

CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O QUE É APRENDER, ENSINAR E SE TORNAR PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

*Teachers training' beliefs about what learning and teaching is
and what it is to become a foreign language teacher*

Stella Ferreira Menezes
Instituto Federal Goiano - IF-GOIANO
stella.menezes76@gmail.com

Márcia Aparecida Silva
Universidade Estadual de Goiás - UEG
marciasilva@ueg.br

Resumo

Este artigo é um estudo de caso que investiga as crenças de professores em formação, de um curso de Letras de uma universidade pública, sobre o que é ensinar e aprender inglês como língua estrangeira e o que é formar um professor dessa língua. Para alcançar este objetivo, utilizamos questionários e narrativas escritas. As respostas ao questionário geraram os dados secundários na pesquisa e as narrativas os dados primários. Os resultados mostraram uma relação forte entre as experiências vivenciadas pelos professores em formação inicial com as crenças expressas por eles sobre ensino e aprendizagem de ILE e formação de um professor dessa língua.

Palavras-chave: Crenças. Metáforas. Formação de Professores

Abstract

This paper is a case study that investigates a teacher's training Languages and Arts course, from a public University about what teaching and learning English as a foreign language is, and what training a teacher of this language is. In order to achieve this aim, we use questionnaires and writing narratives. The answers to the questionnaire generated the secondary data and the writing of the narratives generated the primary data of the research. The results showed us a strong relationship between the experiences lived by these pre-service teachers and the beliefs expressed by them about teaching and learning ESL and the training process of a teacher of that language.

Key words: Beliefs. Metaphor. Teachers' Training.

Introdução

Este trabalho é o resultado de uma investigação sobre as crenças de professores pré-serviço de língua inglesa sobre o que eles acreditam ser aprender e ensinar língua estrangeira e sobre quais conteúdo eles consideram que devem estudar durante a graduação para adquirir as competências necessárias de um bom professor em serviço. A investigação sobre crenças é relevante, pois quando os alunos-professores refletem sobre suas crenças, conseguem ver com mais clareza o significado de suas ações e sobre o papel educacional de cada um, o que pode afetar o processo de ensino e de aprendizagem.

Partimos do princípio de que os alunos-professores trazem e carregam com eles valores, crenças e atitudes de como seria atuar no campo pedagógico, em especial, no ensino de uma língua estrangeira (doravante, LE), uma vez que Hosenfeld (2003 *apud* BARCELOS, 2006, p.19), afirma que “as crenças dos aprendizes são partes das construções e reconstruções de suas experiências”.

Por isso, podemos compreender que as crenças são construídas a partir de verdades que podem ser adotadas ou não e dependem muito da história do indivíduo e da interação deste com o meio. Esses fatores tornam a atividade de pesquisar as crenças de professores uma tarefa complexa, dado que à medida em que novas situações vão surgindo, o professor pode reformular e reconstruir outras crenças.

Nesta pesquisa, a investigação das crenças dos professores em formação inicial ocorreu por meio da análise de metáforas utilizadas na escrita, pelos sujeitos participantes, por meio de narrativas sobre experiências vivenciadas em situações de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Dessa forma, as metáforas analisadas fazem parte do que Lakoff e Johnson (2002) nomeiam de metáforas conceituais, que são estabelecidas por meio da relação das ações com elementos culturais do nosso dia-a-dia. Segundo os autores, nenhuma metáfora pode ser entendida e/ou representada adequadamente sem levar em conta de sua base experimental. Nesse sentido, a partir da análise das metáforas, podemos identificar os pensamentos e ações dos alunos-professores, pois como afirma Bergmann (1991 *apud* FINGER, 1996, p.63), “existe uma lacuna em nosso vocabulário: existem coisas que podem ser ditas por metáforas para as quais não temos palavras literais”.

Essas evidências na linguagem revelam que usamos metáforas para estruturar nosso modo de pensar, perceber e agir. De acordo com Kramsch (2003, p. 111), as metáforas são vistas como “um processo cognitivo e linguístico que une dois domínios, ou ‘espaços mentais’ em uma só frase linguística”.

Diante disso, este trabalho tem por objetivo analisar as metáforas conceituais advindas de expressões linguísticas metafóricas, no discurso dos professores em formação inicial em língua inglesa. Do mesmo modo, analisaremos as crenças referentes ao que seja aprender e ensinar inglês como língua estrangeira e o que é formar um professor de inglês como língua estrangeira (doravante, ILE).

Organizamos este trabalho a partir da apresentação de estudos acerca do tema metáforas e crenças sobre aprendizagem e ensino de línguas. Em seguida, descrevemos a metodologia selecionada para a realização deste estudo, detalhando o contexto investigado, os participantes, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos utilizados na análise dos dados para, então, apresentar as discussões e resultados obtidos. Ao final, apresentamos as conclusões do trabalho.

