

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

MARINA MORENA DOS SANTOS E SILVA

**METÁFORAS DE APRENDIZAGEM: UM OLHAR SOBRE
NARRATIVAS MULTIMODAIS DE APRENDIZES DE
LÍNGUA INGLESA**

BELO HORIZONTE
2013

MARINA MORENA DOS SANTOS E SILVA

**METÁFORAS DE APRENDIZAGEM: UM OLHAR SOBRE
NARRATIVAS MULTIMODAIS DE APRENDIZES DE
LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.


Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.

BELO HORIZONTE
2013

Ficha catalográfica

Dissertação intitulada *Metáforas de aprendizagem: um olhar sobre narrativas multimodais de aprendizes de língua inglesa*, defendida por MARINA MORENA DOS SANTOS E SILVA em 06/03/2013 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:



Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva - UFMG
Orientadora



Dr. Pedro Perini Frizzera da Mota Santos - PUCMG



Dra. Luciane Correa Ferreira - UFMG

*À minha mãe.
Razão da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Um processo de mestrado é como uma viagem: exige planejamento e tempo disponível para que seja realizado, promove encontros e desencontros, causa ansiedade e nos proporciona muitas descobertas. Nesta viagem, quero agradecer àqueles que de alguma forma me ajudaram durante meu trajeto.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Vera Menezes, por desde a graduação ter me oferecido a oportunidade de fazer pesquisa e ter confiado em meu trabalho. Agradeço pela generosidade em compartilhar conhecimento, pela disponibilidade, pelas leituras rápidas e cuidadosas e por todo o incentivo que me deu ao longo destes anos. Admiro a pessoa justa e competente que é.

Agradeço a CAPES, pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa e por ter me conduzido ao IngRede.

Agradeço à equipe IngRede, que nos últimos dois anos, proporcionou-me muita aprendizagem, crescimento profissional e pessoal, bem como encontros importantes.

Agradeço aos professores do Mestrado, que contribuíram para a realização deste trabalho e para minha formação acadêmica. Em especial, os professores Dr. Pedro Perini Frizzera da Mota Santos, Dra. Luciane Corrêa Ferreira e Dra. Júnia de Carvalho Fidelis Braga que aceitaram, ao compor a banca examinadora, colaborarem com esta pesquisa.

À minha mãe, por sempre apoiar minhas jornadas, entender minha ausência e fazer de tudo para que eu tivesse as condições necessárias para a elaboração deste trabalho.

Aos amigos que eu trouxe na bagagem ou conheci no caminho. Às amigas Miriam, Manu e Raquel, pela amizade longa e sincera. Às amigas Aline e Fernanda pelo apoio de sempre e por serem tão pacientes comigo. Às amigas Carolina, minha companheira de congressos e guloseimas, e Carla, companheira de trabalho e de carona, pelo crescimento pessoal que me proporcionaram; por acreditarem em mim quando eu hesitava. À amiga Natália, sem a qual este trabalho não seria o mesmo.

*Two roads diverged in a wood, and I—
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.*

Robert Frost

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo principal a identificação, classificação e interpretação de expressões metafóricas relativas à conceptualização do processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, em narrativas multimodais de aprendizagem de alunos de uma escola da rede particular de ensino, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte. A partir de uma análise das metáforas usadas por esses aprendizes, espera-se não apenas oferecer uma maior compreensão dos pensamentos, convicções, anseios e aflições desse público, mas também proporcionar um desenvolvimento reflexivo por parte de professores e pesquisadores acerca do processo de ensino e aprendizagem desse idioma, nos dias atuais. Este trabalho configura-se como uma pesquisa essencialmente qualitativa de análise de documentos. Os materiais originais utilizados para análise foi um conjunto de 64 narrativas multimodais de aprendizagem elaboradas pelos próprios aprendizes. Considerando-se a natureza dos dados - textos narrativos que agregam elementos multimodais - é importante ressaltar que a análise não priorizou apenas as metáforas verbais, mas também suas ocorrências não verbais, presentes nas imagens que ilustram as narrativas. A metodologia adotada foi a de Koch e Deetz (1981), que consiste em uma análise linguística dos dados. As metáforas encontradas foram analisadas qualitativamente à luz das teorias da Metáfora Conceptual (LAKOFF e JOHNSON, 1980), da Mesclagem Conceptual (FAUCONNIER e TURNER, 2002) e dos Esquemas Imagéticos (LAKOFF, 1987), e organizadas, quantitativamente, em quatro categorias, coincidentes com os domínios alvo investigados: (1) aprendizagem de inglês, (2) inglês, (3) aprendizes de inglês e (4) professores de inglês. A partir da análise, evidencia-se que este grupo de aprendizes conceptualiza a aprendizagem e a própria língua inglesa como um meio de acesso ao mercado de trabalho. A língua e sua aprendizagem são metaforizadas e justificam-se, portanto, como meios de ingresso e ascensão profissional. Os aprendizes foram conceptualizados principalmente como pessoas que se esforçam, e os professores, como os incentivadores da aprendizagem. É inegável a consciência destes aprendizes sobre a importância e presença maciça do inglês nos dias atuais, assim como sua consciência sobre seu papel ativo e sobre as dimensões cognitivas e afetivas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Metáforas; Narrativas multimodais; Aprendizagem de Língua Inglesa.

ABSTRACT

This research aims to identify, classify and interpret metaphorical linguistic expressions related to the conceptualization of the process of teaching and learning English in multimodal Language Learning Histories of students from a private school, located in the metropolitan area of Belo Horizonte. By analyzing the metaphors used by these learners, it is expected not only to provide better understanding of the thoughts, beliefs, desires and distresses of this audience, but also reflective development of teachers and researchers about the process of teaching and learning this language nowadays. This work is a qualitative research based on the analysis of documents. The original materials used for analysis were a set of 64 multimodal Language Learning Histories written by the learners. Considering the nature of the data - narrative texts with multimodal elements - it is important to emphasize that the analysis prioritized not only the verbal metaphors, but also the nonverbal ones present in the images illustrating the histories. Koch and Deetz (1981)'s methodology was adopted, which consists of a linguistic analysis of the data. The metaphors found were qualitatively analyzed according to the Conceptual Metaphor Theory (LAKOFF & JOHNSON, 1980), the Conceptual Blending Theory (FAUCONNIER & TURNER, 2002) and the Image Schemas (LAKOFF, 1987), and they were quantitatively organized into four categories, according to the target domains investigated: (1) English language learning (2) English, (3) English language learners, and (4) English language teachers. The results show that the group of learners investigated conceptualizes English learning and English itself as a way to access job market. Language and its learning are, therefore, conceptualized and justified as a way of entering the job market and career advancement. Learners were primarily conceptualized as people who make an effort to learn, whereas teachers were conceptualized as learning promoters. It is undeniable that these learners are aware of the importance of English nowadays, as well as its massive presence. They are also aware of their active role in the learning process and the cognitive and affective dimensions related to the process of teaching and learning.

Keywords: Metaphors; Multimodal Language Learning Histories; English Language Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – One-shot image.....	33
Figura 2 - Diagrama do Modelo da Teoria da Mesclagem.....	39
Figura 3 - Mesclagem Conceptual: Esse cirurgião é um açougueiro.....	41
Figura 4 – Metáforas e integração conceptual em imagens.....	46

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero dos participantes.....	55
Gráfico 2 – Perfil dos participantes por idade.....	56
Gráfico 3 - Aprendizagem de inglês - Número de narrativas por domínio fonte.....	65
Gráfico 4 - Total de ocorrências de metáforas sobre a aprendizagem de inglês.....	65
Gráfico 5 - Inglês - Número de narrativas por domínio fonte.....	81
Gráfico 6 - Porcentagem de ocorrências de metáforas sobre o inglês.....	82
Gráfico 7 - Aprendiz de inglês - Número de narrativas por domínio fonte.....	91
Gráfico 8 - Porcentagem de ocorrências de metáforas sobre aprendiz de inglês.....	91
Gráfico 9 - Professores de inglês - Número de narrativas por domínio fonte.....	97
Gráfico 10 - Porcentagem de ocorrências de metáforas sobre professor de inglês.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Roteiro para narrativas multimodais de aprendizagem.....	59
Quadro 2 - Aprendizagem de inglês é entrar em um contêiner.....	66
Quadro 3 - Aprendizagem de inglês é acesso.....	68
Quadro 4 - Aprendizagem de inglês é uma viagem.....	71
Quadro 5 - Aprendizagem de inglês é finanças.....	74
Quadro 6 - Aprendizagem de inglês é um espaço.....	76
Quadro 7 - Aprendizagem de inglês é descoberta.....	77
Quadro 8 - Aprendizagem de inglês é crescimento.....	78
Quadro 9 - Aprendizagem de inglês é alimento.....	79
Quadro 10 - Aprendizagem de inglês é um jogo.....	80
Quadro 11 - Inglês é uma pessoa/objeto.....	83
Quadro 12 - Inglês é um animal bravo.....	88
Quadro 13 - Inglês é ligação/interação.....	89
Quadro 14 - Inglês é força física.....	90
Quadro 15 - Aprendiz de inglês é trabalhador/alguém que se esforça.....	92
Quadro 16 - Aprendiz de inglês é uma máquina.....	94
Quadro 17 - Aprendiz de inglês é um contêiner.....	95
Quadro 18 - Aprendiz de inglês é um construtor.....	96
Quadro 19 - Professor de inglês é incentivador/animador.....	98
Quadro 20 - Professor de inglês é transmissor.....	99
Quadro 21 - Professor de inglês é membro da família/amigo.....	100
Quadro 22 - Número de ocorrências dos domínios e espaços mentais.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Inventário de esquemas imagéticos.....	32
Tabela 2 – Período de coleta de dados.....	54
Tabela 3 - Categorias de metáfora por número de ocorrências e de narrativas.....	64

ABREVIATURAS

L2 - Segunda Língua

LA - Linguística Aplicada

LE - Língua Estrangeira

LI - Língua Inglesa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Justificativa.....	18
1.2 Objetivos.....	20
1.3 Organização da dissertação	21
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 Metáfora: do ornamento à cognição	22
2.2 A Teoria da Metáfora Conceptual – A metáfora como fenômeno cognitivo	25
2.3 Metáforas e Esquemas Imagéticos: interpretando experiências	29
2.4 Metáfora e cultura.....	34
2.5 Metáfora como um fenômeno da língua em uso	36
2.6 A Teoria da Mesclagem Conceptual	38
2.7 Metáfora e ensino de LE.....	42
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	50
3.1 A natureza da pesquisa	50
3.2 O contexto de pesquisa.....	53
3.2.1. Local e período de coleta de dados.....	53
3.2.2. Perfil dos estudantes	55
3.3 Procedimentos e instrumento de coleta de dados	56
3.3.1. Narrativas multimodais de aprendizagem	56
3.4 Procedimentos adotados para a análise dos dados.....	60
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	63
4.1 Metáforas sobre a aprendizagem de Inglês.....	63
4.2 Metáforas sobre o Inglês.....	81
4.3 Metáforas sobre aprendizes de Inglês.....	90
4.4 Metáforas sobre professores de Inglês	97
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	108
ANEXOS.....	113

1 INTRODUÇÃO

A metáfora é objeto de estudo desde a antiguidade clássica até os dias atuais. Muito se discutiu e ainda se discute sobre o processo metafórico e sua importância em relação à linguagem. Extremamente complexa e ao mesmo tempo fascinante, ela é estudada em diversas áreas como a Linguística, a Psicologia e a Filosofia. Compreender a metáfora, no entanto, é uma tarefa árdua, o que faz com que diferentes posturas metodológicas sejam adotadas.

Na visão tradicional¹, a metáfora era considerada a partir de seu valor estético e seu estudo ficava limitado à Literatura. Contudo, com as mudanças em diversas áreas do conhecimento e com o rompimento de alguns paradigmas, o significado passou a ser entendido como uma construção cognitiva, de modo que as palavras não mais continham significados, mas sim orientavam a construção de sentido (FERRARI, 2011, p. 14). No novo paradigma, a metáfora passou a ser compreendida como um fenômeno cognitivo fundamental que, embora percebida na linguagem, está em nossas mentes, conectada às nossas ações, estruturando nossos pensamentos. Como defende a Linguística Cognitiva, seu significado e sua interpretação dependem do modo como o mundo é apreendido e experienciado. Dessa forma, segundo Zanotto (1998), a interpretação da metáfora merece uma atenção especial e é, de acordo com Cameron (2003, p. 2), um importante foco de investigação, pois

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

Desse modo, considerar a metáfora como um meio efetivo de investigação sobre a maneira como as pessoas conceptualizam o mundo, parece-me uma boa escolha. No entanto, apesar de estudadas há tanto tempo, há apenas algumas décadas as metáforas vêm sendo estudadas como modo de investigação no âmbito escolar e, principalmente, no âmbito escolar brasileiro.

¹ O termo ‘tradicional’ está sendo usado apenas com o objetivo de marcar uma ruptura paradigmática e fazer, portanto, um recorte temporal, no intuito de diferenciar os pesquisadores que adotaram uma abordagem mais contemporânea da metáfora.

² Esta e as demais traduções são de minha responsabilidade. Tradução de: “Understanding how metaphor is used may help us understand better how people think, how they make sense of the world and each other, and how they communicate. Metaphor would therefore seem to deserve the attention of applied linguists”.

Há cinco anos, quando participei do projeto de pesquisa intitulado *Narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa*, que integrou o projeto AMFALE³, deparei-me por acaso, ao investigar as imagens nas narrativas de aprendizagem, com os estudos da metáfora e pude perceber como as metáforas são recorrentes ao se narrar o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE). Os alunos utilizam diversas representações metafóricas como, por exemplo, uma *jornada* ou uma *aventura* ao falarem do próprio processo de aprendizagem, ou *amigo* e *pai* para descreverem o professor. Fato é que essas metáforas ainda não recebem, na literatura, a devida atenção por parte dos pesquisadores. Embora diversos trabalhos sobre metáforas de aprendizagem já tenham sido realizados, existem ainda algumas lacunas a serem preenchidas no que diz respeito, por exemplo, à investigação de metáforas utilizadas por aprendizes de LE de diferentes faixas etárias. Esta pesquisa se propôs, portanto, sob os pressupostos da Linguística Cognitiva, a ajudar a preencher essas lacunas e, de certa forma, contribuir com os estudos sobre metáforas de aprendizagem, colaborando também com o aprimoramento do ensino de Língua Inglesa (doravante LI).

A motivação para a realização desta pesquisa intensificou-se com a leitura do livro *Metaphors We Live By*, de Lakoff e Johnson (1980), o primeiro trabalho sobre metáforas que conheci e que norteou esta pesquisa, e com a leitura do trabalho de Cortazzi e Jin (1999), que investigaram as metáforas utilizadas por professores no contexto de ensino e aprendizagem e evidenciaram que elas podem: (a) adicionar um efeito dramático às narrativas de aprendizagem; (b) expressar um significado mais preciso; (c) promover a interação; (d) ajudar os alunos a se identificarem com suas experiências; e (e) funcionar como clichês que acabam funcionando como modelos para os alunos. O estudo das metáforas produzidas por professores e alunos, segundo esses pesquisadores, revela informações importantes sobre suas percepções profissionais, seus pensamentos e sua aprendizagem. É de interesse da Linguística Aplicada (doravante LA) usar abordagens que sejam linguisticamente orientadas para compreender as concepções de professores e alunos sobre a aprendizagem e, ao mesmo tempo, aumentar a consciência deles sobre a linguagem e sobre o processo de ensino e aprendizagem (CORTAZZI e JIN, 1999, p. 150).

Considerando, portanto, a metáfora como um caminho de construção do conhecimento e diante da necessidade de mais pesquisas com aprendizes adolescentes de LE, pareceu-me pertinente investir em uma pesquisa que priorizasse a voz desses aprendizes. Apesar de serem

³ AMFALE - Aprendendo com memórias de aprendizes e falantes de línguas estrangeiras, sob a orientação e coordenação da professora Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.

muitas as questões que podem emergir, opto por investigar, à luz das teorias de Lakoff e Johnson (1980), Lakoff (1987) e Fauconnier e Turner (2002), as conceptualizações de aprendizes adolescentes de LI sobre: (1) a aprendizagem de inglês, (2) o idioma, (3) seus professores e sobre (4) si mesmos, agentes no processo. Uma análise mais aprofundada destas representações metafóricas pode revelar concepções importantes sobre a aquisição de LI, conscientizando os alunos sobre o seu próprio aprendizado e os professores sobre a sua prática em sala de aula. É importante que todo profissional tenha conhecimento sobre o universo no qual pretende se inserir ou no qual está inserido, assim as metáforas relacionadas ao ensino, à sala de aula e à aprendizagem podem ajudar na compreensão desse universo. Dessa forma, é importante o levantamento de questões como: quais tipos de metáforas são utilizados pelos alunos ao descreverem suas experiências com a LI? e qual é a contribuição dessas metáforas para uma análise do ensino de LI nos dias atuais?

1.1 Justificativa

O estudo sobre a aquisição de uma LE é entendido como um fenômeno altamente complexo, como apontam Ellis (2001) e Oxford (2001), e uma interpretação desse fenômeno precisa, portanto, ser realizada a partir de suas múltiplas realidades (ELLIS, 2001, p. 65) para que ele possa ser melhor compreendido.

Ao aprenderem um idioma, os alunos criam sua própria construção do mundo através das interações sociais das quais participam (OXFORD, 2001), sendo a interação professor-aluno uma das mais intensas e importantes. Assim, as metáforas utilizadas por esses aprendizes são muitas vezes, de acordo com Ellis (2001), convencionalizadas e refletem suas percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Para dar voz aos aprendizes e compreender como esses dão sentido às suas experiências, as narrativas de aprendizagem tornam-se adequadas, pois as histórias de vida dos participantes revelam-nos dados importantes não apenas sobre as singularidades de cada aprendiz, mas também sobre as percepções do ensino de LE e os papéis de alunos e professores que são construídos social e culturalmente. As narrativas de aprendizagem de LE, de acordo com Paiva (2007, p. 1969),

descrevem sequências de ações, estados mentais, eventos educacionais, experiências pessoais, crenças, medos, desejos, preferências, relações pessoais e institucionais, situações estáveis, perturbações e desequilíbrios característicos do processo de aprendizagem.

Entretanto, no campo da educação ainda são pouco estudadas e, como aponta Bell (2002), têm se concentrado principalmente nos professores e no modo como eles narram a sua prática, fazendo com que, de certa forma, as vozes dos aprendizes sejam marginalizadas. Para a autora, a narrativa deve oferecer oportunidades para grupos marginalizados participarem na construção do conhecimento na academia. Ademais, de acordo com Bolívar (2002), as narrativas de alunos são uma fonte legítima de dados, complementar às abordagens mais tradicionais de pesquisa. Elas permitem aos pesquisadores obter informações que as pessoas desconhecem sobre si mesmas; a análise dessas histórias permite que opiniões escondidas venham à superfície. E, de acordo com Bell (2002), essas suposições podem ter implicações diretas para o ensino e para a aprendizagem.

Esse gênero textual ainda permite que diversos significados sejam conferidos a contextos de aprendizagem, quando, segundo Paiva (2007), agregamos diferentes modos e/ou mídias em um texto narrativo.

Os sentimentos adquirem novas dimensões e o uso de signos de diferentes naturezas para a construção do texto estimula os sentidos do leitor. Um elemento – texto, imagem ou som – amplia o significado do outro e juntos restringem a ambiguidade, dando ao produtor do texto a possibilidade de construções de sentido mais próximas de sua intenção. (PAIVA, 2007, p.1969).

Para a construção de sentido, um dos elementos geralmente empregado é a linguagem figurada, em especial, a metáfora. É bastante comum identificar metáforas no discurso de alunos. Eles utilizam metáforas para se referirem ao próprio aprendizado, ao ensino, ao professor e ao ambiente escolar. Dessa forma, o estudo das metáforas em narrativas de aprendizagem multimodais torna-se importante por acreditarmos que (1) as narrativas de aprendizagem permitem que os pesquisadores e os próprios participantes entendam e reflitam sobre suas experiências, já que a partir delas podemos acessar o significado que os aprendizes dão às suas vivências, a avaliação dos processos e dos seus modos de atuar, bem como ajudar o professor “a refletir sobre o efeito que suas atitudes provocam nos outros e a redefinir seus modos de agir” (GALVÃO, 2005, p. 343); e (2) porque explorar as metáforas utilizadas pelos aprendizes é compreender seus pensamentos, crenças e conceptualizações sobre o processo. As metáforas tornam-se, portanto, objetos de análise importantes, que podem revelar aspectos

interessantes que subjazem as ações desse grupo de aprendizes em sala de aula e podem revelar ainda novos caminhos a serem trilhados tanto pelos professores, quanto pelos alunos.

