CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

WAGNER CLAUDINO DOS SANTOS

METÁFORAS CONCEITUAIS DE ALUNOS/AS E PROFESSORES/AS DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA: UM ESTUDO EM SERRA DE SÃO BENTO - RN

GUARABIRA – PB,
ABRIL DE 2013.

WAGNER CLAUDINO DOS SANTOS

METÁFORAS CONCEITUAIS DE ALUNOS/AS E PROFESSORES/AS DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA: UM ESTUDO EM SERRA DE SÃO BENTO – RN

Artigo apresentado ao Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, como exigência para a obtenção do título de graduado em Letras.

Orientadora: Profa. Ms. Monaliza Rios Silva.

GUARABIRA – PB,
ABRIL DE 2013.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DE GUARABIRA/UEPB

S237m Santos, Wagner Claudino dos

Metáforas conceituais de aluno/as e professores/as de língua inglesa na escola: um estudo em Serra de São Bento-RN / Wagner Claudino dos Santos. – Guarabira: UEPB, 2013.

23f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba.

Orientadora Profa. Ms. Monaliza Rios Silva.

1. Língua Inglesa 2. Metáforas Conceituais 3. Processo Ensino-Aprendizagem I. Título.

22.ed. CDD 420

FOLHA DE APROVAÇÃO

O artigo "Metáforas Conceituais de Alunos/as e Professores/as de Língua Inglesa na Escola: um estudo em Serra de São Bento – RN", do autor Wagner Claudino dos Santos, **foi apresentado no dia** 10/04/ **2013, obtendo nota:** 10,0 (DEZ).

BANCA EXAMINADORA:

Monaliza Rios Silva

Profa. Ms. Monaliza Rios Silva (Orientadora – DLE/CH/UEPB)

Marta Furtado da Costa

Profa. Ms. Marta Furtado da Costa (1ª Examinadora – DLE/CH/UEPB)

Luciana Neuma Silva Muniz Meira Dantas

Profa. Ms. Luciana Neuma Silva Muniz Meira Dantas (2ª Examinadora – DLE/CH/UEPB)

RESUMO

A partir das considerações de Lakoff; Johnson (2002), alguns estudiosos têm se dedicado a estudar cada vez mais as metáforas conceituais enquanto forma de expressão das crenças de professores/as e alunos/as acerca do processo de ensino-aprendizagem. As diferentes metáforas expressas por esses grupos podem revelar suas práticas em sala de aula, já que as metáforas não são apenas um fator linguístico, mas um fator comportamental. O presente estudo analisa o discurso metafórico de professores/as e alunos/as da Escola Estadual Professor Joaquim Torres, do município de Serra de São Bento, no estado do Rio Grande do Norte. Os resultados desta pesquisa mostram que as metáforas usadas pelos/as alunos/as e professores/as de língua inglesa, do Ensino Fundamental II, para se definirem revelam seus comportamentos em sala de aula, em alguns casos ajudando, e em outros, dificultando o processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Metáforas Conceituais. Relação Professor/a-aluno/a. Processo de Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

Starting from Lakoff; Johnson (2002) theories, some researchers have been more and more dedicated in studying conceptual metaphors as means of expressing teachers' and students' beliefs in relation to learning-teaching process. Different metaphors expressed by these groups might reveal their attitudes in the classroom, once that metaphors are not only a linguistic phenomenon, but a behaviour event. This treatise analyses metaphorical discourses of teachers and students from Escola Estadual Professor Joaquim Torres (State School), in Serra de São Bento, in the state of Rio Grande do Norte. The results demonstrate that metaphors used by English students and teachers, of Ensino Fundamental II (Secondary School), reveal their behaviour in the classroom when defining others and themselves. In some cases this attitude helps, in others, it jeopardises the learning-teaching process.

KEYWORDS: Conceptual Metaphors. Teacher-student relationship. Learning-teaching process.