Conceituando metáforas

As pesquisas com metáforas não são inovações, pensadores como Aristóteles, no século IV a.C já investigavam “a relação da metáfora com a língua e o seu papel na comunicação” (ORTONY, 1993, p. 3). Desde então, foram desenvolvidos estudos na tentativa de explicar e compreender o uso das metáforas. A partir disso, esse conceito começa a ser questionado por diversos pesquisadores contemporâneos (LAKOFF, 1987; LAKOFF e TURNER, 1989; LAKOFF, 1993; GIBBS, 1997; CAMERON e LOW, 1999) que investigam a ideia de que a metáfora é representada como um papel importante tanto na língua, quanto no pensamento. Em 1980, surge a Teoria da Metáfora Conceitual desenvolvida por Lakoff e Johnson, e inicia-se uma discussão da natureza e da estrutura da metáfora sobre a perspectiva de que ela é conceitual e tem influência no pensamento e raciocínio do ser humano.

Nesse sentido, partindo da ideia de que a metáfora é, para a maioria das pessoas, um recurso vindo da imaginação, usada apenas quando se quer e achando que pode-se viver sem usá-la, acreditamos, por outro lado, no fato de que, na verdade, a metáfora está

conectada a nossas vidas cotidianas, nos pensamentos e ações. Segundo LAKOFF e JOHNSON (2002), se levarmos em consideração nosso sistema conceitual, vemos que ele é algo inconsciente, pois a maioria dos nossos atos são pensados e ocorrem automaticamente, como na linguagem. Percebemos assim que essas evidências na linguagem nos revelam que usamos metáforas para estruturar nosso modo de pensar, perceber e agir.

A partir dos estudos acerca da Teoria da Metáfora Conceitual, foram surgindo pesquisas sobre a análise e aplicação das metáforas no ensino de LE, na investigação de professores e aprendizes sobre o papel de cada um na sala de aula. As pesquisas, em sua maioria, eram representadas em narrativas, questionários, diários reflexivos, entrevistas, entre outros.

Para a investigação dos dados gerados por esses instrumentos, a metáfora é um aspecto útil, pois passa a analisar o pensamento e a prática dos professores de LE em formação que, muitas vezes, ajudam no processo de reflexão do ensino e aprendizagem de LE partindo para análise de crenças, ligada a esse processo.

Nesse trabalho, foi feita a investigação das metáforas apresentadas em narrativas escritas por professores em formação inicial de inglês. Essas narrativas relatam experiências de cada participante como aprendiz e como professor de língua inglesa e o que cada um pensa ser uma boa formação de um professor de ILE.

Estudo de crenças e formação de professor de línguas

Barcelos (2001), em suas pesquisas sobre as crenças de alunos em contexto de ensino e aprendizagem de línguas, revela que o conceito de crenças pode ser definido como opiniões e ideias que os alunos (e professores) têm a respeito desses processos (ensino e aprendizagem). A autora argumenta que as crenças sofrem forte influência das nossas experiências, sendo pessoais e também internamente inconscientes e contraditórias.

Por essa razão, podemos entender que as crenças são construídas a partir de fatos que podem ser aceitos ou não e dependem muito da história do indivíduo e da interação com o meio em que ele vive. À medida em que novas situações vão surgindo, o professor forma, constrói, reconstrói e reflete sobre suas crenças promovendo ou não novas ações.

Sobre essas possíveis reconstruções de crenças, Vieira Abrahão (2004, p. 131) afirma que essas ações são “reflexos para a construção de sua prática pedagógica”.

Além da reflexão como influência na formação do professor, Almeida Filho (1993, p. 20-21) argumenta que o professor é orientado por suas competências para determinar uma maneira de ensinar, e que as crenças são uma das bases de conhecimento para a constituição de sua abordagem de ensino. O modelo teórico de Almeida Filho (2006, p. 11) sobre as competências de professores de língua estrangeira é apresentado pelo autor como “um construto teórico que se compõe de bases de conhecimentos informais (crenças), de capacidade de ação e deliberação sobre como agir na sala de aula”.

Almeida Filho (2006, p. 11) divide as competências em diferentes tipos: 1) a competência linguístico-comunicativa que capacita o professor na utilização da língua-alvo em um contexto de comunicação; 2) a competência aplicada, em que o professor ensina de determinada maneira justificando o que faz e apoiando-se em suas teorias para obter os resultados; 3) a competência profissional, desenvolvida pelo docente como um reconhecimento de suas obrigações com relevância social no exercício do ensino de línguas, preparando aulas atualizadas e influenciadas pelas experiências enquanto aluno e ou professor; 4) a competência implícita, formada pelas intuições, crenças, experiências anteriores e subscientes, sendo um docente mais espontâneo e sem uma formação específica, essa competência está presente em todo lugar onde há ações de ensino de língua estrangeira.

Nesse sentido, a investigação das crenças sobre ensinar e aprender a Língua Inglesa e sobre formar o professor dessa língua estrangeira deve receber atenção, uma vez que destaca a relação entre as práticas pedagógicas vivenciadas pelos professores em formação inicial e a contribuição para a elaboração de um conhecimento prático desses professores que orientem suas ações.

Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa aconteceu em um ambiente formal de educação, ou seja, em um curso de graduação de uma universidade pública no interior de Minas Gerais, com quatro alunos do 5º período do curso de Letras com licenciatura em língua inglesa. O objetivo geral deste estudo é investigar as expressões linguísticas metafóricas no discurso de

professores em formação inicial de ILE e, com isso, analisar as crenças que elas indicam sobre o que é aprender e ensinar ILE e o que é formar um professor de ILE.

