

METÁFORAS ASSOCIADAS AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE FRANCÊS**LÍNGUA ESTRANGEIRA:**

algumas reflexões

**METAPHORES ASSOCIATED WITH THE TEACHING-LEARNING OF FRENCH
FOREIGN LANGUAGES:**

some reflections

Aldenice de Andrade Couto¹**Resumo**

Este artigo tem como escopo propor reflexões acerca do uso de expressões metafóricas na aprendizagem de Francês como Língua Estrangeira (FLE), elaboradas por professores do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) em formação inicial em uma universidade pública do Amapá. Para tanto, esta investigação se fundamenta nos pressupostos da Teoria da Metáfora Conceitual (LAKOFF; JOHNSON, 1980; LAKOFF, 1987; KÖVECSES, 2010). Para a análise dos dados foi aplicado um questionário contendo um roteiro como orientação para auxiliar os participantes na escrita das narrativas. Este estudo seguiu os princípios da pesquisa qualitativa, segundo a qual os fatores sociais não podem ser vistos como fixos, mas assumem sempre uma diversidade de significados múltiplos e socialmente construídos. Assim, a opção metodológica se deu com base na aplicação de questionários e notas de campo envolvendo nove estudantes do Curso de Letras Português e Francês de uma universidade pública do Amapá. Os resultados revelaram que as expressões metafóricas escritas pelos futuros professores de (FLE) podem ajudar tanto os professores quanto os alunos a compreenderem melhor como pensamos, como nos comunicamos e como entendemos o mundo (CAMERON, 2003).

Palavras-chave: Metáforas; Formação Inicial de Professores; Língua Estrangeira.

Abstract

This article aims to propose reflections on the use of metaphorical expressions in learning French as a Foreign Language (FFL), elaborated by teachers from the Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) in initial training at a public university in Amapá. To achieve this purpose, this investigation is based on the assumptions of the Theory of Conceptual Metaphor (LAKOFF; JOHNSON, 1980; LAKOFF, 1987; KÖVECSES, 2010). For data analysis, a questionnaire containing a research guide was applied to help participants in their writing narratives. This study followed the principles of qualitative research, according to which social factors cannot be seen as fixed, but always assume a diversity of meanings, which are multiple and socially constructed. In this way, the methodological option was based on the application of questionnaires and field notes involving nine students from Portuguese and French Language Course at a public university in Amapá. The results revealed that the metaphorical expressions written by the future teachers of (FFL) can help both teachers and students to understand better how we think, how we communicate and how we understand the world (CAMERON, 2003).

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Língua e Cultura – PPGLinc da Universidade Federal da Bahia-UFBA. Docente de Francês Língua Estrangeira no Departamento de Letras da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP. E-mail: nicecouto@unifap.br

Keywords: Metaphors; Initial Teacher Training; Foreign language.

Considerações Iniciais

Segundo Bohn (2015), o debate sobre o ensino e aprendizagem de línguas sempre apresentou um lugar de destaque na literatura nacional e internacional da Linguística Aplicada (LA). Essa área tem interesse em usar abordagens que sejam linguisticamente encaminhadas para compreender as concepções de professores e alunos acerca da aprendizagem e, conjuntamente, ampliar a consciência deles no que concerne à linguagem e ao processo de ensino e aprendizagem (CORTAZZI; JIN, 1999).

Cortazzi e Jin (1999) investigaram metáforas utilizadas por professores e constataram que elas acrescentam um efeito dramático às narrativas de aprendizagem; expressam um significado mais preciso; promovem a interação; ajudam os alunos a se identificarem com suas experiências; além de funcionarem como clichês e modelos a serem repetidos. Portanto, a investigação das metáforas produzidas por professores e alunos, de acordo com esses pesquisadores, pode revelar informações importantes concernentes a suas percepções profissionais, seus pensamentos e sua aprendizagem.

Discutidas desde a antiguidade clássica, as reflexões sobre metáforas em contexto escolar, notadamente no Brasil, datam de algumas décadas. Conforme teoriza Cameron (2003), a metáfora é um importante meio de investigação de linguistas aplicados, por ajudá-los a entender melhor como as pessoas pensam, compreendem o mundo e se comunicam.

Este estudo, portanto, objetiva ouvir os professores de francês em formação inicial e compreender como eles dão sentido às suas experiências com a aprendizagem da Língua Francesa (LF), com base nas expressões metafóricas utilizadas em suas narrativas de aprendizagem.

Desse modo, é pertinente pesquisar acerca do uso das metáforas na formação inicial de professores de FLE, visto que esse fenômeno, no discurso educacional, investiga algo essencial, ou seja, como pensamos, conceptualizamos e compreendemos uns aos outros, tornando-se, portanto, um instrumento valioso que pode ser usado como um modo de se entender a teoria e

a prática de ensino, permitindo que haja uma análise da realidade e que essa realidade possa ser modificada (CAMERON, 2003).

Portanto, este estudo justifica-se pela necessidade de mais investigações que possam abordar as expressões metafóricas não apenas a partir do modo como é ensinada nas aulas de Língua Materna, mas também como instrumento de análise da teoria e prática de ensino, e que elas sejam analisadas como modo de intervenção nas práticas de professores e alunos de Língua Francesa.

Para tanto, esta investigação tentará responder à seguinte pergunta de pesquisa: Como os professores de francês em formação inicial conceptualizam suas experiências de aprendizagem da Língua Francesa? Dessa forma, este artigo organiza-se em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira, *A formação inicial de professores de Língua Estrangeira e o uso de metáforas*, discorre sobre a contextualização da formação de professores de línguas no Brasil, ressaltando a importância do uso de metáforas; a segunda, intitulada *Breve consideração sobre os estudos da metáfora*, evidencia que a metáfora, embora colocada na pauta dos estudos sobre a linguagem desde a antiguidade pelo filósofo grego Aristóteles, somente a partir da década de 70 ganha notoriedade, com as ciências da Cognição; a terceira seção é destinada aos *Procedimentos metodológicos*, e, por fim, a quarta refere-se à *Análise e discussão dos dados*.

