

ORGANIZADORA

Tania Regina de Souza Romero

O PROFESSOR DE LÍNGUAS NO MUNDO E O MUNDO NO PROFESSOR



ORGANIZADORA

Tania Regina de Souza Romero

O PROFESSOR DE LÍNGUAS NO MUNDO E O MUNDO NO PROFESSOR



| São Paulo | 2022 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimário Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil



Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

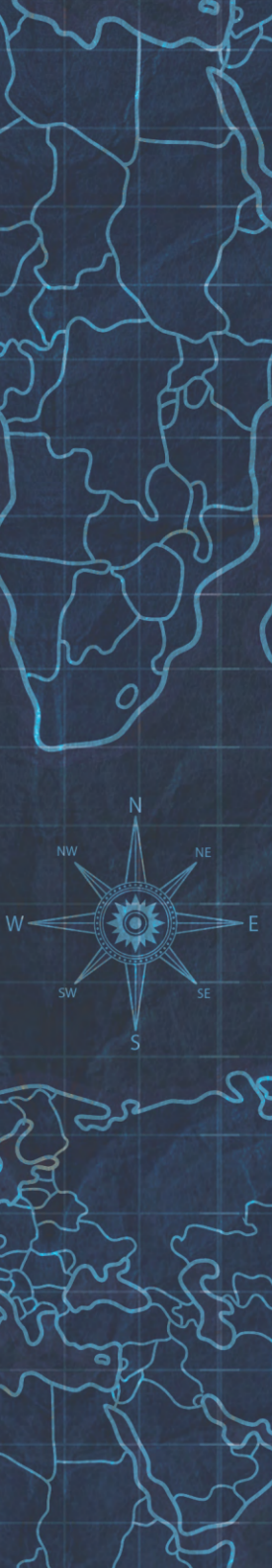
Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil



Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeio
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Utau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Eiisiene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Samara Castro da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento

Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza

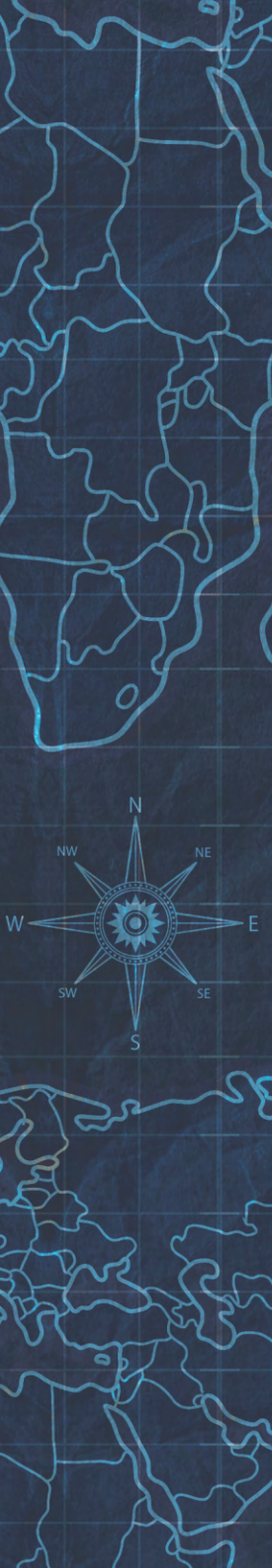
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial Patricia Biegling
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Biegling

Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein

Assistente editorial Caroline dos Reis Soares

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Ligia Andrade Machado

Editoração eletrônica Lucas Andrius de Oliveira
Peter Valmorbida

Imagens da capa Rawpixel.com, Pikisuperstar - Freepik.com

Revisão Michel Gannam

Organizadora Tania Regina de Souza Romero

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P964

O Professor de línguas no mundo e o mundo no professor / Tania Regina de Souza Romero (Organizadora). – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-435-7

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.357

1. Linguagem e línguas. 2. Interculturalidade. 3. Identidade.
4. Professor. 5. Educação. I. Romero, Tania Regina de Souza
(Organizadora). II. Título.

