

As conceptualizações de uma professora em formação inicial sobre sua experiência de ensino/aprendizagem de língua estrangeira

Paula Ribeiro e Souza (UFMG)

1- Resumo

A análise de metáforas conceptuais tem sido foco de várias pesquisas na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira e de formação de professores (MELLO e DUTRA, 2004; KRAMSCH, 2006; OXFORD et al. (1998). Lakoff (1992) argumenta que a metáfora não é apenas uma expressão lingüística poética pertencente à linguagem, mas um meio primário para a expressão do pensamento. As metáforas, portanto, nos permitem estruturar um domínio da experiência humana em termos de um outro domínio e mostram como nós compreendemos tal experiência e que sentido damos a ela. É reconhecendo que as metáforas regem nossas percepções e também ações que o presente trabalho investigou, com respaldo da teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF e JOHNSON, 2002), como uma professora em formação inicial conceptualiza o ensino/aprendizagem de língua estrangeira com base em suas experiências como aprendiz. Para tal, foram analisados os discursos da informante através de narrativas escritas e entrevista. Os resultados apontam que as conceptualizações construídas pelas professoras em formação inicial podem influenciar a construção de sua identidade profissional, e conseqüentemente, sua prática de sala de aula.

2- Palavras chaves

Metáfora conceptual - Formação inicial - experiência de ensino/aprendizagem de língua estrangeira

3- Objetivo

O objetivo do presente trabalho é identificar as metáforas conceptuais construídas por uma professora em formação inicial em seu discurso para se referir a sua experiência de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

4- Fundamentação Teórica

4.1 A Formação inicial

A formação inicial de professores de inglês tem sido objeto relevante de investigações no campo da Linguística Aplicada, por razão da mudança de paradigma em relação do papel do professor: de um professor consumidor e aplicador de métodos e teorias para um profissional reflexivo e crítico, capaz de avaliar suas próprias decisões e ações na sala de aula.

Ao entrarem para os cursos de formação, os futuros professores trazem consigo toda uma experiência rica como aprendizes, traduzida em crenças, valores, pressupostos e conhecimentos (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004). Vieira-Abrahão (2004, p. 131) atesta que toda essa experiência trazida pelo futuro professor vai funcionar como “filtros de insumo às teorias e práticas” vivenciadas no curso de formação, ou seja, “cada professor ou aluno-professor [fará] uma leitura particular, o que [trará] reflexos para a construção de sua prática pedagógica”. Telles (2004, p.59), ao analisar a construção da identidade profissional de alunas do curso de Letras, argumenta que:

A identidade [do professor] se resume em um conjunto de elementos que são referenciais para a prática do professor, sejam eles teóricos, empíricos ou mesmo trazidos pela participante, antes mesmo de ela imaginar-se um dia professora.

Portanto, as experiências vivenciadas pelos futuros professores não podem ser desprezadas, sejam elas originadas de suas experiências como aprendizes (influência dos professores na aprendizagem, exposição a diferentes métodos, outras experiências de ensino, etc), ou de outras fontes, experiência como pai ou mãe, por exemplo. (PRAHBU, 1990 *apud* VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p.132).

Gimenez (2004, p.178) também assinala que “a experiência enquanto aluno subsidia reflexões sobre ser professor”, ou seja, a exteriorização da experiência vivida faz com que o professor-aluno possa refletir sobre suas concepções em relação ao ensino-aprendizagem de línguas, buscando, assim, construir sua prática pedagógica. Zeichner e Liston (1996) afirmam que a forma de ensinar do professor está enraizada em suas próprias concepções, e que é preciso compreendê-las para que o professor possa entender e dirigir melhor suas práticas educacionais. Os autores acrescentam que:

O grau com que nós pensamos sobre essas experiências [experiências vividas antes de entrar para a graduação, aquelas encontradas durante o curso] dão forma a futuros eventos e nos faz crescer como professores pensantes constitui, em parte, nossa compreensão reflexiva¹. (ZEICHNER e LISTON, 1996, p.27).