1. A formação inicial de professores de Língua Estrangeira e o uso de metáforas

Nos últimos trinta anos, a formação de professores se tornou tema recorrente nas discussões acadêmicas, em especial, na década de 1990, possibilitando debates fundamentados em pesquisas empíricas e teóricas.

De acordo com Vieira-Abrahão (2010), a disciplina Linguística Aplicada (LA) conquistou espaço nos cursos de Letras a partir dos anos 90, tanto como disciplina obrigatória quanto optativa, e a formação teórica do professor passou a ser valorizada. Assim, a LA teve suas teorias supervalorizadas, colocando a prática em um plano inferior, pois “se tinha a crença que a chave do ensino bem-sucedido estava no conhecimento teórico sempre atualizado do professor” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 4). Pode-se, então, depreender dessa afirmação que, naquele momento, teoria e prática tinham lugares bem marcados, assim como ficavam bem definidos os papéis dos teóricos, de um lado, e dos professores, de outro.

De acordo com essa autora, o paradigma da reflexão da prática começou a ser mais discutido, no Brasil, também na década de 90, fazendo com que professores e pesquisadores se interessassem pelo tema e, com isso, a reflexão da prática docente começou a ser inserida nos programas de formação de professores.

Nesse contexto, um novo redimensionamento do papel do professor aparece a partir de 2000, o que, para Vieira-Abrahão (2010, p. 228), “passa a ser considerado um produtor de teorias e não mais um mero implementador”. Dito de outra forma, nesse novo contexto o professor ajusta sua prática às necessidades locais e se torna mais autônomo para fazer escolhas e definir objetivos e procedimentos para cada grupo específico, sempre permeado pela reflexão. Então, o treinamento é deixado de lado, ainda segundo a autora, e se inicia o processo de formar e educar o professor.

Nessa vertente, entendo que a prática reflexiva deva permear a trajetória profissional do professor de línguas e fazer parte de sua formação. Durante a sua formação, no entanto, o professor deve ser submetido não somente a sessões de treinamento profissional (a fim de que tenha a oportunidade de conhecer um material novo ou mesmo se inteirar de ferramentas tecnológicas que possam ser usadas em sala de aula), mas deve ser exposto, sobretudo, a uma abordagem reflexiva, permitindo que os professores “negociem suas agendas” (MAGALHÃES, 2009, p. 57) na construção do conhecimento, enquanto descrevem suas ações de linguagem nas escolhas diárias, interpretam e repensam compreensões que, muitas vezes, estão distorcidas ou escondidas pelo senso comum.

De acordo com Magalhães (2009), para refletir criticamente o professor necessita descrever suas ações, em resposta à pergunta: *o que fiz?* Para a autora, uma descrição detalhada leva o professor a um distanciamento de suas ações e a se perguntar sobre as razões das escolhas feitas, e é justamente nesse momento que a segunda pergunta é colocada: *O que agir desse modo significa?* Dentro dessa concepção, esse é um espaço importante em contextos de formação crítica, uma vez que permite ao professor refletir sobre o significado das escolhas feitas, ao relacioná-las a teorias populares ou formais, explícitas ou não.

A autora sublinha, ainda, que esses questionamentos permitirão ao professor compreender o que de fato acontece em sua aula, distinguir quem fala e para quem fala, e quem ouve; que alunos está formando e o que isso significa. Observa-se, portanto, que é justamente nesse momento que o professor pode descobrir que age de forma contrária a seus propósitos ou

que as razões pelas quais seus alunos não aprendem não podem ser atribuídas apenas a ele, professor, ou ao aluno.

Nesse sentido, trabalhar com metáforas pode contribuir para a discussão da relevância delas no desenvolvimento da competência do aprendiz, futuro professor de língua estrangeira, não somente no tocante à compreensão e ao uso do vocabulário, mas, sobretudo, enquanto instrumento de organização e de produção cognitiva que constitui e participa da estruturação do pensamento do ser humano. Assim, as metáforas permitem que os alunos entendam a experiência de alguma coisa em termos de outra, como afirmam Lakoff e Johnson (1980) em sua essência.

Posto isso, ao contribuírem diretamente para uma virada paradigmática no quadro teórico vigente voltado para a discussão dos princípios que norteiam as formas usadas pelo ser humano na organização de suas ideias sobre o mundo a sua volta e suas experiências, Lakoff e Johnson (2002) não só evidenciaram a relevância da linguagem figurada no cotidiano, como também incluíram a metáfora nos debates e nos estudos contemporâneos acerca da relação entre linguagem e cognição.

2. Breve consideração sobre os estudos da metáfora

Os primeiros estudos acerca da metáfora datam da Antiguidade, com o filósofo grego Aristóteles (384-322 a.C.), que concebia a metáfora como “transportar para uma coisa o nome de outra, ou do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero ou da espécie de uma para a espécie de outra, ou por analogia”. A metáfora foi sempre investigada, no âmbito da eloquência, como um ornamento linguístico. A partir de 1980, com os estudos empreendidos por Lakoff e Johnson (2002), passou a ser tratada como um recurso cognitivo.

Com o surgimento das Ciências da Cognição, nos anos 70, a metáfora ganha grande notoriedade, passando a ser objeto de pesquisas multi/inter e transdisciplinares nos múltiplos campos de saber que integram tal ciência.

Pode-se dizer que as investigações sobre metáforas têm sido crescentes nos estudos acerca da linguagem. Pesquisadores como Lakoff e Turner (1989), Gibbs (1999), Lima (2012), dentre outros, concebem a metáfora não mais como uma figura de linguagem, mas como uma forma de expressão, ou seja, uma maneira pela qual o ser humano expressa suas experiências e concepções do mundo.