CDD: 410

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguagem e línguas

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN formato impresso: 978-65-5939-431-9

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2

SUMÁRIO

| | |
|-------------------|----|
| Prefácio | 11 |
| Apresentação..... | 16 |

PARTE 1

Capítulo 1

| | |
|--|-----------|
| Formação inicial de professores de português na Guiné-Bissau..... | 23 |
|--|-----------|

Avelino Vaz

Bernardo Alexandre Intipe

Capítulo 2

| | |
|--|-----------|
| On Becoming a Polyglot: autonomy examined | 42 |
|--|-----------|

Natalia Pavlushina

Capítulo 3

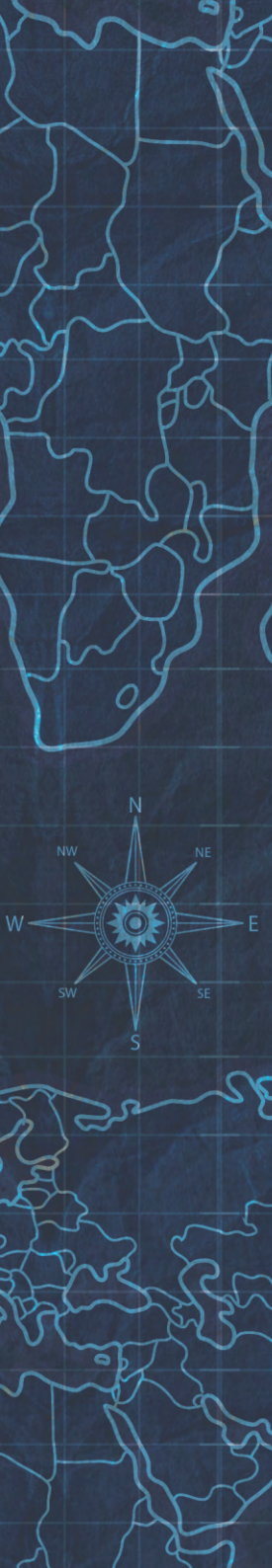
| | |
|--|-----------|
| A competência intercultural no meu processo de aprendizagem de língua espanhola na Colômbia | 68 |
|--|-----------|

Luana Cristina de Oliveira Santos

Capítulo 4

| | |
|--|-----------|
| Letras lá e Letras aqui: construções identitárias na formação de uma licencianda entre Brasil e Suécia..... | 95 |
|--|-----------|

Amanda Cristina dos Santos Reis



Capítulo 5

**Autonomia e estratégias
de aprendizagem do espanhol:**

minhas experiências durante
o intercâmbio na Colômbia 134
Sarah Silva Garcia

Capítulo 6

**La influencia de la herencia
mapuche marcada en autobiografía:**

significaciones reveladas con la valoración..... 154
Lorena Del Carmen Esparza Paillao

Capítulo 7

**Fatores afetivos na aproximação
da língua e cultura coreana.....**

181
Stefânia Kozlakowski

PARTE 2

Capítulo 8

Tudo começou com as fitas K7.....

207
Gilberto Pereira
Tania Regina de Souza Romero

Capítulo 9

**Concepções de língua: metáforas
sobre a língua inglesa em uma narrativa
de aprendizagem de inglês.....**

214
Ronaldo Corrêa Gomes Junior



Capítulo 10

- SUSI:** os impactos de um intercâmbio
cultural em meu processo
de (re)construção identitária..... 227
Letícia Fernanda Carvalho Silva

Capítulo 11

- Uma professora negra em (trans)formação:**
evidências de um letramento racial crítico..... 233
Gasperim Ramalho de Souza

Capítulo 12

- Intercâmbio:**
uma experiência única para a vida..... 244
Clara Máximo de Mello

Capítulo 13

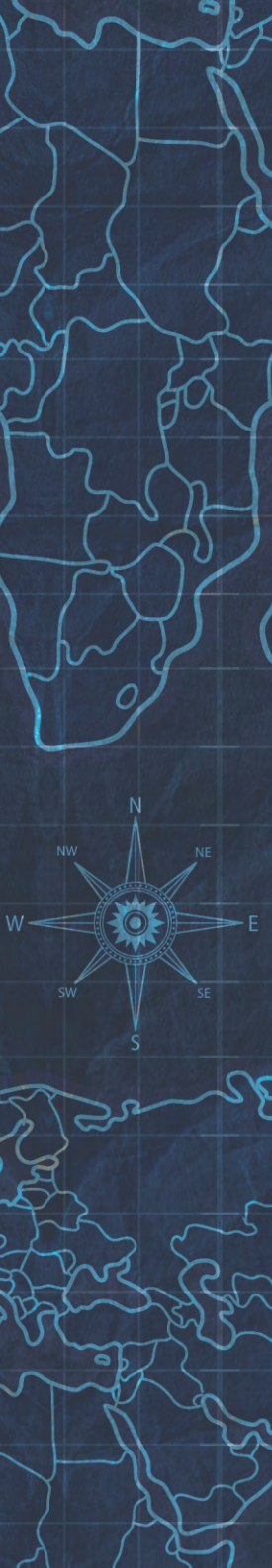
- Atores, ações sociais e avaliação
da experiência de *au pair* na formação
cultural e linguística de uma professora
de línguas..... 261**
Maria Eugenia Batista