Algumas investigações têm sido feitas acerca da dimensão que o uso das metáforas pode atingir enquanto forma de comunicação efetiva e necessária no nosso dia a dia. O dicionário Aurélio define a metáfora como sendo:

> 1. Um tropo em que a significação natural da palavra é substituída por outra com que tem relação de semelhança.
> 2. 2. Por metáfora, chama-se *raposa* a uma pessoa *astuta* (FERREIRA, 2000, p. 627).

Tradicionalmente, pensava-se que as metáforas nada mais eram do que um recurso da imaginação poética, ou seja, possuíam um papel puramente estético ou ornamental. Portanto, estas seriam desnecessárias no processo de comunicação, já que seu uso seria apenas uma forma de "enfeitar" o que poderia ter sido dito de forma mais simples ou direta. Essa ideia levaria as pessoas a achar que poderiam viver perfeitamente sem as metáforas (LAKOFF; JOHNSON, 2002).

No entanto, hoje se sabe que as metáforas estão presentes em nosso dia a dia, através de conceitos gerais que estruturam nossa forma de pensar e que essas metáforas estão presentes como, por exemplo, na política, na fala coloquial, na Bíblia e em outros lugares que nem imaginamos. Desta forma, fazemos uso rotineiro delas, embora de forma inconsciente (MOURA, 2012).

Além disso, (LAKOFF; JOHNSON, 2002) afirmam que além de as metáforas estarem ligadas à linguagem, elas também estão infiltradas no nosso dia a dia, tanto em nossos pensamentos quanto em nossas ações, e que nosso sistema conceitual é de natureza metafórica, apesar de, muitas vezes, nem percebermos.

Os autores (*op. cit*. p. 32) explicam que quando usamos, no cotidiano, frases como: "Não desperdice seu tempo", *ou,* "Como você gasta seu tempo hoje em dia?", ou ainda, "Tenho investido muito tempo nela"; estaríamos, despercebidamente, partindo do conceito metafórico estrutural "tempo é dinheiro", conceito este que foi adquirido pelas nossas experiências, nossa convivência e, acima de tudo, pela nossa cultura ocidental, que não só encara

o tempo como se realmente fosse dinheiro, mas também nos condiciona a agir a partir desse pressuposto.

Em uma cultura em que o conceito de tempo não tenha sido desenvolvido de forma tão associada ao dinheiro, ou seja, o tempo das pessoas não seja considerado um bem tão valioso, frases como as supracitadas talvez não sejam ditas dessa forma, mas usando outras palavras que não dessem tanta importância ao tempo. Portanto, as metáforas refletem nossa cultura, nossas crenças.

Explicando a importância das metáforas em nossos discursos corriqueiros, Heronides Moura deixa claro que para aprender algo novo requer um processo metafórico e que o conceito metafórico de uma palavra é mais usado de que o literal (MOURA, 2012).

Inspirando-se nos estudos feitos por Lakoff; Johnson (2002)[1], a pesquisadora Coracini (1991), desenvolveu um estudo que prova que a linguagem metafórica está presente até mesmo na linguagem de textos científicos, que supomos ser literal. Ela dedica um capítulo do seu livro "Um fazer persuasivo: o discurso persuasivo da ciência" à análise de expressões científicas puramente metafóricas, mostrando que a metáfora constitui um fenômeno que extrapola o âmbito do estritamente linguístico (CORACINI, 1991).

Esta autora cita algumas expressões científicas que fazem parte de um conceito metafórico mais geral. Por exemplo, o conceito metafórico geral de que plantas e animais são seres humanos leva a crer que estes também possuem desenvolvimento, atividade, organização social etc, semelhante a dos seres humanos; e isso explicaria expressões como: "[...] Envelhecimento da raiz, células adultas [...] As folhas se mantiveram em estado de aparente equilíbrio [...] Célula-mãe, flores solitárias etc" (CORACINI, 1991, p. 43).