Lakoff e Mark Johnson (2002) apresentaram a Teoria das Metáforas Conceituais, em seu livro *Metaphors we live by* (Metáforas da vida cotidiana), evidenciando que a comunicação está dentro de um sistema conceptual em que a linguagem é fonte de evidência. Para esses autores, «Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza.» (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 45).

Ainda de acordo com esses autores, os conceitos que conduzem nosso pensamento não são simples questões do intelecto, pois além de gerirem nossa atividade cotidiana nos detalhes mais triviais, estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas. O referido sistema conceptual desempenha, portanto, um papel fundamental na definição de nossa realidade cotidiana (LAKOFF; JOHNSON, 2002). É por isso que a metáfora não é compreendida somente como uma figura de linguagem, mas como algo que está inserido em nosso cotidiano, arraigado na nossa cultura, de modo que a utilizamos, muitas das vezes, sem nos darmos conta.

Conforme Lakoff e Johnson (2002, p. 47-48), “a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra”. A partir desse pensamento, Lakoff e Johnson (1980) concluem que a metáfora extrapola os limites estilísticos presentes na poesia ou na retórica, e, efetivamente, está presente em nosso cotidiano, em todos os nossos pensamentos e ações, e que normalmente não temos consciência desse sistema conceptual que subjaz à linguagem. Ele simplesmente ocorre cotidianamente, quer queiramos ou não. Nas palavras dos autores:

A maioria das pessoas acha que pode viver perfeitamente bem sem a metáfora. Nós descobrimos, ao contrário, que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 45).

Com base na citação, pode-se ressaltar que o processo da linguagem é altamente metafórico; então, se o conceito e a ação são estruturados a partir de metáforas, logo, a linguagem também será. Os autores pontuam que vários dos nossos conceitos são formados por uma ou mais metáforas, e a experiência com o mundo físico, tanto no sentido cultural como no sentido corpóreo, permite a formação de base para que possamos metaforizar expressões linguísticas tais como ‘VEJA A QUE PONTO CHEGAMOS’ e ‘AMOR É UMA LOUCURA’.

Lakoff e Johnson (2002) dividem as metáforas conceituais em três grandes categorias, quais sejam: Estruturais, Orientacionais e Ontológicas.

As Metáforas Estruturais são aquelas que estruturam um conceito em termos de outro; dito de outra forma, elas mapeiam a estrutura do domínio-fonte em relação ao domínio-alvo, e, assim, possibilitam aos falantes entender um domínio em termos do outro, como pode ser observado nos seguintes exemplos: “TEMPO É DINHEIRO”, “você está desperdiçando dinheiro”, “eu não tenho tempo para te dar”.

Por sua vez, as metáforas orientacionais utilizam como domínio-fonte uma orientação espacial, como se pode perceber nas metáforas “FELIZ É PARA CIMA” e “TRISTE É PARA BAIXO”, nas quais as orientações para cima e para baixo servem de base para a organização dos conceitos em apreço. As metáforas conceituais caracterizadoras do conceito relacionamento: uma abordagem cognitiva como MAIS É PARA CIMA, mas o ‘é’ deve ser visto como uma abreviação para uma série de experiências nas quais a metáfora se baseia e em termos das quais nós a entendemos”. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 69).

Por fim, as metáforas ontológicas são aquelas que transformam conceitos abstratos em entidades – coisas ou seres (animais ou humanos). [...] “as nossas experiências com objetos físicos, notadamente com nossos corpos fornecem a base para uma variedade extremamente ampla de metáforas ontológicas, isto é, formas de conceber eventos, atividades, emoções, ideias etc. como entidades e substâncias” (Lakoff e Johnson, 2002, p. 76). Ainda segundo Lakoff e Johnson (1980), as metáforas ontológicas são tão naturais e tão onipresentes em nosso pensamento, que normalmente são consideradas como evidentes por si mesmas, e descrições diretas de fenômenos mentais. Elas estão presentes em uma língua natural para lidarmos com experiências tais como eventos, atividades, emoções, ideias, processos etc., as quais são concebidas como entidades discretas ou substâncias.

Entre as metáforas ontológicas, os autores evidenciam a personificação, cuja característica principal é a de conceber experiências tais como: eventos, atividades, emoções, ideias, processos etc. como pessoas.

Em suas investigações, Lakoff e Johnson (1980) evidenciam que o pensamento, em grande parte metafórico, permite que o ser humano perceba e conheça o mundo ao seu redor, organizando suas ideias, sentimentos e experiências vivenciadas. Para esses autores, há dois aspectos que caracterizam a visão de metáfora descrita na Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), a saber: (i) o fato de as metáforas serem convencionais, quer dizer, serem automáticas,

não dependendo de nenhum esforço, além de serem estabelecidas e compartilhadas por uma determinada comunidade linguística; (ii) o fato de as metáforas serem indispensáveis, isto é, de se instituírem em uma forma natural de pensar. Nessa perspectiva, Lakoff e Johnson (1980) destacam que o pensamento metafórico é engendrado a partir do mapeamento ou correspondência entre dois domínios: fonte (A) e alvo (B), cuja direcionalidade se estabelece de A para B, já que A, ao ser mais concreto, fornece o conhecimento organizado da experiência.

