

**CONCEPTUALIZAÇÕES METAFÓRICAS EM NARRATIVAS
DE APRENDIZES DE INGLÊS: CRENÇAS
SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

Deyse Oliveira Gomes (UNEB)

navarrodeyse@gmail.com

Elisângela Santana dos Santos (UNEB)

elisangelasantana2008@gmail.com

RESUMO

Pretende-se investigar como as crenças sobre a aprendizagem de língua inglesa são conceptualizadas por estudantes de inglês, a partir de narrativas disponibilizadas pelo banco de dados do projeto *Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira* (AMFALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Para proceder à verificação dos dados obtidos, propõe-se unir duas áreas do conhecimento, a Linguística Cognitiva e a Linguística Aplicada. Para averiguar possíveis conceptualizações metafóricas nas crenças implícitas nas narrativas selecionadas e discutir a corporificação do significado bem como a sua base experiencial, será utilizada a Teoria da Metáfora Conceptual, desenvolvida e estudada por Lakoff e Johnson (1980). Para buscar entender as crenças, o estudo se apoiará nos conceitos elaborados por Barcelos (2000; 2004; 2006), com vistas a discutir se os aprendizes constroem uma visão limitadora ou mesmo facilitadora para o aprendizado do inglês no contexto escolar. Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza descritiva, documental e interpretativa, uma vez que permitirá averiguar como os estudantes conceptualizam a aprendizagem de inglês e que crenças podem ser identificadas nas narrativas em que aparecem as seguintes metáforas conceptuais: APRENDER INGLÊS É ENTRAR EM UM CONTÊINER e APRENDER INGLÊS É VIAJAR.

Palavras-chave:

Aprendizagem. Crença. Metáfora.

ABSTRACT

It is intended to investigate how beliefs about English language learning are conceptualized by English students, from narratives made available by the database of the Learning From Memories of Speakers and Foreign Language Learners project (AMFALE) of the Federal University of Minas Gerais (UFMG). To verify the data obtained, it is proposed to combine two areas of knowledge, Cognitive Linguistics, and Applied Linguistics. To investigate possible metaphorical conceptions in the implicit beliefs in the selected narratives and to discuss the embodied of meaning as well as its experiential basis, the Conceptual Metaphor Theory, developed and studied by Lakoff and Johnson (1980), will be used. To look to understand the beliefs, the study will be supported in the concepts prepared by Barcelos (2000; 2004; 2006). Trying to understand if the beliefs of the apprentices build a limiting vision or even a facilitator vision for the apprenticeship of English in the school context. It is the question of a qualitative study, of the descriptive, documentary, and interpretative nature, as soon as there will allow checking like the students conceptualize the English apprenticeship

and what beliefs can be identified in the narratives in which the next conceptual metaphors appear: TO LEARN ENGLISH IS TO ENTER IN A CONTAINER and TO LEARN ENGLISH IS TRAVELING.

Keywords:
Apprenticeship. Beliefs. Metaphor.

1. Introdução

Neste artigo, são investigados os processos que abarcam as conceptualizações metafóricas presentes em narrativas de aprendizes de língua inglesa, buscando identificar e categorizar crenças que perpassam o processo de aprendizagem do inglês, ao mesmo tempo em que se tenta identificar se expressam uma visão limitadora e/ou facilitadora do aprendizado da língua inglesa. Esta pesquisa apoia-se em pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Cognitiva e da Linguística Aplicada, doravante LC e LA respectivamente, áreas do conhecimento linguístico, que estudam e amparam, também, os processos educacionais e de aprendizado de línguas.

Portal (2014) elucida que, para além do estudo descritivo das estruturas linguísticas, a LC traz uma abordagem teórica que se propõe a investigar questões concernentes ao ensino–aprendizagem de línguas e explorar diversos aspectos que perpassam essa questão. Em seus estudos, a autora corrobora que a LC propicia percepções abrangentes para pesquisas sobre o ensino de L2, o que fortalece e enriquece as discussões sobre essa temática. Congruente a isso e evidenciando, também, o suporte da LC para os estudos sobre ensino–aprendizagem de línguas, Tyler (2012) destaca que o trabalho com um idioma deve ser percebido em sua completude, de maneira significativa, levando em conta as experiências de mundo de cada indivíduo aprendiz e não apenas os ditames tradicionais.