[1] A obra "*Metaphors We Live By*" (Metáforas da Vida Cotidiana) foi primeiramente publicada em 1980. Porém, utilizamo-nos da edição em português que data de 2002.

A partir desses conceitos, iremos transpor o nosso olhar para o ambiente da sala de aula de língua inglesa, com alunos/as e professores/as[2] do 9º Ano do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio e observar como se processa o discurso metafórico conceitual quando a questão é a auto definição do ser professor/a e aluno/a.

1. METÁFORAS CONCEITUAIS: ALGUMAS PALAVRAS

O livro de Lakoff; Jhonson intitulado "*Metaphors we live by*" (1980) é um marco histórico nos estudos relacionados à metáfora, pois a partir deste, outros estudiosos se dedicaram a essa linha de pesquisa. Tomando as metáforas conceituais como objeto de estudo, esses pesquisadores revelaram não só a relevância destas no processo comunicativo, como também sua ligação direta com o nosso cognitivo.

Por metáforas conceituais, os autores entendem como:

> Conceitos que governam nosso pensamento e que não são meras questões do intelecto. Eles governam também a nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais. Eles estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas. Tal sistema conceptual desempenha, portanto, um papel central na definição de nossa realidade cotidiana (LAKOFF; JHONSON, 2002, p. 45-6).

Vemos que para esses autores, metaforizar é uma característica inerente a qualquer ser humano. Sendo assim, nossos pensamentos, opiniões e, consequentemente, nossas ações estão essencialmente ligados às metáforas, já que estas estruturam nossa forma de ver o mundo.

[2] A partir daqui, para evitar repetições, expressões como professores (as) e alunos (as) serão substituídas por sinônimos, e quando não for possível essa substituição, generalizaremos, sem ferir no discurso as políticas de gênero.

Heronides Moura (2012) em seu livro “Vamos pensar em metáforas?” mostra que se as metáforas definem nossa forma de pensar e agir no mundo, devemos ter muito cuidado, pois muitas vezes elas podem nos oferecer uma visão distorcida das coisas ou nos fazer ver as coisas apenas de um ponto de vista.

Moura nos mostra o exemplo da metáfora “política é guerra”. Ela explica que costumamos associar a política à guerra, onde os políticos são os generais que vivem armando estratégias para ganhar o poder e que, para isso, precisa eliminar os adversários usando o voto dos eleitores. No entanto, a autora nos alerta de que a política não é literalmente guerra, mas algo que evoca a guerra. O tratamento da política como uma guerra seria, então, apenas um ponto de vista e não uma verdade absoluta.

Essa forma de ver a política pode nos impedir de vê-la de outra forma, como, por exemplo, entendermos que os partidos políticos estão colaborando de uma forma ou de outra para o desenvolvimento social, e não apenas em uma guerra. Isso faria com que as pessoas visualizassem o vencedor de uma eleição como alguém que teve melhores propostas que beneficiem a sociedade e não apenas como alguém que possui mais poder e mais armas.

> É preciso muito cuidado no uso das metáforas, pois elas nos enredam em formas de pensar que podem ter conseqüências danosas. Metáforas como *Política é guerra, casamento é uma empresa e mãe pátria* têm todas um lado bom e outro lado perigoso (MOURA, 2012, p. 22, grifos da autora).

Vemos, então, que as metáforas nem sempre são totalmente verdadeiras. Se por um lado, elas revelam nossa compreensão do mundo, por outro nos impede de ver as coisas por outros pontos de vista diferentes.

Lakoff; Johnson (2002) afirmam que a linguagem comum, aquela usada pelo homem no seu cotidiano, é plena de metáforas. Usamos essas metáforas de forma tão natural que não nos apercebemos de sua existência. Sendo assim, frases metafóricas como as já citadas: “não desperdice seu tempo”, “tenho investido muito tempo nela”, “envelhecimento da raiz”, apesar de terem nascido a partir de metáforas conceituais que estruturam a mente de quem fala, são expressas de forma inconsciente, como se fossem totalmente literais.