Capítulo 14

- There and back again:***
do mundo para a minha escola..... 278
Ernani Augusto de Souza Junior

Capítulo 15

- Narrativas na formação
de professores de línguas..... 281**
Francisco Carlos Fogaça



Capítulo 16

**Entre camelos, pirâmides
e livros de inglês..... 300**

Beatriz Vergueiro

Tania Regina de Souza Romero

Capítulo 17

Transcrição de mesa-redonda..... 304

Beatriz Vergueiro

Capítulo 18

**Oportunidades e resultados
da internacionalização:
o que eu ganho com isso?..... 309**

Elaine Spindola

Sobre os autores e as autoras 322

Índice remissivo..... 328



9

Ronaldo Corrêa Gomes Junior

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA: METÁFORAS SOBRE A LÍNGUA INGLESA EM UMA NARRATIVA DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS

INTRODUÇÃO

A relação entre metáforas e narrativas proporciona um exercício analítico robusto que tem ocupado espaço importante nos estudos linguísticos que se debruçam sobre a cognição humana. Como argumenta Turner (1996), as histórias são ferramentas importantíssimas para o pensamento e para os recursos que articulam a nossa capacidade racional. Dessa forma, o autor defende a ideia de que a nossa mente é literária, ou seja, as histórias são “[...] nosso principal meio de olhar para o futuro, de prevê-lo, planejá-lo e explicá-lo” (TURNER, 1996, p. 4).³⁰ São esses movimentos de projeção, retrospectção e prospecção que aproximam tanto as metáforas das narrativas; ambas são fenômenos que se manifestam na linguagem e nos auxiliam a conceptualizar o mundo ao nosso redor.

Neste capítulo, faço uma leitura da história de Gilberto e uma análise temática e metafórica do que, em minha interpretação, se fez mais saliente na narrativa de aprendizagem: as concepções de língua. Em um primeiro momento, analiso a narrativa de maneira geral, com auxílio de uma aplicação digital para geração de nuvem de palavras. Por meio deste processo, destaco, então, quais são os termos, índices e temas mais recorrentes no texto. Em seguida, analiso o texto de maneira específica, explicitando, à luz da Teoria da Metáfora Conceptual, os domínios conceptuais envolvidos nas projeções sobre a língua inglesa. Por fim, faço considerações que levam em consideração ambas as abordagens analíticas.

METÁFORAS E NARRATIVAS

Em uma visão cognitiva, a metáfora é um fenômeno de caráter cotidiano. Como aponta Schröder (2008), embora a visão mais

30 No original: “(...) our chief means of looking into the future, of predicting, of planning, and of explaining” (todas as traduções deste capítulo são de minha autoria).

popular seja a de recurso poético, retórico e estilístico, a presença da metáfora no cotidiano já era anunciada em trabalhos dos campos filosófico, psicológico e linguístico; nos postulados de Locke, Vico, Kant, Herder, Nietzsche, Mauthner, Cassirer, Gehlen (SCHRÖDER, 2008), bem como em Bühler, Blumenberg e Weinrich (SCHRÖDER, 2008a). A visão cognitiva nos estudos metafóricos teve maior visibilidade no início da década de 1980; com os trabalhos de Reddy (1979), que defendia a tese de que concebemos a linguagem e a comunicação humana como um canal (metáfora do conduto), e com a publicação de *Metaphors We Live By*, por Lakoff e Johnson (1980), responsáveis por popularizar a tese de que a metáfora não seria simplesmente uma figura de linguagem, mas um processo cognitivo de extrema importância para nosso sistema conceptual.