1.2 Objetivos

Considerando, portanto, a importância de um estudo sobre a produção de sentido a respeito do ensino de LI no contexto brasileiro, esta pesquisa tem como objetivo geral a identificação, classificação e interpretação de metáforas, em narrativas multimodais de aprendizagem de LI, de alunos de uma escola da rede particular da região metropolitana de Belo Horizonte.

Para se atingir esse objetivo, as perguntas de pesquisa que motivam este estudo são:

- 1) Quais metáforas verbais e não verbais são usadas por esses adolescentes nas narrativas de aprendizagem?
- 2) Qual é a categoria de metáfora mais recorrente ao se narrar o processo de ensino e aprendizagem?
- 3) Quais são as representações de alunos e de professores mais recorrentes nas metáforas que emergem das narrativas desse grupo de aprendizes?
- 4) O que as metáforas utilizadas por aprendizes dessa faixa etária dizem sobre as histórias de aprendizagem e sobre o contexto escolar e cultural?
- 5) Qual é a diferença entre as metáforas utilizadas por esse grupo de adolescentes e as metáforas de alunos universitários, citadas em trabalhos anteriores?

Através desses questionamentos, o que se pretende é aprofundar os estudos das metáforas sobre a aprendizagem de LI no contexto brasileiro, no intuito de também oferecer uma melhor compreensão sobre o ensino desse idioma.

Uma vez definidos os objetivos desta pesquisa, passo agora a detalhar sua organização.

1.3 Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos.

Neste primeiro capítulo, buscou-se contextualizar a pesquisa, apresentar sua justificativa e seus objetivos bem como retomar o percurso escolhido para a organização deste trabalho.

O segundo capítulo traz o referencial teórico utilizado neste estudo, dividindo-se em sete partes. A primeira dedica-se a uma revisão das mudanças paradigmáticas que levaram à nova visão da metáfora. Na segunda parte, apresento a Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF e JOHNSON, 1980) e o modo como a metáfora é hoje entendida como um fenômeno cognitivo. Na terceira parte, discuto as metáforas de Esquemas Imagéticos (LAKOFF, 1987) que foram recorrentes nos dados e mereceram, portanto, destaque nesta pesquisa. A quarta parte trata da metáfora e de sua relação com a cultura, enquanto a quinta parte apresenta a visão da metáfora como um fenômeno da língua em uso – uma abordagem mais atual e, portanto, importante de ser apresentadas. Na sexta parte, teço considerações acerca da Teoria da Mesclagem Conceptual (FAUCONNIER e TURNER, 2002), que complementou a análise dos dados. Concluo o segundo capítulo com uma revisão dos trabalhos que investigaram as metáforas no contexto de ensino, em especial, o ensino de uma LE.

O terceiro capítulo dedica-se aos procedimentos metodológicos adotados na realização desta pesquisa. Nele são apresentados: (a) a natureza desta pesquisa; (b) o contexto da pesquisa, informando o local e o período de coleta dos dados, assim como o perfil dos estudantes investigados; (c) o instrumento e os procedimentos de coleta de dados e (d) os procedimentos adotados para a análise dos dados.

No quarto capítulo, apresento a análise e a discussão das metáforas identificadas nas narrativas dos participantes.

Finalmente, no quinto capítulo, trago as considerações finais deste estudo, retomando os objetivos propostos e buscando responder as perguntas de pesquisa.

Assim, esperamos que esta dissertação possa contribuir para o aprimoramento dos estudos da metáfora no que concerne o ensino e a aprendizagem de inglês como uma LE.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Metáfora: do ornamento à cognição

Desde a antiguidade, as metáforas têm sido objeto de estudo e investigação acadêmica. No entanto, é a partir, principalmente, do artigo de Reddy (1979) sobre a “metáfora do canal” ou “metáfora do conduto” (*conduit metaphor*)⁴ e do livro *Metaphors we live by*, de Lakoff e Johnson (1980) que uma grande ruptura paradigmática ganha visibilidade, se intensifica e se consolida. Como enfatiza Schröder (2008), a obra de Lakoff e Johnson não foi a pioneira, mas sim aquela que fez com que a concepção da metáfora como cotidiana ficasse popular, já que, segundo a autora, diversos estudiosos como Locke, Vico, Kant, Bühler, Blumenberg e Weinrich já se distanciavam da concepção aristotélica da metáfora, fazendo com que a metáfora passasse a ser entendida não apenas como uma figura de linguagem, um elemento de embelezamento linguístico, mas como um fenômeno cognitivo básico, que pode estruturar nossos pensamentos e ações cotidianas.

Segundo Zanotto (1998), essa mudança paradigmática teve seu início na década de 70, levando a uma grande ruptura com o que Lakoff e Johnson (1980) chamaram de *o mito do objetivismo*. Na ciência, o paradigma objetivista defendia a crença de que todo o conhecimento deveria basear-se na objetividade, buscando sempre a verdade absoluta dos fatos. De acordo com Lakoff e Johnson (1980), no mito do objetivismo, o sentido seria dado, acabado, e não dependeria, portanto, da compreensão humana, sendo independente do uso e do contexto. As palavras teriam significados fixos e a verdade seria inteiramente absoluta e objetiva. Logo, segundo essa concepção, era possível falarmos de uma maneira clara, direta, sem ambiguidade, fazendo com que nosso discurso correspondesse totalmente à realidade, pois a linguagem a refletiria diretamente.

De acordo com Ferrari (2011, p. 21), a abordagem objetivista do significado, argumentava que o papel da linguagem era descrever “estados de coisas no mundo”. Desta maneira, acreditava-se que a metáfora, assim como outras figuras de linguagem, deveria ser

⁴ O trabalho de Reddy (1979) observou que a linguagem utilizada para referir-se à comunicação verbal era estruturada por metáforas que conceitualizavam a comunicação como transmissão. Seus exemplos ilustram a comunicação como a colocação de objetos dentro de recipientes que são enviados através de um “canal” para o interlocutor, que deve retirá-los deste recipiente para que a comunicação seja efetivada.

evitada quando o propósito era a objetividade no discurso, por esta ser considerada como “um artifício para embelezar a linguagem” (SARDINHA, 2007, p. 19).

Na visão tradicional, como aponta Zanotto (1998, p. 14), a metáfora não era, portanto, interpretada, mas apenas reconhecida e classificada. De acordo com Sardinha (2007), na retórica, a metáfora era entendida como uma figura de linguagem que fazia uma comparação implícita entre duas entidades, coisas ou assuntos, que não possuíam relação entre si. Esta teoria aristotélica da metáfora⁵, afirma Zanotto (1998, p. 14) vigorou durante 23 séculos como um “dogma inquestionável”, sendo até hoje a visão que a maioria das pessoas tem em mente sobre o que é uma metáfora e também a visão mais recorrente em coleções didáticas que abordam o tema. Segundo a autora, essa visão da metáfora como um simples ornamento, justifica-se, de acordo com Lakoff e Johnson (1980), por causa deste mito: o mito do objetivismo.

No entanto, o mito do objetivismo não era o único paradigma vigente até então. De acordo com Lakoff e Johnson (1980), havia ainda *o mito do subjetivismo*, que defendia a ideia de que nossas atividades cotidianas dependiam de nossas intuições, de nossos sentimentos, sendo o significado individual e sujeito à imaginação e à emoção. Logo, como afirmam Lakoff e Johnson (1980, p. 191), empregar as palavras metaforicamente significava usá-las “em um sentido impróprio, para atizar a imaginação e também as emoções e, assim, levar-nos para longe da verdade, na direção da ilusão”⁶.

No entanto, Lakoff e Johnson (1980), argumentam que nenhuma das duas visões – objetivista e subjetivista – corresponde de fato ao modo como experienciamos e compreendemos o mundo, já que o mito do objetivismo e o mito do subjetivismo ignoram a nossa compreensão de mundo a partir de nossa interação com ele (LAKOFF e JOHNSON, 1980).

Surge, assim, um novo paradigma: *o mito experientalista*. O experientalismo, segundo Lakoff e Johnson (1980), seria diferente por considerar que não existe uma verdade única, absoluta e por rejeitar a “ideia Romântica de que a compreensão imaginativa é completamente livre de restrições”⁷ (p. 228). Nas palavras dos autores,

⁵ A visão aristotélica aqui diz respeito à metáfora entendida como uma figura de linguagem, uma questão estética. No entanto, alguns autores defendem que as idéias de Aristóteles foram mal interpretadas, pois este já abordava a metáfora como um fenômeno cognitivo quando a definiu como “a substituição no discurso de uma idéia por outra para produzir um novo entendimento” (CAMERON, 1999, p. 9 apud BARATA, 2006, p. 41).

⁶ Tradução de: “an improper sense, to stir the imagination and thereby the emotions and thus to lead us away from the truth and toward illusion”.

⁷ Tradução de: “the Romantic idea that imaginative understanding is completely unconstrained”.

o mito experiencialista considera o homem como parte do meio, não separado dele e focaliza a constante interação do homem com o ambiente físico e com as outras pessoas. Vê essa interação com o meio envolvendo a transformação mútua. Você não pode agir no meio sem transformá-lo ou sem ser transformado por ele. (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 348)⁸

Logo, a realidade, como defende o paradigma emergente, vai além da informação dada, pois depende de nossa interação com o mundo, do contexto no qual se insere e do sujeito que a interpreta. Como afirma Ferrari (2011, p. 14, grifo da autora),

o significado deixa de ser um reflexo direto do mundo, e passa a ser visto como uma construção cognitiva através da qual o mundo é apreendido e experienciado. Sob esta perspectiva, as palavras não *contêm* significados, mas orientam a construção de sentido.

Dessa maneira, como aponta Zanotto (1998), a metáfora passou a ser tratada de uma maneira oposta à tradicional. A metáfora passou a ser compreendida, portanto, como dependente de nossa interação com o mundo, de nossas experiências sensório-motoras, emocionais e sociais (LAKOFF, 1987), sendo seu sentido construído a partir delas – o que Lakoff (1987) chama de *realismo experiencialista*, que defende a ideia de que mente e corpo não podem ser separados, já que “a experiência, a cognição e a realidade são concebidas a partir de uma ancoragem corporal” (FERRARI, 2011, p. 21)⁹. Logo, a linguagem não refletiria o mundo de uma maneira direta, mas sim a construção humana da realidade. Como explicita Ferrari (2011, p. 22), seria uma representação mental da realidade, “construída pela mente humana e mediada por nossos sistemas perceptuais e conceptuais únicos”.

Nessa nova perspectiva – que promoveu uma guinada cognitivista em relação à visão tradicional – a metáfora dependeria, portanto, tanto do mito objetivista quanto do mito subjetivista (LAKOFF e JOHNSON, 1980), podendo ser descrita como “um importante instrumento da cognição, que desempenha um papel central nos nossos processos perceptuais e cognitivos” (ZANOTTO, 1998, p. 15), uma operação cognitiva básica de todo ser humano.

Sob essa perspectiva, surgiu a Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF e JOHNSON, 1980)¹⁰, que serviu de base para diversos estudos na área da Linguística Cognitiva (LAKOFF, 1987; KÖVECSSES 2002, 2005; CAMERON, 1999a, 1999b, 2003,

⁸ Tradução de Zanotto (2002) de: “The experientialist myth takes the perspective of man as part of his environment, not as separate from it. It focuses on constant interaction with the physical environment and with other people. It views this interaction with the environment as involving mutual change. You cannot function within the environment without changing it or being changed by it”.

⁹ Abordaremos este assunto mais adiante, quando tratarmos do conceito de Esquemas Imagéticos.

¹⁰ Assim como Sardinha (2007), adotaremos o termo ‘conceptual’ como a tradução de ‘conceptual’, no original em inglês, por este ter sido o termo adotado por Zanotto et al. (2002) na tradução da obra no Brasil.

entre outros) e conseguiu consolidar a metáfora como “indiscutivelmente de natureza conceptual, pois é um importante instrumento do nosso aparato cognitivo e é essencial para nossa compreensão do mundo, da nossa cultura e de nós mesmos” (ZANOTTO et al. 2002, p. 33).

Passo agora a detalhar essa teoria, essencial para os estudos da metáfora e para os estudos da Linguística Cognitiva, em geral.

2.2 A Teoria da Metáfora Conceptual – A metáfora como fenômeno cognitivo

Formulada por Lakoff e Johnson (1980) e considerada, principalmente como do domínio da Linguística Cognitiva, a Teoria da Metáfora Conceptual é tida como um marco fundamental para os estudos da metáfora, não por ser a única, mas por ser a teoria mais popular a compreender que: (1) os seres humanos são dotados de um sistema conceptual metafórico, fazendo com que a metáfora exista não apenas em nossa linguagem, mas em nosso pensamento e (2) nossas experiências, percepção de mundo, comportamento e relacionamento com outras pessoas podem ser entendidos e estruturados a partir das metáforas existentes em nossa cultura. Assim, como afirma Sardinha (2007, p. 30), “se quisermos fazer parte da sociedade, interagir, ser entendidos, entender o mundo etc., precisamos obedecer (‘live by’) às metáforas que nossa cultura nos coloca à disposição”.

Lakoff (1995) afirma que nas teorias clássicas da linguagem, quando a metáfora era compreendida como uma questão de linguagem e não de pensamento, a palavra ‘metáfora’ era definida como uma expressão poética ou linguística nova, que era usada fora do seu significado convencional para expressar basicamente uma similaridade entre diferentes conceitos. No entanto, segundo o autor, as generalizações que regem as expressões metafóricas estão em nossos pensamentos e se aplicam, não apenas às expressões poéticas e expressões linguísticas novas, mas à linguagem cotidiana mais comum. E o estudo da metáfora literária seria, na verdade, “uma extensão do estudo da metáfora cotidiana”¹¹ (LAKOFF, 1995, p. 203).

De acordo com Kövecses (2002, p. 4), “na visão da Linguística Cognitiva, a metáfora é definida como a compreensão de um domínio conceptual em termos de outro domínio

¹¹ Tradução de: “an extension of the study of everyday metaphor”.

conceptual”¹², de modo que os conceitos metafóricos são “como maneiras de estruturar parcialmente uma experiência em termos de outra” (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p. 77)¹³. Dessa maneira, é possível perceber como as pessoas conceptualizam discussão em termos de guerra, amor em termos de viagem e tempo em termos de dinheiro, por exemplo, dando origem à seguinte visão: DOMINIO CONCEPTUAL (A) É DOMINIO CONCEPTUAL (B), sendo domínio descrito, por Kövecses (2002, p. 4), como “qualquer organização coerente da experiência”¹⁴. Sob esta perspectiva, teríamos as metáforas conceptuais DISCUSSÃO É GUERRA, AMOR É UMA VIAGEM e TEMPO É DINHEIRO¹⁵.

Na metáfora AMOR É UMA VIAGEM, por exemplo, temos os domínios AMOR e VIAGEM. De modo que o mapeamento ocorre entre esses dois domínios da experiência, obedecendo ao que Lakoff e Johnson (1980) chamaram de *princípio da direcionalidade*, ou seja, normalmente, iremos compreender o conceito mais abstrato, chamado de domínio alvo (no exemplo, o amor), em termos do conceito mais concreto, chamado de domínio fonte, que é geralmente baseado em nossas experiências (no exemplo, a viagem). Assim, o que motivaria o estabelecimento dos domínios como fonte e alvo seria nossa experiência concreta diária.

Contudo, a metáfora não é apresentada em nosso cotidiano dessa forma, mas sim através de expressões linguísticas metafóricas (sempre grafadas em itálico) que são manifestações dessa metáfora conceptual (sempre grafada em caixa alta). Logo, em situações da vida real, nos depararíamos com expressões do tipo (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 104):

AMOR É UMA VIAGEM

Veja *a que ponto chegamos*. (*Look how far we've come.*)

Estamos *em uma encruzilhada*. (*We're at a crossroads.*)

Temos que simplesmente seguir *caminhos separados*. (*We'll just have to go our separate ways.*)

Não podemos *voltar atrás agora*. (*We can't turn back now.*)

Onde nós estamos? (*Where are we?*)

Estamos *parados*. (*We're stuck.*)

Já o significado da metáfora é constituído pelo mapeamento entre o domínio alvo e o domínio fonte, ou seja, pelo “conjunto de **correspondências** sistemáticas entre a fonte e o

¹² Tradução de: “In the cognitive linguistic view, metaphor is defined as understanding one conceptual domain in terms of another conceptual domain”.

¹³ Tradução de: “ways of partially structuring one experience in terms of another”.

¹⁴ Tradução de: “any coherent organization of experience”.

¹⁵ Como Zanotto et al. (2002) iremos nos referir aos conceitos metafóricos sem usar os artigos, pois segundo as autoras, tal ação dá um caráter mais geral e abstrato.

alvo no sentido de que elementos conceptuais constitutivos de B correspondem aos elementos constitutivos de A” (KÖVECSES, 2002, p. 6, grifo do autor)¹⁶. De acordo com Azevedo (2006, p. 38), o processamento metafórico é o da projeção do que se sabe a respeito do domínio fonte, para um domínio alvo, o que resultaria na compreensão deste. E, ao realizarmos tais projeções, envolvemos objetos, propriedades, ações e relações. Logo, temos, segundo Sardinha (2007, p. 31), o seguinte mapeamento para a metáfora conceptual AMOR É UMA VIAGEM:

Viajantes	↔	Amantes ou marido e mulher
Mapa da viagem	↔	Planos futuros da vida a dois
Destino da viagem	↔	Relação feliz a dois
Deslocamento tranquilo da viagem	↔	Relação sem problemas
Deslocamento contínuo e previsível da viagem	↔	Relação com problemas, devido à monotonia
Pegar carona na viagem	↔	Ter um caso fora do relacionamento

É importante ressaltar, no entanto, que o mapeamento é parcial, ou seja, apenas alguns elementos do DOMÍNIO CONCEPTUAL (B) serão mapeados para o DOMÍNIO CONCEPTUAL (A). Como exemplo da natureza parcial da estrutura metafórica, Lakoff e Johnson (1980) citam a metáfora TEORIA SÃO CONSTRUÇÕES, em que apenas o alicerce e a parte externa são utilizados para estruturar o conceito de construção. Elementos como telhado e cômodos, por exemplo, não são utilizados. Na Teoria da Metáfora Conceptual, isto é conhecido como *highlighting* e *hiding*, ou seja, um conceito tem vários aspectos, no entanto, a metáfora irá se concentrar em um ou em poucos aspectos dele, que serão destacados (*highlighting*); os outros aspectos permanecerão ocultos, isto é, serão omitidos (*hiding*). Como aponta Kövecses (2002), destacar pressupõe necessariamente esconder algo. Assim, da mesma forma que apenas uma parte do domínio fonte será utilizado no mapeamento, apenas uma parte do domínio alvo também será utilizada. Isto, de acordo com Kövecses (2002), aconteceria porque temos dois tipos de metáforas: as metáforas complexas e as metáforas primárias. Logo, as metáforas complexas seriam constituídas das metáforas primárias, que seriam motivadas por nossas experiências e independentes das complexas.

Dessa maneira, a metáfora conceptual TEORIA SÃO CONSTRUÇÕES seria formada de metáforas primárias como ESTRUTURA LÓGICA É ESTRUTURA FÍSICA e PERSISTIR É

¹⁶ Tradução de: “a set of systematic **correspondences** between the source and the target in the sense that constituent conceptual elements of B correspond to constituent elements of A”.

PERMANECER ERETO. A correlação entre estruturas físicas e estruturas lógicas, por exemplo, estaria no fato de que ambas as estruturas podem ser desmontadas, reorganizadas ou manipuladas. Já a segunda metáfora primária se pautaria na correlação que experienciamos de que coisas que funcionam, permanecem de pé, eretas, sendo funcionais, mas quando elas caem, não são mais viáveis (KÖVECSES, 2002). Isto explicaria o porquê de o alicerce ser usado no mapeamento, mas o telhado não; e justificaria por que é preciso mais de um domínio fonte para entender um domínio alvo: cada domínio fonte estrutura apenas certos domínios do alvo, não fornecendo assim uma compreensão total dele.