Esta pesquisa é caracterizada como um estudo de caso, já que se trata de uma investigação em um ambiente específico e com poucos participantes. De acordo com Johnson (1990, p. 76) “o número de casos é sempre pequeno, já que a essência desse tipo de pesquisa é um olhar cuidadoso e holístico (global) de casos específicos”. Sendo assim, este estudo configura-se como uma pesquisa aprofundada de um dado tema, em um contexto específico, em que não há o intuito de quantificar dados, apenas investiga-los.

Este tipo de estudo é considerado apropriado para os objetivos propostos nesta pesquisa, pois a partir da investigação das crenças desse grupo de professores em formação inicial é possível verificar como a prática do ensino de ILE vem sendo entendida por esses sujeitos. Além disso, este estudo também promove a reflexão sobre a formação desses alunos investigados que, pode ser estendido para os outros alunos do curso de Letras.

O mais importante no estudo de caso é que se trata de um método de pesquisa flexível, formulado para atender a finalidade do estudo em que esteja sendo utilizado (JOHNSON, 1990). Desse modo, o que vai determinar o formato e os procedimentos da geração dos dados são os objetivos propostos. Além de ser um estudo de caso, esta pesquisa também se caracteriza como qualitativa de cunho interpretativista.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem tradicional e contextual embasada na investigação de crenças (BARCELOS, 2006). Consideramos a aplicação do questionário para a análise de dados secundários dos sujeitos pesquisados e as narrativas como instrumentos que investigam os fatores contextuais que podem interferir nas crenças.

Utilizamos como primeiro instrumento de coleta de dados um questionário. Segundo Wallace (1998, p. 124)

Usamos questionários e entrevistas quando queremos obter informações diretas sobre o conhecimento, opiniões, idéias e experiências de nossos alunos. Conseguimos isso fazendo perguntas. As respostas são normalmente gravadas de maneira que elas se tornem disponíveis para reflexão e análise, sempre que for necessário.

Questionários permitem acessar, de forma direta, aquilo que se quer saber acerca

de um determinado tema. Ressaltamos, entretanto, que não devem ser a única forma de se coletar dados a não ser que se trate de pesquisa de levantamento de dados que conte com muitos participantes.

Nesta pesquisa, os questionários foram elaborados com perguntas abertas com a finalidade de obter informações sobre cada aluno participante da pesquisa, como: dados pessoais, motivo da opção pela língua inglesa, há quanto tempo tem contato com a língua, entre outras.

O uso de narrativas pessoais como instrumento para coletar nossos dados foi um procedimento baseado em Kramsch (2003), que usou narrativas para descobrir o valor da aprendizagem e identidades dos aprendizes de LE. O principal objetivo do uso desse instrumento foi levantar as metáforas utilizadas pelos participantes para expressar suas crenças. Foram aplicadas três narrativas escritas: a **Narrativa 1** é intitulada “Minhas experiências como aprendiz de língua inglesa” e teve como objetivo investigar as crenças sobre aprender ILE; a **Narrativa 2** é intitulada “Minhas experiências como professor de língua inglesa e/ou o que considero ser um bom professor de língua inglesa: uma história a ser contada” com o objetivo de investigar as crenças sobre ensinar ILE; por último foi aplicada a **Narrativa 3** intitulada “O que considero uma boa formação de um professor de língua inglesa” que teve como objetivo levantar as crenças sobre o que é formar um professor de ILE.

Os questionários foram entregues aos participantes da pesquisa para serem respondidos em casa e entregues com o prazo de cinco dias, após a entrega dos questionários respondidos foram entregues as narrativas que os sujeitos preferiram enviá-las respondidas por e-mail. Eles tiveram o prazo de uma semana para escrever as narrativas.

As respostas dos questionários foram usadas como dados secundários, apenas para conhecermos o perfil de cada participante. Após a análise dos questionários, passamos para a análise das metáforas encontradas nas narrativas 1, 2 e 3. A partir dessa análise, as metáforas levantadas foram utilizadas para descobrirmos as crenças. Esses procedimentos foram baseados na investigação de Barata (2006), que, para fazer o levantamento das metáforas, primeiro foram buscadas nas narrativas escritas as construções que indicavam um domínio conceitual (domínio-fonte), o qual, junto ao

domínio conceitual do ensino, aprendizado de ILE e formação de professor de ILE (domínio-alvo) compusesse um único conceito. Em seguida, identificamos, buscando no contexto de ocorrência, uma possível base experiencial indicativa de uma metáfora conceitual subjacente. Ao final da análise das metáforas conceituais, identificamos as mais recorrentes e significativas no intuito de estabelecer uma relação de consistência entre elas e as crenças que por elas foram reveladas (BARATA, 2006, p. 85).

Os dados gerados a partir desses instrumentos proporcionaram resultados que devem ser apresentados da seguinte maneira:

Experiências => Metáforas => Crenças

A partir dessa investigação foi possível chegar aos resultados e discussões que serão apresentados no tópico abaixo.