Partindo desse pensamento, resolvemos descobrir algumas metáforas de professores e alunos, da Escola Estadual Professor Joaquim Torres, com relação a seus papéis no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Coletamos dados no 9º Ano do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, no município de Serra de São Bento – RN, e descobrimos quais são as metáforas conceituais que estão impregnadas, tanto na mente de professores, quanto na de alunos de língua inglesa, já que os pressupostos metafóricos que estes trazem para a sala de aula podem influenciar no relacionamento e no comportamento destes durante a aula, e assim, contribuir de forma positiva ou negativa no desenrolar do processo de ensino-aprendizagem.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Além de discutirmos sobre a análise do discurso metafórico conceitual no ambiente da sala de aula de língua inglesa, com base na fortuna crítica existente, a presente investigação utilizou-se da pesquisa de campo, realizada na Escola Estadual Professor Joaquim Torres, de Ensino Fundamental e Médio, no município de Serra de São Bento, no estado do Rio Grande do Norte. Como sujeitos de pesquisa, tivemos a participação de dez aprendizes do 9º Ano do Ensino Fundamental II, sendo cinco da turma A e cinco, da turma B. Também contamos com a participação de dois docentes de língua inglesa desta mesma escola.

Para colhermos os dados, pedimos que cada um dos participantes (aprendizes e docentes) escrevesse um pequeno enunciado, explicitando metáforas que definissem a si mesmos e ou a seus aprendizes, respectivamente (vide Anexos I e II). Acrescente-se a isso, o uso de entrevistas informais com os sujeitos de pesquisa.

3. METÁFORAS CONCEITUAIS NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOAQUIM TORRES: APRESENTAÇÃO E APRECIAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

3.1. Apresentação dos dados

Apresentamos duas tabelas a seguir. A primeira destaca as metáforas usadas pelos alunos (AL), definindo o professor de língua inglesa. Já a segunda, apresenta as metáforas usadas pelos professores (PROF) de língua inglesa, definindo o seu alunado e a si mesmos enquanto professores de língua inglesa.

Tabela 1. Metáforas usadas pelos aprendizes do 9º Ano, turmas A e B, do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Professor Joaquim Torres.

	Definindo o professor de língua inglesa	**Definindo o aluno de língua inglesa**
AL. 1	"É o irmão mais velho, que sempre puxa nossa orelha quanto cometemos algum erro".	"É um aprendiz de feiticeiro".
AL. 2	"É como um professor de matemática, fala muito, mas é pouco entendido".	"É um atleta que tem que vencer seus próprios limites".
AL. 3	"Um dicionário em pessoa, o qual consultamos em sala de aula".	"Um caixa eletrônico, o qual o professor usa para depositar suas informações".
AL. 4	"Um policial, que exige respeito, obediência e silêncio. Estabelece a ordem em sala de aula".	"Um papagaio que apenas imita o que o professor faz".
AL. 5	"Um amigo íntimo que está sempre pronto a nos ouvir, entende nossos problemas e nossas limitações".	"Um negociante que compra e vende informações do professor".
AL. 6	"Uma ponte que nos leva a diferentes lugares e culturas".	"Um americano que não sabe falar seu próprio idioma".
AL. 7	""Um guia que nos conduz sempre aos melhores lugares".	"Um pássaro que aprende a voar com o auxílio do professor, mas depois sabe seus melhores destinos

		de voo".
AL. 8	"Um pai que possui muitas experiências e é capaz de me levar a bons lugares".	"Uma criança que precisa de orientações de alguém mais experiente".
AL. 9	"Um palhaço, que nos ensina coisas interessantes de forma bem divertida e descontraída".	"Um expectador que assiste atenciosamente ao professor".
AL. 10	"É um sábio que repassa sabedoria para seus alunos".	"Um turista perdido em um país que não é o seu".