A partir do que foi discutido até então, podemos perceber que a motivação metáforica é predominantemente experiencial. Kövecses (2002) explicita que as metáforas conceptuais são muitas vezes fundamentadas em nossas experiências, sendo elas não apenas perceptuais e biológicas, mas também culturais. Logo, a motivação de uma metáfora seria baseada em correlações com a nossa experiência, o que justificaria, por exemplo, metáforas como MAIS É PARA CIMA e RAIVA É CALOR. Nós experienciamos situações como a adição de um líquido em um recipiente acompanhado pelo aumento do nível de líquido, ou ainda a adição de livros em uma pilha, fazendo com que haja uma elevação do nível desta. Logo, entenderíamos quantidade em termos de verticalidade. Já quando experienciamos situações nas quais sentimos raiva, percebemos um aumento de nossa temperatura corporal, fazendo com que nos sintamos “quentes”. Essas experiências, portanto, seriam a motivação para metáforas como MAIS É PARA CIMA e RAIVA É CALOR.

No entanto, embora sejam utilizados apenas alguns aspectos de cada domínio em seu mapeamento, o conhecimento que não faz parte do mapeamento desses domínios não é ignorado. Como aponta Kövecses (2002), quando esse conhecimento adicional sobre o domínio fonte é mapeado para o domínio alvo, ou seja, quando fazemos inferências a partir da metáfora conceptual, chamamos de *acarretamento* ou *desdobramento* (*entailment*, em inglês). Assim, na metáfora AMOR É UMA VIAGEM, podemos inferir que assim como uma viagem longa é cansativa, um relacionamento de muito anos também pode ser compreendido como cansativo, como aponta Sardinha (2007).

Contudo, é importante ressaltar que embora muitos elementos sejam mapeados e haja a possibilidade de fazer inúmeras inferências a partir deles, nem tudo pode ser mapeado do DOMÍNIO (B) para o DOMÍNIO (A). O que determinará o que poderá ser mapeado é o que Lakoff e Turner (1989) chamaram de *princípio da invariância*. Esse princípio, de acordo com Lakoff (1995), garante com que os mapeamentos preservem a estrutura de esquema

imagético¹⁷ do domínio fonte, de um modo consistente com o domínio alvo. Logo, ao realizarmos o mapeamento, é preciso que interiores sejam mapeados como interiores, exteriores, como exteriores, e assim por diante. Por isso, na metáfora AMOR É UMA VIAGEM, os viajantes são mapeados como os amantes e não como a relação, por exemplo. É preciso que haja consistência com a realidade.

Em suma, o ponto principal da Teoria da Metáfora Conceptual é que nossas vivências e atitudes podem basear-se nas metáforas presentes em nosso meio sócio-cultural. Várias expressões compõem uma única metáfora conceptual e cotidianamente podemos utilizar essas expressões, que são baseadas em mapeamentos como o supracitado e são construídas culturalmente. A metáfora pode ser um mecanismo através do qual podemos compreender conceitos relativamente mais abstratos ou mais complexos em termos de outro mais estruturado, sendo seu mapeamento fundamentado em nosso corpo e em nossas experiências da vida cotidiana. A metáfora como aponta Ferrari (2011, p. 97) “não é apenas uma questão de palavras. Ao contrário, metáforas como expressões linguísticas são possíveis precisamente porque há projeções metafóricas no sistema conceptual humano”. Desta forma, é evidenciada a importância da Teoria da Metáfora Conceptual para a compreensão do mundo e da cultura que nos cerca.

2.3 Metáforas e Esquemas Imagéticos: interpretando experiências

Embora tenhamos discutido até o momento diversas metáforas e a importância da compreensão e utilização dessas metáforas para a nossa compreensão de mundo, há um tipo específico de metáfora que precisa ser destacado neste trabalho: as metáforas de esquema imagético (*image-schema metaphors*).

As metáforas podem ser, de acordo com Kövecses (2002), baseadas em conhecimento e em imagens. O primeiro grupo seriam as metáforas que se baseiam em nossos conhecimentos básicos dos conceitos que são mapeados (como viajante, destino, caminho, dentre outros - no caso da metáfora da viagem), referindo-se, portanto, aos domínios conceptuais. Já o segundo grupo, baseia-se em imagens e inclui metáforas de esquemas

¹⁷ Os esquemas imagéticos serão tratados adiante.

imagéticos (*image-schema metaphors*) e metáforas baseadas em uma imagem apenas (*one-shot image metaphors*).

Lakoff (1995) afirma que em contraste com as metáforas que mapeiam de um DOMÍNIO CONCEPTUAL (B) para outro DOMÍNIO CONCEPTUAL (A), há uma classe de metáforas que trabalham da mesma forma; no entanto, mapeando uma imagem sobre outra imagem. Assim, nessas metáforas, os domínios corresponderiam ao que Lakoff (1995) chama de imagens convencionais. Essas imagens seriam baseadas em nossas interações com o mundo, derivando de nossas experiências. Ao explorarmos objetos físicos a partir de nosso contato com eles, experimentaríamos nosso corpo e os outros objetos como contêineres, por exemplo; ou ainda, experimentamos forças físicas em nosso cotidiano, como a força gravitacional ou a força magnética, que podem nos afetar e exercer certa influência sobre nós. Logo, experiências básicas e corriqueiras como essas dariam origem aos esquemas imagéticos e, conseqüentemente, a muitos de nossos conceitos metafóricos abstratos (KÖVECSES, 2002).

Dessa maneira, podemos entender que os esquemas imagéticos são concebidos a partir de nossas experiências corporais, sensoriais e perceptuais através de nossa interação com o mundo (Lakoff, 1987) e representam “padrões esquemáticos que refletem domínios, tais como contêiner, trajetória, força e equilíbrio, responsáveis pela estruturação da experiência ancorada no corpo” (FERRARI, 2011, p. 86).

Para Lakoff (1987), os esquemas imagéticos estariam relacionados às suas configurações como *gestalts*, ou seja, como totalidades estruturadas que representam mais do que as suas partes. Logo, a lógica básica de um esquema imagético seria consequência de suas configurações. Esquemas como contêineres, por exemplo, seriam significativos devido a nossa experiência corporal, ou seja, o significado só faz sentido por ser estruturado diretamente em nossas experiências.

Lakoff (1987, p. 267) aponta alguns exemplos de esquemas imagéticos, como os esquemas que surgem a partir de nossa experiência corporal cotidiana – CONTÊINERES, CAMINHOS, LIGAÇÃO, FORÇAS e EQUILÍBRIO – e a partir de orientações e relações – CIMA-BAIXO, FRENTE-TRÁS, PARTE-TODO, CENTRO-PERIFERIA. Dentre esses, Lakoff (1987, p. 273-274) detalha os seguintes esquemas:

- CONTÊINER – De acordo o autor, nós frequentemente experienciamos o nosso corpo como contêineres ou as coisas como dentro de um contêiner, o que geraria os seguintes elementos estruturais: INTERIOR, FRONTEIRA e

EXTERIOR. Assim, as coisas seriam entendidas como dentro ou fora do contêiner, quando, por exemplo, dizemos que alguém está *entrando* no mercado de trabalho ou *saindo* de um relacionamento.

- PARTE-TODO – Como seres humanos, experienciamos nosso corpo como um TODO com PARTES e para agirmos no mundo, precisamos estar cientes da estrutura PARTE-TODO de outros objetos. Nesse esquema imagético, temos um TODO, PARTES e uma CONFIGURAÇÃO como elementos estruturais. Um exemplo desse esquema imagético seria quando nos referimos à sociedade como um todo e às classes sociais como as partes, ou quando nos referimos à família como um todo e aos cônjuges como as partes.
- LIGAÇÃO – Devido ao cordão umbilical, nossa primeira ligação com outra pessoa, os relacionamentos interpessoais e sociais são entendidos em termos de ligação. Os elementos estruturais seriam: as duas entidades, A e B, e a LIGAÇÃO que as conecta. Tal esquema pode ser percebido quando dizemos, por exemplo, que vamos *romper laços* ou que nos sentimos *amarrados* a alguém.
- CENTRO-PERIFERIA – Experienciamos nosso corpo, bem como as coisas, como tendo um centro e uma periferia, em que o centro é visto como mais importante. Assim, a periferia é vista como dependente do centro. Os elementos estruturais seriam: uma ENTIDADE, um CENTRO e uma PERIFERIA. As teorias, que são entendidas como tendo princípios centrais e periféricos, de forma que os centrais são os mais importantes, é um exemplo desse esquema imagético.
- ORIGEM-PERCURSO-DESTINO – Sempre partimos de um lugar para outro, há um ponto de partida, um ponto de chegada e pontos intermediários que os conectam. Nesse esquema imagético, os elementos estruturais são: uma ORIGEM (ponto de partida), um DESTINO (ponto de chegada), um PERCURSO (uma sequência de locais de ligação contíguos à origem e ao destino), e uma DIREÇÃO (em direção ao destino). Assim, propósitos são entendidos como destinos e atingir um propósito é percorrer um caminho desde o ponto de partida até o ponto de chegada. Logo, se desviarmos do percurso, podemos não chegar ao ponto de chegada, ou seja, ao nosso propósito.

Ferrari (2011, p. 87) apresenta alguns outros esquemas, no inventário de esquemas imagéticos elaborado por Croft e Cruse (2004, p. 45)¹⁸:

Espaço	cima-baixo, frente-trás, esquerda-direita, perto-longe, centro-periferia, contato
Escala	trajetória
Contêiner	contenção, dentro-fora, superfície, cheio-vazio, conteúdo
Força	equilíbrio, força contrária, compulsão, restrição, habilidade, bloqueio, atração
Unidade	fusão, coleção, divisão, iteração
Multiplicidade	parte-todo, ligação, contável-não contável
Identidade	combinação, superimposição
Existência	remoção, espaço delimitado, ciclo, objeto, processo

Tabela 1 – Inventário de esquemas imagéticos (Fonte: FERRARI, 2011, p. 87.)

Lakoff (1987, p. 275) complementa afirmando que Johnson (1987) oferece provas suficientes de que os esquemas imagéticos estruturam nossa experiência e que as metáforas não são arbitrárias, mas motivadas por nossas experiências corporais diárias.

Entretanto, Kövecses (2002, p. 38) explicita que, embora os esquemas imagéticos sejam base de muitos conceitos metafóricos, há ainda metáforas que são ricas em imagens, mas não utilizam esquemas imagéticos. Essas metáforas são chamadas metáforas imagéticas e seu mapeamento é do tipo *one-shot*, em que apenas uma imagem mental é mapeada em outra. Como exemplo, o autor cita a expressão “regar as plantas” (*watering the plants*) como referência ao ato de urinar, na qual, segundo ele, teríamos o seguinte mapeamento:

REGAR AS PLANTAS		URINAR
água	↔	urina
regador	↔	pênis
terreno	↔	local onde a urina é direcionada

¹⁸ CROFT, W.; CRUSE, D. A. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 356p.

O mapeamento seria gerado, portanto, segundo o autor, a partir da sobreposição de uma rica imagem sobre outra.

Outro exemplo é dado por Lakoff (1995), com a frase de André Breton: “Minha esposa... cuja cintura é uma ampulheta” (*My wife... whose waist is an hourglass.*). Para Lakoff (1995), nesse exemplo, temos uma sobreposição da imagem da ampulheta e da imagem da cintura de uma mulher, como explicitado na Figura 1. A correlação estaria não nas palavras em si, mas nas imagens mentais, que possuem uma forma em comum. As palavras, como aponta o autor, não nos dizem se é apenas uma parte da ampulheta que corresponde à cintura da mulher, tampouco qual parte da ampulheta deve ser mapeada. Entretanto, a imagem mental que temos das duas nos permite fazer o mapeamento. Isto, como afirma Kövecses (2002, p. 51) é o que faz com que as metáforas imagéticas, assim como as metáforas baseadas em conteúdo, sejam consideradas como conceptuais ao invés de simplesmente linguísticas.



Figura 1 – One-shot image

(Fonte: http://2.bp.blogspot.com/-Z9O853Qdt_U/TyLdyPHZV1I/AAAAAAAAAyA/6HF0kEOLs-c/s320/ampulheta.jpg. Acesso em: 08/06/2012.)

Assim, podemos perceber como as metáforas, sejam elas baseadas no conhecimento ou em imagens, relacionam-se com o nosso cotidiano. As metáforas são baseadas em nossas experiências sensório-motoras, emocionais e sociais, refletindo assim não apenas nossas vivências, mas nossa cultura.

2.4 Metáfora e cultura

Nossas experiências tanto fisiológicas, quanto motoras e perceptuais são fatores determinantes quanto à forma que agimos e entendemos o mundo. Assim, as metáforas de nossa linguagem diária estão muitas vezes relacionadas a elas. Como advoga Kövecses (2005), o corpo humano é base de muitas metáforas conceituais, como é o caso dos esquemas imagéticos tratados anteriormente. Segundo o mito do experiencialismo, o significado derivaria das nossas experiências corpóreas universais, o que resultaria em metáforas como MAIS É PARA CIMA e RAIVA É CALOR, que seriam, segundo o autor, coerentes com nosso corpo.

Entretanto, nosso corpo funciona em um contexto específico, não está isolado nem livre de influências. O contexto sócio-cultural no qual estamos inseridos irá influenciar diretamente as metáforas que utilizamos e, conseqüentemente, o modo como entendemos essas metáforas. A utilização de metáforas é, portanto, diretamente influenciada por nossa cultura.

A relação entre metáfora e cultura foi considerada por Lakoff e Johnson (1980, p. 22), que afirmam que “[o]s valores fundamentais de uma cultura serão coerentes com a estrutura metafórica dos conceitos fundamentais dessa cultura”¹⁹ e utilizaram metáforas como as supracitadas para corroborar sua afirmação. De acordo com os autores, as metáforas corresponderiam aos valores culturais que estão enraizados em nossa cultura. Contudo, Lakoff e Johnson (1980) chamam a atenção para o fato de que poderá haver uma variação, já que as experiências e os indivíduos apresentam suas especificidades. Para os autores,

[e]m geral, quais valores são priorizados é parcialmente uma questão da subcultura na qual se vive e, parcialmente, dos valores pessoais de cada um. As várias subculturas de uma cultura dominante compartilham certos valores básicos, mas lhe dão prioridades diferentes. (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p. 23)²⁰

¹⁹ Tradução de: “The most fundamental values in a culture will be coherent with the metaphorical structure of the most fundamental concepts in the culture”.

²⁰ Tradução de: “In general, which values are given priority is partly a matter of the subculture one lives in and partly a matter of personal values. The various subcultures of a mainstream culture share basic values but give them different priorities”.

Kövecses (2005) advoga que não apenas o contexto sócio-cultural irá trazer diferenças, mas também a situação comunicativa. Segundo ele, nossas metáforas são criadas de acordo com a história dos contextos ou a história do indivíduo, já que as metáforas que caracterizariam os grupos e indivíduos seriam condizentes com os estilos comunicativos e com as preferências desses grupos e indivíduos.

Em sua obra, dedicada exclusivamente à discussão de metáfora e cultura, Kövecses (2005) identifica algumas maneiras como os estudos da metáfora e da cultura estão relacionados uns aos outros. Segundo o autor, ao compreendermos a cultura como um conjunto de entendimentos compartilhados, percebemos que a nossa compreensão de mundo inclui não apenas os conceitos concretos, mas também os mais abstratos. A compreensão desses objetos abstratos é entendida na ciência cognitiva como baseada em domínios mais concretos da experiência, nos quais a concepção do corpo humano exerce grande influência, como já mencionado.

Uma segunda razão para a relação metáfora-cultura seria a própria linguagem, pois as metáforas são expressas através dela, um componente cultural importante. Assim, como afirma o autor, o fato de falarmos uma língua e de conhecermos suas metáforas conceptuais influenciaria no modo como pensamos e entendemos conceitos mais abstratos. Além disso, para Kövecses (2005), as culturas podem ser vistas, em parte, como preservadas e estabilizadas pelos entendimentos metafóricos do mundo que são compartilhados nessa cultura. Logo, o sentido de uma metáfora será baseado em experiências passadas e determinado por fatores culturais (LAKOFF e JOHNSON, 1980). Estes dois tipos de experiências – físicas e culturais – são conectados, segundo Kövecses (2002), por contiguidade, o que poderia explicar a universalidade de algumas metáforas.

Contudo, é importante ressaltar que nem todas as metáforas serão universais e que a variação cultural de uma metáfora pode ocorrer não apenas entre culturas diferentes, mas até mesmo dentro de uma mesma cultura. Essa variação poderia ocorrer, por exemplo, porque os conceitos e termos-chave mudam de uma cultura para a outra, ou então por causa do ambiente físico e natural no qual a cultura está localizada. Como afirma Kövecses (2002), estamos atentos ao nosso habitat e aos fenômenos que acontecem nele, fazendo com que esses fenômenos participem da compreensão e da criação de nosso sistema conceptual.

Já a maneira como as pessoas conceptualizam a emoção é um exemplo de variação intracultural, ou seja, dentro de uma mesma cultura. Essa variação pode ocorrer de acordo com fatores sociais e temporais, segundo Kövecses (2002), ou ainda porque as pessoas usam

metáforas de acordo com suas grandes preocupações na vida, ou de acordo com as suas histórias pessoais.

Neste trabalho, buscamos saber como as experiências dos aprendizes de LI revelam suas experiências pessoais, e acabam por também demonstrar um sistema conceptual que pode ser construído culturalmente. Lakoff e Johnson (1980, p. 146) afirmam que “[o] que é real para um indivíduo como membro de uma cultura é produto tanto de sua realidade social, como da maneira como ela molda sua experiência do mundo físico”²¹ e que “cada cultura deve definir uma realidade social na qual as pessoas tenham papéis que façam sentido para elas e em termos dos quais elas possam agir socialmente”²².

2.5 Metáfora como um fenômeno da língua em uso

Embora amplamente difundida e aceita, alguns estudiosos identificaram diversas lacunas na Teoria da Metáfora Conceptual e criticaram seus procedimentos metodológicos e sua fundamentação. Esses estudiosos são normalmente de áreas como a LA e têm como um de seus maiores representantes, a professora Lynne Cameron, que desenvolveu e difundiu diversos trabalhos apontando uma visão diferente daquela de Lakoff e Johnson (1980), fazendo surgir uma nova abordagem para os estudos da metáfora. Essa abordagem, fruto da contribuição de vários teóricos, é conhecida atualmente como Metáfora Sistemática, uma vertente que, de acordo com Sardinha (2007, p. 17), foca o “uso recorrente da metáfora na linguagem real, antes de fazer alegações sobre o funcionamento da mente”, ou seja, defende que o ponto de partida para o estudo das metáforas é a metáfora em uso. Logo, o foco nessa abordagem são as expressões metafóricas usadas de forma sistemática ou recorrente em um evento discursivo sobre um determinado tópico e não as metáforas conceptuais; seu foco está no uso linguístico e não na cognição humana.

Para Cameron (1999a), a Teoria da Metáfora Conceptual se fundamenta, principalmente, em metáforas e expressões metafóricas descontextualizadas, fora de uma situação real de uso da língua. A metáfora, na sua visão, não é vista como um mapeamento fixo, mas como algo que emerge do uso da linguagem socialmente situada e da atividade

²¹ Tradução de: “What is real for an individual as a member of a culture is a product both of his social reality and the way in which he shapes his experience of the physical world”.

²² Tradução de: “each culture must define a social reality within which people have roles that make sense to them and in terms of which they can function socially”.

cognitiva (CAMERON et al., 2009). E afirma que, como linguista aplicada, está mais preocupada com o uso em situações da vida real. De acordo com Cameron et al. (2009), o discurso é cada vez mais utilizado como fonte de dados para investigar certos fenômenos sociais como, por exemplo, as práticas e resultados educacionais. Para os autores, a metáfora pode ser considerada uma ferramenta empírica importante para descobrir o que as pessoas pensam ou como elas se sentem. Baseados, portanto, em uma abordagem que prioriza o discurso, Cameron e seus colegas acreditam que as metáforas e nosso entendimento da metaforicidade dependem do contexto do discurso analisado, seja ele oral ou escrito.

Um resultado importante de tal abordagem, para Cameron (1999a), é o fato de os usuários da linguagem tornarem-se essenciais para a pesquisa, fazendo com que não sejam desconsiderados e/ou marginalizados. A metáfora torna-se, assim, uma ferramenta que permite ao pesquisador compreender melhor as ideias, valores e atitudes dos indivíduos (CAMERON et al, 2009).