Resultados e Discussão

A partir dos dados gerados pelo questionário e pelas narrativas, apresentamos a análise das metáforas levantadas no discurso dos professores em formação inicial. Primeiramente, analisamos as metáforas presentes nas narrativas 1 sobre aprender a língua inglesa. A análise dessas narrativas revelou que aprender inglês é: **chance, missão impossível, andar pra frente, buscar, decifrar um código, recompensa e linha infinita.**

A aprendizagem como **chance** é caracterizada pelos professores em formação com a metáfora “aproveitar a oportunidade”, como se só quem tem oportunidades especiais na vida consegue aprender inglês, como, por exemplo, oportunidade de estudar em uma escola de idiomas, oportunidade de praticar inglês com um falante nativo, dentre outras. Vejamos os seguintes excertos:

Eu nunca tive oportunidade de estudar em uma escola de idiomas, mas sempre tentava todas as oportunidades que tinha para poder aprender e praticar um pouco mais do pouco conhecimento que eu tinha na língua inglesa”. “[...] foi quando eu aproveitei a oportunidade e me ofereci para ensinar o português e ela me ensinava mais inglês (Narrativa 1 – M.).

Aprender a língua inglesa como uma **missão impossível** é caracterizada pela impossibilidade de aprender essa língua na “escola pública”. A decorrência disso é que o

sujeito aprendiz considere pensar em desistir de aprender, corroborando a ideia de que só se aprende inglês em escolas de idiomas, em contextos particulares, como pode ser visto no excerto a seguir:

Como sempre estudei em escola pública, o ensino de inglês não era dos melhores tanto que tinha até pensado em desistir de querer aprender mais da língua, [...] Eu nunca tive oportunidade de estudar em uma escola de idiomas, mas sempre tentava todas as oportunidades que tinha para poder aprender e praticar um pouco mais do pouco conhecimento que eu tinha na língua inglesa. (Narrativa 1 – M.).

Aprender como **andar pra frente** é caracterizado pelo “progresso” na sala de aula de língua inglesa. Como se aprender a língua inglesa fosse um avanço na vida desses sujeitos aprendizes, como pode ser observado no excerto a seguir:

Fiz mais ou menos um semestre de aulas com ela juntamente com um grupo de pessoas que também queriam aprender, mas não estava muito satisfeita com o progresso porque tudo o que ela ensinava eu já visto na escola e não estava sendo nada novo pra mim. (Narrativa 1 – M.).

Aprender como **buscar** aparece na escrita dos sujeitos como uma busca por informações novas. Ou seja, só aprende quem tem curiosidade e se interessa por materiais que possam ajudar a melhorar o aprendizado da língua inglesa. Veja no excerto a seguir:

Considero a curiosidade um fator fundamental. Sempre aprendi muitas palavras enquanto assistia filmes e seriados ou ouvia música (Narrativa 1 – D.).

Aprender inglês como **decifrar um código** é visto no discurso dos participantes da pesquisa como sendo uma língua difícil de entender, por ser para eles uma língua diferente e complicada, como no excerto a seguir:

[...] demorei para entender o que era uma língua estrangeira. [...] Quando meus parentes começaram a reclamar com minha mãe de que eu falava muito essa língua complicada (Narrativa 1 – O.).

Aprender como **recompensa** é expressa pelos sujeitos como obtenção de sucesso. Aprender a língua inglesa seria um prêmio recebido por um esforço em aprender a língua, prêmios como passar no exame FCE de Cambridge ou até mesmo subir de nível em uma escola de idiomas. Isso pode ser observado nos excertos a seguir:

Ao terminar o curso, prestei o exame FCE de Cambridge e felizmente passei com o máximo de aproveitamento possível. Enfim, posso dizer que obtive sucesso no aprendizado de inglês (Narrativa 1 – R.).

[...] entrei em uma escola de idiomas e graças a todo meu esforço ajuda que tive consegui entrar em um nível bem mais avançado na escola de idiomas (Narrativa 1 – M.).

Aprender inglês como **seguir uma linha infinita** é expressa pelos sujeitos como a aprendizagem sendo um processo inacabado, sem fim, em que sempre podemos aprender mais e mais, melhorando aspectos da língua, fazendo cursos de extensão. Pois a língua está sempre em modificação e precisamos nos adequar ao que tem de novo. Veja no excerto a seguir:

Enfim, essa é um pouco da minha história como aprendiz de inglês. Não posso contá-la toda, uma vez que a aprendizagem é um processo sem fim (Narrativa 1 – R.).

Após a análise das narrativas 1, analisamos as narrativas 2, sobre ensinar a língua inglesa. As metáforas levantadas nessas narrativas caracterizaram ensinar inglês como: **ajudar, usar um produto, fazer amizade, entreter e lutar.**

Quando os professores em formação inicial expressam a metáfora de ensinar como **ajudar**, podemos inferir a partir de seus discursos que o professor, para ensinar, deve servir como um auxílio para o aluno, mostrar interesse e facilitar o aprendizado do mesmo, como nos excertos a seguir:

[...] o professor deve auxiliar o aluno no processo de aprendizagem tendo em vista o fato de que se aprende aquilo que faz sentido e que de alguma forma nos afeta, seja pessoal, profissional ou afetivamente (Narrativa 2 – R.).

Quando um professor mostra interesse para o aluno em ajudá-lo é muito mais fácil trabalhar dentro de sala de aula[...] (Narrativa 2 – M.).

Um bom professor de língua inglesa seria aquele que prepara suas aulas minimamente, [...] agindo como facilitador na aprendizagem dos alunos (Narrativa 2 – D.).