Tabela 2. Metáforas usadas pelos professores de língua inglesa do 9º Ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Professor Joaquim Torres.

Definindo a si mesmos/as		**Definindo seus/as alunos/as**
PROF. 1	"Portador do conhecimento necessário para que os alunos tenham sucesso".	"Livros que precisam ser lidos e depois enriquecidos".
PROF. 2	"Um mestre que serve de exemplo para seus alunos".	"Sábios que ainda não desenvolveram todos os seus potenciais".

3.2. Analisando os resultados

Percebemos nos discursos dos aprendizes e docentes envolvidos na pesquisa que há uma variedade relevante de pontos de vista de ambas as partes no que se refere ao papel de cada um em sala de aula.

As metáforas mais utilizadas pelos participantes da pesquisa para definirem o aluno de língua inglesa se apresentam na seguinte ordem geral de frequência: **sofredores** (40% da amostra), **receptores** (40% da amostra) e, finalmente, **construtores** (20% da amostra), respectivamente.

Entre os que enxergam ou definem claramente o aluno de língua inglesa como **sofredores,** podemos citar: AL. 1, AL. 2, AL. 6 e AL. 10. Entendemos, através de entrevistas informais, que as metáforas explícitas por essas pessoas são um reflexo das dificuldades que os alunos enfrentam durante as

aulas de língua estrangeira, em especial nas de língua inglesa, que na maioria das vezes são lecionadas por profissionais que não possuem formação na área ou que não têm domínio no ensino de língua estrangeira, resultando no descontentamento por parte dos estudantes, que acabam por julgar o ensino de língua inglesa muito difícil ou até mesmo desnecessário em suas vidas.

Entre os que definem o aluno de língua inglesa como **receptores,** podemos citar AL. 3, AL. 4, AL. 8 e A. L9. Essas metáforas surgem da visão de que o aluno é um ser passivo, que não participa das aulas de forma ativa ou crítica, mas ao invés disso, está na sala de aula apenas para receber as informações preciosas do professor e memorizá-las. Nesse caso, a criatividade do alunos e suas experiências diárias não entram em cena; não criticam o conteúdo, não sugerem, não se expressam.

Levando em conta o pouco tempo de aulas semanais por turma, a grande quantidade de turmas que um professor de língua inglesa tem que assumir para que complete sua carga horária e o desânimo por parte de muitos alunos, observamos a necessidade de uma boa formação por parte desses professores, e, mais que isso, a urgência de cursos de formação continuada na área, para que assim esses profissionais estejam aptos a superar todas essas dificuldades e utilizarem o pouco tempo de que dispõem em sala de aula de forma mais proveitosa, promovendo a autoconfiança nos alunos.

Susan Holden, uma estudiosa da realidade do ensino do idioma inglês em nosso país cita, em seu livro “O ensino da língua inglesa nos dias atuais”, um dos motivos desse descontentamento e estranhamento dos alunos nas aulas de língua inglesa. Lê-se:

> O problema com um idioma estrangeiro - em especial o inglês - é que muitos adquirem uma competência superficial usando-o fora da sala de aula. Têm poucos problemas com ele em salas de bate-papo e *blogs* na internet, ou para encontrar informações em sites, porque têm uma forte motivação pessoal para conseguir o que querem. Esse nível de competência muitas vezes parece ser desafiado pela prática estruturada e experimentada na sala de aula (2009, p. 17).

O trecho mostra que o professor de inglês precisa introduzir em suas aulas o conhecimento de mundo que seus alunos trazem para a sala de aula,

para que assim seus aprendizes tenham mais motivação e confiança no conteúdo que está sendo trabalhado. Além disso, vemos também a necessidade de se evitar conteúdos descontextualizados, já que esses/as alunos/as estão acostumados a lidar em seus cotidianos com expressões da língua inglesa cheias de sentido prático para eles/as.