Sardinha (2007) discorre sobre as diferenças entre a visão da Teoria da Metáfora Conceptual e a visão defendida por Cameron (1999a, 1999b, 2003, 2009), afirmando que a principal disparidade entre as duas perspectivas está no fato de a representação mental, aqui, não preceder a realização linguística; e na necessidade de existir um número de ocorrências sistemáticas de uma mesma metáfora linguística para que ela seja considerada realmente como uma metáfora mental. Para Sardinha (2007), essa abordagem surgiu devido a maior disponibilidade de dados e a possibilidade de análise a partir de programas de computador, já que dessa forma a sistematicidade ficaria mais perceptível.

Este trabalho, mesmo sendo de natureza aplicada, não irá adotar a visão da Metáfora Sistemática, defendida por Cameron (1999a, 1999b, 2003, 2009), mas sim uma visão de complementaridade, pois todas as visões contribuem para o fenômeno em questão. Como afirma Sardinha (2007, p. 59), “adotar apenas uma visão como correta ou definitiva seria empobrecer nosso entendimento da metáfora”. Além disso, a visão da Metáfora Sistemática não poderia ser a única adotada neste trabalho, pois esta pesquisa não se ocupou da coleta de um grande número de dados, ou seja, não trabalhou com *corpora* grandes; e tanto a Teoria da Metáfora Conceptual quanto a visão da metáfora em uso consideram a metáfora como (1) um fenômeno da linguagem em uso, (2) um fenômeno cognitivo, possuindo ligação com o pensamento e (3) um fenômeno importante para entender o ser humano (SARDINHA, 2007) – fatores que interessam à nossa pesquisa. Neste trabalho, adotaremos uma visão da metáfora como um fenômeno não apenas da linguagem, mas também do pensamento que, construído

ou reproduzido no discurso, evidencia conceptualizações importantes para a cultura na qual se realiza.

Além do já exposto, para o entendimento das metáforas encontradas em meus dados, foi preciso aprofundar e ampliar o olhar sobre a formação e utilização das metáforas em nosso cotidiano, pois nem todas as metáforas apresentam um mapeamento de A para B. Muitas vezes, o significado emerge da relação de mais de uma metáfora. Assim, passo a discutir uma teoria que possibilita a análise de metáforas mais complexas e apresenta uma visão mais ampla e múltipla dessas: a Teoria da Mesclagem Conceptual.

2.6 A Teoria da Mesclagem Conceptual

Assim como a Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF e JOHNSON, 1980), as teorias dos Espaços Mentais (FAUCONNIER, 1994) e da Mesclagem Conceptual (FAUCONNIER e TURNER, 2002) também fazem parte do quadro da Linguística Cognitiva e mais especificamente da Semântica Cognitiva, que, segundo Azevedo (2006, p. 30), defende a ideia de que juntamente com a nossa utilização da linguagem, há uma série de operações mentais. Dessa maneira, as expressões linguísticas seriam apenas a parte acessível da comunicação, a parte visível do *iceberg*²³, enquanto que as construções cognitivas subjacentes seriam a parte submersa. Azevedo (2006) explica que, de acordo com essa metáfora, para que uma expressão linguística adquira significado, é necessário que processos como ativação de esquemas e de cenários, estruturação de espaços mentais e de mesclagens conceptuais aconteçam. A Teoria da Mesclagem teria, portanto, “o potencial para a modelagem de como a conceptualização humana pode envolver a ativação simultânea de aspectos selecionados de domínios distintos” (AZEVEDO, 2006, p. 16). Ainda segundo Azevedo (2010), A Teoria da Mesclagem vem, de certa forma, complementar a Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF e JOHNSON, 1980), por oferecer vantagens para a interpretação de situações que envolvem múltiplos domínios, podendo ser instrumento de análise de situações consideradas como mais complexas, nas quais os mapeamentos não seriam tão diretos, como na teoria de Lakoff e Johnson (1980).

²³ Uma apresentação e discussão da metáfora do *iceberg* encontra-se em Fauconnier (1999).

De acordo com Fauconnier e Turner (2002), a mesclagem passa a ser vista como uma operação cognitiva básica e simples, que envolve no mínimo dois espaços *input* – que correspondem aos domínios fonte e alvo na Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF e JOHNSON, 1980) – um espaço genérico e um espaço mescla. Nos espaços *input*, encontramos os elementos relacionados às nossas experiências que são mapeados e selecionados para compor o espaço mescla. O espaço genérico é constituído de elementos dos dois espaços *input*; elementos comuns entre eles. Já o espaço mescla é a estrutura emergente, que surge a partir da projeção dos elementos dos dois espaços *input*, ou seja, do mapeamento desses dois Espaços Mentais. Os Espaços Mentais são descritos por Fauconnier (1999, p. 40) como “pequenos pacotes conceituais construídos na medida em que pensamos e falamos, com o propósito de entendimento local e ação”²⁴.

Assim, de acordo com tal teoria, teríamos uma representação como no diagrama da Figura 2, em que os espaços são representados por círculos; os elementos de cada espaço por pontos; os mapeamentos por linhas; as projeções por tracejados e a estrutura emergente por um quadrado.

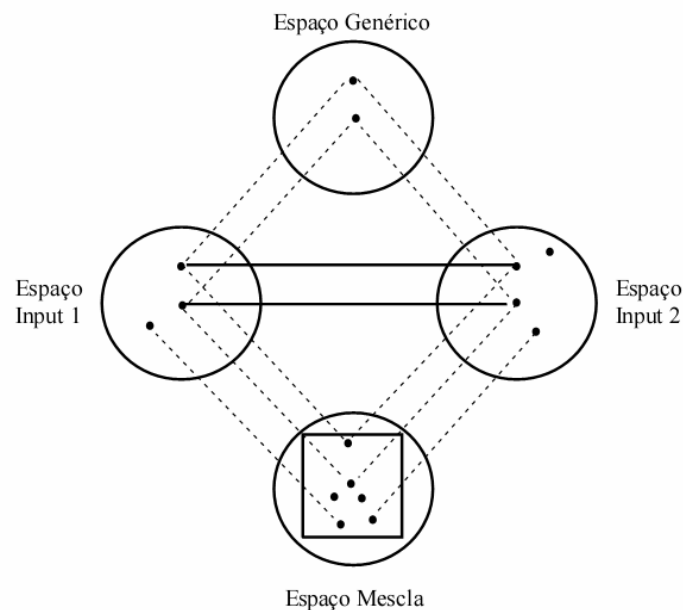


Figura 2 - Diagrama do Modelo da Teoria da Mesclagem

(Fonte: GOMES JUNIOR, R.C. *Metáforas na rede: Mapeamentos conceituais de estudantes universitários sobre aprendizagem de inglês*. 2011. 116f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2011.)

²⁴ Tradução de: “small conceptual packets constructed as we think and talk, for purposes of local understanding and action”.

Para Azevedo (2006), na mescla, “ocorrem ideias e inferências que podem resultar na modificação de como conceptualizamos os espaços *input*, ou seja, após a realização do mapeamento, mudamos o que pensamos sobre um dos domínios fonte” (p. 43). A mescla, no entanto, não é apenas a soma dos elementos mapeados, mas um elemento emergente, uma inferência, que não está relacionada a nenhum dos espaços *input* originais.

Para ilustrar a análise de uma metáfora, através da Teoria da Mesclagem Conceptual, temos o exemplo “Esse cirurgião é um açougueiro”, citado por Grady, Oakley e Coulson (1999)²⁵ e por Azevedo (2006). Nesse caso, de acordo com Azevedo (2006, p. 41), há a analogia de dois domínios, que são representados por ela como apresentando os seguintes elementos:

<u>Fonte</u>	<u>Alvo</u>
AÇOUGUEIRO	CIRURGIÃO
açougueiro _____	cirurgião
carne animal _____	paciente humano
açougue _____	sala de cirurgia
instrumentos para corte _____	instrumentos cirúrgicos
procedimentos: corte _____	procedimentos: corte
finalidade: corte da carne _____	finalidade: cura do paciente

No espaço mesclado, teríamos elementos selecionados dos dois espaços *input*: um representado pelo açougueiro e o outro pelo cirurgião. De forma que a inferência de incompetência ligada ao cirurgião seria um elemento emergente, já que não se encontra em nenhum dos espaços originais. Azevedo (2006, p. 42) explicita que

não são os cirurgiões que são incompetentes, nem tampouco os açougueiros. A incompetência ligada ao cirurgião surge, neste caso específico, como resultado da mescla dos elementos dos dois domínios. É na mistura que emerge a inferência negativa.

Logo, teríamos o seguinte diagrama (Figura 3) para esta metáfora:

²⁵ Esse exemplo, de acordo com Azevedo (2006), foi citado por Seanna Coulson e discutido no curso de Semântica Cognitiva, no Summer Institute da Universidade da Dinamarca, em Junho de 2001. No entanto, uma análise dessa mescla também pode ser encontrada em GRADY, J; OAKLEY, T.; COULSON, S. Blending and metaphor. In: GIBBS, R. W.; STEEN, G. (eds.). *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p.101-124.

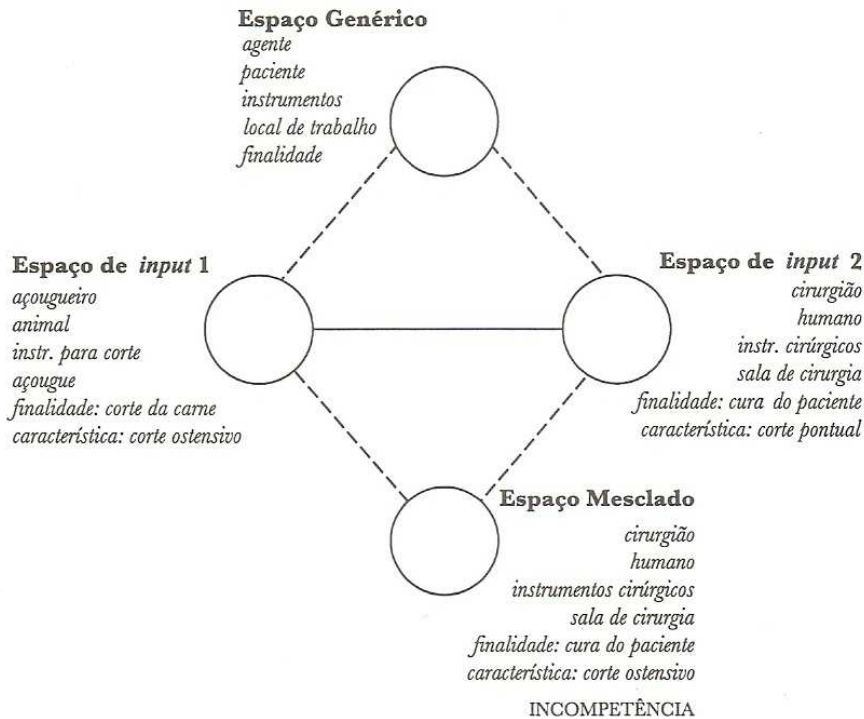


Figura 3 - Mesclagem Conceptual: Esse cirurgião é um açougueiro

(Fonte: AZEVEDO, A. M. T. *Estrutura Narrativa & Espaços Mentais*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.)

Desse modo, podemos concluir que “inferências, emoções e conceptualizações não explicadas nos quadros teóricos disponíveis são elegantemente tratadas pelos modelos de integração conceptual” (FAUCONNIER e TURNER, 1998, p. 135 apud AZEVEDO, 2006, p. 38)²⁶. A mesclagem, um processamento cognitivo dinâmico, rompe com a tese de unidirecionalidade de Lakoff e Johnson (1980), que defendiam que o mapeamento iria ocorrer apenas de um domínio para outro, apenas em um sentido. Ademais, como qualquer outro processo de significação, a mesclagem também depende de um conhecimento prévio e de um conhecimento cultural, podendo ocorrer segundo Azevedo (2006), não apenas entre elementos linguísticos, mas também entre elementos visuais e entre elementos visuais e linguísticos, sendo muito comum em imagens.

²⁶ FAUCONNIER, G.; TURNER, M. Conceptual integration networks. *Cognitive Science*, v.22, n.2, p.133-187, 1998.

2.7 Metáfora e ensino de LE

Para Cameron (2003), como linguistas cognitivos, devemos entender a metáfora como um fenômeno a ser investigado no âmbito da linguagem e do pensamento; como linguistas aplicados, devemos entender como a metáfora é usada em situações de uso real da língua. Como enfatiza a autora, na LA, a linguagem é a nossa fonte de investigação e através dela e de suas diferentes manifestações como, por exemplo, as metáforas, somos capazes de entender como as pessoas pensam, dão sentido ao mundo e se comunicam. Para Cameron (1999a, 1999b), o estudo das metáforas a partir LA se preocupa com uma abordagem que combina o social e o cognitivo, por saber que apenas uma não é capaz de mostrar o todo, mas sim uma parcela do fenômeno, e por buscar não apenas uma descrição, mas uma avaliação e possível intervenção nos contextos analisados a partir de provas de linguagem. A metáfora no discurso educacional, para Cameron (2003, p. 2), investiga algo essencial: como pensamos, conceptualizamos e compreendemos uns aos outros, tornando-se, portanto, um instrumento valioso que, como afirma Sardinha (2007), pode ser usado como um modo de se entender a teoria e a prática de ensino, permitindo que haja uma análise da realidade e que essa realidade possa ser modificada.

Swales (1994) afirma que é preciso entender o que o processo de aprendizagem de uma língua significa para professores e alunos, e um modo de se conseguir isso é através do incentivo à elaboração de metáforas. Para a autora, as metáforas proporcionam *insights* sobre a educação que, construídos culturalmente, precisam ser analisados e reinterpretados de forma que o processo de aprendizagem de uma segunda língua (doravante L2) seja apresentado através do ponto de vista dos professores e, principalmente, dos estudantes. Segundo Swales (1994), as crenças que alunos e professores têm sobre a aprendizagem de uma LE podem, respectivamente, influenciar as estratégias de aprendizagem utilizadas por eles e revelar as teorias de aprendizagem que influenciam sua prática educacional. Ainda de acordo com Ellis (2001, p. 84), “fazer com que os alunos estejam conscientes das metáforas que eles usam para conceptualizar seu aprendizado pode ser uma maneira de aumentar seu controle sobre o seu aprendizado” (ELLIS, 2001, p. 84) ²⁷.

²⁷ Tradução de: “Making learners aware of the metaphors they use to conceptualize their learning may be one way of increasing their control over learning”.

Dos trabalhos desenvolvidos a partir dessa perspectiva, podemos destacar, entre outros, os trabalhos de Block (1992); Swales (1994); Cortazzi e Jin (1999); Ellis (2001) e Oxford (2001), todos dedicados aos estudos de metáforas de aprendizagem, buscando ora identificar quais eram as metáforas utilizadas por alunos, ora por professores ao descreverem o processo de ensino e aprendizagem, e sobre como seus papéis são percebidos e representados na sala de aula.

Block (1992) realizou um estudo cujo objetivo principal era investigar se as metáforas nos discursos de professores e de alunos de uma escola de idiomas de Barcelona, na Espanha, condiziam com as metáforas que apareciam em trabalhos recentes da área de LA daquela época. Para isso, o autor analisou o discurso de 22 aprendizes e de 14 professores de inglês como LE ou L2. Para a coleta dos dados, entrevistas sobre a aprendizagem de línguas e sobre o papel do professor e do aluno em sala de aula foram realizadas. Após a análise dos dados, Block (1992) constatou que os professores usavam metáforas similares às aquelas usadas pelos linguistas aplicados, a saber, O PROFESSOR É UM PROFISSIONAL CONTRATADO, O PROFESSOR É UM PAI QUE APOIA e O APRENDIZ É UM CLIENTE ATIVO. Enquanto isso, os aprendizes usavam metáforas próprias, demonstrando o que Block (1992, p. 42) chama de uma lacuna entre as diferentes visões dos dois grupos. Os alunos apresentavam um modelo parecido com o de seus professores, no entanto, focavam mais no professor e demonstravam mais uma atitude de reciprocidade quanto às ações dos professores do que uma atitude ativa quanto à sua aprendizagem. As metáforas usadas pelos alunos evidenciavam o professor como um profissional contratado, um investigador, um deus, um profissional dedicado, um camarada/amigo, um agente da lei (*enforcer*) e o aprendiz como um cliente ativo. Além disso, os aprendizes ainda mencionaram a metáfora IR À AULA = INTERESSE, evidenciando, segundo Block (1992, p. 51) que para eles, ir à aula requer tanto esforço quanto dinheiro, dado o custo das aulas na Espanha.

Swales (1994) fez uma análise de metáforas em imagens de 12 alunas iniciantes de LI como LE com o objetivo de compreender qual visão de aprendizagem de inglês possui as mulheres de países de Terceiro Mundo. A autora pediu que as aprendizes fizessem desenhos que ilustrassem como acreditavam que o idioma era aprendido e, em seguida, explicassem cada um deles. Os dados revelaram que todas as metáforas estavam enraizadas em elementos como família, natureza e a vida na comunidade, ou seja, relacionavam-se com a experiência política e social dessas mulheres e, em alguns casos, demonstravam a importância do inglês para o desenvolvimento econômico e para o sentimento de cidadania mundial dentro de seu grupo.

Já Cortazzi e Jin (1999) examinaram metáforas de 128 professores de inglês do Reino Unido, 140 pós-graduandos em cursos de educação, 140 estudantes universitários de Comunicação e 460 estudantes universitários de outros cinco países, estudantes de inglês como LE. O objetivo principal da pesquisa era explorar os elementos cognitivos culturais do uso da metáfora, buscando compreender quais os tipos de metáforas professores e alunos usam para se referir ao ensino, à aprendizagem, à língua e aos “bons” professores; como essas metáforas podem ser “pontes para a aprendizagem” (CORTAZZI e JIN, 1999, p. 150) e quais as similaridades e diferenças entre os grupos de participantes. Os dados revelaram que muitas das metáforas encontradas ocorriam com grande frequência e através de uma variedade de falantes, corroborando para a afirmação de que essas metáforas são importantes para alunos e professores ao falarem do contexto de ensino e aprendizagem. Embora entre os alunos, as metáforas fossem bem abrangentes, segundo Cortazzi e Jin (1999), alguns elementos em comum foram ressaltados como, por exemplo, os aspectos misteriosos que envolvem a linguagem.

Outro trabalho muito importante é o de Ellis (2001), que teve como objetivo principal investigar como os pesquisadores de Aquisição de L2 constroem a imagem dos alunos e como esses alunos constroem a si mesmos, destacando as possíveis diferenças entre esses dois grupos. Para a análise das metáforas utilizadas pelos pesquisadores, o autor utilizou nove artigos da área de Aquisição de L2 e chegou às seguintes metáforas: APRENDIZ COMO UM CONTÊINER; APRENDIZ COMO UMA MÁQUINA; APRENDIZ COMO UM NEGOCIADOR; APRENDIZ COMO UM SOLUCIONADOR DE PROBLEMAS; APRENDIZ COMO UM CONSTRUTOR; APRENDIZ COMO UM LUTADOR e APRENDIZ COMO UM INVESTIDOR. Já para a análise de como os aprendizes se autoconceptualizavam, Ellis (2001) analisou o diário de seis alunos adultos, aprendizes de LE, em Londres. A análise resultou em cinco metáforas principais: APRENDIZ COMO SOFREDOR; APRENDIZ COMO UM SOLUCIONADOR DE PROBLEMAS; APRENDIZ COMO UM VIAJANTE; APRENDIZ COMO UM LUTADOR e APRENDIZ COMO UM TRABALHADOR. Desse modo, os dados revelam uma similaridade entre os dois grupos quanto à concepção do aprendiz como um solucionador de problemas e como um lutador. No entanto, as metáforas dominantes entre os pesquisadores foram a dos aprendizes como contêineres e como máquinas, evidenciando uma visão do processo de aprendizagem como algo automático e inconsciente, no qual as variantes afetivas relacionadas à aprendizagem são desconsideradas. Já entre os aprendizes, a afetividade parece ser um elemento fundamental, pois uma das metáforas mais recorrentes é a do sofrimento. Assim, segundo Ellis (2001), podemos fazer duas afirmações: (1) os aprendizes caracterizam-

se como agentes do seu aprendizado e demonstram ser críticos quanto a si mesmos e quanto a seus professores e (2) os alunos demonstram consciência não apenas sobre a dimensão cognitiva, mas também sobre a dimensão afetiva de sua aprendizagem.