A Teoria da Metáfora Conceptual (doravante TMC) entende que

[o]s conceitos que governam nosso pensamento não são somente questões do intelecto, eles governam nosso funcionamento diário, até os detalhes mais mundanos. Nossos conceitos estruturam o que percebemos, como percebemos o mundo e como nos relacionamos com outras pessoas. Nosso sistema conceptual, portanto, tem um papel central na definição das realidades humanas (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 3).³¹

É a partir da publicação desses autores que a visão cognitiva da metáfora ganha maior notoriedade, retirando a metáfora do campo estilístico e reconhecendo seu papel crucial para a definição das realidades humanas. Assim, estudar metáforas pode ser uma forma efetiva de compreender o que e como pensamos, experienciamos, fazemos e aprendemos (GOMES JUNIOR, 2015).

31 No original: “[t]he concepts that govern our thought are not just matters of the intellect. They also govern our everyday functioning, down to the most mundane details. Our concepts structure what we perceive, how we get around in the world, and how we relate to other people. Our conceptual system thus plays a central role in defining our everyday realities”.

Além de terem um caráter linguístico, as metáforas são motivadas pela cognição humana. Segundo Lakoff e Johnson (1999, p. 45), a “metáfora conceptual está presente tanto no pensamento quanto na linguagem. É difícil pensar em uma experiência subjetiva comum que não seja convencionalmente conceptualizada em termos de metáfora”³². Essa teoria passa, então, por meio de exemplos do dia a dia, a considerar processos linguístico-cognitivos, reconhecendo a importância das vivências e das experiências corporais na estruturação do pensamento humano. Assim, a metáfora seria mental, cognitiva e abstrata e materializaria expressões metafóricas na fala e na escrita.

A TMC introduz as noções de metáfora conceptual e metáforas linguísticas: uma metáfora conceptual é a conceptualização que se encontra no pensamento e as metáforas linguísticas são realizações na linguagem motivadas por metáforas conceptuais. Essas consistem, como argumenta Kövecses (2010), na interação entre dois domínios, sendo um entendido nos termos do outro. Nessa visão, o processamento metafórico envolve o mapeamento entre um domínio fonte (que apoia o sentido literal da expressão) e um domínio alvo (do qual a expressão realmente se refere).

Como exemplo, temos a expressão APRENDER INGLÊS É PERCORRER UM CAMINHO (GOMES JUNIOR, 2011), metáfora que compreende a projeção entre o domínio fonte “percorrer um caminho” e o domínio alvo “aprender inglês”. Isso significa que o sentido do enunciado não está na expressão em si, mas no mapeamento entre os dois domínios conceptuais: VIAGEM e APRENDIZAGEM, que evocam diversos desdobramentos, em que, por exemplo, o aprendiz é entendido como um viajante, o sucesso da aprendizagem como um destino, o professor como um guia, dificuldades como obstáculos, dentre outros. Ademais, vale destacar que os mapeamentos metafóricos podem ser

32 No original: “Conceptual metaphor is pervasive in both thought and language. It is hard to think of a common subjective experience that is not conventionally conceptualized in terms of metaphor”.

parciais, tendo apenas partes de um conceito mapeadas em partes do outro. Para nós, linguistas, caberia, então, analisar, na materialidade linguística, quais as partes de um domínio são mapeadas em outro, de modo que elas sirvam de evidências para nossa interpretação.

Em se tratando de narrativas, a linguagem é um veículo eficiente para a conexão entre pesquisador e participantes que permite e potencializa as interpretações sobre o que é narrado (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Neste sentido, como destaca Clandinin (1986), as metáforas podem nos indicar o que aprendizes e professores acreditam e pensam sobre ensinar e aprender, bem como sobre outros aspectos que subjazem esses processos. Analisando metáforas em narrativas, “podemos compreender as outras histórias em que elas se projetam, quais metáforas orientam esse processo e quais domínios são utilizados nessas conceptualizações” (GOMES JUNIOR, 2020, p. 188).