A autora diz também que “no mundo de hoje presume-se com muita frequência que o sucesso será fácil, rápido e indolor” (HOLDEN, 2009, p. 34). Visualizamos, então, dois grandes desafios para professor de inglês: 1- fazer com que os aprendizes percebam que o sucesso vem com esforço contínuo; 2- fazer com que o inglês na sala de aula seja tão simples e útil quanto o inglês fora dela, podendo ser até mesmo um agradável momento para discutir os conhecimentos da língua que eles/as trazem do dia a dia.

A metáfora expressa pelo/a (PROF. 2) para definir o aluno de língua inglesa, defende a ideia de o/a professor levar em conta o conhecimento que o aluno traz para a sala de aula, quando diz que os alunos de língua inglesa são “**Livros que precisam ser lidos e depois enriquecidos**”. Essa metáfora deixa clara uma visão do aluno enquanto participante ativo nas aulas, introduzindo o aprendiz nas experiências de aprendizagem, já que estes trazem variados tipos de conhecimento para a sala de aula. Afinal, ensinar exige respeito aos saberes do educando (FREIRE, 2008).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1998), cita uma visão da aprendizagem de língua estrangeira que parece ser o que dá origem à definição do/a aluno/a como receptores: A visão behaviorista de ensino, na qual o ensino de língua estrangeira deve desenvolver novos hábitos linguísticos nos/as aprendizes através da automação desses novos hábitos. O/A professor/a ESTIMULA, o/a aluno/a RESPONDE a esse estímulo, e depois o/a professor/a REFORÇA sua resposta. O foco behaviorista está no ensino e no/a professor/a que assume o papel principal em sala de aula.

Os exercícios de repetição e memorização nasceram a partir dessa visão de aprendizagem. “Note-se que nessa concepção, a mente do aluno é entendida como uma tábula rasa que tem de ser moldada, por assim dizer, na aprendizagem de uma nova língua” (PCNs, BRASIL, 1998).

Os PCNs parecem orientar os professores de língua estrangeira a terem uma visão siciointeracionista de ensino-aprendizagem que é aquela que prioriza as interações entre professor-aluno e entre alunos. Essa visão bastante atual não foca o aprendizado de línguas apenas no professor e no ensino, nem apenas no aluno e na aprendizagem, mas explica a aprendizagem como um fenômeno sociointeracional onde aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém.

Segue trecho dos PCNs de Língua Estrangeira de terceiro e quarto ciclos que explicitam o acima exposto.

> Os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparem. O participante mais competente pode ser entendido como um parceiro adulto em relação a uma criança ou um professor em relação a um aluno ou um aluno em relação a um colega da turma. Na aprendizagem de Língua Estrangeira, os enunciados do parceiro mais competente ajudam a construção do significado, e, portanto, auxiliam a própria aprendizagem do uso da língua (BRASIL, 1998, p. 57-8).

A definição metafórica dos aprendizes de inglês como **construtores** é feita pelos/as participantes (AL. 5, AL. 7 e PROF. 2). Essas definições parecem visualizar o/a aluno/a de inglês como um ser competente e cheio de potencial, mas que precisa apenas do auxílio de um companheiro mais experiente, para que através de trocas de experiências, aconteça o aprendizado da língua. Esta pode ser considerada uma visão sociointeracionista que, como já dito anteriormente, encara o processo de ensino-aprendizagem como “uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional” (BRASIL, 1998, p. 57).

Já com relação às metáforas que definem o professor de inglês, podemos dizer que a ordem geral de frequência em que se apresentam é a seguinte: **Transmissor** → (AL. 2, AL. 3, AL. 8, AL. 10, PROF. 1 e PROF. 2 – 50% da amostra, entre AL. e PROF.); **Mediador** → (AL. 6, AL. 7 e AL. 9 – 25% da amostra); **controlador** → (AL. 1 e AL. 4 – 16,66%); e **amigo** → (AL. 5 – 8,33%).