Ensinar como **usar um produto** aparece no discurso desses sujeitos como se o ensino fosse algo concreto, como se a metodologia que o professor utiliza fosse um objeto ou produto de ensino que ele pudesse tocar e manusear, como pode ser visto nos excertos a seguir:

É importante saber usar metodologia diferentes e tudo o que aprendemos no curso de letras [...] (Narrativa 2 – M.).

Hoje, mesclo as atividades tentando fazer algo que eu sinta que tem uma estrutura [...] (Narrativa 2 – O.).

Ensinar como uma forma de **fazer amizade** aparece nas narrativas como se o ensino fizesse com que o professor criasse vínculo com o aluno, sendo capaz de perceber as necessidades, dificuldades e as facilidades do aluno, como no excerto abaixo:

Quando um professor mostra interesse para o aluno em ajudá-lo é muito mais fácil trabalhar dentro de sala de aula, isso porque o professor conhece cada aluno e sua necessidade, e isso faz com que o aluno se sinta além do que um simples nome na lista de chamada (Narrativa 2 – M.)

Ensinar como **entreter** aparece nas narrativas quando os participantes da pesquisa escrevem que o ensino de línguas é feito de forma divertida, que o professor tem como função também entreter e divertir os alunos, ou seja, que a aula de ILE é divertida, dinâmica e engraçada quase o tempo todo, como podemos observar no excerto a seguir:

[...] aula tinha de ser extremamente divertida e que eu estava ali para entreter os alunos [...].Hoje, mesclo as atividades tentando fazer algo que eu sinta que tem uma estrutura, nem tanto entretenimento, nem tanta gramática (Narrativa 2 – O.).

O ensinar como **lutar** é visto pelos sujeitos como situações conflituosas no ensino da língua estrangeira, em que mesmo que o aluno tente agir ativamente na aprendizagem da língua, sempre haverá conflito. E é nesses conflitos que o papel do professor se torna mais relevante, como alguém que colabora para suavizar esses conflitos, mostrando que ensinar é lutar contra esses conflitos.

A partir do momento que os alunos passam a agir ativamente no discurso, a língua se torna mais relevante e a aprendizagem se constrói de forma menos conflituosa, apesar de que sempre haverá conflito. E é nesse conflito que o papel do professor se torna mais relevante, não para desfazer ou suavizar os conflitos, mas para reafirmar a natureza conflituosa da língua. (Narrativa 2 – R.).

Finalmente, analisamos a narrativa 3 dos participantes desta pesquisa que caracterizaram uma boa formação para um professor de línguas como: **objeto inacabado**,

exploração, reflexão, criação, credor e aquisição de várias sabedorias.

Para os sujeitos da pesquisa, uma boa formação para um professor de língua inglesa é aquela que seja contínua, pois de acordo com os sujeitos, a língua é um “instrumento sem fim”, deve ser sempre estudada para sempre estar atualizado. Ou seja, uma boa formação de um professor de ILE vista como um **objeto inacabado**, como nos excertos abaixo:

Uma boa formação de um professor é aquela que nunca acaba. Acredito que a língua é um instrumento sem fim. Sempre existirão coisas novas pra aprender, entender, desvendar (Narrativa 3 – M).

Enfim, a formação de um professor é contínua, uma vez que as condições de ensino jamais serão as mesmas [...] (Narrativa 3 – R.).

A formação do professor de línguas como uma **exploração** é vista pelos participantes da pesquisa como um processo que estamos sempre descobrindo coisas novas, pois, como já foi dito anteriormente, a língua está sempre passando por mudanças e o professor deve estar atualizado dessas mudanças, além disso, há mudanças técnicas e metodológicas na área de ensino de ILE que devem ser exploradas e analisadas, veja no excerto abaixo:

Sempre existirão coisas novas pra aprender, entender, desvendar. [...] o objetivo não é chegar a perfeição, mas entender quanto mais estudamos algo mais descobriremos sobre aquilo (Narrativa 3 – M.).

Uma boa formação também acompanha a **reflexão** do professor. Para os sujeitos da pesquisa a reflexão sobre as ações dos professores em sala de aula é algo necessário, pois, de acordo com Barcelos (2006), a reflexão é uma busca pela compreensão do porque se faz e como se faz.

É preciso ter um conhecimento metodológico que envolva a reflexão sobre as diferentes metodologias de ensino [...]. É preciso que o professor saiba adequá-los à sua sala de aula, bem como refletir sobre as suas ações e feitos em sala (Narrativa 3 – R.).

Uma boa formação promove a **criação** do professor, pois de acordo com os participantes da pesquisa, o professor não possui uma “receita” para instruí-los em como ensinar a língua inglesa, com isso o professor deve ser capaz de saber adequar sua aula de acordo com as necessidades de cada sala de aula, por isso uma boa formação deve

promover essa capacidade.

[...] eles não constituem receitas prontas para serem aplicadas. É preciso que o professor saiba adequá-los à sua sala de aula [...] (Narrativa 3 – R.).

Além disso, o professor com uma boa formação é visto pelos sujeitos como um **credor** de suas atitudes. De acordo com os sujeitos da pesquisa, uma boa formação deve fazer com que o professor além de saber lidar com diversas situações, ele deve, principalmente, acreditar no caminho que segue para ensinar.

