esses são os elementos estruturadores das manifestações linguísticas (GIBBS, 2006; LAKOFF, 1987; LAKOFF; JOHNSON, 1999); a terceira informa especificamente sobre a natureza metodológica da pesquisa e descreve os principais procedimentos aplicados e, por fim, a quarta explanará a análise qualitativa das produções escritas também de modo explanatório

descritivo, acerca dos modelos imagéticos, proposicionais, metonímicos e metafóricos que subjazem ao conceito de Educação.

2 O CARÁTER EXPERIENCIALISTA DA LINGÜÍSTICA COGNITIVA

Sabe-se que o alcance aos procedimentos da mente humana se verifica apenas de forma indireta, mas a linguagem é um dos acessos aos procedimentos cognitivos, por excelência, dadas as evidências que se apresentam em seu complexo de estruturas sintagmáticas (semântico, léxico e sintático) e das interações comunicativas. O surgimento da Semântica Cognitiva está diretamente ligado ao da Linguística Cognitiva, cuja natureza é interdisciplinar, marcada por heranças teóricas das Ciências Cognitivas. Define, como seu campo central de investigação, a semântica conceitual da língua, consistindo em explicar as estruturas da linguagem por princípios gerais cognitivos e corpóreos.

Os fundamentos que diferenciam o campo de estudo da Semântica Cognitiva de outras perspectivas são os postulados da mente corporificada e o significado como produto da experiência. Portanto, a sua preocupação, de natureza também empírica, é a de investigar as correspondências entre pensamento conceitual, experiência corpórea e estrutura linguística para, dessa maneira, descobrir os conteúdos da cognição humana (GIBBS, 2006). Estabelece-se, assim, uma relação intrínseca entre experiência corporal, interação com o mundo, cognição e linguagem.

Por outro lado, pensar é uma capacidade complexa, pois envolve potencial de criação, de articulação de percepções com sentimentos e vivências. Tais considerações, além de traduzir os avanços das pesquisas em Ciências Cognitivas, norteiam os seus estudos relacionados à linguagem, tal qual nos aponta Teixeira (2004), quando afirma que:

[...] uma ciência cognitiva que queira romper com a visão clássica da representação terá de estudar não apenas o sistema representacional dos diferentes organismos como também o *meio ambiente* onde as representações se desenvolvem e que as condiciona. A intencionalidade, a representação e a vida mental não podem ser estudadas como fenômenos regionais, restritos ao cérebro ou às mentes dos organismos. A vida mental abrange contextos onde estão não apenas cérebros inteligentes, mas *corpos* que se tornam inteligentes devido a sua atuação num meio ambiente (TEIXEIRA, 2004, p. 56).

Entende-se, assim, que a razão humana está sustentada na experiência humana, possuidora de uma base material. Assim, a natureza do corpo pensante e a forma de interação deste com o ambiente físico e sociocultural são indispensáveis para o estudo da razão e da produção de sentido. A importância de se estudar o processo de categorização e propor o conceito de EDUCAÇÃO como uma categoria a ser pesquisada decorre da crença de que “sem a capacidade de categorizar, nós não poderíamos atuar nem no mundo físico nem na nossa vida social e intelectual” (LAKOFF, 1987, p. 6). Isso quer dizer que se depende do processo de categorização para interagir no mundo e com o mundo.

Nesse sentido, pondera-se que quando se qualifica uma passagem como estreita ou larga, ou se medem pessoas e prédios, classificando-os em alto e baixo, por exemplo, é porque o corpo define os processos mentais de espaço. Mas, a percepção humana não está limitada apenas a aspectos sensórios e motores, ao aparato biológico, está, também, relacionada à forma do indivíduo se situar culturalmente, assim como avalia Macedo (2007, p. 31): “Os conceitos são configurações complexas *ad hoc*, que emergem a partir da natureza do nosso corpo, especificamente das peculiaridades dos nossos sistemas sensorio motor, mas também a partir das crenças e dos valores sócio-históricos, que absorvemos em contato com a cultura da qual fazemos parte.”

Em consideração a esses aspectos da experiência social, a hipótese corpórea não adere à visão universalista que defende o pensamento como independente da língua. Ao contrário, relativiza, considerando que cada língua natural possui conjuntos de categorizações diferentes da realidade. O que há de universal nessa hipótese é as características da forma da espécie: bípede, postura ereta, direcionamento do corpo de frente-costa e não esférico etc.

Enfim, a experiência para a filosofia experiencialista é aquilo que o sistema sensorio-motor consegue perceber associado à cultura à qual se é exposto, e isso seria o responsável pela estruturação, organização e relação dos conceitos na mente humana. Com esse pressuposto, pode-se compreender como a experiência corpórea é base determinante de esquemas imagéticos, metonímicos, metáforas conceituais e de sua relação com a categorização.