Kövecses (2005), em sua obra *Metaphor in Culture: universality and variation*, apresenta onze elementos presentes nessa geração do pensamento metafórico, quais sejam:

1. A metáfora consiste de um domínio-fonte e um domínio-alvo; 2. O domínio-fonte é mais concreto, e o domínio-alvo é mais abstrato; [...] 3. A escolha de uma determinada fonte para combinar com um determinado alvo é motivada por uma base experiencial, ou seja, uma experiência de base corpórea; [...] 4. A experiência corpórea resulta em certas conexões neurais entre áreas do cérebro (estas áreas correspondem à fonte e ao alvo); [...] 5. A relação entre fonte e alvo é tal que o domínio-fonte pode aplicar-se a vários alvos e um alvo pode atrelar-se a várias fontes; [...] 6. Os pareamentos particulares de domínio-fonte e domínio-alvo geram expressões linguísticas metafóricas; as expressões linguísticas são, portanto, derivadas da conexão entre dois domínios conceituais; [...] 7. Há correspondências conceituais básicas e essenciais, ou mapeamentos, entre os domínios-fonte e alvo; [...] 8. Os domínios-fonte frequentemente mapeiam ideias sobre o alvo, além das correspondências básicas. Estes mapeamentos adicionais são chamados de desdobramentos ou inferências; [...] 9. A junção entre um domínio-fonte e um domínio-alvo frequentemente resulta em mesclas, isto é, materiais conceituais que são novos em relação tanto à fonte quanto ao alvo; [...] 10. As metáforas conceituais frequentemente materializam-se, ou são realizadas, de forma não linguística, isto é, não somente em língua e pensamento, mas também em prática e realidade físico social; [...] 11. Metáforas conceituais frequentemente produzem ou convergem para modelos culturais que operam no pensamento. Estas são estruturas que são simultaneamente culturais e cognitivas (daí, portanto, os termos modelo cultural e modelo cognitivo), uma vez que são representações mentais culturalmente específicas de aspectos do mundo (KÖVECSSES, 2005, p. 5-7)².

Para Kövecses (2005), os elementos apontados são capitais para identificar e compreender as expressões metafóricas em seus contextos de uso. Conforme as investigações aventadas por Steen (1998), tais elementos permitem o entendimento de um domínio através de outro. Dito de outra forma, numa referência à Metáfora Conceitual DISCUSSÃO É GUERRA, por exemplo, postula-se que estamos utilizando o domínio-fonte GUERRA, mais físico, para a compreensão do domínio-alvo, mais abstrato, DISCUSSÃO. Da mesma forma, na referência à Metáfora Conceitual DIFICULDADE É DUREZA, postula-se que o domínio-fonte, por ser

² Tradução livre.

DUREZA, e, portanto, mais físico, é mapeado na compreensão do domínio-alvo DIFICULDADE. As correlações conceituais entre os domínios – os mapeamentos – ocorrem unidirecionalmente, isto é, partindo daqueles elementos conceituais do domínio mais concreto para aqueles do domínio mais abstrato, propiciando, assim, uma projeção metafórica. A metaforicidade está na tensão semântica identificada entre os elementos integrantes das expressões linguísticas metafóricas. Em “foi uma luta dura!”, o domínio DIFICULDADE, mais abstrato, é mapeado, por exemplo, em termos de DUREZA (mais concreto), isto é, luta dura é entendido como difícil.

Kövecses (2005) salienta que o contexto sociocultural no qual estamos inseridos irá influenciar espontaneamente as metáforas que utilizamos e, por conseguinte, o modo como entendemos essas metáforas. Logo, a utilização de metáforas é diretamente influenciada por nossa cultura e nossas experiências, tanto fisiológicas quanto motoras e perceptuais, fatores determinantes à forma que agimos e entendemos o mundo. O autor advoga, ainda, que não apenas o contexto sociocultural trará diferenças, mas também a situação comunicativa. Segundo ele, nossas metáforas são criadas de acordo com a história dos contextos ou a história do próprio indivíduo, já que as metáforas que diferenciariam os grupos e indivíduos condizem com os estilos comunicativos e com as preferências desses grupos e indivíduos.

3. Procedimentos metodológicos

Esta investigação segue os princípios da pesquisa qualitativa, segundo a qual os fatores sociais não podem ser vistos como fixos, mas assumem sempre uma diversidade de significados múltiplos e socialmente construídos.

Lüdke e André (1986) sublinham que a pesquisa qualitativa é tomada por uma dimensão complexa, subjetiva e mutável, ou seja, há uma fluidez dinâmica que leva à subjetividade como algo intrínseco do ser humano, da humanidade e, por consequência, da própria pesquisa e suas características. Assim, a opção metodológica se deu com base na aplicação de questionários e notas de campo envolvendo nove estudantes do Curso de Letras Português e Francês. Essa opção se justifica, visto que a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo e consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativistas que dão visibilidade ao mundo. Dessa forma, para seguir os preceitos da boa ética, a professora-pesquisadora selecionou os participantes entre os alunos de uma turma, os quais aceitaram

responder aos questionários voluntariamente, e concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os nomes dos participantes são fictícios e foram escolhidos por eles próprios.

O estudo foi realizado em uma universidade pública do Amapá. Dos quinze professores convidados a participar desta pesquisa, apenas dez devolveram o questionário preenchido devidamente. Eles fazem parte de uma turma do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e estão na faixa etária de 34 a 48 anos. A escolha dessa turma deu-se pelo fato de a professora-pesquisadora autora deste artigo ter ministrado a disciplina Língua Francesa VI³ a esses professores, de forma intensiva, no período de 11 a 20 de julho de 2019.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a escrita de narrativas de aprendizagem, que possibilitou o acesso às experiências desses professores em formação, bem como a suas percepções, crenças e anseios quanto ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Francesa (LF), além de notas de campo. Desse modo, foi pedido aos participantes que escrevessem sobre suas memórias relativas ao processo de ensino e aprendizagem do idioma, seguindo as orientações contidas em um questionário entregue pela professora-pesquisadora. Nesse questionário, alguns tópicos foram sugeridos, a fim de norteá-los na escrita, a saber: estratégias e dificuldades ao aprender o idioma, a importância da língua, os pontos positivos e os negativos de suas experiências de aprendizagem, expectativas em relação à língua francesa etc.

Ressalta-se que nas dez narrativas analisadas, foram identificadas várias expressões metafóricas sobre a aprendizagem da língua francesa. Logo, as expressões foram agrupadas de acordo com a regularidade de seus domínios-fonte, totalizando assim dez domínios.

4. Análise e discussão dos dados

Para a execução da pesquisa realizada foram analisadas as narrativas produzidas, as quais instanciaram as metáforas expostas a seguir.