Por isso o professor tem que ser formado para lidar com diversas situações, mas respeitando suas crenças de como ensinar. Acho impossível ensinar algo se o próprio professor não acredita naquele caminho (Narrativa 3 – O.).

Para finalizar, uma boa formação de um professor de língua inglesa é vista pelos sujeitos da pesquisa como **aquisição de várias sabedorias**. O professor tem que ser capaz de relacionar teoria e prática, saber a língua que ensina e ter conhecimento metodológico para atuar em sala de aula.

Antes de tudo o professor precisa saber a língua que ensina, ou seja, falar, ler, escrever e ler nessa língua de acordo com as diferentes exigências dos contextos sócio-culturais e interacionais de comunicação. Mas só isso não basta. É preciso ter um conhecimento metodológico que envolva a reflexão sobre as diferentes metodologias de ensino, seus conceitos, técnicas e diferentes concepções de linguagem. Juntamente a esses conhecimentos teóricos, o professor precisa relacioná-los e fazer sentido deles na prática [...] (Narrativa 3 – R.).

Essa formação deveria procurar relacionar ao máximo teoria e prática, dando aos alunos da graduação uma oportunidade de estar na sala de aula como professores (Narrativa 3 – D.).

Após o levantamento das metáforas, relacionamos a análise destas com a investigação das crenças. De acordo com Kramsch (2003, p. 111), as metáforas são vistas como “um processo cognitivo e linguístico que une dois domínios, ou ‘espaços mentais’ em uma só frase linguística”. Além disso, a metáfora, por ser formada pelas experiências de seus sujeitos que as criam, exerce influência na formação das crenças. Segundo Barata (2006), é possível perceber uma relação direta entre as experiências dos sujeitos em aprender, ensinar e formar um bom professor de língua inglesa, as metáforas produzidas por eles para descrever essas experiências e as crenças que esses sujeitos possuem sobre a aprendizagem, ensino e formação de um bom professor de línguas que é o tema de nosso

trabalho.

A primeira crença detectada é **aprender inglês é aproveitar oportunidades**. Essa crença foi identificada a partir das metáforas que apontaram a aprendizagem como chance, pois no discurso dos sujeitos investigados, aprender inglês é aproveitar as oportunidades que aparecem como: estudar em uma escola de idiomas, ter contato com falantes nativos da língua e praticar a língua. Então, de acordo com o discurso dos participantes da pesquisa, só se aprende inglês quando aproveitamos as oportunidades para isso.

A segunda crença identificada foi **não se aprende inglês na escola pública**. Pois, as metáforas levantadas nos discursos dos professores em formação indicaram que aprender inglês em escola pública é uma missão impossível que leva os aprendizes a quererem desistir da aprendizagem da nova língua e estudar inglês em uma escola de idiomas que, de acordo com os sujeitos, é o melhor lugar para aprender inglês.

A terceira crença identificada foi **aprender inglês é progredir na vida**. Identificamos essa crença a partir das metáforas levantadas sobre a aprendizagem da língua como um progresso e obtenção de sucesso do aprendiz. De acordo com os sujeitos da pesquisa, aprender inglês é progredir na vida e, a partir desse progresso, o aprendiz obtém sucesso desejado na língua estrangeira, pois o indivíduo que sabe inglês hoje em dia é visto como uma pessoa que pensa em progredir e crescer na vida, seja profissionalmente e/ou culturalmente, pensando em viajar para países falantes dessa língua e conhecer outras culturas ou usar a língua para conseguir uma melhor posição e sucesso profissional.

A quarta crença detectada foi **para aprender inglês é preciso ser curioso**. Essa crença foi identificada a partir das metáforas que apontaram a aprendizagem da língua inglesa como uma busca, pois de acordo com os professores em formação inicial, o aprendiz da língua inglesa tem que ter curiosidade sobre a língua e procurar aprendê-la a partir de diferentes situações e contextos. O indivíduo que não é curioso aprende a língua por aprender, ou seja, não aprende a língua estrangeira de forma apropriada e eficaz. Os recursos disponibilizados hoje permitem o acesso a vários meios de aprender ILE, basta o aprendiz saber filtrar esses recursos e aproveitar o máximo possível ao seu favor para melhorar a eficácia na aprendizagem da língua. A última crença

detectada sobre aprender ILE foi **aprender inglês é um processo que nunca acaba**. As metáforas levantadas nos discursos dos sujeitos da pesquisa apontaram a aprendizagem como sendo um processo sem fim. Pois, com o tempo, a língua passa por diversas modificações, novas expressões vão surgindo, mostrando assim que o aprendiz deve pensar em nunca parar de estudar a língua inglesa, procurando estar sempre em contato com ela, vendo filmes, lendo livros e artigos, ouvindo música, praticando a conversação, entre outras. Além de aspectos da língua, o professor também tem que estar sempre pronto para aprender novas técnicas e métodos de ensinar ILE, já que essa área tem crescido muito no Brasil e cada vez mais vão surgindo novas metodologias para melhorar a eficácia na aprendizagem da língua inglesa.