4.2 A construção conceptual

A base teórica que irá guiar a análise dos dados da presente pesquisa emergirá de uma escola de pensamento lingüístico relativamente nova, denominada Lingüística

¹ The degree to which we think about those experiences and the degree to which those experiences frame further events and enable us to continue to grow as thoughtful teachers constitutes, in part, our reflective understanding (ZEICHNER e LISTON, 1996, p.27)

Cognitiva. A Linguística Cognitiva postula que a linguagem é desenvolvida a partir de operações cognitivas gerais, contrapondo-se à visão dominante de que existe um módulo específico e isolado para a aquisição da linguagem. A utilização da linguagem está, portanto, intrinsecamente ligada às outras habilidades cognitivas, e se desenvolve a partir das experiências da criança com o meio a sua volta. Para a Linguística Cognitiva, como destacam Mello e Dutra (2004), a linguagem é essencialmente conceptual, concebida como um sistema simbólico no qual forma e função são dois pólos de um par, uma vez que o sentido é a base para que estruturas simbólicas possam ser organizadas.

Dentro do quadro conceptual apresentado, a teoria da metáfora conceptual se faz de bastante interesse para a presente pesquisa. Tal teoria argumenta que a metáfora não é apenas uma expressão lingüística poética pertencente à linguagem, mas um meio primário para a expressão do pensamento, ou seja, uma operação cognitiva. Lakoff (1992), fazendo menção ao trabalho de Michael Reddy (1979), define metáfora da seguinte maneira:

[...] o locus da metáfora é o pensamento, não a linguagem, a metáfora é a parte principal e indispensável da nossa maneira ordinária e convencional de conceptualizar o mundo, e o nosso comportamento cotidiano reflete nossa compreensão metafórica da experiência ²(LAKOFF, 1992).

Para Lakoff (1992), a metáfora está presente na linguagem do dia a dia, e demonstra nossa habilidade de conceptualizar e mapear um domínio da experiência em termos de outro domínio. A metáfora está presente tanto no discurso falado e escrito, e não é apenas privilégio de poucos poetas escritores ou artistas, sendo uma “forma de pensamento com suas próprias funções epistemológicas” (GIBBS, 1994, p.122). Lakoff e Johnson (2002,

² [...] the locus of metaphor is thought, not language, that metaphor is a major and indispensable part of our ordinary, conventional way of conceptualizing the world, and that our everyday behavior reflects our metaphorical understanding of experience (LAKOFF, 1992)

p.45) declaram que “a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e ação”. Uma das metáforas conceituais analisadas por eles é *discussão é guerra*. Na nossa cultura geralmente percebemos uma discussão em termos de guerra e essa metáfora conceitual se reflete em uma grande variedade de expressões: *seus argumentos são indefensáveis, ele atacou todos os pontos fracos da minha argumentação, suas críticas foram direto ao alvo, destruí sua argumentação*, entre outras.

As metáforas, portanto, nos permitem estruturar um domínio da experiência humana em termos de um outro domínio e mostram como nós compreendemos tal experiência e que sentido damos a ela. Nas palavras de Gibbs (1994, p.125), “metáforas nos ajudam a capturar a vivacidade e nossa experiência fenomenológica”.³

A teoria da metáfora conceptual tem sido a base de pesquisas que objetivam compreender a relação entre o processo cognitivo e a ação de certos grupos, como por exemplo, o estudo conduzido por Mello e Dutra (2004). Neste estudo, Mello e Dutra utilizaram como quadro teórico a teoria da metáfora conceptual para compreender como professores em formação inicial e alunos conceptualizavam o processo interativo em sala de aula. Para tal, as autoras analisaram os discursos dos informantes, através de questionários e sessões de visionamento. A análise dos dados revelou que alunos e professores conceptualizam a interação através de domínios metafóricos diferenciados, podendo, portanto, levar a uma má-comunicação de expectativas e objetivos entre os dois grupos.