Por meio desse raciocínio, enfatiza-se que foram reconhecidos na LC os fundamentos teóricos para apoiar o interesse deste estudo de investigar o conceito formado de Educação, aqui entendida como uma entidade abstrata, portanto, passível de análise pelo viés da LC, mais especificamente pela proposta dos MCIs, pois, ainda conforme Lakoff (1987), a capacidade de categorização humana só se manifesta pela via dos modelos cognitivos idealizados. De tal modo, buscamos compreender o modo como seres humanos constroem seu conhecimento e representam o significado do mundo, em especial, ao que está relacionado às representações de Educação.

3 TEORIA DOS MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS

De acordo com Lakoff (1987), os Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) seriam as fontes de efeitos prototípicos e as estruturas que dão forma e conteúdo à realidade, isto é, *gestalts* que estruturam os espaços mentais. Os efeitos prototípicos resultam do fato de que o conhecimento está organizado de determinadas maneiras, segundo os diversos tipos de modelos cognitivos. Sob essa perspectiva, a natureza da categorização depende de modelos cognitivos variados, de fontes de efeitos prototípicos.

Com base em Lakoff (1987), Feltes (2007) define os MCIs como “[...] estruturas complexas, de caráter gestáltico, que originam nosso conhecimento geral de mundo, em domínios físicos e abstratos, tal como experienciamos bio-socio-culturalmente.”

(FELTES, 2007, p. 54). Os modelos cognitivos possibilitam tornar significativas essas experiências bio-socio-culturais porque são categorizadas e organizadas pelo aparato cognitivo humano, facilitando o armazenamento mental de informações. Tal tarefa não seria realizada apenas por modelos metafóricos e metonímicos, apesar de serem os mais frequentes.

O caráter idealizado dos MCIs se justifica, porquanto, devido ao fato de esses modelos não precisarem se ajustar perfeitamente à realidade de maneira que um mesmo domínio da experiência pode ser entendido de formas distintas, até mesmo de forma contraditória. McCauley (1987) esclarece sobre o caráter idealizado dos modelos afirmando que essas estruturas devem ser idealizadas (MCCAULEY, 1987, p. 292 *apud* FELTES, 2007, p. 88). Isso significa, dentre outras coisas, que essas estruturas selecionam, dentre todos os traços possíveis do estímulo, aqueles que são sistematicamente mais eficazes (em domínios mais puramente teóricos) ou significativos, social ou instrumentalmente (em domínios práticos).

Os MCIs utilizam quatro princípios estruturadores, a saber: as estruturas de imagem – esquemáticas ; as estruturas proposicionais; os mapeamentos metonímicos; e os mapeamentos metafóricos. As duas primeiras estruturas são compreendidas como aquela relativa aos conceitos básicos, e coordenam a formação de conceitos mais complexos. Os dois mapeamentos são estruturas que possibilitam as projeções metafóricas e metonímicas, permitindo, assim, a conceitualização de domínios abstratos. Seus mapeamentos fazem uso dos modelos estruturais imagéticos e proposicionais.

São esses princípios estruturadores que dão origem aos cinco tipos de modelos cognitivos: a) de esquema de imagem; b) proposicionais; c) metonímicos; d) metafóricos; e, e) simbólicos (estes não serão abordados em nossas análises)³.

Conseqüentemente, alinham-se com nossos objetivos reconhecer os princípios estruturadores dos Modelos Cognitivos Idealizados, os significados sociocognitivamente situados atribuídos ao conceito EDUCAÇÃO. Podemos ainda identificar, no discurso dos participantes, quais os princípios estruturadores dos MCIs (imagéticos; proposicionais; metafóricos e metonímicos) e analisar como os MCIs se manifestam e se inter-relacionam na formação do conceito abstrato de EDUCAÇÃO.

4 METODOLOGIA

O tratamento qualitativo define o caráter de análise dessa pesquisa por assumimos uma postura de análise interpretativa baseada na intuição do pesquisador seguindo a proposta de Lakoff (1987), Feltes (2007) e Gibbs (2007) de modo que a pesquisa se apresenta como descritiva e explicativa. É descritiva porque almeja

³ Os exemplos de modelos simbólicos são os de itens lexicais, de categorias gramaticais e de construções gramaticais. Distinguem-se, assim, dos outros modelos que são considerados puramente conceituais. Por sua natureza diferenciada e por suas análises aprofundarem definições e aplicações gramaticais, decidimos não incluir nas análises a identificação e interpretação dos modelos simbólicos.

demonstrar como funcionam as metáforas adjacentes ao conceito de Educação, presentes do discurso do aluno registrado nas produções.

A pesquisa qualitativa em Semântica Cognitiva é apropriada devido às suas características que são fundamentalmente interpretativas e suas estratégias diversificadas (estudo de caso, história de vida, entrevistas, textos, produções culturais etc.). Conforme Creswell (2007), a pesquisa qualitativa inclui o desenvolvimento da descrição dos atores e cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e por fim tirar conclusões sobre seu significado.