Assim, a LC, a partir de seus pressupostos teórico-metodológicos, busca compreender a interação da linguagem humana com aspectos que ultrapassam um entendimento de língua como um sistema fechado em si mesmo, dando ênfase às experiências dos sujeitos, suas percepções interacionais e sua relação com o mundo. Autores como Sakui e Gaies (2018), Littlemore e Low (2006) já pesquisaram as metáforas e as crenças no processo de ensino–aprendizagem. Seus estudos compartilham o entendimento de que as metáforas fazem parte do mecanismo conceptual, expressando pensamentos e ações. As crenças, para eles, são também

processos cognitivos, que se evidenciam nas experiências, podendo ser articuladas para um entendimento maior de como os estudantes conceitualizam a aprendizagem de uma língua.

Nesse sentido, a partir do banco de dados do projeto Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizés de Língua Estrangeira (AMFALE)⁷⁰, coordenado pela professora pesquisadora Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, da Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), serão observadas narrativas de aprendizés de inglês como segunda língua, a fim de verificar o que já foi exposto no primeiro parágrafo desta seção. Deve-se salientar que este artigo é um esboço de uma pesquisa ainda em andamento e, portanto, os resultados apresentados aqui são parciais.

2. Crenças no ensino e aprendizagem

Os estudos sobre crença iniciam-se por volta dos anos 90 no Brasil. Conforme Barcelos (2001), o interesse por essa temática ascende a partir das mudanças advindas da LA, que viam como ponto primordial o processo de ensino–aprendizagem de línguas, e não o produto. A partir desse novo entendimento, o sujeito aprendiz é visto como um ser integral, uma vez que são consideradas suas relações interpessoais, cognitivas e experienciais.

É pertinente delinear que diversos estudos que perpassam as áreas da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia, da Antropologia e da Educação já se debruçaram sobre o conceito de crenças (MIRANDA, 2005), não sendo, portanto, um tema exclusivo da Linguística Aplicada. Desta forma, por ser objeto de estudo de distintos campos do saber, torna-se complexa a construção de uma definição pronta e acabada, gerando e, ao mesmo tempo, fomentando uma pluralidade de conceitos, definições e, até mesmo, de sentidos. Silva (2005) corrobora a diversidade de conceitos sobre crenças, que vão desde o filósofo Peirce (1877) até Barcelos (2004), por exemplo.

Vale destacar que os pesquisadores Pajares (1992) e Barcelos (2001) compartilham da mesma perspectiva quando se referem à crença, pois, para ambos, o fato de haver diversos termos para designá-la, torna complexa a sua definição: “(...) atitudes, valores, julgamentos, opiniões,

⁷⁰ www.veramenezes.com/amfale.htm.

ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos internos mentais, estratégias de ação (...)” são exemplos de como é intrincada a sua conceituação (PAJARES, 1992, p. 309, tradução nossa). Conquanto haja essa complexidade, hodiernamente a LA detém uma gama de estudos consolidados sobre crenças no ensino e na aprendizagem de uma língua, mesmo sendo ainda uma área de pesquisa considerada recente e com muito a ser aprofundado.

Outras definições de crenças são propostas por pesquisadores da área, a exemplo de Horwitz (1987), que as define como pressupostos ou ideias sobre vários fatores relativos ao aprendizado de idiomas que os estudantes retêm e trazem ao aprenderem uma língua. Já Banya e Cheng (1997) definem crenças como a simples opinião de um indivíduo sobre aprendizado de idiomas.

É interessante notar que, em 1993, Almeida Filho não usava o termo crença, porém usava “cultura de aprender” para se referir ao conceito dessa palavra na área da LA:

Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13)

Defendendo semelhante ponto de vista, Silva (2007, p. 247) escreve que “as crenças podem ser pessoais ou coletivas, intuitivas e na maioria das vezes são implícitas”. Assim sendo, essas definições inter cruzam-se e trazem em seu cerne a importância da correlação entre os estudos de crenças e o contexto social em que os alunos estão inseridos, levando em consideração as experiências de cada sujeito e suas interações com o meio.

Então, para além de definições mentais, as crenças sobre aprendizagem de língua entrelaçam-se com o meio social, “porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELLOS, 2001, p. 132). Yero (2010) relata como as crenças e o meio são essenciais para ação das pessoas, pois com esses fatores elas conseguem modificar seu comportamento e sua maneira de compreender o ambiente.

Por isso, as experiências são fundamentais para os estudos das crenças, pois estão conectadas ao contexto, ao meio sociointeracional de

cada um. Barcelos (2000, p. 59) afirma que as “crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos”. Portanto, não há um enquadramento das crenças em adequadas ou inadequadas, mas uma avaliação do contexto vivido, das experiências vivenciadas, para que se perceba o porquê de tais crenças existirem e se estabelecerem.