O trabalho de Oxford (2001) investigou como os aprendizes constroem seus professores a partir do estudo de um conjunto de 473 narrativas escritas. As metáforas foram analisadas com base em três abordagens: a abordagem autocrática, em que o poder está nas mãos do professor; a abordagem democrática, na qual o poder é dividido entre o professor e o aluno e a abordagem *laissez-faire*, que se caracteriza pelo pouco poder de ambos ou até mesmo pela ausência do professor, o que pode resultar em pouca aprendizagem, alto nível de estresse e pouca coesão grupal (OXFORD, 2001). Na abordagem autocrática, Oxford (2001) encontrou oito metáforas dos professores: fabricante, bruxo, juiz, tirano, pessoa ou animal arrogante, pregador ou moralista, benfeitor e fofoqueiro. Na abordagem democrática, também foram encontradas oito metáforas, nas quais o professor era conceptualizado como desafiador e catalisador, força da natureza, entretenedor, educador/inspiração/modelo/conselheiro, igualitário/coaprendiz, membro familiar, profeta ou Dom de Deus e fornecedor de ferramenta. Com relação à última abordagem, a *laissez-faire*, foram encontradas nove metáforas, que conceptualizam o professor como olho cego, babá ruim, redemoinho de vento, guardião da porta, indutores de sono, pedaço de queijo, preguiçoso, desinteressado, detentor de ferramenta e ausente. A partir dos dados, a autora busca evidenciar a importância do reconhecimento por parte dos professores do papel que exercem na vida de seus estudantes e da necessidade de dar oportunidades aos alunos para que eles se expressem, explicitando suas conceptualizações e demonstrando seus interesses no processo.

No Brasil, pesquisas parecidas têm sido desenvolvidas; no entanto, dada a grande relevância de pesquisas como estas para a prática educacional, mais estudos deveriam ser desenvolvidos na área de LA, pois se comparadas às pesquisas que investigam as metáforas em outros contextos, os trabalhos voltados às metáforas no contexto escolar ainda são insuficientes, principalmente, com relação às metáforas não verbais. Exemplos de metáforas e metonímias em narrativas multimídia de aprendizagem são apresentadas em alguns estudos realizados por Paiva (2010a, 2010b, 2011). De acordo com a autora (2011, p. 159), a utilização de recursos multimodais, como imagens, por exemplo, funcionam como *input* para integrações conceituais. Dessa forma, para a autora, “as narrativas multimodais materializam, metafórica e metonimicamente, os processos de integração conceitual e expressam a percepção subjetiva dos narradores sobre seus processos de aprendizagem” (PAIVA, 2011, p. 159). Um dos exemplos multimodais apresentados por Paiva (2010a, p. 194) é a imagem de

uma pilha de livros sendo transportada em um carrinho, no qual podemos perceber a metáfora MAIS É MELHOR, representada pela pilha de livro, metaforizando o estudo intenso da língua. Outro exemplo é a imagem da Figura 4:

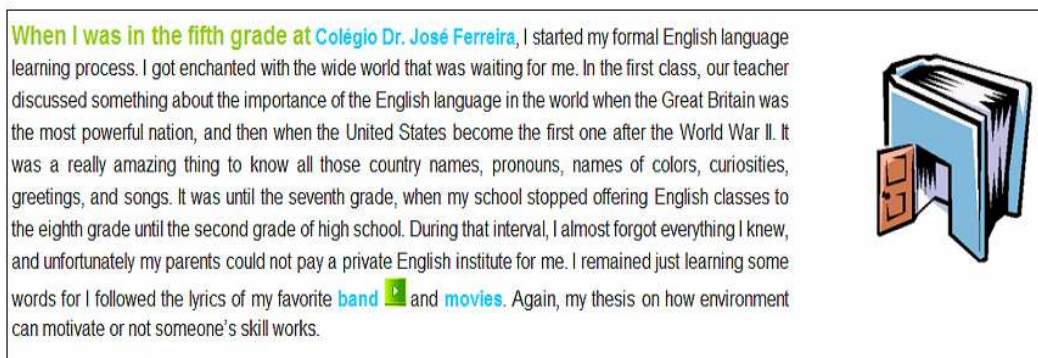


Figura 4 – Metáforas e integração conceitual em imagens

(PAIVA, V.L.M.O. Metáforas, metonímias e hipertextos em narrativas multimodais de aprendizagem de língua inglesa In: SZUNDY, P.T.C. et al. *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes/ALAB, p.159-174, 2011. Narrativa disponível em: <http://www.veramenezes.com/multi4.htm>)

Paiva (2011) afirma que se isolada, a imagem poderia representar um metáfora sobre o conhecimento em geral, mas vários domínios conceptuais são integrados com a leitura do texto. Para Paiva (2011, p. 168), temos o livro metaforizando o conhecimento da língua; a porta, a locomoção para dentro de um novo espaço; o conhecimento da língua, um novo mundo; e o processo de aprender, um movimento para dentro de um espaço específico. “Essa integração conceitual só é possível em função da multimodalidade com a integração de texto escrito e imagem” (PAIVA, 2011, p. 68). Paiva (2011, p. 165) ainda afirma que, a partir de suas análises de narrativas multimodais, é possível perceber que as imagens funcionavam como construtores de espaços mentais no discurso, metaforizavam as experiências vividas pelos aprendizes e faziam com que redes de significados emergissem.

Dentre outros estudos brasileiros, podemos citar, alguns exemplos como o estudo de Osório (2003); Barata (2006); Araújo e Sól (2006); Mello et al. (2007); Ribeiro e Souza (2008) e Gomes Junior (2011), que analisaram metáforas verbais em contexto educacional.

A pesquisa desenvolvida por Osório (2003) teve como objetivo a investigação das categorias de metáforas presentes nos discursos de professores e aprendizes de LI, de diferentes níveis de proficiência, de duas escolas de idiomas, em Belo Horizonte – uma usuária do método comunicativo e a outra, do método audiolingual. Para a coleta, a autora utilizou questionários e observações de aulas, chegando a nove categorias de metáfora nos discursos dos aprendizes e oito nos discursos de professores. Os professores foram percebidos

pelos alunos como TRANSMISSOR, MOTIVADOR, ANIMADOR, AJUDANTE, AMIGO, PARCEIRO, TOLERANTE, CONTROLADOR e GUIA enquanto nos discursos dos professores, a pesquisadora identificou as mesmas metáforas, com a exceção apenas da metáfora do AMIGO. Assim, constatou-se que as metáforas eram as mesmas, inclusive nos diferentes métodos. Contudo, havia uma diferença de frequência das categorias de metáforas de acordo com o método utilizado e com o nível de aprendizagem. No método comunicativo, no discurso dos professores, prevaleceram as categorias MOTIVADOR e AJUDANTE; já no áudio lingual, ANIMADOR e TRANSMISSOR. Ao passo que os aprendizes do método comunicativo esperavam que o professor fosse TRANSMISSOR ou ANIMADOR e os do método audiolingual preferiam o MOTIVADOR, ANIMADOR e CONTROLADOR. Assim, Osório (2003) constatou que o método utilizado pode influenciar o pensamento dos aprendizes a respeito de seus professores de L2 e corroborou a afirmação de Swales (1994) de que as metáforas revelam-nos sobre as práticas dos professores em sala de aula.

Uma pesquisadora que estudou a relação das metáforas com as ações de professores foi Barata (2006) que, em seu trabalho de doutorado, investigou as crenças de professores em formação sobre a avaliação, a partir da análise das metáforas utilizadas por eles em questionários, entrevistas, narrativas (como aprendizes e como professores de LE) e de suas gravações, observações e notas de campo. Os resultados apontam que as crenças das participantes como professoras e avaliadoras surgiram, principalmente, de suas experiências como alunas-avaliadas, havendo, portanto, uma similaridade entre as crenças identificadas e o modo de avaliar dessas professoras. Este trabalho corrobora para a estreita relação entre nossas experiências, crenças e ações.

Araújo e Sól (2006) realizaram um estudo sobre as metáforas utilizadas por professores e alunos da rede pública de ensino de três cidades do interior do estado de Minas Gerais ao definirem o professor e o aluno de LI. Esse estudo torna-se importante devido aos participantes da pesquisa, já que poucos estudos são realizados com participantes dessa faixa etária e, principalmente, nesse contexto educacional. Como instrumento de coleta de dados, as autoras utilizaram narrativas, nas quais 12 professores e 11 aprendizes definiram o professor e o aluno de inglês. Para a análise, foram utilizados os mesmos procedimentos de Oxford (2001) e as metáforas identificadas foram analisadas de acordo com os resultados de Ellis (2001). As metáforas mais utilizadas pelos professores e aprendizes para descreverem o professor de inglês apareceram na seguinte ordem de frequência: TRANSMISSOR/CONTROLADOR, AJUDANTE/GUIA, MEDIADOR e AMIGO. Já em relação às metáforas explicitadas pelos professores e aprendizes sobre o aluno de inglês, a ordem é:

CONTAINER/RECEPTOR, CONSTRUTOR, SOFREDOR, VIAJANTE e MÁQUINA. Desse modo, os resultados indicam que as metáforas desses aprendizes e professores ainda estão relacionadas aos métodos e às concepções de ensino mais tradicionais e, assim como aponta Barata (2006), há uma intrínseca relação entre as experiências anteriores dos participantes – sejam como alunos sejam como professores – às suas concepções e práticas.

Mello et al. (2007) pesquisaram as metáforas utilizadas por um grupo de docentes a fim de investigar quais as representações que estes professores tinham de si mesmos. Para isso, as pesquisadoras aplicaram questionários cujas perguntas verificavam a opinião dos participantes quanto à formação educacional brasileira, o papel do ensino do Inglês nas escolas estaduais, a relação entre professores e alunos, o livro didático, entre outros temas. Os dados foram agrupados em cinco categorias metafóricas que indicam o papel do professor, segundo o grupo participante. As categorias encontradas foram: (1) GUARDIÃO DO PORTÃO, que se refere a uma abordagem mais tradicional de ensino, em que o papel do professor é manter os alunos quietos e passivos, para que possam absorver o conteúdo; (2) PARCEIRO, cujo papel do professor é ter um bom relacionamento afetivo com seus alunos, permitindo o diálogo e considerando-os como participantes ativos no processo de ensino e aprendizagem; (3) PESQUISADOR, que revela a atitude dos professores em buscar conhecimento e participar de cursos, seminários e workshops, por exemplo; (4) ESTRELA GUIA, que evidencia a vontade desses professores em fazer a diferença na vida de seus alunos; e (5) PROFESSOR SE, que, segundo as autoras, refere-se àqueles professores que julgam não ter determinadas atitudes porque lhe faltam algo e, por isso, dizem que “se tivessem isso, seriam capazes de fazer isso”. As metáforas encontradas por Mello et al. (2007), revelam, segundo as pesquisadoras, que os professores estão preocupados em considerar os alunos como parte do processo de ensino e aprendizagem e de refletir sobre sua prática. No entanto, acreditam ter um pacote de conhecimentos que deve ser transmitido ao aluno.

Ribeiro e Souza (2008) também pesquisou as metáforas utilizadas por um grupo de professores de LI. Com o intuito de investigar as concepções sobre o ensino de gramática desse idioma, a pesquisadora coletou dados com duas professoras, participantes de um projeto de Educação Continuada. Após a análise de narrativas, entrevistas, observações de aula, notas de campo e sessões de reflexão feitas com as professoras, foram identificadas as metáforas: APRENDER INGLÊS É UM PROCESSO INDUSTRIAL, APRENDER INGLÊS É UM PROCESSO DE DESCOBERTA, O PROFESSOR É UM CENTRALIZADOR, O PROFESSOR É UM AMIGO E MOTIVADOR, GRAMÁTICA É A ESTRUTURA ÓSSEA DA LÍNGUA e ENSINO DE

GRAMÁTICA É UMA GUERRA. Assim como Barata (2006), a pesquisadora concluiu que as ações dessas professoras eram influenciadas, principalmente, por suas experiências anteriores.

Por fim, Gomes Junior (2011) identificou as metáforas sobre o processo de aprendizagem de inglês de 341 alunos universitários da Universidade Federal de Minas Gerais que cursavam as disciplinas de Inglês Instrumental I e II à distância. Para a coleta dos dados, os alunos das duas disciplinas on-line responderam a uma atividade de reflexão, cujo objetivo era elicitare expressões metafóricas referentes ao ensino e aprendizagem do idioma. Para responder à atividade era preciso completar as frases *Aprender inglês é como...*, *Aprender inglês à distância é como...*, *Saber inglês é como...* e *Não saber inglês é como...*. Após a análise dos dados, as categorias metafóricas foram agrupadas em metáforas de esquemas imagéticos, metáforas estruturais, expressões idiomáticas e *one-shot metaphors*. Com base nos resultados, ficou evidente a constatação da noção de deslocamento no espaço através dos esquemas imagéticos encontrados nas expressões metafóricas, fazendo com que a língua fosse considerada o fator que possibilitaria esse deslocamento. Além disso, o conhecimento da língua ainda foi metaforizado como empoderador, ou seja, o que permitiria ao seu aprendiz possuir/receber coisas e a dominar situações. Outros domínios encontrados foram os que permitem a noção de acesso e a relação com sentidos básicos humanos como enxergar e falar, o que revela, segundo Gomes Junior (2011), a importância da LI nos dias atuais e seu papel inclusivo em nossa sociedade.

Assim, a partir da leitura e análise desses trabalhos, constata-se o quanto uma pesquisa mais detalhada das metáforas de aprendizagem se faz necessária em nosso contexto educacional, em especial, apresentando o processo de aprendizagem do ponto de vista dos próprios alunos, a partir de seus discursos.

No próximo capítulo, apresento a metodologia desta pesquisa, abordando, entre outros pontos, os instrumentos utilizados e os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, subdividido em quatro seções, apresento o percurso metodológico utilizado na condução deste estudo. Na primeira seção, discorro sobre a natureza desta pesquisa, uma pesquisa qualitativa de análise de documentos. Também reviso as características desta metodologia, bem como as justificativas para sua adoção neste estudo. Na segunda seção, descrevo o contexto da pesquisa, traçando o perfil dos participantes e da escola onde os dados foram coletados. Em seguida, na terceira seção, apresento os instrumentos e procedimentos utilizados para coleta de dados, juntamente como as razões para tê-los adotados. Finalmente, na quarta seção, discorro sobre os procedimentos escolhidos para a análise dos dados.

3.1 A natureza da pesquisa

Esta pesquisa se configura como uma pesquisa qualitativa documental de caráter descritivo e exploratório, pois objetiva não apenas a descrição de metáforas, mas também contempla “uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado” (GONSALVES, 2003, p. 65), neste caso, as metáforas que emergem do discurso de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, aprendizes de inglês como LE, cuja disciplina lhes é obrigatória.

Este estudo busca ainda, ao explorar as metáforas no discurso desses participantes, oferecer dados que poderão dar suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre as metáforas de aprendizagem relacionadas ao ensino de LI, no contexto brasileiro, corroborando, portanto, a afirmação de que esta pesquisa também é de objetivo exploratório (GONSALVES, 2003, p. 65).

A pesquisa documental caracteriza-se, segundo Gonsalves (2003, p. 32), pela análise de materiais originais. Dessa forma, ao optar pela coleta de narrativas multimodais de aprendizagem elaboradas pelos próprios participantes, foi possível reunir um grande número de dados e documentos para análise. É importante ainda ressaltar que esta pesquisa não

priorizou apenas os dados verbais, mas sim as múltiplas formas de informação, já que segundo Gonsalves (2003, p. 32), citando Chizzotti (1991)²⁸, um documento é

qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons, sinais, etc. contida em um suporte material (papel, madeira, tecido, pedra), fixados por técnicas especiais como impressão, gravação, pintura, incrustações, etc. Quaisquer informações orais (diálogos, exposições, aula, reportagem falada) tornam-se documentos quando transcritos em suporte material. (CHIZZOTTI, 1991, p. 109 apud GONSALVES, 2003, p. 32)

Inserida no paradigma interpretativista, esta pesquisa utilizou as abordagens quantitativas e qualitativas. Nesse sentido, cabe voltar ao objetivo geral deste estudo, que é identificar, classificar e interpretar, a partir das narrativas multimodais produzidas por um grupo de aprendizes de LI, as metáforas verbais e não verbais utilizadas por eles e como essas metáforas revelam suas concepções sobre os estudantes, os professores e o processo de ensino e aprendizagem desse idioma. De acordo com esse objetivo, é preciso ressaltar que a pesquisa mais adequada para esse contexto, a princípio, é a qualitativa de caráter descritivo. No entanto, após a descrição dos dados bem como a identificação e organização das metáforas mais recorrentes, a pesquisa passa a se configurar como mista – quantitativa e qualitativa.

De acordo com Saccol (2009, p. 262), a pesquisa interpretativista enfatiza a importância da subjetividade e das ações simbólicas na forma como as pessoas constroem e reconstróem sua própria realidade. A pesquisa interpretativista busca compreender um fenômeno pela perspectiva dos seus participantes. Dessa forma, os estudos ocorrem no ambiente natural, pois “todo o nosso conhecimento sobre a realidade depende das práticas humanas e é construído por meio da interação entre as pessoas e o mundo no qual vivemos, sendo transmitido em um contexto social” (SACCOL, 2009, p. 262). Quanto à metodologia, a pesquisa interpretativista assume que o pesquisador poderá empregar métodos e técnicas quantitativas como ferramentas complementares a um estudo qualitativo mais amplo.

Para Fragoso et al (2011, p. 67), apesar de os métodos quantitativos e qualitativos serem frequentemente compreendidos como abordagens incompatíveis e excludentes, é possível entendê-los como complementares, conforme os objetivos de cada pesquisa, pois a pesquisa qualitativa “visa uma compreensão aprofundada e holística dos fenômenos em estudo”, contextualizando-os e reconhecendo seu caráter dinâmico (FRAGOSO et al, 2011, p. 67). Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 20), “os pesquisadores qualitativos utilizam a

²⁸ CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991. 164p.

análise semiótica, a análise da narrativa, do conteúdo, do discurso, de arquivos e a fonêmica e até mesmo as estatísticas, as tabelas, os gráficos e os números”.

Ainda segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 17), a pesquisa qualitativa envolve a coleta e o estudo de diversos materiais empíricos como, por exemplo, a análise de experiências pessoais, histórias de vida e a análise de textos visuais, ou seja, materiais que “descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos”. Logo, é preciso utilizar uma variedade de práticas interpretativas ligadas umas às outras, pois cada uma delas permite uma visão diferente do mundo e possibilitam uma maior compreensão do objeto de estudo.

A pesquisa qualitativa, portanto, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 17),

consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Dessa maneira, dado o caráter interpretativo desta pesquisa, faz-se necessário ressaltar que o pesquisador, que se insere no interpretativismo, segundo Saccol (2009, p. 262), nunca possui uma posição neutra, pois suas pressuposições, crenças, valores e interesses sempre intervêm na modelagem de suas investigações. Para Denzin e Lincoln (2006, p. 32) “cada pesquisador fala a partir de uma comunidade interpretativa distinta que configura, em seu modo especial, os componentes multiculturais, marcados pelo gênero, do ato da pesquisa”. Além disso,

[q]ualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade. Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado — e entre esses mundos. Os sujeitos, ou indivíduos, dificilmente conseguem fornecer explicações completas de suas ações ou intenções; tudo o que podem oferecer são relatos, ou histórias, sobre o que fizeram e por que o fizeram. Nenhum método é capaz de compreender todas as variações sutis na experiência humana contínua. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 33)

Assim, as descobertas deste estudo são passivas de falseabilidade, pois devido à natureza do tema abordado, diferentes interpretações poderão ser feitas, dependendo do contexto e do

momento em que se encontra o pesquisador. A construção de categorias de metáforas é extremamente subjetiva, pois as metáforas não são estáticas, de modo que outros pesquisadores poderão perceber categorias diferentes daquelas apontadas aqui. Logo, as descobertas deste estudo não são generalizáveis ou irrefutáveis, uma vez que se leva em consideração o contexto em que se encontram os aprendizes que colaboraram com este trabalho e a possibilidade de aprimoramentos futuros na identificação, categorização e análise das metáforas apresentadas.

3.2 O contexto de pesquisa

Nesta seção descrevo o contexto e período em que a pesquisa foi realizada, bem como o perfil dos participantes nela envolvidos. Para salvaguardar a identidade dos aprendizes, todos eles tiveram seus verdadeiros nomes omitidos. Não dei aos estudantes a oportunidade de escolherem seus nomes, pois, como se tratam de adolescentes, era possível que eles quebrassem o sigilo e acabassem revelando suas identidades. Além disso, como se tratava de muitos alunos, a escolha de nomes fictícios iria dificultar a identificação dos excertos. Assim, um código de identificação, criado a partir dos nomes dos participantes, foi utilizado para que a pesquisadora pudesse identificar os autores dos trechos apresentados.