O presente artigo é derivado de parte de uma pesquisa de dissertação de mestrado, cuja composição metodológica é mais ampla e abrangente, e de seus corpora foram extraídos dois textos para expor a análise nesse artigo. No entanto, a natureza de qualitativa se mantém nesse segmento de estudo ao se tratar das análises de tais textos dissertativos, uma vez que os enunciados produzidos elegidos e destacados serão o mote de nossas reflexões e ilações acerca dos conceitos representativos e, associando-os às teorias, apontaremos tais enunciações como exemplos dos esquemas imagéticos atribuídos ao conceito em foco.

Tais produções foram realizadas sob o comando de produzir um texto dissertativo expositivo sobre o conceito de Educação. Os dois participantes eram alunos finalistas do ensino médio da rede pública. O critério eletivo se deu por tais exemplares serem os mais representativos dos temas abordados pela maioria do grupo. Em seguida, foi feita uma análise semântica dos textos à luz da Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados (LAKOFF, 1987) e à luz da Teoria da Metáfora Conceitual (LAKOFF; JOHNSON, 1980; 1999).

Foi realizada, além disso, aplicação do método Procedimento de Identificação de Metáforas (PIM) com o foco da análise mantido na identificação de modelos cognitivos contextualizados no discurso da modalidade escrita. O PIM se mostrou útil aos nossos métodos e objetivos. Os passos desenvolvidos pelo grupo Pragglejazz são: primeiramente, para cada uma das fontes, deve ser lido “o texto-discurso integral para que se estabeleça uma compreensão geral do significado” (PRAGGLEJAZZ GROUP, 2007, p. 3); em seguida se dividi o texto em suas unidades lexicais e, para cada uma delas, estabelece-se seu significado contextual. Logo após essa etapa, verifica-se se a unidade lexical possui um significado mais básico, bem como se o seu significado contextual é contrastante com o significado básico e se há a possibilidade de ser entendido em relação a ele. Nesse caso, considera-se que aquela unidade lexical está sendo usada metaforicamente no texto-discurso. (cf. PRAGGLEJAZZ GROUP, 2007, p. 3)

A notação criada para análise dos segmentos selecionados em cada texto é a indicada em parênteses no início de cada passagem. A letra B indica o código inicial da identificação e arquivo do *corpus*. A numeração 1 e 2 se refere ao código da produção escrita. As letras minúsculas mantém a ordem alfabética (a, b, c, d, e ...) para indicar a

ordem de análise de cada segmento selecionado dentro do texto. Exemplo da notação de referência: (B1a); (B1b); (B2a); (B2b); (B3a).

A marcação nos textos em negrito informa a passagem que foi selecionada e o sublinhado indica a palavra, expressão ou sintagma que são referenciados para a explicitação da análise. No texto de discussão da análise se adota o itálico para fazer referência a algum termo e/ou expressão selecionados.

5 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE TEXTO

Produção de texto B-1

Educação para mim, vai além de ir a escola ou sei lá fazer um curso de etiqueta. A educação é muito importante para toda nossa vida, (B1a) pois é algo que dinheiro não pode comprar, não se pode deixar como herança ou ser roubada, a verdadeira educação conseguimos ao decorrer das nossas vidas, porque nada melhor que (B1b)experiências e situações que passamos para aprendermos a guardamos para toda nossa vida.

(B1c) A educação que recebemos no colégio não vai me ensinar absolutamente tudo, pois não dá para aplicar tudo aquilo que só foi falado.

(B1d) Educação mesmo tem que ser desde o berço, (B1e) porque é o dever dos pais da educação em termos de etiqueta.

Em fim (B1f) educação não é só uso pra escola, copiar a matéria dada no quadro, (B1g) temos que ter uma educação boa para sermos alguém na vida (B1h) ter um bom emprego chegar na faculdade ou universidade.

Quando são observados os segmentos (B1a), percebe-se, na sequência de suas orações, a definição de educação ilustrada pelas ações verbais na negativa como algo que *não se pode comprar, deixar de herança, roubar*. Essa sequência de verbos empregados demonstram que, aqui, o conceito de EDUCAÇÃO é visto como um objeto passível de manipulação, um produto de mercado que envolvem atividades como de compra, de venda, de comércio, de mercado, enfim atividades de natureza materialista. No entanto, observa-se que esse objeto não é conceitualizado como algo disponível para ser adquirido de forma material, numa ação de negociação. O fato de tal objeto não estar disponível nesses termos, o torna um bem mais valioso, ao ponto de ninguém, por mais dinheiro que possua, isto é, por mais poder de compra que possua, ser capaz de adquiri-lo numa transação comercial.