Assim, pode-se chegar ao entendimento de que as crenças estão em constante dinamismo, o que dá margem a processos de mudança com o decorrer do tempo. Devido à interação social, as experiências de cada sujeito, inseridas em um emaranhado interacional, geram perspectivas facilitadoras do ensino – quando construtivas – ou percepções não facilitadoras no processo de aprendizagem – quando limitantes.

Segundo Martins (2019, p. 233), “(...) na identificação e análise de metáforas encontra-se a possibilidade de conhecer percepções, entendimentos, sentimentos e crenças das pessoas, ainda que não tenham sido completamente verbalizados”. Em vista disso, estudos de crenças têm se embasado na observação de textos, sejam eles orais ou escritos e de construções metafóricas para contextualizar as investigações realizadas.

Com base em Martins (2019), pode-se entender que os aspectos sociais e cognitivos são fenômenos importantes para compreensão das metáforas e, por conseguinte, das crenças, no contexto de ensino-aprendizagem. Desse modo, a linguagem metafórica pode refletir as conceptualizações envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e o estudo da metáfora conceptual, consoante Wan *et al.* (2011), é significativo e dá suporte aos trabalhos que pensam o ensino e o aprendizado de línguas, bem como as crenças que os embasam.

3. Teoria da Metáfora Conceptual

Na Antiguidade Clássica, o filósofo Aristóteles (367 a.C. – 347 a.C.) em seus estudos retóricos já abordava o papel da linguagem metafórica. Mais especificamente em suas obras *Arte Retórica* e *Arte Poética*, datadas do século IV a.C., ele já explanava sobre a utilização de metáforas com o intuito de tornar a linguagem mais rebuscada. A metáfora, nesse sentido, era tratada como um reflexo da estética ou da filosofia do “bem falar” e era compreendida, no ambiente literário, como uma configuração estilística. Por meio da metáfora, segundo o referido pensador, se conseguia sair do estado literal para uma realidade abstrata comparativa:

“a metáfora é a transposição do nome de uma coisa para outra, transposição do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, por via da analogia” (ARISTÓTELES, 2001, p. 74-75).

Segundo Ferrari (2011), desde aquela época, as metáforas eram consideradas apenas elementos ornamentais do texto literário e, portanto, figuras de linguagem. Porém Lakoff e Jhonson (1980), no livro “*Methaphors we live by*”, entendem que, com os estudos cognitivistas da linguagem, ocorre uma mudança de perspectiva acerca dos estudos metafóricos, agora voltados à cognição, ao pensamento e à ação, materializando e intensificando esses estudos.

Contrapondo-se ao estudo da metáfora segundo o enfoque aristotélico, clássico, no século XXI, Sardinha (2007) entende que os processos metafóricos se fazem presentes na mente humana e lá se proliferam, por isso são realizados naturalmente para compor o pensamento e são utilizados por todos, desde sempre. “A essência de uma metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra.” (LAKOFF; JHONSON, 1980, p. 47).

Embora George Lakoff e Mark Jhonson não tenham sido os primeiros a mostrar como o sistema conceptual humano é constituído e moldado metaforicamente, negando, em parte, a concepção proposta por Aristóteles, eles propuseram a discussão sobre o uso de metáforas no cotidiano e formularam a teoria da Metáfora Conceptual, revendo o tema. Dessa forma, a Teoria da Metáfora Conceptual, doravante TMC, propõe uma reflexão sobre as relações entre mente, corpo, cognição, significação e linguagem. Sob esse enfoque, entende-se que o sistema conceptual humano é, por excelência, metafórico e que as metáforas estão presentes não só na linguagem, mas também no pensamento.

Para Kövecses (2002), a TMC surge das relações experienciais, perceptuais, biológicas e ainda culturais estabelecidas na sociedade. Nesses ditames, a metáfora é entendida como fenômeno conceptual, presente no cotidiano, isto é, os conceitos são assimilados em termos de outros, sempre entremeados pelas experiências humanas. Assim, por exemplo, há a conceptualização de tempo em termos de dinheiro. O mesmo pode-se dizer quanto à conceptualização de amor em termos de uma viagem. Ou seja, busca-se compreender um domínio conceptual em termos de outro domínio conceptual. Em outras palavras, trata-se uma projeção de um domínio-fonte em um domínio-alvo, conforme definem Lakoff e Jhonson (1980).