Um outro estudo sobre metáforas educacionais foi realizado por Oxford et al. (1998) e investigou as metáforas utilizadas por professores, alunos, teóricos da educação e metodologistas para expressarem suas percepções sobre o que é ‘ser professor’. Para tal, os

³ [...] metaphors may help capture the vividness of our phenomenological experience (GIBBS, 1994, p.125).

autores analisaram narrativas, entrevistas, artigos e textos. A pesquisa demonstrou como as metáforas utilizadas pelos informantes relacionavam-se com quatro grandes perspectivas filosóficas no que concerne à Educação (Ordem Social, Transmissão Cultural, Crescimento focado no aluno e Reforma Social⁴) e, também como as metáforas refletiam os diversos métodos de ensino de línguas (Método Gramática-Tradução, Audiolingualismo, Abordagem Comunicativa⁵, etc). A pesquisa de Oxford et al. (1998) elucidou as razões pelas quais professores de línguas preferem um método a outro, baseadas nas suas crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas, aliadas às crenças sobre a natureza humana e a sociedade.

É reconhecendo que as metáforas regem nossas percepções e também ações que o presente trabalho propõe investigar, com respaldo da Teoria da Metáfora Conceptual, como uma professora em formação conceptualiza sua experiência de ensino/ aprendizagem de língua estrangeira com base nas suas experiências passadas como aprendiz de língua estrangeira e nas experiências recentes como estudante de Letras e professora (língua inglesa) de um projeto de educação continuada. A expectativa é de que as conceptualizações construídas pela informante influenciem suas ações em sala de aula.

5- Corpus e Metodologia

O corpus analisado consistiu de três narrativas escritas e uma entrevista semi-estruturada. As narrativas escritas tiveram como temas a experiência de aprendizagem de língua estrangeira antes e durante a graduação ressaltando pontos positivos e pontos

⁴ Social Order, Cultural Transmission, Learner-Centered Growth e Social Reform.

⁵ Tais métodos serão discutidos posteriormente.

negativos, as visões sobre o que é linguagem e o que é gramática, a experiência com o ensino de gramática e, por fim, o que caracteriza um ‘bom’ ou ‘mau’ professor. A entrevista semi-estruturada teve como objetivo explorar alguns pontos relevantes que surgiram nas narrativas escritas. A entrevista foi gravada em áudio e, posteriormente, transcrita.

A informante é aluna do curso de Letras (Inglês) da UFMG, cursava o quarto período do curso durante o período de coleta de dados. A informante participa de um projeto de educação continuada para professores de língua estrangeira, no qual atua como monitora de língua inglesa. A participação no projeto é sua primeira experiência à docência.

A escolha por coletar narrativas orais se deu diante da argumentação de Chafe (1990, p.79) de que as narrativas constituem “manifestações externas da mente em ação”⁶. As narrativas representam, nesta perspectiva, como nós, seres humanos, percebemos, damos sentidos e organizamos nossas experiências. Além disso, as narrativas são caracterizadas como práticas discursivas nas quais as experiências do professor vão sendo repensadas e recriadas por ele. ROLLEMBERG (2003, p.251) acrescenta que “as narrativas operam na construção e produção de nossas histórias e de quem somos para nós e para nossos interlocutores e, por meio delas, agimos no mundo”.

6- Análise dos Dados

6.1 Experiência de Aprendizagem

⁶ [...] narratives as overt manifestations of the mind in action.

A professora em formação inicial, em suas narrativas sobre sua experiência de aprendizagem de língua estrangeira, pontua dois ambientes distintos de aprendizagem: o ambiente familiar e o ambiente escolar (formal). O ambiente familiar inspira confiança e segurança, a aprendizagem parece ser mais leve, ou seja, sem cobranças, e o ‘falar inglês’ torna-se prazeroso. Ao contrário do ambiente familiar, o ambiente escolar é inibidor, e o medo de errar está sempre presente. Os excertos abaixo demonstram com clareza estes dois ambientes de aprendizagem da informante:

- O ambiente familiar

... Minha mãe é professora de inglês então sempre tive contato ... assim... estudo desde pequena... desde 7 anos ... adorava ... e lá em casa sempre falava inglês com minha mãe ... eu e minha irmã...