Objetos e bens materiais podem ser adquiridos de outras formas, além das atividades de compra e de venda, tal qual exemplifica o participante, ao citar que educação *não se pode deixar de herança*. Ilustra, com isso, que a sua aquisição é algo que não se doa nem se recebe, não se ganha por nenhum meio. Em outras palavras, esse BEM, ninguém pode possuir por sorte, determinações judiciais ou por qualquer circunstância casual. Tal visão o torna mais raro e, portanto, muito valioso. Outra conceitualização de Educação como um BEM, é quando se compreende que ela *não*

pode ser roubada. Ora, um bem material e um objeto podem ser perdidos; tirados do poder de seu dono; usurpado, furtado e roubado. Possuir algo material não significa que o teremos para sempre.

A consciência de que toda posse material pode ser desfeita, gera insegurança. Ao tratar a EDUCAÇÃO como um BEM que não pode ser roubado, o informante dota esse BEM de mais uma qualificação, pois, quem a possui não sofrerá de ansiedade devido ao medo da perda, do roubo de algo valioso. Não se viverá tal insegurança, tendo em vista que quem estar em segurança, não sente medo nem ansiedade. Logo, vive-se em estado de bem-estar. Reconhecem-se, nessa explicação, os acarretamentos da Metáfora EDUCAÇÃO É UM BEM VALIOSO.

A partir do segmento (B1b), o participante dá ênfase à sua definição de Educação, ao usar o termo *verdadeira* para adjetivar o objeto de sua reflexão, e assim qualificá-lo da forma mais precisa, isto é, com base em características relativas ao fato de ser mais importante e essencial. O fato de empregar o adjetivo *verdadeira*, nesse momento, não significa dizer que as outras exemplificações são falsas. Contudo, é possível percebê-las como incompletas ou que essa não seria a definição mais prototípica, pois não reúne o maior número de elementos na representação do conceito. Ao iniciar esse período com o determinante classificador *a verdadeira*, o informante, convoca a atenção de seu leitor, de seu interlocutor, para o que julga mais essencial ao conceito. Ou seja, anuncia que a definição subsequente a esse termo deve ser considerada a de maior relevância, a mais qualificada. Em suma, percebe-se a presença do mapeamento metafórico VERDADE É ALGO BOM, MELHOR na estruturação do conceito de EDUCAÇÃO.

Com o emprego do verbo *conseguimos*, subtende-se que Educação não é um atributo ou habilidade inata, o que leva a concluir que essa expressão é licenciada pela metáfora EDUCAÇÃO É BEM ADQUIRIDO. A aquisição mencionada se dá por um processo contínuo, e para além do espaço escolar, como se evidencia na passagem *ao decorrer das nossas vidas*. É possível verificar, então, que essa expressão é estruturada pelo conceito em estudo, com base no esquema imagético ORIGEM-PERCURSO-META. Assim como foi observado que o domínio VIDA é mapeado pelo domínio VIAGEM na metáfora conceitual VIDA É VIAGEM (LAKOFF; JOHNSON, 1980), observa-se, igualmente, que o domínio de EDUCAÇÃO é mapeado pelo domínio VIAGEM, na metáfora conceitual EDUCAÇÃO É VIAGEM.

No trecho (B1c), *experiência* assume a função de dois elementos do MCI de EDUCAÇÃO (agente e instrumento). *Experiência* é o agente, já que promove atividades como a lição, e o aprendizado é, igualmente, o próprio instrumento, isto é, o meio pelo qual a lição veio ser ou foi transmitida.

O emprego do verbo *passar* reforça a presença do esquema imagético ORIGEM-PERCURSO-META (OPM), estruturando a metáfora VIDA É VIAGEM, haja vista que a ação de passar por algo, está ligada à imagem do movimento contínuo em um determinado

percurso. Por acarretamento metafórico, pode-se evocar a imagem de um caminho através do qual seguem viajantes, peregrinos ou andarilhos. Nesse trecho, *passar* é sinônimo de atravessar, isto é, sinônimo de atravessar as experiências que surgem na trajetória da vida, seja no sentido de transpô-las ou contorná-la, tal qual se costuma fazer quando se depara com algum obstáculo físico em um trecho de um dado caminho. No segmento *guardarmos para toda a vida*, observa-se que a consequência está subtendida, isto é, que as lições deverão ser guardadas, pois são levadas consigo durante o trajeto. Destaca-se, aqui, a estruturação da metáfora conceitual MENTE É UM RECIPIENTE pelo esquema imagético do RECIPIENTE. Em outras palavras, na metáfora conceitual MENTE É UM RECIPIENTE, a mente é conceitualizada como o recipiente no qual se guarda o que se aprende. Nessa perspectiva, observa-se, igualmente, a metáfora APRENDER É GUARDAR NA MEMÓRIA estruturando o conceito de EDUCAÇÃO.