Para exemplificar melhor esse entendimento, os referidos autores utilizam a construção metafórica TEMPO É DINHEIRO. O domínio-alvo, tempo, é o conceito mais abstrato, aquele que se quer conhecer, e é compreendido em termos do domínio-fonte, dinheiro, que é o conceito mais conhecido, mais concreto. Assim, a partir das experiências cotidianas que se têm de dinheiro (aquilo que pode ser investido, gastado, perdido, economizado, dentre outros), pode-se conceptualizar o tempo. Destarte, por ser o sistema conceptual abundantemente metafórico, as pessoas - por intermédio dos mecanismos cognitivos e influenciadas por todo conjunto que envolve o processo conceptual, as experiências corpóreas e as socio-culturais - expressam-se metaforicamente, mesmo que seja de maneira inconsciente e, muitas vezes, imperceptível.

Conforme Santos (2015), os estudos da TMC abrangem tanto as investigações da metáfora e da metonímia conceptuais quanto às pesquisas sobre o léxico e os estudos sobre esquemas imagéticos, por exemplo. Tratando disso, Lakoff (1987) revela que os esquemas imagéticos estão diretamente relacionados à TMC, pois eles representam as experiências corporais, que podem ser sensoriais e/ou perceptuais, estabelecendo-se a partir do contato e interação do indivíduo com o mundo.

Para Ferrari (2011, p.86), os esquemas imagéticos retratam padrões esquemáticos que revelam domínios diversos, como “CONTÊINER, TRAJETÓRIA, FORÇA e EQUILÍBRO”. A autora ainda pondera que esses domínios também podem estabelecer a ideia de “CONTENÇÃO, DENTRO-FORA, SUPERFÍCIE, CHEIO-VAZIO, CONTEÚDO”, dentre outros, tudo isso advindo dos conhecimentos ancorados sobre o corpo. Nesse mesmo viés, Lakoff (1987) estabelece alguns outros esquemas de imagens, que são: CIMA-BAIXO, FRENTE-TRÁS, PARTE-TODO, CENTRO-PERIFERIA.

Exemplificando a relação dos esquemas de imagem com as percepções corporais, Ferrari (2011) salienta que:

Dado que os humanos andam eretos, têm a cabeça acima do tronco e os pés com base, precisam reclinar e olhar para baixo quando os objetos caem e olhar para cima quando os objetos sobem. Essa experiência perceptual ancorada no corpo, associada à gravidade, ensina o esquema imagético CIMA-BAIXO. (FERRARI, 2011, p. 86)

Assim, pode-se compreender que a construção que relaciona o aprendido à ideia de contêiner, por exemplo, deriva da observação sobre os nossos próprios corpos. Desse modo, a relação concreta quanto às nossas experiências físicas é desdobrada para domínios abstratos por

meio de elaborações metafóricas. Ferrari (2011, p. 87) ainda destaca que “os esquemas imagéticos não são conceitos detalhados, mas sim conceitos abstratos, consistindo de padrões que emergem de instâncias repetidas da experiência de base corpórea”.

Por outro lado, pensando as metáforas em um ambiente educacional, pode-se recorrer a Evans e Green (2006), quando afirmam que a LC buscará entender como o pensamento humano é ecoado na língua, ou seja, busca-se estudar as estruturas e as organizações do pensamento humano para tentar entender o funcionamento do sistema cognitivo.

4. Metodologia

Este trabalho traz um recorte de uma pesquisa introdutória que está sendo desenvolvida no âmbito do Mestrado em Estudo de Linguagens, na UNEB, e que se apoia em uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, exploratória e bibliográfica, pautada em um corpus que se encontra disponível no banco de dados do *Projeto Aprendendo Com Memórias de Falantes e Aprendizizes de Língua Estrangeira (AMFALE)*, da Faculdade de Letras (FALE), da UFMG, o qual traz narrativas sobre o processo de aprendizagem do inglês.

O *corpus* foi constituído por 8 narrativas de aprendizagem de alunos e alunas de Língua Estrangeira (LE) de uma universidade pública brasileira, que estudaram em escolas públicas na Educação Básica e tiveram contato com inglês em alguma escola de ensino de línguas.

Nas narrativas selecionadas e estudadas, foram destacadas e organizadas as expressões linguísticas que estão associadas a dois domínios-fonte: aprender inglês conceptualizado como entrar em um contêiner e aprender inglês conceptualizado como viajar. Deve-se salientar que, conquanto seja possível observar diferentes expressões metafóricas nas narrativas experienciais obtidas, só são estudadas as expressões linguísticas que se relacionam com aprendizagem do inglês como domínio-alvo.

Entre as narrativas estudadas, observou-se que os aprendizes relataram os motivos que os levaram a estudar a língua inglesa, como estava sendo o processo de aprendizagem, quais eram suas estratégias e suas dificuldades nesse processo. A partir da verificação das colocações feitas, foram identificadas expressões metafóricas que trazem implícitas conceptualizações metafóricas de aprendizagem e as crenças nelas imiscuídas. Na sequência, foram averiguadas as crenças que emergem dos rela-

tos de experiências vivenciadas pelos aprendizes de inglês.