Partimos então para as crenças sobre o que é ensinar ILE para esses professores em formação inicial. A primeira crença detectada foi **ensinar é ajudar um amigo**. Identificamos essa crença a partir das metáforas que apontaram que o professor de língua inglesa tem que ajudar o aluno, atuando como um facilitador, servindo de auxílio e criando vínculo com esses aprendizes. Para que isso aconteça, o professor deve conhecer os alunos e suas necessidades, mostrando interesse em ajudá-lo, fazendo com que o aprendiz não se sinta um mero nome na lista de chamadas, pois a empatia é um fator importante na interação entre professor e aluno, o que facilita o ensino da língua, já que o os alunos terão a liberdade de falar sobre suas dificuldades e facilidades.

A segunda crença identificada foi **ensinar é saber usar várias metodologias**. Essa crença foi detectada a partir das metáforas que apontaram as metodologias como sendo objetos aos quais podemos manusear, ou seja, produto concreto em que o professor de ILE deve conhecer e saber como aplicar cada uma. Vemos com isso a importância de uma boa formação para o professor, pois um professor de língua estrangeira com licenciatura estuda essas metodologias e sabe melhor analisar quais metodologias aplicar em sala de aula, analisando as necessidades de cada aluno. Nesse sentido, essa crença destaca que no ensino de língua estrangeira o professor não deve somente ter conhecimento estrutural e comunicativo da língua, ou seja, ter fluência na língua, mas também saber como ensinar essa língua de um modo que amenize os conflitos existentes em uma sala de aula de língua estrangeira.

A última crença detectada sobre o que é ensinar ILE foi **ensinar provoca**

diversão. Nas narrativas escritas pelos professores em formação inicial foram levantadas metáforas que apontaram o ensino de ILE como uma forma de diversão. Os sujeitos da pesquisa destacaram a importância do professor ser divertido para criar uma aula dinâmica, fazendo com que o ensino da língua se torne um entretenimento para os alunos, de forma com que esses aprendam a língua de um modo prazeroso, facilitando a aprendizagem. No discurso dos professores em formação inicial também foi identificado a importância em mesclar as atividades que precisam de um pouco mais de concentração e seriedade para serem realizadas, com atividades mais divertidas que relaxem os alunos, mostrando que a aprender uma língua estrangeiras pode ser uma atividade divertida.

Passamos, então, para as crenças detectadas sobre o é formar um professor de ILE. A primeira crença identificada foi **a formação de um bom professor nunca tem fim.** Essa crença foi detectada a partir das metáforas que indicavam a formação como um processo sem final, em que o professor deve sempre estar em busca de cursos, pesquisas, formação continuada, e não achar que depois de formado ele sabe de tudo e não precisa mais se atualizar e adquirir novos conhecimentos, isso é o que acontece com muitos professores que, infelizmente, acabam “estacionados” no tempo. Os sujeitos da pesquisa também levaram em consideração que a língua inglesa é um conteúdo que não tem fim, ou seja, o professor deve ser capaz de fazer uso dessa língua e estar sempre atualizado, adquirindo então, segundo Almeida Filho (1993), a competência linguístico-comunicativa, em que capacita o professor na utilização da língua-alvo em um contexto de comunicação.

A segunda crença identificada foi **uma boa formação proporciona a reflexão e criação do professor.** O discurso dos sujeitos apontou que uma boa formação é aquela em que o professor se torna um sujeito reflexivo, ou seja, é capaz de refletir sobre as ações em sala de aula, o que o ajudará a compreender algumas ações e desenvolver o senso crítico de si mesmo. Além de reflexivo, uma boa formação deve proporcionar a criação do professor, pois de acordo com os participantes da pesquisa, o professor não tem uma “receita” sobre como ensinar ILE e como adequar esse ensino em vários contextos reais de aprendizagem, para isso acontecer o professor deve se apoiar nas experiências já vivenciadas como aluno e como professor, para tentar proporcionar uma aula mais espontânea, autêntica e interessante para o aluno. Uma formação deve instruí-

los em como e quando usar esses apoios na sala de aula, fazendo com que o professor adquira a competência profissional, que segundo Almeida Filho (1993), é desenvolvida pelo docente como um reconhecimento de suas obrigações com relevância social no exercício do ensino de línguas, preparando aulas atualizadas e influenciadas pelas experiências enquanto aluno e ou professor.

A terceira e última crença identificada sobre o que é formar um professor de ILE foi **o professor com uma boa formação possui várias sabedorias**. Detectamos essa crença a partir das metáforas que indicaram que o professor deve saber de tudo, incluindo aspectos estruturais da língua, metodologias, técnicas, saber utilizar juntas a teoria e a prática, mas, sem deixar de levar em consideração sua intuição e suas experiências, além de respeitar suas crenças de como ensinar. Essa crença nos mostra como o professor é visto, sendo um sujeito que sabe mais do que os outros e que deve saber de tudo para ser bom. Também podemos relacionar a essa crença a competência implícita do professor, que para Almeida Filho (1993), é formada pelas intuições, crenças, experiências anteriores e subscientes, sendo um docente mais espontâneo e sem uma formação específica, essa competência está presente em todo lugar onde há ações de ensino de língua estrangeira.