O segmento (B1c) *a educação que recebemos no colégio não vai me ensinar absolutamente tudo* retoma a explicação sobre o conceito de EDUCAÇÃO como OBJETO e/ou BEM que pode ser manipulado, e transferido do AGENTE para o PACIENTE. Destaca-se a presença do *frame* com base no qual é possível subentender a ação de dar a partir do verbo *recebemos*. Verifica-se a presença de um MCI metonímico, quando o participante trata colégio como AGENTE que oferece a educação, isto é, o espaço físico do colégio substitui os profissionais que nele veiculam o conhecimento; e seus INSTRUMENTOS como o LUGAR onde se produz pelo PRODUTO. Ao dizer que o colégio não vai ensinar, este participante indica que a AÇÃO do AGENTE é o ensino.

Dessa forma, o participante defende o posicionamento de que as CONSEQUÊNCIAS da AÇÃO de ensino pelo AGENTE colégio não abrangem a totalidade dos aspectos que definiriam o conceito EDUCAÇÃO. Esse posicionamento é informado mais de uma vez em (B1f), como ilustrado na passagem, *a educação não é só uso para escola*. Em *copiar a matéria dada no quadro*, justifica-se o emprego de tal expressão por meio do MCI proposicional *script*, com base no qual se ativa a cena de uma sala de aula, já que é mencionado o termo *quadro*, objeto que compõe o mobiliário do espaço da sala de aula para ser utilizado pelo professor repassar os conteúdos, de acordo com o *frame*, ou ainda, o submodelo EDUCAÇÃO ESCOLAR. Interpreta-se o desenvolvimento dos argumentos do participante como um esforço para deixar claro que, para definir EDUCAÇÃO, não se pode se restringir apenas à ideia de um submodelo que representa a educação formal, isto é, EDUCAÇÃO ESCOLAR.

No segmento (B1d), *Educação mesmo tem que ser desde o berço*, defende-se que o emprego do termo *mesmo* é uma demonstração, por parte desse participante, do que considera como mais válido, como completo ou como necessário em termos de educação. Tal fato nos leva a inferir que esse participante reconhece a existência de outros sentidos e definições para o conceito de Educação. Assim, ao mencionar, espontaneamente, *mesmo*, sinaliza para o que seria mais saliente na formação de seu

conceito de EDUCAÇÃO. Em outras palavras, o informante estabelece o que considera ser prototípico em termos de conceito de EDUCAÇÃO.

Ainda no segmento (B1d), *desde o berço*, observam-se evidências de que o conceito de Educação é estruturado pelo esquema imagético ORIGEM-PERCURSO-META, pois a origem do processo de aquisição do bem se daria no âmbito da criação familiar, representada pelo termo *berço*, a partir do qual continuará seu percurso *desde*. Observa-se, ainda, a presença de metáfora da personificação, estruturada, igualmente, pelo OPM, uma vez que o conceito assume, para o participante, aspectos relativos a seres ou entidade que realizam a ação de ir e vir, de movimento. Entende-se, aí, EDUCAÇÃO como a *Educação que vem desde o berço*.

Para endossar tais análises, foi empregado o método PIM, especialmente na análise do vocábulo *berço*.

Vocábulo: *berço* (a) Significado contextual: termo que integra uma locução adverbial e que indica período da infância, na mais tenra idade. No texto, se refere à origem familiar, à educação que se recebeu em seu lar desde o seu nascimento. (b) significado básico: mobília; cama pequena com proteção para bebês; nascimento (c) significado contextual *versus* significado básico: o significado contextual se opõe ao significado básico e pode ser entendido em comparação a esse. Ou seja, pode-se entender que o nascimento marca a chegada de um ser humano à sua família, o elo com sua origem. A mobília própria para o bebê representa a acolhida por sua família e a ligação com sua origem. *Usado metaforicamente: sim*

A partir do segmento (B1e) *porque é dever dos pais dá educação em termos de etiqueta*, ficam ainda mais especificadas a relação da família e a origem da educação com a expressão *desde o berço*, ao serem citados, de forma direta, os pais e a sua função de agente, isto é, que *dá* a educação. O verbo *dever* empregado nessa frase possui sentido de responsabilidade. Retoma-se, assim, o Sistema da Metáfora da Moral determinado pela metáfora da Ordem Moral, a saber: PAIS TÊM AUTORIDADE MORAL SOBRE OS FILHOS. Conforme apontam Lakoff e Johnson (1999), é por meio do cumprimento de suas responsabilidades no cuidado, na nutrição, na educação efetiva e no exemplo das ações morais para com os outros que os pais ganham o respeito e tornam-se autoridade legítima.

No segmento (B1f), *educação não é só uso pra escola, copiar matéria dada no quadro*, percebe-se, nesse momento, o esforço, por parte do aluno, em tornar sua definição de educação a mais precisa possível de acordo com a sua própria concepção. Esse esforço consiste em não limitar seu conceito à educação escolar, tratada aqui como algo que é de uso. Infere-se, portanto, que se está conceitualizando Educação como: Objetos são usados; Objetos de uso são instrumentos; Educação é de uso; Educação é objeto de uso. Conclui-se, portanto, que há a presença da metáfora conceitual EDUCAÇÃO É INSTRUMENTO.