Na seção a seguir, passa-se para o estudo empreendido sobre as metáforas que emergem das narrativas selecionadas.

5. *Estudo das narrativas*

Nesta seção, são discutidos os resultados parciais da pesquisa realizada, uma vez que, nas narrativas apresentadas, foram encontradas algumas expressões metafóricas que evidenciam as concepções dos estudantes com relação à aprendizagem do inglês. As metáforas encontradas foram organizadas em dois grupos de significação, a saber: APRENDER INGLÊS É ENTRAR EM UM CONTÊINER e APRENDER INGLÊS É VIAJAR.

Nas narrativas observadas, foram percebidas três expressões que levaram a conceptualizar metaforicamente a aprendizagem de inglês como entrar um contêiner ou um recipiente. Tais metaforizações são ancoradas nos esquemas imagéticos CONTENÇÃO, DENTRO-FORA e SUPERFÍCIE (FERRARI, 2011).

Ao se observar o quadro a seguir, é possível perceber que as três construções apresentam expressões metafóricas que trazem subjacente a metáfora conceptual APRENDER INGLÊS É ENTRAR EM UM CONTÊINER:

Quadro 1: APRENDER INGLÊS É ENTRAR EM UM CONTÊINER.

1	“Pretendo <i>meaprofundar</i> cada vez mais na língua inglesa”. (AMFALE, C, 2004)
2	“Para aquisição de língua inglesa é necessária autodisciplina dos alunos, professores qualificados e não <i>ficar preso</i> ao que o professor ensina.” (AMFALE, P, S/A.)
3	“Passei [na universidade] e agora tenho que <i>entrar</i> em um curso de inglês com urgência.” (AMFALE, J, 2010)

Fonte: elaborado pelas autoras.

Assim, tendo em vista o excerto 1, o verbo *aprofundar* pode expressar os sentidos de imergir, ou mesmo adentrar em um ambiente específico, que nesse caso é o contêiner. Nessa perspectiva, o aprendizado do inglês é conceptualizado como um ambiente fechado em que o aluno ou a aluna desejam estar inseridos por completo e não superficialmente, de maneira a estar progressivamente mais integrados a esse espaço/lugar.

A partir do entendimento dessa expressão linguística, extraída dos contextos de uso transcritos, pode-se entender que quando se inicia o estudo da língua inglesa, o aprendiz busca se inserir nele e, ao adquirir conhecimentos linguísticos sobre a disciplina, vai adentrando esse “local”, moldando a crença de que quanto maior o conhecimento na área, mais imerso ele estará, de modo a, cada vez mais, se afastar da superfície, do raso. Assim o contêiner passa a ser preenchido e o aluno desfruta da aprendizagem.

No excerto 2, por sua vez, a expressão *ficar preso* pode ser conceptualizada como CONTENÇÃO (FERRARI, 2011), remetendo mais uma vez à ideia de contêiner. Sob esse ângulo, observando o contexto no qual se insere a narrativa, essas expressões metafóricas invocam a crença de que aquilo que o professor ensina em sala de aula figura como prisão da qual se deve escapar.

Para isso, o aprendiz revela, em sua narrativa, que utiliza ferramentas como autodisciplina, fomentando o entendimento de ensino em sala de aula como contenção, não só de corpos, mas de mentes, o que impede o pleno desenvolvimento da aprendizagem de línguas, evidenciando uma relação entre aluno e professor que remete a situações negativas e limitadoras do aprendizado, uma vez que o primeiro se sente aprisionado, contido, limitado.

Já no excerto 3, a expressão linguística *entrar em um curso de inglês* leva, em um primeiro momento, à compreensão de que o estudante está fora de algo. O emprego do verbo *entrar*, nesse contexto, aciona o esquema DENTRO-FORA. O aprendizado é conceptualizado como o um ambiente fechado, um local onde o conhecimento e a informação serão fornecidos, mas é apartado do sujeito aprendiz que, por sua vez, está do lado de fora. Relaciona-se o aprendizado à ideia de contêiner, posto que é acionada a crença de que há uma separação entre o sujeito e o pretense espaço de conhecimento, o qual deve ser, conforme a narrativa, adentrado com urgência.

Ao se observar o quadro com as três narrativas, infere-se que as expressões metafóricas identificadas trazem crenças de que o aprendizado de inglês só pode ser percebido como eficaz se o estudante adentrar um espaço específico, indo além da sua superfície, o que pode levar a construções negativas e limitadas do aprendizado, pois o aluno ou a aluna podem se sentir incapazes, por acharem que não estão inseridos nesse espaço em sua totalidade.