Conclusão

Para concluir nossa pesquisa, apresentamos, primeiramente, os quadros que apresentam os resultados concluídos sobre deste estudo. A seguir, a **Tabela 1** com as metáforas levantadas que indicaram as crenças sobre o que é aprender ILE:

Metáforas	Crenças
Chance	Aprender inglês é aproveitar oportunidades.
Missão impossível	Não se aprende inglês na escola pública.
Andar pra frente – Recompensa	Aprender inglês é progredir na vida.
Buscar	Para aprender inglês é preciso ser curioso.
Linha infinita	Aprender inglês é um processo que nunca acaba.

A **Tabela 2** apresenta as crenças identificadas a partir das metáforas levantadas sobre o que é ensinar ILE, conforme pode ser visto a seguir:

Metáforas	Crenças
Ajudar – Fazer amizade	Ensinar é ajudar um amigo.

Usar um produto	Ensinar é saber usar várias metodologias.
Entreter	Ensinar provoca diversão.

Por último, a **Tabela 3** apresenta as metáforas que indicaram as crenças sobre o que é formar um professor de ILE:

Metáforas	Crenças
Objeto inacabado	A formação de um bom professor nunca tem fim.
Reflexão – Criação	Boa formação proporciona a reflexão e criação do professor.
Aquisição de várias sabedorias	O professor com uma boa formação possui várias sabedorias.

Esses resultados apresentados confirmaram a ideia de que esses professores em formação inicial trazem consigo experiências vivenciadas como aprendizes e professores de ILE. Por isso, constatamos que há uma relação próxima entre crenças e experiências de aprendizagem e de ensino, assim como já foi constatado em outros estudos de Barcelos (2000).

A Teoria da Metáfora Conceitual de Lakoff e Johnson (2002) utilizada para analisar as metáforas foi relevante para a compreensão das crenças. Além disso, as narrativas foram muito produtivas, pois como Sakui e Gaies (2003) afirmam, trata-se de um recurso que auxilia na compreensão das experiências.

Para concluir, ressaltamos a necessidade de outros estudos serem conduzidos com o intuito de verificar as crenças dos professores em formação inicial e com o objetivo de fazer os indivíduos, profissionais da educação ou não, investigarem mais sobre esse tema que deve receber atenção no meio educacional, no sentido de iniciar uma mudança significativa em todo processo de ensino e aprendizagem de línguas e na formação de professores de línguas.

Referências

ABRAHÃO, M. H. V & BARCELOS, A. M. F. (Org.) **Crenças e ensino de línguas** – foco no professor, aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. 236p.

ALMEIDA FILHO, J.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993. 75p.

_____, J.P. “Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE”. In: **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. São Paulo: APLIESP, n.9. p.9-19. 2006.

BARATA, M.C.C.M. **Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação.** 2006. 224f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BARCELOS, A. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach.** 357 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Alabama, Tuscaloosa, 2000.

_____, A. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado de arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2001.

CAMERON, L; LOW, G. **Researching and applying metaphor.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999a. 295p.

CAMERON, L. & LOW, G. **Metaphor.** *Language Teaching*, v. 32, p.77 – 96, 1999.

FINGER, I. **Metáfora e significação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

GIBBS, R. W. Taking metaphor out of our heads and putting it into the cultural word. In: GIBBS, R. W. & STEEN, G. J. (Org.) **Metaphor in cognitive linguistics/ Selected papers from the Fifth International Cognitive Linguistics Conference.** Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1997. p. 145 – 166.

JOHNSON, D. Case Study Approaches. In: JOHNSON, D. *Approaches to Research in Second Language Learning.* New York: Longman, 1990. p. 75 – 103.

KRAMSCH, C. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches.** Dordrecht: Kluwer, p. 109-182, 2003.

LAKOFF, G. **Women, Fire and Dangerous Things: What categories reveal about the mind.** Chicago: Chicago University Press, 1987.

LAKOFF, G; TURNER, M. **More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor.** Chicago: University of Chicago Press, 1989.

LAKOFF, G. The contemporary theory of metaphor. In: ORTONY, A. (Eds.) **Metaphor and thought.** 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 202-251.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana.** (coordenação da tradução Mara Sophia Zanotto) Campinas: Mercado de Letras, 2002. 360p. (original publicado em 1980).

ORTONY, A. (Ed.) **Metaphor and Thought**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. 678p.

SAKUI, K. & GAIES, S. J. A. Case Study: Beliefs and Metaphors of Japanese teachers of English, In: KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (Ed.) **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 153-170.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Práticas de Ensino de Línguas Estrangeiras: Experiências e Reflexões**. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 131-152

WALLACE, M. **Action research for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Stella Ferreira Menezes

Mestre em Estudos Linguísticos pelo programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (2017). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (2014) Habilitação Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa. Professora temporária no Instituto Federal Goiano - Campus Iporá -GO. Atua na área de Ensino-aprendizagem de Línguas e Linguística Aplicada.

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4368090H1>

Márcia Aparecida Silva

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia e Mestre em Estudos Linguísticos pela mesma instituição, com estágio de pesquisa como visiting student na Universidade de Alberta, Canadá. Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba. Atualmente, é professora na Universidade Estadual de Goiás, no curso de Letras, e coordenadora do Grupo de Estudos em Linguística Aplicada e Ensino-avaliação-Aprendizagem de Línguas onde desenvolve pesquisas na área de tecnologias digitais e avaliação da aprendizagem.

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4210457E2>

Artigo Recebido em Março de 2018.
Artigo aceito para publicação em Maio de 2018.