Com efeito, objetos de uso ou instrumentos cumprem uma função utilitária, de serviço. Se Educação é objeto de uso para escola, conclui-se que essa deve cumprir funções. Observa-se que é, apenas, a partir do trecho *copiar a matéria dada no quadro*, que se pode interpretar exemplo relativo às atribuições da Educação escolar. Tal fato possibilita que se façam as seguintes conjecturas: a Educação que se usa na escola é para atender demandas do sistema de ensino escolar e de seu cotidiano, desde a aquisição de conhecimentos *usados* para aplicação de provas até o conhecimento adquirido pela cópia da matéria dada no quadro.

Vale menção também o fato de que a passagem *copiar matéria dada no quadro* como um exemplo do que é Educação se justifica porque se sabe que o MCI proposicional *script* de aula do aluno em questão inclui a ação de copiar a matéria - o conteúdo, o conhecimento a ser transmitido – registrada - ação realizada pelo professor, no quadro - elemento que compõe a cena da sala de aula . Isso revela que essa é a ação mais saliente do processo de aprendizagem desse aluno e de sua rotina em sala de aula.

Uma vez demonstrado que educação não é um instrumento limitado às necessidades de uso na escola, o aluno apresenta o que julga ser a função mais ampla da educação no trecho seguinte: (B1g) *temos que ter uma educação boa para sermos alguém na vida*.

Para analisar o teor metafórico da função atribuída à Educação no referido trecho de (B1g), é conveniente explicar sobre o Sistema da metáfora do SUJEITO-EU, pois, nesse Sistema, há a ideia de sujeito como lócus da essência da razão e o “eu” como a parte da pessoa que não é escolhida pelo sujeito, a exemplo do corpo, dos papéis sociais, dos estados passados e das ações no mundo. E desse sistema gera a metáfora o Eu–social. De tal modo, reconhecemos a influência nesse sistema da metáfora primária A PESSOA É UMA ENTIDADE COMO ESSÊNCIA, e, a partir de metáfora primária, é possível reconhecer a relação de definição do ser *sermos alguém na vida* representada por uma entidade abstrata que personifica essência do ser humano com uma representatividade social.

Ao se dizer que se tem que ter educação para se ser alguém na vida, a educação é conceitualizada, além de instrumento, como algo que interfere na essência do sujeito e do Eu-social, revelado pela expressão *alguém na vida*. Ou seja, a educação determina o exercício de papéis na sociedade, como bem mostram os exemplos citados no trecho que se seguem: (B1h) *ter bom emprego, chegar na faculdade* .

Portanto, têm-se:

PESSOA 1 > Sujeito com sua essência

PESSOA 2 > Eu 1 – sem formação educacional > não exerce papel social de valor, está em desajuste com sua essência, assim não é ALGUÉM.

PESSOA 3 > Eu 2 – com formação educacional > desempenha papel de universitário e empregado, ou seja, está ajustado com sua essência por passar a ser ALGUÉM.

Confere-se, assim, que as relações sociais avaliativas do Sujeito – Eu demonstram: o participante atribui valor social ao sujeito pelos papéis desempenhados de universitários e empregados com bons benefícios, como remuneração e outros fatores que engloba a expressão *bom emprego* citada, papéis estes que só podem ser assumidos pela formação educacional de qualidade. De tal modo, leva-nos a concluir que a metaforização de *alguém na vida*, conforme, a metáfora do Eu-social empregada é o ajuste entre o Eu 2 e sua essência.

Para finalizar a análise aqui proposta, identifica-se, na passagem *chegar a faculdade ou universidade*, o conceito de META da educação. Retoma-se, aqui, o esquema de imagem ORIGEM-PERCURSO-META, como um esquema que estrutura o conceito de EDUCAÇÃO desse participante, por ele relacionar origem à formação transmitida pela família; percurso à formação escolar; e meta ao ingresso na universidade e, por consequência, à conquista de um bom trabalho e ao reconhecimento social.

Produção B-2

(B2a) Educação: respeito, amor, gentileza, cumplicidade e honestidade, pra mim educação é isso; (B2b) educação coisa que poucos possuem que era pra ser ao contrário todos deveriam ter nem que seja só um pouco não acha?

(B2c) Na vida entre muitas é a mais importante porque sem ela não haveria nada pra muitos educação é falar corretamente sentar-se corretamente mais eu acho que não, (B2d) acho que é tratar as pessoas bem falar palavra como bom dia, boa tarde e boa noite e obrigado entre outras. Acho que se todas as pessoas fossem bem educadas seria um pouco chato pois não teria linguagem dos jovens as gíria mais ainda sim fica a pergunta o que é educação?

Uma coisa maravilhosa (B2e) eu agradeço a minha mãe pois tenho a educação que acho certo graças a ela e outra coisa (B2f) educação vem de berço.