Essa construção coloca o processo de aprendizagem de língua estrangeira em um patamar de inalcançabilidade e que é preciso aprofundar-se incansavelmente. Consoante Kern (1995), ao estudar as possíveis crenças dos aprendizes, é importante:

Identificar noções preconcebidas sobre o que está envolvido na aprendizagem de uma língua estrangeira, de forma a prever conflitos de expectativas que poderão contribuir para uma frustração, ansiedade, falta de motivação e, em alguns casos, o abandono do estudo. (KERN, 1995, p. 71)

Ainda conforme o autor, os professores têm um papel essencial nesse processo já que podem auxiliar nas construções de objetivos, metas a serem alcançadas, que estejam dentro do processo do desenvolvimento de cada um, para que não se criem expectativas exacerbadas e desconstruam-se crenças facilitadoras sobre o aprendizado. Desse modo, ao estudar as crenças, Kern (1995) acredita que o objetivo seja construir uma “parceria reflexiva entre alunos e professor, capaz de ajudar ambas as partes a reconhecer e, provavelmente, evitar obstáculos à aprendizagem através de pensamentos e ações colaborativas” (KERN, 1995, p.71).

Tomando isso como horizonte, de acordo com Kalaja e Barcelos (2011), as crenças podem ter caráter paradoxais. Nos casos em tela, a noção de aprendizagem na condição de algo “profundo” pode ser revelada como positiva, se vista como algo que traga estímulo, podendo, ao mesmo tempo, apresentar uma faceta negativa, caso seja conceptualizado como inalcançável, por exemplo.

Uma outra conceptualização metafórica encontrada no corpus foia da aprendizagem como uma viagem. Nas oito narrativas, destacaram-se cinco passagens em que se verificam expressões metafóricas, as quais estão transcritas no quadro a seguir. Nesses excertos das narrativas que compõem o *corpus*, há em comum o fato de que a aprendizagem está direcionada ao mesmo domínio-fonte (viagem).

Ao se observar o quadro 2, é possível perceber que as cinco construções apresentam expressões metafóricas que trazem subjacente a metáfora conceptual APRENDER INGLÊS É VIAJAR:

Quadro 2: APRENDER INGLÊS É VIAJAR.

1	“No meio da <i>jornada</i> tinha me desanimado por causa de uma professora, que não dava muita atenção e ria quando nós errávamos algo”. (AMFALE, C, 2004)
2	“Tenho expectativas de especialização na área de língua inglesa, apesar de saber do <i>longo caminho a percorrer</i> já que não me encontro em um bom nível

	de conhecimento da língua.” (AMFALE, R, Sem Ano)
3	“ <i>Minha trajetória</i> como estudante de Língua Inglesa iniciou-se na 7ª série do Ensino Fundamental em uma escola pública, com um professor que não tinha graduação nesta área.” (AMFALE, Sem Nome, 2004.)
4	“Parei e voltei várias vezes, até <i>chegar</i> ao nível avançado.” (AMFALE, D, Sem Ano)
5	“Acredito que sairei da Faculdade com uma imensa <i>bagagem</i> .” (AMFALE, C, 2004)

Fonte: elaborado pelas autoras.

Neste quadro, encontram-se exemplos da metáfora APRENDE-RINGLÊS É UMA VIAGEM. Nesse viés, o estudante é um sujeito que faz um deslocamento entre um ponto A (origem) e um ponto B (destino) de uma trajetória espaço-temporal. No excerto 1, tem-se o item lexical *jornada*, que aciona o conhecimento de mundo de movimento no espaço, em um determinado limite de tempo, remetendo à ideia de viagem. Tem-se, nesse caso, o esquema imagético origem-percurso-meta ancorando essa conceptualização e evocando a crença de que os aprendizes se deslocam como viajantes de um ponto de partida a um ponto de chegada. Nessa construção, o caminho que liga esses dois pontos é a aprendizagem, que tanto pode ser conceptualizada como uma jornada tranquila e fácil, quanto pode ser uma jornada com dificuldades e barreiras. Fica subentendido que os aprendizes de língua inglesa precisam fazer todo esse movimento para alcançar plenamente o saber.