3.2.1. Local e período de coleta de dados

A pesquisa foi realizada em uma escola particular, parte de uma rede de escolas da cidade de Belo Horizonte. Localizada na cidade de Santa Luzia, em Minas Gerais, a unidade foi fundada em 2001 e começou a funcionar em 1º de fevereiro de 2002, com a Educação Infantil e com o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), começando apenas no ano de 2003 a atender também o Ensino Médio. Trata-se, portanto, de uma unidade relativamente nova e em fase de crescimento, contando com apenas uma turma de cada série e com poucos alunos em cada turma, uma média de 21 alunos por sala.

A escola é pequena e ainda não conta com uma infraestrutura ideal; a escola não tem, por exemplo, um laboratório de informática. No entanto, é muito bem localizada e

reconhecida na cidade. Os alunos convivem bem próximos uns dos outros, mantendo um relacionamento de amizade com seus colegas e inclusive com alguns funcionários da escola.

A escolha desse ambiente para a coleta de documentos para o estudo foi baseada em quatro fatores. Primeiramente, trata-se do local onde eu, a pesquisadora, trabalho há mais de dois anos como professora de LI. Portanto, é um ambiente que conheço bem e que, assim, proporciona-me segurança para a realização da pesquisa. Além disso, como já mencionado, poucos trabalhos relacionados a metáforas de aprendizagem são realizados com esse público: aprendizes adolescentes que possuem uma relação de obrigatoriedade com o idioma, diferentemente da maioria dos estudos realizados: estudantes universitários que na maioria das vezes são estudantes do curso de Letras e optaram pela licenciatura em LI. A partir disso, surgiu a necessidade de se investigar as metáforas no discurso desse grupo a fim de se obter uma visão mais precisa das conceptualizações mais recorrentes quanto ao processo de ensino e aprendizagem de LI nesse contexto. Ademais, embora tenha sido feito contato com diversas outras instituições de ensino, não foi possível conseguir autorização para a coleta de dados em nenhuma delas. Ora os professores se mostravam indisponíveis, ora a direção se negava a autorizar a coleta. Assim, como o tempo para a pesquisa era limitado, coletei os dados apenas nessa escola. Finalmente, a direção da escola ofereceu-me, desde o início, todo o apoio e suporte necessário para a realização da pesquisa, por ter interesse nos seus resultados para fins de aprimoramento pedagógico.

Quanto ao período de coleta dos dados, as narrativas foram coletadas em dois momentos. A seguir, uma tabela indica o período de coleta.

Turmas	Período de coleta das narrativas
8º ano Ensino Fundamental	13/03/12 a 23/03/12
9º ano Ensino Fundamental	13/03/12 a 23/03/12
1ª série Ensino Médio	07/09/11 a 07/10/11
2ª série Ensino Médio	07/09/11 a 07/10/11
3ª série Ensino Médio	07/09/11 a 07/10/11

Tabela 2 – Período de coleta de dados

A coleta aconteceu em dois momentos, pois com a primeira coleta, nas três turmas do Ensino Médio, acreditava-se que o número de narrativas seria o suficiente para a análise; contudo, como metade dos alunos não quis colaborar com a pesquisa, uma nova coleta foi realizada no ano seguinte com as turmas do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

3.2.2. Perfil dos estudantes

Os estudantes convidados a participar desta pesquisa faziam parte de cinco turmas da escola: 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio²⁹, no total geral de 64 alunos. Muitos deles estudavam juntos na escola regular desde a infância e poucos estudavam inglês fora da escola, ou seja, em cursos livres ou com professores particulares.

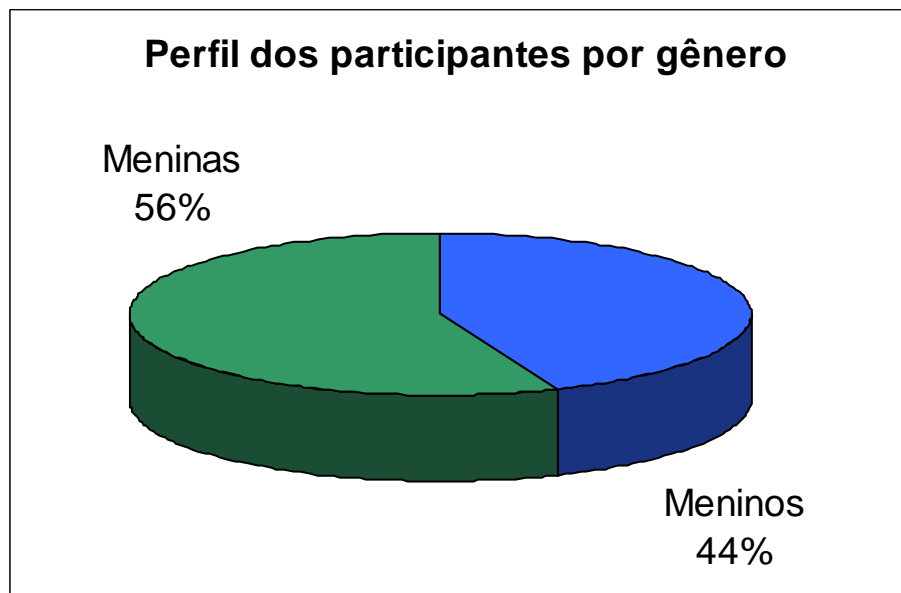


Gráfico 1 – Gênero dos participantes

A escolha dessas turmas foi baseada em uma série de fatores. Primeiramente, como já mencionado, alunos de escolas regulares e dessa faixa etária não são normalmente sujeitos de pesquisas sobre metáforas de aprendizagem. Assim, partiu da própria pesquisadora a escolha de realizar a pesquisa com esses alunos. Ademais, acredito que os alunos dessas séries já estão, de certa forma, mais familiarizados com alguns desafios do percurso estudantil e, portanto, seriam capazes de descrever suas experiências em sala de aula com mais facilidade do que alunos do 6º ano, por exemplo, que além de mais imaturos podem estar cursando inglês pela primeira vez. Logo, estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino

²⁹ Nas últimas três turmas as narrativas foram coletadas no ano de 2011. Os alunos eram, respectivamente, do 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª e 2ª série do Ensino Médio. No entanto, como se trata dos mesmos alunos, resolvi deixar, como referência, as séries correspondentes ao ano de 2012. Portanto, as turmas serão consideradas como 1ª série, 2ª série e 3ª série do Ensino Médio.

Médio já não têm o estudo de uma L2 como uma novidade, mas também não desconsideram as demandas do percurso estudantil.

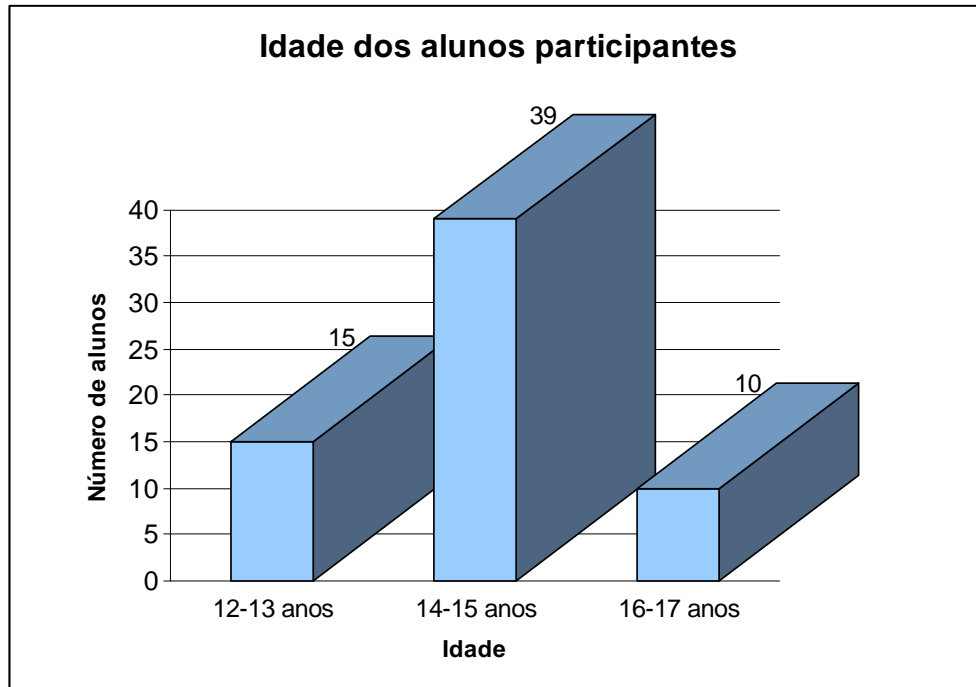


Gráfico 2 – Perfil dos participantes por idade

3.3 Procedimentos e instrumento de coleta de dados

O instrumento utilizado nesta pesquisa para a coleta de dados foi a escrita de narrativas multimodais de aprendizagem por adolescentes brasileiros aprendizes de inglês, que possibilitaram o acesso às experiências desses aprendizes, bem como a suas percepções, crenças e anseios quanto ao processo de ensino e aprendizagem de LI. A seguir, descrevo os procedimentos de coleta e o instrumento utilizado, bem como a justificativa para usá-lo neste estudo.

3.3.1. Narrativas multimodais de aprendizagem

A narrativa pode ser descrita, segundo Bruner (1996), como uma das formas mais antigas de organizar o nosso pensamento e nossas experiências. Um discurso que envolve uma sequência de eventos carregados de significado. Para Bolivar (2002, p. 4), a narrativa é descrita como

a qualidade estruturada de experiências, entendidas e vistas como uma história, ou então (como um foco de pesquisa), diretrizes e formas de construção de significado, baseadas em ações pessoais temporais, por meio da descrição e da análise de dados biográficos. É uma reconstrução particular da experiência, pela qual, através de um processo reflexivo, é dado significado ao que aconteceu ou foi vivido.³⁰

Galvão (2005, p. 328) cita Connely e Clandinin (1990)³¹, que diferenciam história de narrativa. Segundo ela, para esses autores, “o fenômeno constitui a história, enquanto o método que a investiga e a descreve se concretiza numa narrativa”. Logo, a narrativa seria o estudo das diferentes maneiras de experienciar o mundo; ou ainda, de acordo com Galvão (2005, p. 328),

as pessoas têm histórias e contam histórias das suas vidas, enquanto o investigador que utiliza o método da narrativa as descreve e faz construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais, de acordo com um modelo interpretativo dos acontecimentos. (CARTER, 1993 apud GALVÃO, 2005, p. 328)³².

A história narra uma sequência de eventos que são importantes tanto para seus narradores, quanto para sua audiência, captando riqueza de detalhes como motivações, sentimentos e desejos que só podem ser expressos a partir dessas narrativas. Bell (2002, p. 207) afirma que nós, seres humanos, criamos sentido de nossas experiências através da imposição de estruturas narrativas, ou ainda de acordo com Galvão (2005, p. 328), “damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir de nossas vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social ao qual pertencemos”. Essas histórias pessoais acabam por representar a complexidade dos fenômenos com os quais lidamos diariamente e demonstram que a partir de seu estudo, ou seja, das histórias de vida

³⁰ Tradução de: “the structured quality of experience understood and seen as a story; or else (as a research focus), guidelines and forms of constructing meaning, based on temporal personal actions, by means of the description and biographical analysis of data. It is a particular reconstruction of the experience, by which, through a reflective process, meaning is given to what happened or was lived”.

³¹ CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, Washington, v.19, n.5, p.2-14, 1990.

³² CARTER, K. The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, Washington, v.22, n.1, p.5-12, 1993.

dos participantes, podemos acessar não apenas as individualidades daquele aprendiz, mas também um sistema de significação construído social e culturalmente.

Para Pavlenko (2002, p. 214), as pesquisas recentes demonstraram com sucesso que “as narrativas não são produções puramente individuais – elas são poderosamente moldadas por convenções sociais, culturais e históricas, bem como pela relação entre o narrador e o interlocutor [...]”³³. Assim, na narrativa, ocorre uma interligação entre o indivíduo e o seu contexto e não existe uma realidade única, dominante, mas sim uma série de realidades que são construídas no processo de construção da narrativa (MOEN, 2006).

A pesquisa com narrativas nega, segundo Bolivar (2002), a visão positivista de que pesquisador e participante devam se distanciar. Ao se trabalhar com narrativas, temos informantes que falam sobre si mesmos, em primeira pessoa, sem silenciarem sua subjetividade. O centro da investigação passa a ser a significação criada por esses atores, em que as dimensões temporais e biográficas ocupam uma posição central na investigação.

Para Galvão (2005, p. 330), “a narrativa, como metodologia de investigação, implica uma negociação de poder e representa, de algum modo, uma intrusão pessoal na vida de outra pessoa”. Ao lermos um texto, automaticamente, damos um novo sentido a ele, de acordo com nossas vivências e referências. Logo, a narrativa como método de investigação ou como instrumento de coleta de dados pressupõe uma postura metodológica firmada na interação entre investigador e participantes. É preciso, segundo Galvão (2005) “um jogo de relações baseado na confiança mútua e na aceitação da importância da intervenção de cada um na coleta e interpretação dos dados”. É necessário, segundo a autora, desbloquear as desconfianças iniciais para que uma relação franca seja estabelecida, já que tal relação é indispensável ao fornecimento dos dados por parte dos investigados, fazendo com que os fatos relatados se aproximem o quanto mais da sua realidade. Assim, a coleta das narrativas foi feita com o meu acompanhamento – professora dos participantes.

Nessa atividade, foi pedido aos alunos que escrevessem sobre suas memórias quanto ao processo de ensino e aprendizagem de LI, considerando, por exemplo, as escolas e/ou cursos de idiomas que frequentaram, os professores com os quais conviveram e todos os artefatos culturais que influenciaram sua aprendizagem. Antes da elaboração das narrativas, os alunos foram orientados quanto à criação de um texto multimodal/multimídia para que soubessem usar recursos como, por exemplo, capitular, *WordArt*, inserir imagens, colocar

³³ Tradução de: “narratives are not purely individual productions – they are powerfully shaped by social, cultural, and historical conventions as well as by the relationship between the storyteller and the interlocutor [...]”.

bordas e plano de fundo, inserir *hiperlinks*, sons e vídeos, no editor de textos *Microsoft Office Word*, o editor de texto usado por eles. Para orientar a escrita da narrativa, como se trata de um público inexperiente quanto à elaboração de textos e reflexões desse tipo, os aprendizes receberam um roteiro (Quadro 1) que serviu como orientação para a escrita.

ROTEIRO PARA NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM

Escreva uma narrativa sobre a sua história de aprendizagem de língua inglesa, buscando refletir sobre os acontecimentos mais importantes e sobre suas expectativas com relação a esse idioma. Busque, ao longo do texto, relatar suas experiências não apenas na escola, mas também fora dela. Tente abordar, ao longo do texto, os seguintes temas/perguntas:

- 1) Como foi seu primeiro contato com o inglês;
- 2) Como você aprende/aprendeu inglês;
- 3) Descreva o que você faz com o inglês dentro e fora da sala de aula. Você aprende mais na sala de aula ou fora dela? Como?
- 4) Comente como foi a sua experiência até a presente data, ressaltando os pontos positivos e os negativos dessas experiências, ou seja, os momentos mais significativos;
- 5) Suas estratégias e dificuldades ao aprender esse idioma;
- 6) Quais eram e quais são as suas expectativas em relação à língua inglesa;
- 7) Qual a importância desse idioma para você;
- 8) Caso estude inglês em algum curso de idiomas, diga o que o levou a aprofundar seus estudos nessa língua estrangeira.

Não se esqueça de dar um título à sua narrativa e de colocar no alto de seu texto, o seu nome, idade e tempo de aprendizagem de inglês (há quantos anos estuda essa língua).

Quadro 1 – Roteiro para narrativas multimodais de aprendizagem

Como na escola não havia um laboratório de informática, as instruções e explicações iniciais foram apresentadas com o auxílio de um projetor multimídia, utilizado também para ensinar os alunos a utilizarem os recursos supracitados, necessários à criação de suas narrativas multimodais. Em seguida, os alunos receberam o roteiro impresso e elaboraram seus textos em casa. Durante o processo de escrita, quando necessário, houve troca de e-mails entre os alunos e eu, professora-pesquisadora para esclarecer dúvidas de como inserir uma imagem, como inserir *hiperlinks* e outros problemas relacionados ao editor de textos e suas ferramentas. Após a finalização dos textos, estes me eram encaminhados por e-mail e, quando necessário, uma nova versão era sugerida. No entanto, é importante ressaltar que nenhuma orientação ou instrução quanto ao tema desta pesquisa foi dada aos participantes. As revisões

dos textos focaram na tentativa de criação de um texto multimodal/multimídia, já que o objetivo final não era a escrita de acordo com a norma culta da língua portuguesa, nem a indução de metáforas em seus discursos. Meu objetivo era que as metáforas emergissem naturalmente e que os alunos contassem suas histórias expressando-se de múltiplas formas.

Alguns problemas nessa primeira fase da coleta dificultaram o processo. Primeiramente, o fato de a escola não disponibilizar um laboratório de informática, fez com que os alunos ficassem ansiosos e um pouco frustrados quanto à criação de seus textos. Embora tivessem meu apoio e auxílio para solucionar dúvidas e/ou problemas tanto em sala quanto por e-mail, os alunos fizeram a tarefa em casa, o que pode ter feito com que eles se sentissem mais desmotivados. Em segundo lugar, além de discutirem pouco ou superficialmente suas histórias de aprendizagem, os participantes também utilizaram poucas imagens que ilustrassem o processo de ensino e aprendizagem de LI, seus professores e a si mesmos. Por fim, o uso de palavras como ‘aprofundar’ e ‘contato’ no roteiro de elaboração das narrativas pode ter, de certa forma, influenciado a escrita dos aprendizes e aumentado o número de ocorrência de algumas metáforas. Embora algumas dessas palavras sejam inevitáveis, já que fazem parte do discurso pedagógico, o ideal era que elas fossem evitadas. Assim, seria possível afirmar com mais certeza que os alunos não apenas reconhecem e repetem essas expressões, mas sim que elas são condizentes com seus discursos sobre a aprendizagem de LI.

3.4 Procedimentos adotados para a análise dos dados

No total, foram coletadas 64 narrativas, que em sua maioria eram multimodais. Poucas narrativas podem ser de fato consideradas multimídia. As narrativas são consideradas multimodais quando utilizam mais de um modo para apresentar a informação como, por exemplo, texto e imagem - informação verbal e não verbal. Já as narrativas multimídia utilizam mais de uma mídia e apresentam a informação envolvendo mais de um sentido, utilizando áudio, vídeo e texto, por exemplo. Como as narrativas em sua maioria eram multimodais, utilizo esse termo para me referir a elas.

Os dados foram analisados qualitativamente e organizados quantitativamente, pois as metáforas foram organizadas em bancos de dados e agrupadas em quatro categorias: (1)

metáforas sobre aprendizagem de LI, (2) metáforas sobre a LI, (3) metáforas sobre aprendizes de LI e (4) metáforas sobre professores de LI, realizando uma contagem das mesmas.

Na primeira fase de análise, as narrativas multimodais foram lidas e analisadas. A metodologia de análise adotada foi a de Koch e Deetz (1981)³⁴, citada por Ellis (2001, p. 70) e resumida nos seguintes passos:

- 1) Escolher um corpus representativo de textos.
- 2) Isolar as expressões metafóricas nos textos e listá-las.
- 3) Decidir quais metáforas serão analisadas de acordo com o propósito da pesquisa.
- 4) Reduzir as expressões metafóricas às metáforas que elas revelam, identificando os domínios alvo e fonte.
- 5) Classificar e separar essas metáforas em grupos coerentes, desse modo estabelecendo as ‘metáforas principais’ no corpus.
- 6) Considerar as possíveis vinculações de cada metáfora principal e examinar se essas são ou não expressadas no corpus.

Para testar a confiabilidade das categorias geradas, uma segunda análise foi realizada e seus resultados, comparados ao da primeira, procurando-se estabelecer padrões e aspectos comuns às duas análises, pois como aponta Sardinha (2007, p.140) “o julgamento da metaforicidade é muito complexo e depende do entendimento da linguagem, do contexto, da multiplicidade de sentidos, das intenções dos falantes, entre outros”.

Após a segunda análise, gráficos foram feitos, possibilitando a apresentação objetiva dos resultados da pesquisa. As expressões encontradas foram categorizadas contextualmente de acordo com a regularidade de seus domínios. Após a análise das metáforas e sua divisão nas quatro categorias citadas anteriormente, foi feita uma contagem do número de ocorrências de cada categoria e de cada metáfora dentro das categorias, no intuito de ver quais eram as metáforas mais recorrentes e quais as conceptualizações mais comuns no grupo de participantes da pesquisa.