As metáforas que definem o professor de inglês como um/a **transmissor** é o resultado de práticas tradicionais de ensino. Esta parece ser a mesma visão que define o aluno como um receptor. Esta é a mesma visão "behaviorista", onde o professor assume o papel central de repassar informações e espera uma resposta do aprendiz que não pode ser diferente da resposta que ele espera. Essa visão não leva em conta os estilos individuais de cada estudante, e todos devem aprender da mesma forma. Desta maneira, os dados apresentam resultados preocupantes, uma vez que esta visão consiste em 50% dos/as participantes da pesquisa.

Por outro lado, as metáforas que definem o professor de inglês como **mediador** apresentam uma postura otimista de parte dos participantes (25%). Tal resultado parece resultar de uma prática em que o professor perde o papel central no processo de ensino-aprendizagem e assume a função de guiar, ajudar ou orientar seus aprendizes a superar seus obstáculos. O aluno torna-se mais participativo neste processo.

As definições do/a professor como **controlador**, que aparece com uma frequência baixa (apenas 16,66% do total da amostra), resulta de uma prática em que o professor além de assumir o papel central de transmitir informações, assume também o papel de controlar o que os alunos devem aprender e o que devem falar.

Gostaríamos de chamar atenção para a metáfora do (AL. 4) que diz que o professor de inglês é "**Um policial, que exige respeito, obediência e silêncio. Estabelece a ordem em sala de aula**". Neste caso, o professor é visto como aquele que impõe. Percebemos que esta não é uma postura de autoridade, mas de autoritarismo, que é a tentativa de impor comportamentos, e não conquistá-los. Sobre posturas autoritárias de professores, Paulo Freire (2008) afirma: "de nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre" (p. 35).

A metáfora que define o professor de inglês como **amigo** (apenas 8,33% da amostra) revela uma visão deste profissional como alguém que partilha ideias e problemas com seus aprendizes, interagindo e se abrindo para o diálogo. Em uma aula em que o professor seja visto na perspectiva de um

amigo, o aluno poderia se sentir mais a vontade em se abrir e falar o que pensa, a tirar suas dúvidas e a não ter medo ou vergonha de errar.

No entanto, vemos que apenas um dos participantes definiu o professor de inglês como amigo, o que nos faz pensar que a relação de cumplicidade entre professor e aluno não existe, e se existe, precisa ser reforçada.

Por outro lado, entendemos que o estabelecimento de uma relação professor-aluno como paternalista/maternalista apresenta um impasse no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o professor assumiria um papel social que não lhe cabe. Todavia, vale salientar que uma relação amistosa deve ser travada, porém sem transpor os limites do razoável.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, chegamos à conclusão de que a maior parte dos contribuintes desta pesquisa (alunos e professores), ainda possuem visões de ensino-aprendizagem notadamente resultantes de metodologias tradicionais de ensino, isto é, aquelas metodologias em que o professor (no caso o de língua inglesa) tem o papel principal na sala de aula (o de ensinar), enquanto o/a aluno possui o papel apenas de receber essas informações e armazená-las.

Uma prova disso é que o percentual de afirmações que classificam o aprendiz de língua inglesa como receptor somam 40% das definições direcionadas a este grupo, enquanto as afirmações que o classifica como construtor somam apenas 20% do total. Outra prova é que o percentual de definições que classificam o professor de inglês como transmissor representa 50% do total de definições para esta categoria, enquanto as definições que o classifica como mediador soma 25%, como controlador 16% e como amigo apenas 8% do total.

Ficou claro também que há um grande descontentamento por parte da maioria dos aprendizes com relação às aulas de língua inglesa, devido ao pouco domínio ou até mesmo à falta de reflexão de seus professores, em uma tentativa de aproveitar o tempo em sala de aula da maneira mais proveitosa possível, trazendo o conhecimento de mundo dos alunos para a pauta das

aulas, discutindo suas experiências com a língua estrangeira em vigor, tornando, dessa forma, as aulas de língua inglesa mais interativas e mais interessantes aos olhos de seus aprendizes.