Já no excerto 2, os sujeitos conceptualizadores, mais uma vez, conceptualizam o processo de aprendizagem como uma viagem, conforme se pode verificar por meio da expressão linguística *longo caminho a percorrer*. Todavia, é importante ressaltar que o qualificador *longo*, dentro do contexto observado, engendra um esquema imagético que preconcebe o caminho a ser percorrido como extenso, amplo, longínquo. É interessante observar que a narrativa se apresenta em um momento em que o caminho da aprendizagem já começou a ser trilhado. Nesse caso, o ou a aprendiz revela uma avaliação de seu estado atual quanto ao percurso feito: “não me encontro em um bom nível”. Desta sorte, após haver percorrido parte desse caminho, o aprendiz acredita que ainda não alcançou o seu destino último, evidenciando a crença de que não detém um conhecimento satisfatório da língua estudada, apesar do desejo de manter o percurso de aprendizagem.

No excerto 3, o item lexical *trajetória* aparece de forma mais delimitada, o que acontece porque o verbo *iniciar* focaliza uma parte do processo de aprendizagem e é, assim, conceptualizado como ponto de

partida, início da trajetória, não como meio pelo qual se atravessa. Não obstante, a utilização da expressão *trajetória* ratifica o processo de aprendizagem como uma viagem a ser seguida, a qual tem início meio e um possível fim.

No excerto 4, por sua vez, consegue-se observar três verbos que podem conceptualizar aprendizagem como uma viagem, quais sejam: *parar*, *voltar*, *chegar*. Sob esse prisma, atentando-se às expressões metafóricas destacadas no quadro 2, pode-se observar a crença de que, para o ou a aprendiz, o processo de aprendizagem não é linear, ou seja, não segue uma linha reta, uniforme e unidirecional. É possível, por esse ângulo, ir e/ou vir, ou mesmo ficar parado, na busca pelo conhecimento. Deixa-se de qualificar o percurso como longo ou dificultoso, para se apostar no entendimento de um caminho variante. Evidencia-se uma relação entre aprendizagem e processo no qual é permitida a escolha quanto à maneira de se trilhar o horizonte desejado. É interessante frisar também que esse percurso não remete necessariamente a situações negativas e/ou limitadoras do aprendizado, mas permite a reflexão quanto ao objetivo almejado, que, no caso, é o nível avançado.

Por último, no excerto 5, por meio do item lexical *bagagem*, é possível inferir que o sujeito conceptualizador também entende a aprendizagem como viagem. Todavia, ele apresenta uma nova perspectiva, na qual a expressão metafórica evidencia a crença de que o processo de aprendizagem é um meio e não um fim em si mesmo. Frente a isso, o aprendiz sairá da Faculdade com uma *bagagem cheia*, isto é, com aporte suficiente para encarar o que está por vir, seja a continuação no mundo acadêmico, seja a inserção no mundo do trabalho, dentre outros. É importante perceber que, a partir dessas crenças, a aprendizagem pode sofrer um fator limitador, uma vez que ela só passa a ser proveitosa, caso a *bagagem* do conhecimento esteja repleta de habilidades, conteúdos, estratégias. Do contrário, pode aflorar um sentimento de não aptidão para aprendizagem de uma língua.

Para Godoi (2005), muitos estudantes que se consideravam aptos para falar e vivenciar a língua inglesa, quando foram expostos a falantes nativos, depararam-se com dificuldades. Segunda a autora, isso acontece não pela falta de conhecimento ou aprendizado inadequado das habilidades de fala, escrita, escuta e leitura, mas por não conhecerem os fatores culturais do local. A autora ressalta que a aprendizagem de uma língua está para além do acúmulo de uma gama de conhecimentos gramaticais e linguísticos – como propõe a crença de aprendizagem como bagagem –

mas se vincula a um conjunto de fatores extralinguísticos que formam a língua. Ao sair da universidade, o aluno pode ter sua *bagagem* lotada, mas pode estar carregando consigo crenças que o limitem, não permitindo o avanço no processo de aprendizagem.

6. Considerações Finais

No presente artigo, buscou-se investigar os processos que se relacionam às construções metafóricas presentificadas em narrativas de aprendizes de língua inglesa. Buscou-se ainda identificar e categorizar crenças que emergem do processo de aprendizagem do inglês, ao mesmo tempo em que se juntaram esforços no intuito de perceber se elas constituem uma visão limitadora e/ou facilitadora do aprendizado da língua inglesa. Não obstante, foram discutidos os aspectos básicos da Linguística Cognitiva, destacando princípios da Teoria da Metáfora Conceptual e da Teoria dos Esquemas Imagéticos, além de fazer menção, também, à Teoria sobre Crenças. Diante disso, foram identificadas oito expressões metafóricas diferentes que constam de narrativas sobre o processo de aprendizagem de língua inglesa de oito estudantes, estando elas ligadas às conceptualizações *aprender inglês é entrar em um contêiner* e *aprender inglês é viajar*, o que permite conhecer a percepção dos estudantes sobre os processos de aprendizagem dessa língua estrangeira.