³ O objetivo da disciplina consistiu em desenvolver no aluno habilidades de compreensão e expressão oral escrita, permitindo-lhe expressar-se com estruturas elaboradas; expressar e perguntar um ponto de vista; expressar sua intenção para fazer alguma coisa; justificar uma escolha; expressar a restrição.

4.1 Metáforas sobre a aprendizagem do francês

Nas dez narrativas analisadas, foram identificadas várias expressões metafóricas sobre a aprendizagem do francês. As expressões foram agrupadas de acordo com a regularidade de seus domínios-fonte, num total de dez domínios identificados. Entre o total de ocorrências, constatou-se que a aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE) foi conceptualizada como: contêiner, acesso, viagem, finanças, jogo, desafio, pessoa/objeto, desenvolvimento, trabalho e caminho. As metáforas que emergiram dos discursos dos participantes deste estudo são evidenciadas a seguir:

A primeira metáfora avaliada é de esquema imagético, recorrente no vocabulário dos aprendizes:

4.1.1 Aprendizagem de francês é entrar em um contêiner

Nessa primeira metáfora encontrada, é possível fazer uma relação com o esquema imagético DENTRO/FORA, considerando o idioma apresentado como um contêiner, no qual o aluno se insere. Desse modo, ao estudar a língua, o professor em formação submerge desse espaço, e ao intensificar seus conhecimentos da língua, o contêiner fica cada vez mais profundo, e o aluno-professor, mais mergulhado, conforme se pode perceber na transcrição dos excertos de narrativas:

Antes de entrar para universidade já tinha decidido fazer francês, além de gostar da língua, o nosso estado é vizinho da Guiana Francesa, com a construção da ponte percebi um elo muito grande entre os dois países, porém percebo a falta de políticas linguistas para essa área (IVANA, PROFESSORA EM FORMAÇÃO, 2019).

Para mim, a aprendizagem da língua francesa é de extrema importância porque, além de ser uma língua culta, é a língua vizinha a nosso estado, acredito que deveria entrar como grade curricular essencial para os nossos estudantes, desde do fundamental até o médio. (IVANA, PROFESSORA EM FORMAÇÃO, 2019).

Para mim, a aprendizagem da Língua Francesa é um momento de liberdade no aprendizado de uma língua, cultura e ao mesmo tempo pode ter uma análise semântica e pragmática da língua portuguesa brasileira, partindo desse ponto tive oportunidade em aprofundar o conhecimento na Língua Francesa e Portuguesa para estudar outra língua e sua gramática. (PENA, PROFESSORA EM FORMAÇÃO, 2019).

Por certo que pretendo ir ao encontro de uma imersão na língua francesa, a fim de alcançar fluência na escrita e oralidade. (THAÍS, PROFESSORA EM FORMAÇÃO, 2019).

Percebe-se que os verbos “entrar” e “aprofundar” e o substantivo “imersão” são utilizados para indicar a noção de entrada em um contêiner. Assim, ao intensificar os conhecimentos da língua francesa, tem seu volume aumentado.

4.1.2 Aprendizagem de francês é acesso

APRENDIZAGEM DE FRANCÊS É ACESSO foi a segunda metáfora encontrada nos excertos das narrativas dos professores em formação. Conforme evidenciado nos fragmentos abaixo, os professores ML e Gibson conceptualizam a aprendizagem do Francês, domínio-alvo, a partir do domínio-fonte ACESSO.

Aprender a Língua Francesa possibilita conhecer novas culturas. Além de abrir novas oportunidades de trabalho, principalmente em consequência de morarmos em região de fronteira com a Guiana francesa. (ML, PROFESSOR EM FORMAÇÃO, 2019).

Para mim, a aprendizagem da língua francesa é uma FERRAMENTA_essencial para chegar aonde pretendo, apesar de ainda não ter interesse em atuar com a disciplina de língua francesa tenho interesse no que concerne à política pública voltada para o estudo de língua francesa no nosso estado. (GIBSON, PROFESSOR EM FORMAÇÃO, 2019).

Para a participante ML, o conhecimento da língua francesa permite não somente o acesso a uma nova cultura, mas também o acesso a novas oportunidades de trabalho, sobretudo pelo fato de ela morar em uma região que faz fronteira com a Guiana Francesa.

Por sua vez, Gibson, embora não tenha interesse em atuar ainda na disciplina de língua francesa, tem interesse no que concerne à política pública voltada para o estudo da língua francesa no estado do Amapá, ou seja, a pretensão da professora é desenvolver seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) voltado para as questões da política pública concernente aos estudos da língua francesa.

4.1.3 Aprendizagem de francês é uma viagem

A terceira metáfora avaliada foi a APRENDIZAGEM DE FRANCÊS É UMA VIAGEM, a qual tem VIAGEM como domínio-fonte. Nessa metáfora, portanto, as professoras em formação são as viajantes, o processo de aprendizagem é o caminho a ser percorrido e o destino é a concretização da aprendizagem, ou seja, o domínio do idioma, o conhecimento adquirido é bagagem.

Para mim, a aprendizagem da língua francesa é uma ferramenta essencial para chegar aonde pretendo, apesar de ainda não ter interesse em atuar com a disciplina de língua francesa tenho interesse no que concerne à política pública voltada para o estudo de língua francesa no nosso estado. (GIBSON, PROFESSOR EM FORMAÇÃO, 2019).

Para mim, a aprendizagem da língua francesa é muito importante porque amplia minhas possibilidades profissionais e culturais. Amplia meus conhecimentos no campo linguístico, e me torna uma profissional da área das Letras com maior bagagem de conhecimento sobre cultura e ensino da Língua. (SARA, PROFESSORA EM FORMAÇÃO, 2019).