... Tinha vergonha pra todas outras coisas... Mas de falar inglês eu não tinha vergonha...

...quando eu era pequena eu não me sentia nem um pouco travada nem nada

É interessante salientar no excerto acima o tempo verbal pretérito perfeito escolhido pela informante para se referir a esse ambiente familiar de aprendizagem. Tal escolha nos leva a pensar que realmente a experiência de aprendizagem da informante em outros contextos foi e ainda é marcada pelo sentimento de inibição.

- O ambiente escolar (formal)

(no projeto Educonle) agora que eu sei que eu tô com um monte de gente que sabe inglês BEM ... assim, por exemplo, no Educonle com as meninas ... às vezes dá uma (gesto) aí meu Deus o que eu tô falando ...

(falante nativo) no início você fica meio inibida ... depois que você percebe que está sendo entendida ... aí você fica mais confiante.

ao mesmo tempo que eu fico menos confiante ... eu tô tentando perceber no que eu posso melhorar.

eu me sentia mais confiante por conseguir conversar com um falante nativo.

Mais uma vez, o sentimento de inibição aparece nos contextos formais de aprendizagem vivenciados pela professora em formação, ou seja, nos contextos que estão fora do convívio familiar. Este sentimento de inibição a torna menos confiante e insegura, e só é superado quando a informante tem um retorno de que ela está sendo compreendida.

A professora em formação inicial também relata em seus discursos a sua preocupação em não cometer erros, em ‘falar certo’. Tal preocupação leva-a a um processo constante de monitoramento. O excerto abaixo deixa claro essa questão do monitoramento:

*... Eu estou mais consciente do que eu tô **produzindo** ... se está certo ou não está... ao mesmo tempo que eu fico menos confiante eu tô tentando perceber no que eu posso **melhorar** ... se eu tô **fazendo certo ou errado**, então tem os dois lados...*

O excerto acima traz indicações de como a informante conceptualiza o ‘aprender inglês’- ‘o falar inglês’. A escolha dos léxicos *consciente*, *produzir*, *perceber*, *fazer certo*

ou errado sugere que a informante vê a aprendizagem de língua estrangeira como um produto sendo manufaturado, que precisa de cuidado minucioso, atenção, monitoramento para que o produto final seja de boa qualidade.

6.2 O ‘ser professor’ – a figura da mãe

A conceptualização da professora em formação sobre o que é ser um bom professor de língua estrangeira está intrinsecamente ligada à figura de sua mãe que foi sua professora de inglês no ensino regular durante sete anos. Para a informante, o professor deve ter experiência, rigor, firmeza e seriedade.

o professor tem que ser firme ... responsável ... falo isso por causa da minha mãe ... ela é exatamente assim ... muito séria ... muito responsável ...

Um outro ponto ressaltado nas narrativas e entrevista pela informante em relação ao papel do professor é a sua concepção de um professor centralizador: um professor que está à frente da sala de aula, sabe como impor e como lidar com os alunos, além de dominar o conhecimento e saber como transmiti-lo:

[referência à mãe] ... e ela impunha bastante ... A figura dela lá na frente era de professora MESMO ... bem de impor MESMO ... mas assim não fazia nenhum ... ninguém ficava morrendo de medo dela ... não era isso ... é saber impor ser ser general”

[professora com quem se identificou] *ela **dominava** a gramática e sabia transmitir seus conhecimentos [...] ela sabia como **lidar** com os alunos...*

6.3 A experiência à docência – ‘o ensinar’

A concepção da informante sobre o ensino de inglês parece estar bastante ligada a uma visão tradicionalista de aprendizagem. Para ela, o professor é treinado a ensinar de uma maneira ou de outra, ou seja, é através de treinamento pesado que algo, que antes era dado como estranho, torna-se natural. Ensinar é, portanto, estar treinado em um ou outro método:

*... se eu não tivesse **prática** ... **treinamento** nenhum ... eu ia lá colocar present perfect ... colocar a estrutura ...*