Em seguida, para que os resultados não se limitassem a uma mera contagem dos dados, foi feita uma análise qualitativa desses dados à luz da Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF e JOHNSON, 1980), da Teoria da Mesclagem Conceptual (FAUCONNIER e TURNER, 2002) e dos Esquemas Imagéticos (LAKOFF, 1987). Para a apresentação das

³⁴ KOCH, S.; DEETZ, S. Metaphor analysis of social reality in organizations. *Journal of Applied Communication Research*, 9, p.1-15, 1981.

categorias de metáforas identificadas, serão apresentados os excertos das narrativas, contendo as expressões metafóricas referentes a cada uma das metáforas identificadas. Ainda que algumas metáforas não tenham tido muitas ocorrências, elas não foram eliminadas, já que esta pesquisa não tinha um número grande de dados e, como apontam Fragoso et al. (2011, p. 67), a pesquisa qualitativa visa a compreensão dos fenômenos de estudo, contextualizando-os e reconhecendo sua dinamicidade, de modo que o número de componentes da amostra não seja mais importante do que a relevância destes para a pesquisa. Além disso, a validade e a confiabilidade da análise não estão apenas no número de ocorrências, mas sim no número de aprendizes que utilizaram as mesmas metáforas ou metáforas semelhantes, em um contexto significativo de ensino e aprendizagem, e no número de pesquisadores que encontraram as mesmas metáforas.

Por fim, é importante lembrar que, nesta pesquisa, a análise desses dados não é generalizável. Ao lidar com categorias conceituais, ou seja, categorias de metáfora, como aponta Osório (2003), poderá haver discordância entre pesquisadores de acordo com o contexto e com suas interpretações. Assim, as descobertas feitas, neste estudo, se atêm ao universo dos 64 aprendizes que colaboraram com suas narrativas para que este trabalho se tornasse viável. Reflexões e contribuições para o ensino de L2 surgem com o desenvolvimento desta pesquisa, mas não generalizações.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresento e discuto os resultados da pesquisa. Como mencionado no capítulo anterior, as narrativas multimodais foram analisadas quanto à emergência de expressões metafóricas que pudessem evidenciar as concepções dos alunos com relação: (1) à aprendizagem de inglês; (2) ao idioma; (3) à imagem que os alunos têm de si mesmos e (4) à imagem que os alunos têm de seus professores.

As expressões metafóricas identificadas, bem como as metáforas visuais presentes nessas narrativas, foram agrupadas nas quatro categorias, citadas acima, e organizadas de acordo com a regularidade de seus domínios fonte. Assim, as metáforas que não correspondiam a nenhum dos temas relacionados ao ensino e à aprendizagem de LI foram excluídas.

Este capítulo se divide em quatro seções. A primeira apresenta as metáforas sobre o processo de aprendizagem de LI. Na segunda seção, discuto as metáforas acerca do próprio idioma e de como os alunos o conceptualizaram. A terceira seção trata das metáforas utilizadas pelos aprendizes para falarem de si mesmos e, finalmente, na quarta seção, são apresentadas e discutidas as metáforas sobre os professores de LI.

Gráficos e tabelas contendo uma apresentação das metáforas encontradas e do número de ocorrências de cada uma delas com relação ao número total de ocorrências e ao número total de narrativas auxiliam a apresentação dos resultados e ajudam a responder as perguntas de pesquisa.

Nas narrativas multimodais de aprendizagem, algumas metáforas identificadas tiveram domínios fonte pouco regulares com apenas uma ou duas ocorrências, por exemplo. Entretanto, todas as metáforas não constituíam metáforas novas, ou seja, metáforas que ainda não apareceram em trabalhos e pesquisas anteriores e foram, portanto, mantidas neste trabalho.

4.1 Metáforas sobre a aprendizagem de Inglês

Nas 64 narrativas analisadas, foi identificado um total de 226 ocorrências de expressões metafóricas, divididas nas quatro categorias de metáforas supracitadas. A tabela 3

apresenta o número de ocorrências em cada categoria, bem como o número de narrativas em que foram identificadas metáforas de cada categoria, juntamente com a porcentagem desses dados.

Categoria de metáfora	Número de ocorrências	Porcentagem (com relação ao total de ocorrências)	Número de narrativas	Porcentagem (com relação ao total de narrativas)
Aprendizagem de inglês	96	42,48%	46	71,88%
Inglês	91	40,27%	46	71,88%
Aprendiz de inglês	27	11,95%	22	34,38%
Professor de inglês	12	5,31%	08	12,50%

Tabela 3 - Categorias de metáfora por número de ocorrências e número de narrativas

Como podemos observar, os alunos utilizaram um número maior de metáforas para falar do processo de aprendizagem do idioma e do próprio idioma, sendo estas também as categorias mais recorrentes nas narrativas. Tal fato pode ser justificado pelo alto grau de abstração e de generalização que tais conceitos exigem e pelo fato de que, ao narrarem suas experiências, os alunos muitas vezes focam mais no próprio processo de ensino e aprendizagem do que em si mesmos ou em seus professores.

A primeira categoria analisada corresponde às metáforas que tinham como domínio alvo a aprendizagem de inglês. Foram identificadas 96 expressões metafóricas, nas 64 narrativas que compõem os dados, o que representa 42,48% do número total de ocorrências. Dentre as narrativas analisadas, 46 delas tinham metáforas relativas a essa categoria, num total de 71,88% das narrativas analisadas.

As expressões foram agrupadas de acordo com a regularidade de seus domínios fonte, num total de nove domínios identificados. A aprendizagem de inglês foi conceptualizada como: entrar em um contêiner, acesso, viagem, finanças, espaço, descoberta, crescimento, alimento, e jogo. Das 96 ocorrências encontradas, nesta categoria, 48 (50%) eram metáforas de Esquemas Imagéticos. O gráfico 3 apresenta o número total de narrativas em que cada domínio fonte apareceu.

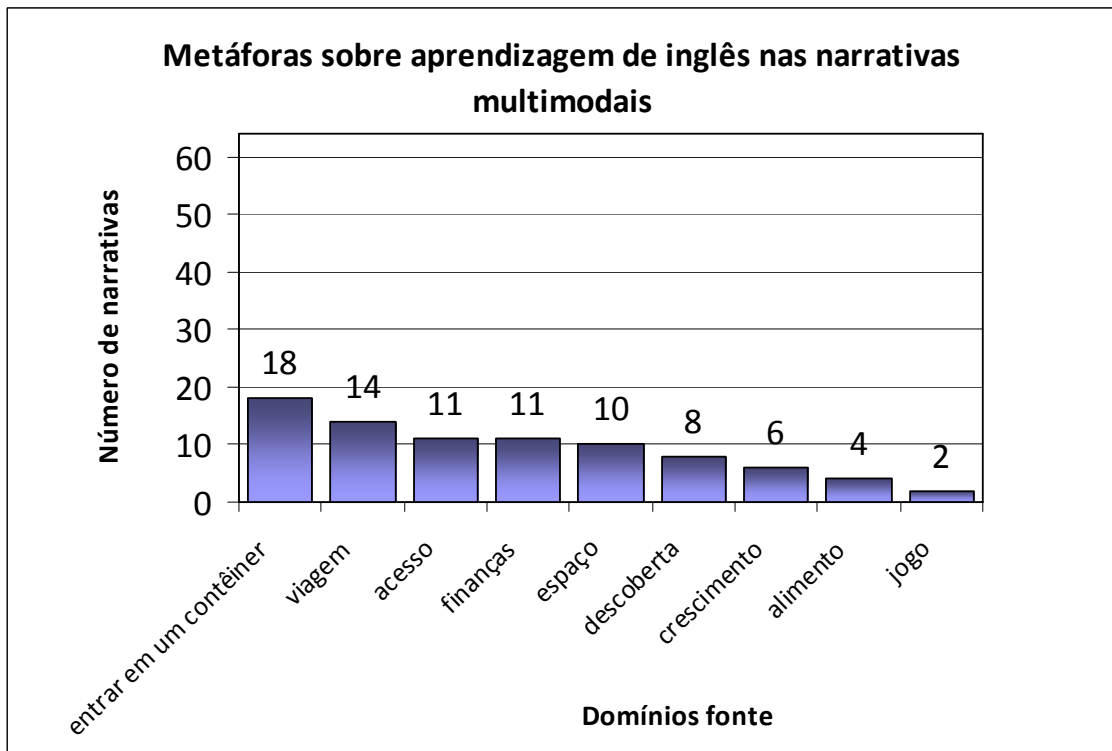


Gráfico 3 - Aprendizagem de inglês - Número de narrativas por domínio fonte

Já o próximo gráfico representa o número de ocorrências de cada um desses domínios fonte com relação ao total de ocorrências identificadas nessa categoria.

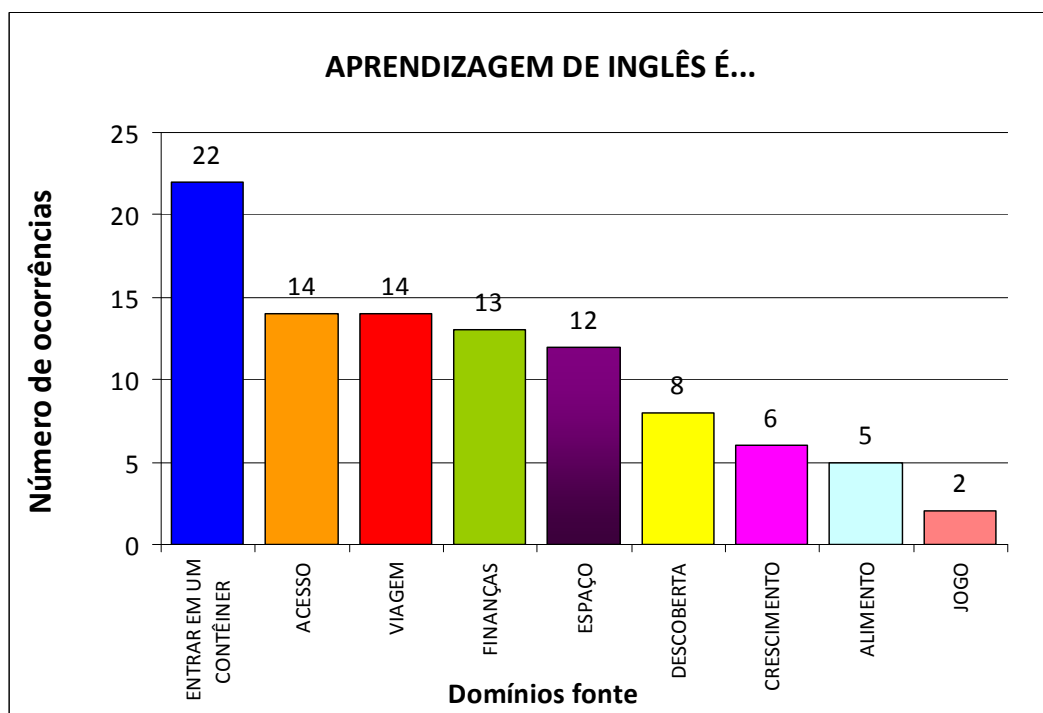


Gráfico 4 - Total de ocorrências de metáforas sobre a aprendizagem de inglês

A primeira metáfora analisada é uma metáfora de esquema imagético bastante utilizada pelos aprendizes: APRENDIZAGEM DE INGLÊS É ENTRAR EM UM CONTÊINER, com 22 ocorrências, num total de 22,92% das ocorrências referentes ao domínio aprendizagem de inglês. Essa metáfora apareceu em 18 das 64 narrativas analisadas, ou seja, em 28,13% dos dados.

APRENDIZAGEM DE INGLÊS É ENTRAR EM UM CONTÊINER (22 ocorrências)
1) Acho que a música é um jeito importante de se <i>aprofundar</i> mais nos estudos de inglês, pois tem muitas palavras, verbos, pronomes etc. Ha8
2) [...] quando eu fui pro [nome do colégio] eu fui apresentado à língua inglesa com mais complexidade com mais <i>aprofundamento</i> [...] Le8
3) Foi somente no 6º ano que comecei a <i>aprofundar</i> o inglês [...] Ca8
4) Um dos acontecimentos mais importantes da língua inglesa na minha vida é poder aprender em uma escola onde o conhecimento é extremamente <i>aprofundado</i> e complexo. Le8
5) Tenho uma boa relação com o inglês, embora ainda não tenha feito nenhum curso fora da escola para <i>aprofundar</i> neste idioma [...] Ca9
6) Não saber esse idioma pode significar uma <i>exclusão</i> em um mundo globalizado no qual estamos vivendo. Ca9
7) [...] espero me <i>aprofundar</i> mais nesse idioma para poder ter mais chances no mercado de trabalho, viajar para outros países a estudo ou a lazer sabendo me comunicar de forma tranquila e conhecer através do inglês novas culturas. Ma9
8) O aluno de inglês para mim é uma pessoa que poderia ter mais ênfase para aprender esta língua com mais facilidade e que quer <i>ficar por dentro</i> da língua mundial. Ra9
9) [...] com o passar do tempo comecei a estudar em um curso no CCAA para <i>aprofundar</i> nos estudos do inglês [...] Ga1
10) [...] penso um dia fazer um curso para <i>aprofundar</i> mais nesse idioma, [...] Is1
11) O inglês irá me ajudar muito na minha profissão e na minha carreira profissional, posso buscar conhecimento fora do meu país. Por isso, esse idioma é muito importante pra mim e me levou a <i>aprofundar</i> meus estudos nessa língua. Ju1

- 12) Hoje na instituição em que estudo, tenho um ensino mais *aprofundado* e consigo ter uma noção bem grande da língua, apesar de não fazer cursinhos. La1
- 13) Se um dia eu *aprofundar* mais no inglês além do curso na escola eu vou fazer para ter um bom emprego é e bom ter um bom curso no currículo não só por causa do trabalho e sim porque é até bonito falar uma língua estrangeira. Lo1
- 14) Esta é a minha história, como eu descobri o inglês na minha vida. Com isto tudo, eu invisto mais *profundamente* eu consigo um emprego bom lá fora. O idioma não é fácil, mas se eu investir, vou me sair bem melhor. Lu1
- 15) Mas esse período não *acrescentou* muito ao meu aprendizado, por ter sido pouco tempo. Ra1
- 16) O uso da língua inglesa é muito importante por ser uma língua universal, sendo assim, aprender este idioma se tornou uma necessidade básica para profissionais de diversas áreas e para aqueles que se preparam para *ingressar* em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Is2
- 17) Vale ressaltar que o inglês está se tornando cada vez mais imprescindível no mundo em que estamos *inseridos*, a globalização faz com que a língua se torne algo fundamental nos tempos atuais. Is2
- 18) [...] quando passei a entender a língua inglesa foi na 5ª série, atual 6º ano, onde estudei e aprendi os princípios básicos da língua *aprofundando* o meu conhecimento nos anos seguintes. An2
- 19) Desde sempre minhas expectativas com o Inglês são as mesmas, talvez elas tenham se ampliado, *aprofundado*, mas possuem o mesmo objetivo que é de falar o inglês de forma fluente e poder viajar para fora do Brasil. An2
- 20) Quando comecei a estudar inglês minhas expectativas eram mais *superficiais*, e hoje minhas expectativas são *aprofundadas*, [...] Ang2
- 21) Mas com o *aprofundamento* fora do colégio me interessou muito. Gu3
- 22) A língua inglesa, como todas as outras são muito importantes para o nosso desenvolvimento intelectual, quanto humano; Seja para comunicar-se com pessoas que moram fora, enriquecer o currículo, possibilitando maiores chance de *entrar* no mundo profissional, *ficar por dentro* das novidades que rondam o nosso mundo, seja, pelas músicas, filmes, que ainda não estão disponíveis em português, ou seja, aprender o inglês abre um caminho diferente para novas culturas etc. Jo3

Quadro 2 - Aprendizagem de inglês é entrar em um contêiner

Nessa metáfora, é possível fazermos uma relação com o esquema imagético DENTRO/FORA (IN/OUT), sendo o idioma apresentado como um contêiner, no qual o aluno se insere. Assim, ao estudar a língua, o aluno adentra esse espaço e ao intensificar seus

estudos/conhecimentos do idioma, o contêiner fica cada vez mais profundo e o aluno, mais imerso. Palavras e expressões que indicam a noção de entrada em um contêiner, como *aprofundar, adentrar, entrar, estar por dentro*, são utilizadas.

Além disso, possuir um bom conhecimento da língua também é visto como *aprofundamento*, ou seja, quanto mais profundo, maior o domínio do idioma, sendo este um dos objetivos dos alunos que buscam por um “ensino mais *aprofundado*” e esperam aprender coisas que *acrescentem* muito ao seu aprendizado, como afirma o aprendiz do excerto 16. Nesse exemplo, temos ainda uma relação com a metáfora BOM É PARA CIMA (LAKOFF e JOHNSON, 1980), na qual podemos entender que quanto mais de algo tivermos, melhor. Logo, o aluno deseja acrescentar saberes ao seu aprendizado, como se, ao estudar, uma pilha de conhecimento fosse se formando e o contêiner sendo preenchido, o que é entendido como algo positivo.

Como possíveis acarretamentos dessa metáfora, temos o aluno que não estuda ou não domina o idioma representado como uma pessoa fora do contêiner. Nesses casos, o contêiner é entendido como o mercado de trabalho ou a sociedade. A partir das expressões metafóricas identificadas podemos perceber que se não há o estudo do idioma, a pessoa está do lado de fora do contêiner, há uma exclusão - o que não é o desejado. Os aprendizes querem “*ingressar* no mercado de trabalho”, estar “*inseridos*”, “*entrar* no mundo profissional” e “*ficar por dentro* das novidades”, demonstrando o papel inclusivo do idioma nos dias atuais.

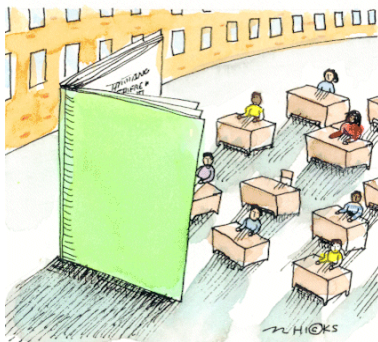
Outra metáfora de nível imagético encontrada foi APRENDIZAGEM DE INGLÊS É ACESSO, com 14 ocorrências, 14,58% do total de ocorrências desta categoria. Essa metáfora apareceu em 11 das narrativas analisadas, ou seja, 17,19% dos dados. A seguir, o quadro com as ocorrências dessa metáfora.

APRENDIZAGEM DE INGLÊS É ACESSO (14 ocorrências)
1) [...] ele é importante para o meu futuro, para que possa <i>abrir portas</i> [...] - Na8
2) [...] O inglês é importante na vida das pessoas porque se você quiser arrumar um emprego bom, você tem que saber falar inglês, ele está presente em quase tudo que vimos, com outras palavras, o inglês <i>abre portas</i> para nossa vida. Le8
3) [...] O inglês é essencial para a vida de todos que querem alcançar uma profissão de êxito, pois o inglês é uma língua universal e pode ser falado em qualquer local do mundo que <i>abre inúmeras portas</i> para o mercado de trabalho.