Ao descrever o processo de aprendizagem, pode-se perceber que a aprendizagem é entendida como um percurso que possui pontos de partida e que continua sempre na direção à frente das alunas/professoras. Assim, essa locomoção pode ser percebida quando a professora descreve sua aprendizagem da língua francesa como uma ferramenta essencial para chegar aonde pretende, fazendo referência à aprendizagem como um percurso ou uma viagem. Assim, a língua é conceptualizada a partir dessa metáfora como algo fundamental para a conclusão dessa viagem e a chegada ao destino, dito de outra forma, ela não apenas permite a locomoção, mas também conduz os professores em formação, que podem se encontrar desorientados, sem rumo, já que o idioma é o “instrumento de navegação” dessas alunas e, como uma bússola, vai guiá-las, sendo levadas como uma “bagagem” e conduzindo-as para onde elas quiserem.

4.1.4 Aprendizagem de francês é finanças

A quarta metáfora encontrada nas narrativas dos participantes é APRENDIZAGEM DE FRANCÊS É FINANÇAS. Os professores Edna, Ivana, Gibson e Pena conceptualizam sua aprendizagem como algo valioso, que merece investimento e que parece trazer riqueza para esses professores. Ao utilizarem itens lexicais como “investir”, “contribuir”, “desperdiçar” e “arrecadar”, os professores conceptualizam metaforicamente a aprendizagem como um

negócio, no qual a mercadoria, nesse caso, as aulas ou a língua, possui um determinado “valor”, de maneira que, através da aprendizagem, eles podem “enriquecer seu conhecimento”.

Se houver a oportunidade de trabalhar com a língua francesa não vou desperdiçar essa oportunidade, já que estudei para isso, e vice-versa. (EDNA, PROFESSORA EM FORMAÇÃO, 2019).

Pretendo dar aula, me aperfeiçoar e investir mais na língua, viajar para países que falam ... FUTURO. (IVANA, PROFESSORA EM FORMAÇÃO, 2019).

O ensino de língua francesa trará uma contribuição muito grande para a população amapaense, visto que somos vizinhos de uma colônia francesa, e que vale a pena investir nessa língua pelo contato que temos com nossos vizinhos. (GIBSON, PROFESSOR EM FORMAÇÃO, 2019).

Depois do esforço para arrecadar conhecimento na língua francesa, contribuir para que outras pessoas possam ter contato com a língua e fazendo que pessoas possam se comunicar sem ter necessidade de terceiros na interação em um diálogo. (PENA, PROFESSORA EM FORMAÇÃO, 2019).

Os excertos dos professores remetem à metáfora do capital cultural, evidenciando uma relação entre ser bem-sucedido financeiramente e ser bem-sucedido na aprendizagem, assim como em um investimento financeiro, podendo haver riscos e sacrifícios, mas havendo também os benefícios obtidos como, por exemplo, um bom emprego, uma viagem a um dos países onde o francês é falado ou um currículo mais atraente, conforme aponta Ellis (2001).

4.1.5 Aprendizagem de francês é um jogo

A quinta metáfora do domínio-alvo APRENDIZAGEM DE FRANCÊS é a conceptualização da aprendizagem a partir do domínio-fonte JOGO. Nessa metáfora, a professora Edna conceptualiza a aprendizagem como “uma vitória”, pois quando morava em Oiapoque, cidade que faz fronteira com a Guiana Francesa, seu sonho era aprender a falar esse idioma, e, atualmente, morando na cidade de Macapá, teve a oportunidade de fazer o curso de Letras Português e Francês em uma universidade pública. O excerto a seguir ilustra a forma como a professora conceptualiza a aprendizagem da língua francesa:

Para mim, a aprendizagem da língua francesa é a realização de um sonho, porque quando eu morava no Oiapoque eu tinha um sonho que era aprender falar francês e quem sabe chegar até o outro lado, e falar essa língua é acima de tudo uma vitória. (EDNA, PROFESSORA EM FORMAÇÃO, 2019).

Nesse sentido, pode-se dizer que a vitória sobre a qual ela discorre é falar a língua francesa, pois nas aulas Edna era uma das alunas que mais participava nas atividades de produção oral. Essa vitória pode ser remetida a um jogo, no qual um dos times pode ganhar a partida. Assim, a professora é mapeada como jogadora, a aprendizagem como um jogo e a aprendizagem da língua francesa como uma vitória. O sonho!

4.1.6 Aprendizagem de francês é um desafio

APRENDIZAGEM DE FRANCÊS É UM DESAFIO foi a sexta metáfora identificada. Conforme evidenciado nos excertos seguintes, as professoras ML e Lúcia conceptualizam a aprendizagem do Francês, domínio-alvo, a partir do domínio- fonte DESAFIO.

Para mim, a aprendizagem da língua francesa é desafiadora, porque me tirou de minha zona de conforto, quebrando o dito popular de que “papagaio velho não aprende falar”. Sabemos que se torna mais difícil aprendermos uma língua com a idade avançada, devido a experiência semântica da língua materna, no entanto, percebemos através do curso que não é impossível. (ML, PROFESSORA EM FORMAÇÃO, 2019).

Na última disciplina consegui um avanço a partir da metodologia utilizada, a professora proporcionou momentos de fala na língua francesa durante as aulas e isso foi de suma importância para meu desenvolvimento e aprendizado. (LÚCIA, PROFESSORA EM FORMAÇÃO, 2019).

Durante as narrativas de aprendizagem, as duas professoras em formação destacam também os problemas e dificuldades que tiveram, conceituando-os como desafio. Para ML, a aprendizagem é vista como um desafio, pelo fato de tirá-la da zona de conforto, ou seja, a aprendizagem desse idioma fez com que ela saísse de sua comodidade. Percebe-se, também, em seu excerto, que o fator idade é um outro desafio à falta de confiança que ela tinha em si mesma, com relação à referida aprendizagem, ao destacar que “quebrando o dito popular de que “papagaio velho não aprende falar”. Na sua visão, a idade seria um desafio.