Segundo Barcelos (2006), narrativas “são os referenciais através dos quais refletimos sobre nossas experiências e as reconstruímos baseados em novas percepções e experiências” (p. 148). De forma consonante, Barkhuizen (2013) defende que “histórias remodelam nossas experiências para que possamos extrair significado delas. As histórias trazem coerência a essas experiências para que possamos entendê-las melhor” (p. 4). De acordo com a reflexão de Paiva (2008), essa forma de conduzir pesquisas auxilia os pesquisadores, portanto, a abandonar o objetivismo/subjetivismo e a aproximar-se do experientialismo, permitindo a compreensão de como as línguas são aprendidas na perspectiva de quem as aprendem.

Conforme postulado por Barkhuizen, Benson e Chik (2014), narrativas de aprendizagem de línguas comumente reportam experiências pessoais; retratam experiências de ensino de línguas em uma perspectiva situada, focando nas vidas – reais ou imaginadas – dos narradores; e revelam características de suas identidades. Assim sendo, neste capítulo, lanço mão da narrativa de Gilberto para analisar suas metáforas e, assim, buscar compreender os domínios mais evocados

por ele em sua história; os mapeamentos mais regulares em sua retrospectiva; enfim, como esse aprendiz-professor conceptualiza seus processos de aprender e de ensinar inglês.

A HISTÓRIA DE GILBERTO: METÁFORAS E CONCEPÇÕES DE LÍNGUA

A narrativa de Gilberto foi orientada por perguntas disparadoras que, de certa forma, organizam e ditam o fluxo de sua história de aprendizagem. No entanto, é notável a maneira como o narrador se coloca neste momento de escrita com uma voz ativa e autônoma; usando e abusando de um tom confessional e indo além do que as perguntas o inquiriam. Em outras palavras, é aparente o desejo de narrar sobre seu processo de aprendizagem, haja vista a cuidadosa apresentação do contexto de aprendizagem, a menção aos atores e aos elementos importantes nesse processo, a descrição minuciosa de detalhes, datas, números, lugares, estratégias de aprendizagem, metodologias de ensino, professores e programas institucionais que marcaram as suas várias identidades de aprendiz e de professor de inglês.

Em se tratando de identidades, algo que chama a atenção é o *code-switch* que aparece no meio da narrativa de Gilberto. No início de sua história, temos a voz do *Gilberto-aprendiz*, que nos conta, em língua portuguesa, detalhes de seu processo de aprendizagem de inglês: as dificuldades, os interesses, a experiência no curso de Letras e as suas primeiras experiências como professor de inglês. É nesse momento que percebemos a alternância de código linguístico e a emergência do *Gilberto-professor* que passa a refletir, em língua inglesa, de forma bem mais profunda, a respeito de suas convicções sobre o ensinar: pedagogias efetivas, oportunidades de desenvolvimento linguístico e profissional, desafios na prática docente, semelhanças e diferenças do

Fica evidente, nesta representação gráfica, a centralidade da língua inglesa e da identidade de professor na história de Gilberto, em cuja lista de palavras mais frequentes aparecem: *english* (16 ocorrências), inglês (15), *teaching* (14), *students* (13), *approach* (10), *language* (9), *culture* (8), *writing* (8), ensinar (7), *genre* (7), *native* (7), *class* (6), *teach* (6), abordagem (5), aulas (5) e ensino (4) – palavras que ilustram a importância e a prevalência da língua e da identidade docente na narrativa.

O papel central da língua na história de aprendizagem de Gilberto também é percebido na análise das metáforas de seu texto. Das expressões metafóricas identificadas no texto, as mais regulares são as que conceptualizam a língua inglesa. Embora utilizem domínios fonte diferentes, todas as conceptualizações evidenciam algum aspecto que torna a língua especial e materializada. O primeiro grupo de expressões significativamente regulares concentra-se na categoria LÍNGUA É OBJETO, que inclui os seguintes excertos.

(a) Essa parte não foi tão desafiadora, exceto pelo fato de que a maioria dos alunos *não compartilhava minha primeira língua*.³⁵

(b) Na universidade, meu desafio era ensinar adultos que eram imigrantes nos Estados Unidos e *não compartilhava a mesma língua que eu*.³⁶

(c) Eu me certifico de que eles entendam que o inglês *pertence* a eles tanto quanto a qualquer outra pessoa.³⁷

(d) Além disso, valorizo o conhecimento prévio dos alunos e como eles irão *transferir* o que aprenderam em minha aula para outras aulas ou para suas vidas.³⁸

35 "This part was not as challenging apart from the fact that most students did not *share my first language*".