A produção se inicia trazendo a definição de educação de forma pontual. Veja-se como em (B2a) Educação está sendo definida: respeito, amor, gentileza, cumplicidade e honestidade. Foram citados substantivos abstratos que expressam virtudes, bons sentimentos, bons valores, especialmente, nas relações com os outros. Compreende-se, assim, que foi realizado um mapeamento metafórico para gerar essa associação das virtudes atribuídas ao conceito de Educação. Contudo, para que se chegue à metáfora que está estruturando o conceito em questão, deve-se identificar os processos metonímicos que subjazem essa definição.

Um processo metonímico de EFEITO pela CAUSA faz com que se entenda que *respeito* citado é reconhecido como EFEITO na ação de se respeitar direitos, deveres, valores, autoridades, hierarquias de outras pessoas. Do mesmo modo, o amor é o EFEITO da ação de amar o outro, assim como a gentileza na ação de ser gentil no trato com os demais; a honestidade é uma evidência de bom caráter, uma vez que ser honesto é agir de forma que não prejudique o outro em favor de benefício próprio. Respeito,

amor, gentileza, cumplicidade, honestidade são efeitos das ações correspondentes às suas características, isto é, são virtudes e VIRTUDES SÃO ENTIDADES DENTRO DE UMA PESSOA. Assim, se Educação é respeito, amor, gentileza, honestidade, EDUCAÇÃO É ENTIDADE DENTRO DE UMA PESSOA. Dessa forma, pessoas que possuem dentro de si educação possuem também virtudes, ou seja, pessoas educadas são virtuosas.

Respeitar, amar, ser gentil, ser honesto com as outras pessoas são ações de quem segue uma conduta moral idônea; de quem aprendeu a conviver de forma harmoniosa com as pessoas em sociedade. Ou seja, são características relativas à evolução das relações humanas para vida civilizada. Os civilizados são homens que foram formados para o convívio, isto é, foram educados, para se relacionar de forma a promover o bem-estar social.

Tal raciocínio é corroborado na seguinte passagem em (B2b), *educação coisa que poucos possuem que era pra ser ao contrário todos deveriam ter*. Mais uma vez, observa-se a metáfora EDUCAÇÃO É ENTIDADE DENTRO DE UMA PESSOA, estruturada pelo esquema imagético CONTÊINER. Ou seja, de acordo com essa passagem, as pessoas guardam dentro si o que possuem. A palavra *coisa* é empregada em substituição a algo que não tem definição como um objeto. É empregada como algo imaterial, que, também, não se consegue precisar ou nomear. Tal fato reforça a compreensão de que se busca definir Educação como entidade. Avança-se, assim, na compreensão de que Educação é conceitualizada como uma entidade dentro de uma pessoa e de que é adquirida como um bem. No entanto, é assinalado que poucos a possuem, fazendo, assim, com que tal escassez do bem o torne mais valioso. Isso posto, identifica-se mais uma vez a presença da metáfora EDUCAÇÃO É BEM VALIOSO estruturando o conceito de Educação.

No trecho (B2c) *Na vida entre muitas é a mais importante porque sem ela não haveria nada*, o esquema CONTÊINER estrutura o conceito de vida, pois é *na vida* que a educação é situada. Dentro desse espaço, Educação se apresenta como algo de muita importância, tanto que é colocada como algo responsável pela existência de tudo que há na vida ou de sua estruturação. De acordo com exposição do aluno, sem ela não haveria nada, seria, apenas, com a educação que se teria a fonte de tudo que se forma, isto é, ela seria como algo que está no fundamento, na base. Se é a partir do alicerce que uma estrutura se forma com espaço interior e exterior e se considera a vida um contêiner por ter sua estrutura de DENTRO-FORA, no qual a educação está inserida na parte de dentro e a partir da qual tudo se forma, pode-se estabelecer as relações entre educação e alicerce de uma construção. Chega-se, assim, à metáfora EDUCAÇÃO É ALICERCE DA VIDA.

No segmento (B2d) *acho que é tratar as pessoas bem falar palavra como bom dia, boa tarde e boa noite e obrigado*, o aluno cita exemplos de ações gentis e até de expressões discursivas como bom dia para definir Educação. Observa-se, nesse processo, o modelo metonímico acionado por meio de exemplos típicos. Cumprimentar

as pessoas com expressões de *bom dia, boa noite*; agradecer; solicitar com comandos, por favor, são exemplos típicos de atitudes de pessoas que aprenderam a agir de forma correta, gentil. Trata-se, portanto, de um exemplo típico do que seria educação.