4.1.7 Aprendizagem de francês é uma pessoa/objeto

A sétima metáfora emergente das narrativas dos participantes foi a APRENDIZAGEM DE FRANCÊS É UMA PESSOA/OBJETO. Segundo Cameron (2003), a personificação, que

nos permite atribuir características humanas a entidades não humanas, é uma categoria que abrange um número grande de metáforas, e é um dos casos mais comuns de ocorrência metafórica no discurso educacional. Nesse sentido, conceptualizada enquanto objeto, os participantes podem “pegar” ou “ganhar” vocabulário; enquanto pessoa, é possível ter “contato” com a língua, “conhecer”, conviver e, até mesmo, brigar com ela.

Para mim, a aprendizagem da língua francesa é significativa, pois o contato com a língua francesa me fez conhecer a literatura, cultura, sua especificidade das normas gramaticais. (LIZ, PROFESSORA EM FORMAÇÃO, 2019).

Pelo motivo da língua francesa fazer parte da grade curricular nas escolas públicas no estado. Sei que é uma luta, mas pretendo progredir. (LIZ, PROFESSORA EM FORMAÇÃO, 2019).

Para mim, a aprendizagem da língua francesa é uma necessidade de conhecer uma língua estrangeira. Porque ela faz parte da minha formação no curso de letras/francês, não foi uma escolha a qual era do meu interesse e sim a necessidade de fazer uma outra formação a nível mais elevado. (MARIA, PROFESSORA EM FORMAÇÃO, 2019).

Após ter contato com a Língua Francesa na universidade, o interesse foi despertado durante as aulas. (THAÍS, PROFESSORA EM FORMAÇÃO, 2019).

4.1.8 Aprendizagem de francês é um desenvolvimento

A oitava metáfora que emergiu dos dados foi “aprendizagem de francês é desenvolvimento”. Nela, os professores conceptualizam a aprendizagem como uma forma de “desenvolvimento”. Portanto, parece-me pertinente descrever o seguinte mapeamento: os professores são como plantas que crescem e se desenvolvem, e a língua francesa seria o nutriente necessário para o desenvolvimento dessa planta.

Eu pretendo aprimorar as minhas competências em Francês, como eu já disse anteriormente, uma língua estrangeira no currículo é um diferencial bastante relevante. (SARA, PROFESSORA EM FORMAÇÃO, 2019).

Pretendo, assim que concluir a licenciatura, continuar os estudos em território Francês, aprimorando a produção na escrita e oral para exercer outras profissões. (PENA, PROFESSORA EM FORMAÇÃO, 2019).

Na última disciplina consegui um avanço a partir da metodologia utilizada, a professora proporcionou momentos de fala na língua francesa durante as aulas e isso foi de suma importância para meu desenvolvimento e aprendizado. (ML, PROFESSOR EM FORMAÇÃO, 2019).

É possível, ainda, relacionar essa metáfora como algo essencial ao ser humano, que permite que ele possa se desenvolver, sendo alimentado e sustentado por ela. A aprendizagem do idioma seria, portanto, algo fundamental para o aprimoramento, progresso e para a prosperidade desses participantes. É o que se pode avaliar no excerto de Sara, quando declara o desejo de aprimorar suas competências na língua francesa. Ela acredita que uma LE no currículo se torna um diferencial considerável.

No trecho da narrativa de Pena, percebe-se que a aprendizagem da língua francesa não é estática, pois é descrita sempre em movimento, o que se caracteriza como algo basilar ao ser humano, permitindo que ele possa se desenvolver; e a compará-la ao desenvolvimento de um ser humano, que no início da aprendizagem é como uma criança, que depois cresce e prospera. É o que se percebe com clareza no excerto de ML, ao descrever o seu desenvolvimento da oralidade.

4.1.9 Aprendizagem de francês é trabalho

A nona metáfora emergente das narrativas dos professores é conceptualizada como TRABALHO. Nesse sentido, pode-se inferir que não há aprendizado sem labuta, pois se o aluno não se esforçar e se dedicar para conseguir realizar sua tarefa: aprender o idioma, não terá um bom resultado. Nos excertos das participantes Pena e Ivana, é possível encontrar verbos que indicam uma situação relacionada a trabalho. Aqui, o trabalho não se refere especificamente a uma atividade profissional remunerada, mas como empenho e esforço para execução de algo ou a realização de uma série de atividades para um determinado objetivo.

Estou tendo um pouco de dificuldade, pretendo me esforçar mais, para desenvolver a oralidade na língua francesa. (IVANA, PROFESSORA EM FORMAÇÃO, 2019).

[...] pela metodologia utilizada, fazendo o aluno interagir utilizando conteúdo ministrado, utilizando e reformulando perguntas e resposta fazendo o aluno exercitar o que aprendeu. (PENA, PROFESSORA EM FORMAÇÃO, 2019).

[...], porém acredito que para obtermos um resultado melhor precisamos nos dedicar mais. (IVANA, PROFESSORA EM FORMAÇÃO, 2019).

Ainda em relação aos excertos, parece-me pertinente afirmar que, a partir, dessa metáfora os professores demonstram o quanto se dedicam aos estudos, ou, pelo menos, possuem a consciência de que precisam se dedicar mais. Ademais, essa metáfora os acomoda como

sujeitos ativos cognitivamente, pois são conscientes que o resultado final da aprendizagem depende, sobretudo, deles, isto é, eles devem “trabalhar” para que isso aconteça.

4.1.10 Aprendizagem de francês é caminho

A décima e última metáfora emergiu da narrativa das participantes Liz e Thaís, a qual é um fenômeno frequentemente utilizado na área de ensino e aprendizagem em diversos contextos, sendo um exemplo bem recorrente na metáfora do CAMINHO, como se pode perceber nos excertos a seguir:

Pretendo seguir meu caminho e fazer intercâmbio na Guiana Francesa, que faz fronteira com o estado do Amapá. (LIZ, PROFESSORA EM FORMAÇÃO, 2019).