36 "At the university, my challenge was to teach adults who were immigrants in the US and did not *share the same language as me*".

37 "I make sure they understand that English *belongs to them* as much as anyone else".

38 "Besides, I value students' prior knowledge and how they will *transfer* what they learned in my class to other classes or their lives".

Nos excertos (a) e (b), temos a conceptualização da língua inglesa como um objeto que é compartilhado ou não com outras pessoas. Esses trechos encontram-se em passagens da narrativa em que o *Gilberto-professor* nos conta sobre suas experiências em sala de aula, em que ele narra que a aprendizagem da língua é metaforizada como a posse compartilhada de um objeto. Nessa perspectiva, o desconhecimento da língua ou as dificuldades de aprendizagem seriam conceptualmente representados pela falta de posse e pela falta de domínio desse objeto. Essa materialização também é percebida nos excertos (c) e (d), em que a língua é metaforizada como um objeto que é possuído e pode ser transferido de um “lugar” a outro.

Essas metáforas corroboram a visão da aprendizagem como aquisição (SFARD, 1998; PAIVA, 2011). Em seu capítulo sobre as metáforas da aprendizagem de línguas, Paiva (2011, p. 38) salienta que

[...] quando falamos em aquisição de uma língua projetamos dois domínios, sendo domínio fonte o de um bem (um objeto valioso, uma commodity) e o domínio alvo a língua que passa a ser entendida com um objeto que se adquire e que pode ser transmitido por alguém. Esse bem pode ser adquirido, acumulado, desenvolvido, ampliado e armazenado (internalizado) na mente que, por sua vez, é vista, metaforicamente, como um container.

Na visão da pesquisadora, a obtenção da posse de algo orienta diversas bases epistemológicas, como podemos perceber em expressões linguísticas sobre transmissão e construção do conhecimento, sobre a aprendizagem de maneira geral.

Outras metáforas regulares na narrativa podem ser agrupadas na categoria LÍNGUA É SUBSTÂNCIA, que integra os excertos a seguir.

(e) Se eu tivesse sido *exposto à língua* quando mais novo, eu teria a chance de ter adquirido, pelo menos, a fonologia do inglês com mais facilidade.

(f) *A exposição tardia a materiais em inglês autênticos por meio da internet, como músicas e filmes atrasou minha aprendizagem da língua.*

(g) *Eu comecei meu curso de Letras em 2013, depois de muito tempo de exposição à língua.*

Nestas expressões, além da metáfora da aquisição, da aprendizagem como a obtenção de algo, a língua é conceptualizada como SUBSTÂNCIA e a aprendizagem como a exposição a ela. Nesse sentido, o aprendiz seria a metaforização de um contêiner que, neste caso, receberia as substâncias (a língua) pelo simples fato de estar exposto a ela. Vale salientar que, embora evidencie certa passividade na experiência humana de aprender, essa conceptualização destaca a noção de movimento da língua, que se direcionaria ativamente de fora (do ambiente) para dentro do contêiner (o aprendiz).

Ainda em relação à agentividade da língua, outra expressão metafórica encontrada na narrativa destaca essa questão, uma manifestação da metáfora conceptual LÍNGUA É PESSOA, como podemos perceber no excerto a seguir.

(h) *Aprendi que língua é mais do que uma ferramenta. Ela cria realidades.*

No excerto (h), percebemos claramente que, além de enfatizar o caráter instrumental da língua inglesa (também destacado na categoria LÍNGUA É OBJETO), Gilberto demonstra reconhecer agentividade na língua. Dessa forma, no excerto em questão, o narrador conceptualiza a língua inglesa de forma personificada, como uma entidade, como alguém dotado de capacidades de criar e alterar realidades.