A porcentagem das definições do aluno de língua inglesa que o classifica como sofredor prova esse descontentamento, pois soma 40% do total de definições destinadas a esse grupo (dos alunos).

Além disso, a baixa frequência das metáforas que classificam o/a professor de inglês como amigo nos sinaliza que há uma menor relação de cumplicidade entre os participantes, o que pode ser encarado como uma deficiência afetiva entre educador e educando.

Pudemos analisar que a realidade do ensino de língua estrangeira, pelo menos na escola em pauta, é incompatível com a visão de ensino sociointeracionista que os PCNs parecem dar mais importância em suas orientações para essa modalidade de ensino, já que, segundo as metáforas explícitas por alunos e professores, a visão que predomina é a behaviorista, onde se dá o papel mais importante na sala de aula ao professor.

Percebemos, ainda, que, muitas vezes, os participantes do processo de ensino-aprendizagem, incluindo docentes e discentes possuem pressupostos quanto a seus papéis em sala de aula que devem ser ouvidos e discutidos, pois esses pressupostos podem influenciar a forma do aluno ou professor agir, comportar-se ou se posicionar com relação ao outro.

Observamos, a partir desta pesquisa, a importância da explicitação das metáforas que estruturam a mente dos alunos/as e professores de língua inglesa, através de seus discursos, numa tentativa de termos acesso, ou seja, de compreendermos que teorias individuais de cada participante do processo de ensino-aprendizagem trazem em seu subconsciente, já que isto pode interferir de forma positiva ou negativa nesse processo. O conhecimento dos pressupostos que os alunos trazem para a sala de aula pode, por exemplo, ajudar o discente de língua estrangeira a refletir em sua própria prática e a fazer reajustes nela, sempre visando ao melhoramento na sua relação com seus aprendizes, e consequentemente, promover o sucesso em sala de aula.

Sabendo-se que os pressupostos teóricos dos alunos refletem em sua maioria, a prática de seus professores, e que as teorias individuais que cada

professor tem se refletem na sua prática em sala de aula, vemos a necessidade de cursos de formação continuada para esses profissionais, visando a um aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Estrangeira: Inglês - 5ª a 8ª séries*.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Um Fazer Persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. 1ª Ed. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Pontes, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **MiniAurélio Século XXI Escolar:** o minidicionário da língua portuguesa. 4ª Ed. Rev. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOLDEN, Susan. **O Ensino da Língua Inglesa nos Dias Atuais**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da Vida Cotidiana**. Trad. Mara Sophia Zanotto. Campinas, SP: Mercados de Letras; São Paulo: EDUC, 2002.

MOURA, Heronides. **Vamos Pensar em Metáforas?** Coleção Aldus. 36ª Ed. São Leopoldo, RS: Editora do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2012.

ANEXOI

CENTRO DE HUMANIDADES
Departamento de Letras
Curso de Licenciatura Plena em Letras

Escola: _____
Cidade/Estado: _____
Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Alunos(as) do 9º ano do Ensino Fundamental II

ATIVIDADE

1. **Como você definiria seu/a professor/a de língua inglesa, metaforicamente?**

   _____
   _____
   _____
   _____

2. **Como você se definiria, metaforicamente, enquanto aluno/a de língua inglesa?**

   _____
   _____
   _____
   _____

Obrigado pela participação!

A N E X O II

CENTRO DE HUMANIDADES
Departamento de Letras
Curso de Licenciatura Plena em Letras

Escola: _____
Cidade/Estado: _____
Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Professores(as) do 9º ano do Ensino Fundamental II

ATIVIDADE

1. **Como você definiria seus/as alunos/as de língua inglesa, metaforicamente?**

   _____
   _____
   _____
   _____

2. **Como você se definiria, metaforicamente, enquanto professor/a de língua inglesa?**

   _____
   _____
   _____
   _____

Obrigado pela participação!