Como resultado, percebeu-se que o estudo da inter-relação entre metáforas e crenças auxilia o entendimento e a compreensão dos processos que envolvem a aprendizagem da língua inglesa. Conforme Swales (1994), além de tentar entender como as pessoas pensam e compreendem o mundo, as metáforas revelam diversas crenças dos estudantes em relação aos processos de aprendizagem. Para Barcelos (2000), as crenças influenciam as estratégias que os estudantes utilizam para potencializar a aprendizagem. Por conseguinte, quando se percebe a inter-relação entre crenças e metáforas, consegue-se desenvolver novos entendimentos sobre a construção do conhecimento no processo de aprendizagem.

Como desdobramento desses resultados, a partir das observações realizadas, constatou-se que o grupo de aprendizes selecionados conceptualiza a aprendizagem de maneiras distintas, revelando interessantes aspectos sobre sua experiência e demonstrando como as crenças podem trazer aspectos negativos e/ou positivos sobre aprendizagem de inglês como segunda língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. São Paulo: Ediouro, 2001.
- BANYA, Kingsley; CHENG, Maria. *Beliefs about language learning – A study of beliefs of teachers’ and students’ cultural settings*. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (31st, Orlando, FL, March 11-15). ED 411 691, 1997.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Understanding teachers’ and students’ language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. Tese de doutorado. The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-56, Pelotas, 2004.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira; KALAJA, Paula. Introduction to beliefs about SLA revisited. *System (Linköping)*, v. 39, p. 281-9, 2011.
- CAMERON, Lynne. *Metaphors in Educational Discourse*. New York: Continuum, 2003.
- EVANS, Vyvyan; GREEN, Melanie. *Cognitive linguistics: an introduction*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.
- FERRARI, Lilian. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.
- GODOI, Elena. Pragmática: A cultura no ensino de línguas. *Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, v. 9, n. 9, 2005.
- HORWITZ, Elaine Kolker. Surveying student beliefs about language learning. In: A. Wenden & J. Rubin, *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987.
- KERN, Richard. Students’ and teachers’ beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, v. 28, n. 1, p. 71-92, 1995.

KÖVECSSES, Zoltán. *Metaphor: a practical introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2002. 285p.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da Vida Cotidiana*. 1 ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1980.

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

LITTLEMORE, Jeannette; LOW, Graham. Metaphoric competence, second language learning, and communicative languageability. *Applied Linguistics*, v. 27, n. 2, p. 268-94, 2006.

MARTINS, Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira. Destrinchando a construção metafórica de um espaço de crenças sobre aprender a pronúncia de uma língua estrangeira. *REVISTA X*, v. 14, p. 227-50, 2019.

MIRANDA, Mirla Maria Furtado. *Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

PAJARES, M. Frank. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-32, 1992.

PORTAL, Fernanda Buratti. *Explorando o potencial da linguística cognitiva para o ensino da preposição in em aulas de inglês como língua estrangeira*. In: II Encontro Sul Letras, Rio Grande. *Programação e caderno de resumos do II Encontro Sul Letras*, 2013. p. 2-124

SANTOS, Elisângela Santana dos. O estudo do significado sob a perspectiva da Linguística/Semântica Cognitiva. *Pontos de Interrogação (online)*, v. 5, p. 11-28, 2015.

SAKUI, Keiko; GAIES, Stefen J. A case study: Beliefs and metaphors of a Japanese teacher of English. *Beliefs about SLA: New research approaches*. Middletown: Springer, p. 153-70, 2018.

SCHRÖDER, Ulrike Agathe. Da Teoria Cognitiva a uma Teoria mais Dinâmica, Cultural e Sociocognitiva da Metáfora. *Alfa*, v. 52, n. 1, p. 39-56, São Paulo, 2008.

SARDINHA, Tony Berber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007.

SWALES, Suzanne. From metaphor to metalanguage. *English teaching forum*, v. 32, n. 3, p. 8- 11, 1994.

SILVA, Kleber Aparecido. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, p. 235-71, 2007.

_____. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (Inglês)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP, 2005. 243p.

TYLER, Andrea. *Cognitive Linguistics and second Language learning: Theoretical basics and experimental evidence*. Routledge, 2012.

WAN, Wan; LOW, Graham David; LI, Miao. From students' and teachers' perspectives: Metaphor analysis of beliefs about EFL teachers' roles. *System*, v. 39, n. 3, p. 403-15, 2011.

YERO, Judith Lloyd. *Teaching in mind: how teacher thinking shapes education*. 2nd ed. Hamilton, MT: Mind Flight Publishing, 2010.