*(ensino de gramática) até quando eu cheguei no Educonle eu assustei porque não é explícito o **jeito** que a gente ensina [...] eu ainda acho meio **estranho** isso ... Não vou falar que já é **natural** pra mim ... eu ainda sou ... não sei ... talvez se eu fosse dar aula por mim mesma eu ainda colocaria do **jeito tradicional** ... porque eu tive ... a minha vida inteira foi assim ... então tô **acostumada** a isso.*

Nota-se também que a experiência de docência que a informante está vivenciando no projeto de educação continuada é conflitante com a experiência que a mesma teve como aprendiz. A informante fala sobre um novo jeito de ensinar que se difere do jeito tradicional a que ela estava acostumada. Na sua visão, a informante está passando por um novo

processo de treinamento ou ‘adaptação’ a um novo meio, ou seja, adaptando-se a uma nova metodologia de ensino/aprendizagem, que antes era estranha mas se tornará natural.

6.4 Aprender inglês é como ler na sua própria língua

Durante a entrevista, a professora em formação inicial compara a sua aprendizagem de língua estrangeira com a experiência que teve ao aprender a ler na sua língua materna. Para ela, é um momento de descoberta, quando sinais, antes indecifráveis, passam a fazer sentido. Podemos sugerir aqui também uma visão tradicionalista ligada à decodificação de sinais, entender é, portanto, decodificar.

A experiência que você tem quando você aprende a ler a sua própria língua ... é uma descoberta ... é uma coisa que abre acho que até cognitivamente ... é mesmo uma experiência psicológica de você entender uma coisa que antes era nada pra você ... igual quando você não sabe ler português mesmo quando você é pequeno ... você lê aquilo lá mas são sinais que não te dizem nada e aí a mesma coisa em inglês quando você não sabe ...

7- Considerações finais

O presente trabalho objetivou traçar algumas das conceptualizações de uma professora em formação inicial sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira, através das metáforas presentes em seu discurso. Algumas metáforas foram identificadas, tais como, o professor como centralizador, a aprendizagem de inglês como manufaturar um

produto, e o aprender a ensinar como adaptar-se a um novo meio. Tais metáforas estão ligadas a uma visão bastante tradicionalista de ensino/aprendizagem e corroboram a tese de que a experiência vivenciada como aprendiz influencia as crenças, concepções e valores do futuro professor. Entretanto, as concepções não são tidas neste trabalho como estáticas e fixas, mas como dinâmicas e dependentes do contexto. Tal fato indica que tais concepções são passíveis de serem mudadas e reconstruídas a partir de reflexão e novas experiências. Também vale salientar que não necessariamente as ações da professora em formação inicial vão refletir suas concepções. Suas ações também são influenciadas por diversos fatores, fatores relacionados ao contexto escolar, por exemplo. Por fim, faz-se necessário um aprofundamento maior das conceptualizações da informante com dados originados também de sua prática de sala de aula.

8- Referência Bibliográficas

CHAFE, W. Some things that narratives tell us about the mind. In: BRINTON, B. & PELLEGRINI, A. (Eds.) *Narrative Thought and Narrative Language*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1990. p. 79-98.

GIBBS, R. *The poetics of mind: Figurative thought, language and understanding*. Nova York: Cambridge University Press, 1994.

GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas: Pontes, 2004, p.171-187.

LAKOFF, G. *The contemporary theory of metaphor*. Manuscrit. University of California at Berkeley, 1992. MELLO, H.; DUTRA, D. A construção conceptual do processo de interação na sala de aula de língua estrangeira. *The ESpecialist*, vol.25, número especial, p.59-80, 2004.

OXFORD, R.; TOMLINSON, S.; BARCELOS, A.; HARRINGTON, C.; LAVINE, R.; SALEH, A.; LONGHINI, A. Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systemic typology for the language field. *System*, v. 26, n.1, p.3-50, 1998.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.1, n.1, p.57-83, 2001.

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

ZEICHNER, K; LISTON, D. *Reflective Teaching: An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996.