Na TMC, ambas as metáforas conceptuais LÍNGUA É SUBSTÂNCIA e LÍNGUA É ENTIDADE seriam manifestações de metáforas ontológicas. Nos termos de Lakoff e Johnson (1980, p. 76), “nossas experiências com objetos físicos (especialmente nossos corpos) fornecem

a base para uma variedade ampla de metáforas ontológicas”, ou seja, nos permitem conceber experiências abstratas (eventos, atividades, emoções, ideias etc.) como substâncias e entidades. A atribuição de características específicas nos auxiliaria a quantificar e a identificar conceitos abstratos. Nessa perspectiva, na narrativa de Gilberto, a língua inglesa, enquanto um fenômeno abstrato, demonstra ser conceptualizada como uma “coisa” e uma “pessoa”, com “poder” de chegar aos indivíduos e de criar realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao sobrevoar a história de aprendizagem de Gilberto, foi clara a percepção de que dela emerge um *narrador-professor* (ou um *professor-narrador*). A maneira autoral e ativa com que ele reflete sobre suas experiências de aprendizagem evidencia uma grande capacidade metacognitiva; ao mesmo tempo em que relata suas experiências, ele as analisa, recorrendo a conhecimentos de natureza teórica e prática. Nessas reflexões, a língua inglesa é um elemento central, um personagem importante que entra e que invade as cenas, alterando todos os arcos narrativos, todos os caminhos tomados por Gilberto – o protagonista.

Ao observarmos a camada lexical da narrativa, percebemos que são salientes e frequentes as palavras que compõem o universo do ensino de inglês, caracterizando as relações de Gilberto com a língua, os alunos, as aulas, as abordagens de ensino. Ao entrecruzarmos essa recorrência com o conteúdo temático do texto, é possível argumentar que Gilberto assume uma tripla função na história: narrador, autor e protagonista; e tudo isso parece ser articulado pela língua inglesa. É por causa do inglês e é também em inglês que Gilberto narra a sua história; é o inglês o responsável pelos conflitos, tensões e clímax da narrativa; é pela aprendizagem do inglês que Gilberto

demonstra desenvolver identidades autônomas e independentes nas vidas social e profissional.

Em relação às metáforas sobre a língua inglesa, foram identificadas as conceptualizações da língua como OBJETO, que revela a percepção do inglês como um bem; como uma SUBSTÂNCIA, que destaca o movimento ativo da língua em direção ao narrador; e como PESSOA, que evidencia a agentividade e poder da língua. Embora a maioria dos enunciados sobre a língua inglesa indiquem a manifestação da metáfora da aprendizagem como aquisição, a questão da passividade não é algo que chama a atenção na narrativa. Não se trata, então, de interpretar as conceptualizações de Gilberto como orientadas por passividade ou por omissão, mas de constatar a importância e a agentividade que o narrador atribui à língua.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. **Linguagem e Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.

BARKHUIZEN, G. **Narrative research in applied linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. **Narrative inquiry in language teaching and learning**. New York: Routledge, 2014.

CLANDININ, J. D. **Classroom practice: teacher images in action**. London: Falmer Press, 1986.

CLANDININ, J. D.; CONNELLY, M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey Bass a Willey Company, 2000.

GOMES JUNIOR, R. C. (org.). **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

GOMES JUNIOR, R. C. **Metáforas na rede: mapeamentos conceituais de estudantes universitários sobre aprendizagem de inglês**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GOMES JUNIOR, R. C. **Retratos do Eu**: as identidades metaforizadas de aprendizes universitários de inglês em Hong Kong e no Brasil. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

KÖVECSSES, Z. **Metaphor**: a practical introduction. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2010.

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

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh**: the embodied mind and its challenge to Western thought. New York: Basic Books, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. Ilusão, aquisição ou participação. *In*: LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona**: uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p. 33-46.

PAIVA, V. L. M. O. Multimedia language learning histories. *In*: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (ed.). **Narratives of learning and teaching EFL**. London: Palgrave-Macmillan, 2008. p. 199-213.

REDDY, M. The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language. *In*: ORTONY, A. (Ed.). **Metaphor and thought**. Cambridge: Cambridge Univ.Press, 1979. p.284-324.

SCHRÖDER, U. Antecipações da Metáfora Cotidiana nas concepções de Hans Blumenberg e Harald Weinrich. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 16, p. 39-54, 2008a.

SCHRÖDER, U. Da teoria cognitiva a uma teoria mais dinâmica, cultural e sociocognitiva da metáfora. **Alfa**. São Paulo, v. 52, n. 1, p. 39-56, 2008.

SFARD, Anna. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. **Educational Researcher**, v. 27, n. 2, p. 4-13, 1998.

TURNER, M. **The literary mind**: the origins of thought and language. Oxford: Oxford University Press, 1996.