No segmento (B2e) *eu agradeço a minha mãe pois tenho a educação que acho certo graças a ela*, o participante atribui à mãe, a responsabilidade de possuir educação. É possível reconhecer o modelo metonímico de estereótipos sociais presentes nessa passagem, tendo em vista que é sabido que aos pais é atribuída essa função. No caso específico, tal modelo é representado apenas pela mãe, que deve educar os filhos, ensinando o que seria o certo e o errado nas condutas para com os outros e demais posturas que revelem sua formação moral. Ao dizer ainda, nessa mesma passagem, que *tenho a educação que acho certo graças a ela*, o participante B2 evidencia que é, na educação familiar, que se apreende valores, virtudes, regras de conduta, sendo ela, portanto, a mais prototípica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo aqui discutido, assume-se que a Semântica Cognitiva propicia a análise exploratória de fenômenos linguísticos, cognitivos e culturalmente motivados em pesquisas de conceitos abstratos. Ao se ter debruçado sobre o referencial teórico desse campo, especialmente Lakoff e Johnson (1980 e 1999) e Lakoff (1987), abordou-se o processo de construção do sentido e de organização do conhecimento do conceito de EDUCAÇÃO por parte de alunos do ensino médio da rede pública de ensino, com base na visão de uma cognição corporificada bem como o processo de categorização de conceitos concretos e abstratos estruturados por Modelos Cognitivos Idealizados.

De acordo com os dados analisados, destacou-se a presença das seguintes metáforas conceituais: EDUCAÇÃO É UM BEM VALIOSO; EDUCAÇÃO É BEM ADQUIRIDO; EDUCAÇÃO É VIAGEM; MENTE É UM RECIPIENTE; APRENDER É GUARDAR NA MEMÓRIA; EDUCAÇÃO É INSTRUMENTO. Defende-se, ainda que essas metáfora integram o MCI da EDUCAÇÃO, do qual o centro prototípico é ENSINO e a ele está associado às denominações dos tipos de Educação, baseadas nas características e propósitos do ensino. Assim, tem-se Educação escolar como raio de Educação Institucional.

Além disso, os participantes, cujas produções textuais foram aqui analisadas, atribuíram valor social a sujeitos que desempenham papéis sociais por meio do quais recebem benefícios, isto é, remuneração e demais fatores que englobam a expressão *bom emprego*, que se encontra citada nos dados, a exemplo de universitários e de empregados. Esses papéis, supostamente, só podem ser assumidos com base em uma formação educacional de qualidade. De tal modo, conclui-se que há a presença, nos dados analisados, da metaforização de Alguém na vida, conforme a metáfora do Eu-social do Sistema da Metáfora da Vida Interior.

Em suma, as análises aqui propostas se caracterizam em termos de procedimento geral, isto é, como fundamentalmente heurísticas, e os resultados, como hipotéticos. No entanto, sugere-se que eles possam ser tratados como referencial para outros estudos empíricos de natureza cultural.

Considera-se que há muitas possibilidades de análises em relação à descrição da estrutura de conceitos à luz dos postulados da TMCI. Considera-se, igualmente, possível construir modelos de análises que se valiam de tal aparato, uma vez que a noção de MCI fornece instrumentos capazes de ajustar-se à descrição de estruturas complexas, como no caso, por exemplo, do conceito abstrato EDUCAÇÃO. Para tanto, o MCI, de formato proposicional, como cenários e estruturas radiais, revelam-se de fundamental importância na descrição das categorias e conceitos, assim como os MCIs de esquemas de imagens, metafóricos e metonímicos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira. *Metáfora conceitual e conhecimento nos discursos e práticas de professores do ensino fundamental*. 2009, 187 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.

BAUER, Martin; GASKELL, George. *Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook*. Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. – 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DE GRANDE, Paula Bacarat. As metáforas conceituais e o ensino/aprendizagem de conceitos em um curso de formação continuada. Instrumento: *Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009.

FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. *Semântica cognitiva: ilhas, pontes e teias*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

FERREIRA, Rosângela Gomes. *A hipótese de corporificação da língua: o caso de cabeça*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

GIBBS, Raymond. *Embodiment and cognitive science*. New York: Cambridge University Press, 2006.

LAKOFF, George. *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1987.

_____. *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução de Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002. (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

LONGIHNI, Marcos Daniel.; MORA, Iara Maria. As representações de “professor” e de “aluno” de docentes em processo de formação: uma análise a partir de metáforas. *Ciência e cognição*, v. 13, n. 2, 2008. Disponível em: <www.cienciasecognicao.org/pdf/v13_2/m318256.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2010.

LOPES, Márcia Oliveira. *Leitura: uma categoria híbrida – pistas do discurso dos professores da rede particular e pública*. 2006, 181 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MACEDO, Ana Cristina Pelosi Silva de *et al.* (Ed). *Cognição e linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos*. Caxias do Sul, RS: EDUCS; Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2008.

MAZOTTI, Tarso. A metáfora PERCURSO no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo. In: VALE, J. F. M do *et al.* (Org.). *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva/Atual, 2002, p. 124-132.

PRAGGLEJAZ GROUP. (2007). *MIP: A method for identifying metaphorically-used words in discourse*. *Metaphor and Symbol*, v. 22, n. 1, p. 1-39.

TEIXEIRA, João Fernandes. *Filosofia e ciência cognitiva*. Petrópolis: Vozes, 2004.