Para mim, a aprendizagem da língua francesa é uma oportunidade de expandir horizontes porque é uma língua de notória valorização e que possibilita a abertura de novas oportunidades, especialmente quando pensamos o fato de estarmos localizados em região fronteira com a Guiana Francesa. (THAÍS, PROFESSORA EM FORMAÇÃO, 2019).

Liz é uma aluna que apresenta algumas dificuldades na língua francesa, por isso, seguir seu caminho e fazer intercâmbio na Guiana francesa seria a solução para as suas dificuldades.

Por sua vez, Thaís é uma aluna muito esforçada e engajada com sua aprendizagem da LF e um de seus sonhos, é conhecer a França. Tanto é, que já tem uma viagem programada para julho de 2020. Ao conceptualizar a aprendizagem da língua francesa como uma oportunidade de expandir horizontes, a professora em formação tem consciência de que a realização do sonho, é uma dessas oportunidades, logo pode-se inferir que a viagem é um caminho que se expande.

Considerações Finais

Neste artigo, buscou-se refletir acerca do uso das metáforas na formação inicial de professores de francês como língua estrangeira do curso de Letras Francês de uma universidade pública do estado do Amapá. Nesse sentido, os dados analisados revelaram que as metáforas escritas pelos futuros professores de FLE parecem ajudar tanto professores quanto alunos a melhorarem a compreensão de como pensamos, como nos comunicamos e como entendemos o mundo (CAMERON, 2003). Em outras palavras, acredita-se que tais metáforas estão atreladas

às crenças sócio-históricas-culturais que permeiam o ensino-aprendizagem, de modo que se soubermos trabalhar com as metáforas da educação poderemos ter alguns resultados positivos. Conforme evidenciado na análise de dados, as metáforas apontadas parecem ser um importante foco de investigação, pois:

Entender como a metáfora é utilizada pode nos ajudar a entender melhor como as pessoas pensam, como elas compreendem o mundo e umas às outras e como elas se comunicam. A metáfora parece, portanto, merecer a atenção de linguistas aplicados (CAMERON, 2003, p. 2)⁴.

Diante do exposto, concordo com Cameron (2003) que, como linguistas aplicados, precisamos entender a metáfora como um fenômeno a ser investigado no âmbito da linguagem e do pensamento; como linguistas aplicados, necessitamos, pois, entender como a metáfora é usada em situações de uso real da língua, pois conforme enfatiza a autora, na perspectiva da Linguística Aplicada (LA), a linguagem é a nossa fonte de investigação e, através dela e de suas diferentes manifestações, como as expressões metafóricas, somos capazes de entender como as pessoas pensam, dão sentido ao mundo e se comunicam.

A pesquisa realizada, ainda que limitada a alguns participantes, contribui para uma reflexão crítica dos professores que trabalham na formação pedagógica de uma LE no ensino superior, e para os professores-estudantes. Para os primeiros, possibilita repensar o próprio curso em que atuam, suas práticas, e que tipo de professores estão formando. Para os professores-estudantes, propicia a conscientização da necessidade de serem sujeitos de suas próprias práticas docentes, não somente reproduzindo o ensino tradicional.

Logo, para Cameron (2003), o estudo das metáforas, a partir da LA, preocupa-se com uma abordagem que combina o social e o cognitivo, por saber que apenas uma não é capaz de mostrar o todo, mas sim uma parcela do fenômeno, e por buscar não apenas uma descrição, mas uma avaliação e uma possível intervenção nos contextos analisados, a partir de provas de linguagem. A metáfora no discurso educacional, para Cameron (2003), investiga algo essencial: como pensamos, conceptualizamos e compreendemos uns aos outros, tornando-se, portanto, um instrumento valioso que pode ser usado como um modo de se entender a teoria e a prática de ensino, permitindo que haja uma análise da realidade e que essa realidade possa ser modificada.

⁴ Tradução livre.

Assim, tendo em vista a discussão realizada neste artigo, é pertinente ressaltar que os resultados das análises desta investigação possam servir de contribuições para se pensar e repensar a sala de aula de francês no curso de Letras /PARFOR enquanto espaço democrático de ensino e aprendizagem, pois, para aprender um idioma, não basta memorizar as regras gramaticais e ter um bom vocabulário, é preciso também aprender os aspectos culturais do idioma. Com o francês não seria diferente, aprender francês significa aprender a cultura dos países onde o idioma é falado, portanto, o ensino de língua, necessita, com certeza, de um ponto de apoio social e cultural. Isto posto, concluímos, esperando ter contribuído com estudos que possam se somar a outros em defesa da inclusão de conteúdos que estimulem o ensino de recursos cognitivos como o da Metáfora Conceitual.

Referências

BOHN, Hilário; MOITA LOPES, L. P. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2015.

CAMERON, L. **Metaphors in Educational Discourse**. New York: Continuum, 2003.

CORTAZZI, M.; JIN, L. Bridges to learning: “Metaphors of teaching, learning and language”. In: CAMERON, L. LOW, G. (Orgs.) **Researching and Applying Metaphor**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 149-176.

ELLIS, R. “The metaphorical constructions of second language learners”. In: BREEN, M. **Learner contributions to language learning: new directions in research**. Harlow: Pearson Education, 2001. p. 65-85.

GIBBS, R. W. Taking metaphor out of our heads and putting it into the cultural world. In: GIBBS, R.; STEEN, G. (Orgs.). **Metaphor in cognitive linguistic**. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p.125-144.

KÖVECSES, Zoltán. **Metaphor in culture: universality and variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

KÖVECSES, Zoltán. **Metaphor: a practical introduction**. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2010.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da Vida Cotidiana**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

LAKOFF, George. **Women, fire and dangerous things**. Chicago: University of Chicago Press, 1987. 614p

LAKOFF, George.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: Chicago University Press, 1980. 242 p.

LIMA, C. R. G. M. Sob máscaras e véus: as bases metafóricas do conhecimento da verdade. In: VEREZA, S. C. **Sob a ótica da metáfora: tempo, conhecimento e guerra**. Niterói: EDUFF, 2012. p. 119-152.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.