MaT9

- 4) [...] Espero que, ao concluir esse “curso” de inglês, várias *portas se abram* para mim, futuramente, na minha vida profissional, já que pretendo seguir a carreira gastronômica, fazendo cursos na Itália, França etc. [...] PeR9
- 5) [...] O aprendizado do Inglês *abre as portas* para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural. [...] Is2
- 6) [...] O inglês pra mim é *uma grande porta*, por que, ele é uma língua mundial e que em todo lugar que você for, estará presente, e é importante saber, pra diversas funções e caminhos que seguiremos em nossa vida. [...] MaC2
- 7) [...] O inglês é importante, pois nos *abre caminhos* no mercado de trabalho, é um idioma universal além de que o inglês irá me proporcionar o prazer de conhecer lugares fantásticos. [...] An2
- 8) [...] Atualmente, conhecer inglês não *abre apenas portas* para o mercado de trabalho, mas *abre as portas* para o **MUNDO**. [...] Ang2
- 9) [...] além de *abrir portas* para o mercado de trabalho, o inglês irá me ajudar a realizar o meu maior sonho. [...] Ang2
- 10) Inglês *chave para o sucesso*. [...] Gu3



- 11) Gu3

- 12) [...] O inglês não é tão fluente em minha vida, mas, quero aprimorar esta língua, que está a cada dia *abrindo* oportunidades a todos. [...] Jo3
- 13) [...] aprender o inglês *abre um caminho diferente* para novas culturas etc. [...] Jo3

14) [...] Claro, eu não estou fazendo o curso só por causa dos meus ídolos, em parte sim, mas acredito que falar um outro idioma *abre muitas portas* na vida de uma pessoa, e também acabamos aprendendo uma nova cultura, enriquece nosso conteúdo. [...] Ya3

Quadro 3 - Aprendizagem de inglês é acesso

Como evidenciado no quadro 3, diversos aprendizes conceptualizam a aprendizagem de inglês, domínio alvo, a partir do domínio fonte acesso. Nessa metáfora, a expressão metafórica que prevalece é a expressão *abrir portas*, que pode indicar uma mesclagem no nível de esquema imagético, em que teríamos os esquemas imagéticos CONTÊINER e CAMINHO, pois, a partir dessa expressão metafórica, é possível percebermos: (1) o espaço imaginário onde se encontra o aprendiz, no momento de sua fala, e o ambiente imaginário que lhe é aberto como dois contêineres; e (2) a possibilidade de locomoção, acesso, a esse novo ambiente.

O novo contêiner, ou seja, o novo espaço é mapeado como a “vida”, mais especificamente, a “vida profissional”, o “mercado de trabalho”, o “desenvolvimento pessoal, profissional e cultural”, o “mundo” e as novas “oportunidades”. Logo, é possível perceber que esse novo espaço, normalmente, é um ambiente de maior prestígio, seja ele pessoal seja profissional, sendo a língua o instrumento que irá permitir que o aprendiz acesse o novo espaço, pois ela é “a chave para o sucesso”, ou seja, aquilo que irá *abrir as portas* para ele, permitindo seu acesso ao novo espaço e seu provável êxito.

Essa metáfora também foi abordada no trabalho de Gomes Junior (2011, p. 68), que analisou as metáforas de alunos de inglês instrumental em um ambiente on-line de aprendizagem e evidenciou que a expressão metafórica *abrir portas* também parece compreender uma mesclagem com a dinâmica da arquitetura de uma casa, exatamente pela possibilidade de passagem de um lugar X para um lugar Y.

Nas narrativas, temos duas ocorrências visuais dessa metáfora. No excerto 3, a aluna fala que para se alcançar uma profissão de êxito, o inglês é uma exigência, por ser uma língua universal. Ao falar isso e escrever que o inglês “abre inúmeras portas para o mercado de trabalho”, a aluna ilustra seu texto com a imagem de uma porta aberta da qual é possível perceber uma luz emergindo. O texto, juntamente com a imagem, faz com que tenhamos um exemplo de integração conceptual multimodal, já que a imagem isolada poderia ser interpretada de maneira distinta, mas integrada ao texto, refere-se e integra vários domínios conceptuais, como já apontados por Paiva (2011): a porta metaforizando a locomoção para dentro de um novo espaço; o conhecimento da língua como esse novo espaço ou um novo

mundo a ser acessado e o processo de aprender como um movimento para dentro desse espaço específico. Essa integração conceitual, segundo Paiva (2011), só é possível em função da multimodalidade, ou seja, da integração do verbal e do não verbal. Já no exemplo 11, o livro representa, metonimicamente, o conhecimento da língua e é apresentado como uma porta que se abre à frente dos alunos, que são representados como pequenos diante dela, diante do conhecimento.

A terceira metáfora de aprendizagem identificada é bastante recorrente e pode ser inserida na metáfora VIDA É UMA VIAGEM (LAKOFF e JOHNSON, 1980), pois além de ser mapeada no mesmo domínio fonte (viagem), a aprendizagem faz parte de nossas vidas e acontece de modo natural, mesmo quando não a buscamos deliberadamente. Nessa metáfora, os aprendizes são os viajantes, o processo de aprendizagem é o caminho a ser percorrido e o destino é a concretização da aprendizagem, ou seja, o domínio do idioma.

No quadro 4, temos as ocorrências dessa metáfora, um total de 14, 14,58% das ocorrências, citadas em 14 narrativas diferentes, 21,88% dos dados.

APRENDIZAGEM DE INGLÊS É UMA VIAGEM (14 ocorrências)
1) Acho a língua um pouco difícil, mas, tenho minhas estratégias! Por exemplo, gosto de estudar as matérias das provas e <i>a partir</i> deste estudo fazer meus resumos, para que quando não tiver muito tempo, ler o resumo rapidinho, um pouco antes das provas também leio-o para “refrescar” minha memória e retirar alguma dúvida ainda existente. Th8
2) Quando comecei a estudar inglês foi no 1º período, e <i>daí em diante</i> , até o exato momento [...] J8
3) Lá, aprendi que com nossas forças <i>vamos aonde quisermos</i> . Tu8
4) E é assim que <i>levo</i> o inglês pra mim [...] Na8
5) <i>Daqui pra frente</i> pretendo me esforçar mais [...] AnL8
6) Minha <i>trajetória</i> no inglês Ga8
7) O <i>início</i> de um grande <i>passo</i>



MaT9

- 8) [...] positivamente o inglês *te posiciona* melhor em relação a outras pessoas no mercado de trabalho e facilita em outras situações [...] Lu9
- 9) Na sala, eu me sinto um pouco *desorientado*, pois os meninos ficam falando de séries de TV e que em casa eu não tenho acesso. Da1
- 10) Na verdade, a língua inglesa é um *instrumento de navegação* na cultura contemporânea globalizada. É hora de falar, escrever e pensar em inglês, com fluência e segurança. Ra1
- 11) *Ao longo do* meu aprendizado para facilitar a pronúncia repetia a palavra com minha professora até aprender e decorava letras de músicas estrangeiras. Ma1
- 12) Tendo como objetivo sanar minhas dificuldades e me preparar para o competitivo o mercado de trabalho, decidi ingressar-me em um curso de inglês, iniciando assim uma longa *jornada* de um típico estudante aplicado [...] Lu2



13) AI2

- 14) A importância desse idioma é que é uma *bagagem* a mais para ter bons empregos. Gu3

Quadro 4 - Aprendizagem de inglês é uma viagem

Ao descrever o processo de aprendizagem utilizando locuções como ‘a partir de’, ‘daqui para frente’, ‘daí em diante’ e ‘ao longo de’, podemos perceber que a aprendizagem é descrita como um percurso que possui pontos de partida e que continua sempre na direção à

frente do aprendiz. Dessa maneira, é fácil visualizarmos um caminho pelo qual o aprendiz faz um trajeto, como na imagem do exemplo 13, na qual percebemos uma estrada a ser percorrida. Os aprendizes ainda utilizam palavras como ‘trajetória’ e ‘jornada’ para falar do processo de ensino e aprendizagem, corroborando a metáfora supracitada.

Essa trajetória, no entanto, pode ser realizada de diferentes maneiras e uma delas é a subida em uma escada, que também evidencia um percurso sendo realizado. No excerto 7, essa locomoção pode ser percebida quando a aluna intitula sua narrativa como “o *início* de um grande *passo*”, fazendo referência à aprendizagem como uma jornada, um percurso ou uma viagem. Nesse exemplo, temos ainda uma integração conceptual multimodal, de modo que a subida da escada é uma representação visual da metáfora APRENDIZAGEM DE INGLÊS É UMA VIAGEM, onde através da subida, há a locomoção do aprendiz no espaço, sendo esta a sua viagem, uma viagem ao topo. Já a língua, nessa metáfora, é o que trará ao aluno esse movimento, posicionando-o em um lugar mais elevado, que é entendido como de maior prestígio. Logo, temos aqui novamente uma mesclagem com a metáfora BOM É PARA CIMA (LAKOFF e JOHNSON, 1980). A palavra ‘escada’, inclusive, já é utilizada em nosso idioma para se referir ao “meio pelo qual alguém pode obter algo que almeja” (HOUAISS, 2001), sendo esta uma de suas acepções no dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.

A mescla dessas metáforas em uma imagem também foi analisada por Paiva (2011) e, segundo a autora, a metáfora BOM É PARA CIMA (LAKOFF e JOHNSON, 1980) se referia não apenas ao conceito de aprendizagem, com a imagem da locomoção do aprendiz subindo a escada e chegando ao topo, mas também a uma motivação que, segundo Paiva (2011), era metaforizada nos braços para cima do aprendiz, que, ao chegar ao último degrau, indicava seu entusiasmo e sucesso ao alcançar o seu objetivo: aprender a língua inglesa. Na imagem da narrativa, excerto 7, podemos inferir ainda o destino do aprendiz: o mercado de trabalho, que é metaforizado e representado, metonimicamente, por suas roupas e pela pasta que carrega.

Outra ocorrência parecida é o exemplo 8, quando o aprendiz diz que, ao aprender inglês, ele estará “melhor *posicionado*” no mercado de trabalho. A partir desta afirmação, entendemos que o aprendiz se locomoverá no espaço, fazendo um percurso de subida, por exemplo, sendo esta a sua viagem, uma viagem ao topo, e a língua, mais uma vez aquilo que trará ao aluno esse movimento, posicionando-o em um lugar mais elevado, ou talvez mais à frente, que também é entendido como de maior prestígio.

Assim, a língua é conceptualizada nessa metáfora como algo fundamental para a conclusão dessa viagem e a chegada ao destino. Ela não apenas permite a locomoção, mas também guia os aprendizes, que podem se sentir “*desorientados*”, ou seja, sem rumo, pois o

idioma é o “instrumento de navegação” desses aprendizes e, como uma bússola, guia-os, sendo levado como uma “bagagem” e conduzindo-os para onde eles quiserem.

Já a quarta metáfora, APRENDIZAGEM DE INGLÊS É FINANÇAS, obteve 13 ocorrências, totalizando 13,54% das ocorrências cujo domínio alvo era a aprendizagem do idioma e aparecendo em 11 das narrativas analisadas, 17,19% do total.

APRENDIZAGEM DE INGLÊS É FINANÇAS (13 ocorrências)

- 1) O uso de uma língua tão conhecida é de grande *valia* para obtenção da comunicação. Ca8
- 2) Não sei muito bem como explicar o porquê do inglês ser importante, só sei que ter um curso de inglês hoje em dia é muito *valorizado* e te dá muitas chances de bom emprego. Ta8
- 3) As aulas de inglês são sempre divertidas e interativas. Vejo essa aula com um *grande valor*, pois por meio delas aprendo palavras novas e entendo um pouco mais do inglês. Ca9
- 4) As aulas de inglês são de *grande valor* para mim, já que com elas aprendo palavras novas e como pronunciar-las [...] Lu9
- 5) As minhas expectativas com o idioma se baseiam em aprender a cantar músicas, assistir filmes sem dublagem e legenda, assim como falar fluentemente para *enriquecer* meu currículo. Lu9
- 6) Afinal, apesar de todos os dilemas, percebe-se que quando se aprende uma língua você só tem a *ganhar*. Lu9
- 7) Esta é a minha história, como eu descobri o inglês na minha vida. Com isto tudo, eu *invisto* mais profundamente, eu consigo um emprego bom lá fora. O idioma não é fácil, mas se eu *investir*, vou me sair bem melhor. Lu1
- 8) Lá, nós vamos visitar vários lugares, conhecer culturas diferentes, e tenho certeza que isso me *enriquecerá* muito. Tenho vontade de conhecer o mundo todo e fazer várias faculdades no exterior. Bem, o inglês eu já aprendi, só falta agora correr atrás dos meus sonhos! Raf1
- 9) Dentro da sala de aula, eu aprendo a escrita e a pronúncia do Inglês, fora dela, eu pratico o que aprendo e *enriqueço* o meu conhecimento em relação ao idioma. Ang2
- 10) Não conhecer a língua inglesa hoje em dia significa ter menos oportunidades, compreensão das coisas. Por outro lado saber é conseguir interagir com o mundo de diversas formas, ampliando, *enriquecendo* e divulgando o conhecimento geral. La2

- 11) O uso de uma língua tão conhecida é de grande *valia* para obtenção da comunicação. A língua das viagens, negócios, estudos, enfim, a língua da comunicação com todo o mundo, a língua da globalização. Is2
- 12) A língua inglesa, como todas as outras são muito importantes para o nosso desenvolvimento intelectual, quanto humano; Seja para comunicar-se com pessoas que moram fora, *enriquecer* o currículo, possibilitando maiores chance de entrar no mundo profissional [...] Jo3
- 13) Claro eu não estou fazendo o curso só por causa dos meus ídolos, em parte sim, mas acredito que falar um outro idioma abre muitas portas na vida de uma pessoa, e também acabamos aprendendo uma nova cultura, *enriquece* nosso conteúdo. Ya3

Quadro 5 - Aprendizagem de inglês é finanças

A partir dessa metáfora, a aprendizagem parece ser conceptualizada como algo valioso, que merece investimento e que pode trazer riqueza para os alunos. Como pode ser percebido, nos excertos do quadro 5, é possível encontrar verbos que indicam uma situação relacionada a finanças. Ao utilizar itens lexicais como ‘valor’ e ‘enriquecer’, o aluno conceptualiza metaforicamente a aprendizagem como um negócio, no qual a mercadoria, nesse caso, a língua ou as aulas, possuem um “*valor*” e de forma que, por meio da aprendizagem, o aluno ficará mais “*rico*”, ao “*enriquecer seu conteúdo*” ou “*enriquecer seu conhecimento*”. Ao afirmar que, com os estudos, haverá um enriquecimento, podemos perceber que a aprendizagem é tida como um ganho, uma aquisição, e o aluno, um investidor.

Essa metáfora, como aponta Ellis (2001), nos remete à metáfora do capital cultural de Bourdieu (1977)³⁵ e evidencia uma relação entre ser bem sucedido financeiramente e ser bem sucedido na aprendizagem. Assim como em um investimento financeiro, embora haja riscos e sacrifícios, há também os benefícios obtidos como, por exemplo, um bom emprego ou um currículo mais atraente.

Outra metáfora que, assim como a metáfora APRENDIZAGEM DE INGLÊS É ENTRAR EM UM CONTÊINER, demonstra o papel inclusivo da língua inglesa é a metáfora APRENDIZAGEM DE INGLÊS É UM ESPAÇO. Nessa metáfora, há uma mesclagem dos esquemas imagéticos DENTRO/FORA (IN/OUT) e CAMINHO de modo que a aprendizagem é tratada como um espaço imaginário no qual os alunos se colocam dentro ou fora. Se o aprendiz possui proficiência, está dentro de um espaço imaginário e pode ampliá-lo ao estudar mais o idioma; caso contrário, é conceptualizado como “*limitado*”, de “conhecimento

³⁵ BOURDIEU, P. The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, v.16, n.6, p.645-668, 1977.

limitado”, como se estivesse preso em outro espaço, ao passo que o que deseja é “*expandir*”, “*ampliar*”, “*não ter fronteiras*”.

No quadro 6, temos as ocorrências dessa metáfora, totalizando 12 ocorrências, 12,50% das ocorrências, em dez narrativas diferentes, 15,63% das narrativas analisadas.

APRENDIZAGEM DE INGLÊS É UM ESPAÇO (12 ocorrências)

- 1) [...] professores de inglês são pessoas que sempre se esforçam para nos estimular e fazer-nos entender o conteúdo apesar de qualquer *limitação* ou dificuldade que qualquer um de nós apresente [...] MaT9
- 2) O aluno de inglês é uma pessoa que quer *expandir* os conhecimentos, a professora de inglês é uma pessoa ciente das nossas *limitações*, tenta fazer o máximo possível para tentar nos ensinar, a escola de inglês é o primeiro *caminho para expandir* para que possamos alcançar os nossos objetivos principais quando procuramos uma escola de língua estrangeira. AnC9
- 3) Na minha opinião, saber inglês é conhecer o mundo e saber comunicar com suas diferentes culturas, já que o inglês é um idioma universal. Não saber inglês é ter um conhecimento *limitado*. Ju1
- 4) Ano que vem provavelmente eu irei começar a fazer um curso de inglês, para *ampliar* meus conhecimentos nessa matéria. Ray1
- 5) Por isso busco *ampliar meus horizontes* fazendo um curso. Isa1
- 6) Não saber este idioma é sentir como um *eremita*, pois tudo hoje tem a língua inglesa como rótulos de brinquedos e remédios. Ar1
- 7) [...] fora da sala, eu pratico e aprendo outras coisas que é onde eu mais *amplio* o meu conhecimento em relação à língua, ouvindo músicas e buscando por sua tradução, vendo filmes, seriados e etc. An2
- 8) Desde sempre minhas expectativas com o Inglês são as mesmas, talvez elas tenham se *ampliado*, aprofundado, mas possuem o mesmo objetivo que é de falar o inglês de forma fluente e poder viajar para fora do Brasil. An2
- 9) Saber inglês nos proporciona explorar o mundo no seu mais *amplo* sentido, aproveitar o que ele tem a nos oferecer independente do lugar, momento ou pessoas que estamos. É buscar por informações e não *ter fronteiras* no quesito **saber** e **conhecer** e fazer isso se torna praticamente impossível para as pessoas que infelizmente não tem condições de aprender o idioma ou simplesmente não querem o conhecer sem sequer serem capaz de imaginar os benefícios que esse idioma pode trazer. An2
- 10) Não saber o inglês é ser **LIMITADO** a várias coisas é não explorar o mundo e se maravilhar com o que ele tem a oferecer as pessoas que nele vivem. Ang2

11) Não conhecer a língua inglesa hoje em dia significa ter menos oportunidades, compreensão das coisas. Por outro lado saber é conseguir interagir com o mundo de diversas formas, *ampliando*, enriquecendo e divulgando o conhecimento geral. La2

12) Espero ter conhecimento *amplo* do inglês para a obtenção de novas oportunidades de trabalho. Mi2

Quadro 6 - Aprendizagem de inglês é um espaço

A partir dessa metáfora, podemos perceber que o aluno ainda se conceptualiza como passivo diante de sua aprendizagem, pois por não estar dentro do espaço de prestígio, é como se ele se sentisse preso, “*isolado*”, um “*eremita*”, ou seja, um solitário, de certa forma. Apenas o domínio do idioma permitiria ultrapassar esses limites espaciais e geográficos e se incluir para então poder ter mobilidade e possibilidade de “*explorar* o mundo”. Assim, o idioma é novamente conceptualizado com tendo um papel de aumento de possibilidades e de locomoção, de acesso a determinados lugares e coisas.

Com oito ocorrências, totalizando 8,33% das ocorrências de metáforas relativas ao domínio alvo aprendizagem de inglês, temos o domínio fonte descoberta, que foi identificado em oito narrativas, 12,5% dos dados.

APRENDIZAGEM DE INGLÊS É DESCOBERTA (8 ocorrências)

1) [...] minhas dificuldades sobre a língua inglesa é praticamente em *decifrar* algumas palavras [...] Le8

2) Esta é a minha história, como eu *descobri* o inglês na minha vida [...] Lu1

3) Por causa dessa professora, me matriculei junto com a minha melhor amiga no CCAA, escola onde ela, a professora que *despertou* em mim o encantamento pelo inglês, é a diretora. Raf1

4) Como todo mundo, no início é bem difícil, ainda mais pra quem não faz curso, é muito bom você poder *descobrir* coisas novas na língua em que você tem interesse. Br1

5) Depois dessa aula, a cada *descoberta* que eu fazia das palavras, eu usava, brincando com minhas amigas. Al2

6) Na escola, estamos sempre *vendo* coisas novas, [...] MaC2

7) O ponto negativo é que ainda tenho dificuldades em pronunciar com *clareza* algumas palavras. Is2

8) [...] na época era uma coisa nova e diferente, mais hoje eu *enxergo* isso como

coisas fáceis que com o passar do tempo fui aprendendo, mais mesmo assim não deixava de ser estranho. Rh3

Quadro 7 - Aprendizagem de inglês é descoberta

Para alguns alunos, a aprendizagem parece ser permeada por descobertas e elementos novos, que por ser algo desconhecido, encontram-se ainda no escuro e precisa de “clareza”, ou seja, de luz. Ao utilizar itens lexicais como ‘decifrar’, ‘descobrir’ e ‘descoberta’, os alunos conceptualizam a aprendizagem do idioma como algo desconhecido e difícil, como um código, que precisa ser compreendido melhor, decifrado, decodificado. Já os itens lexicais ‘vendo coisas novas’, ‘enxergar’ e ‘pronunciar com clareza’, como evidenciam Ribeiro e Souza (2008), marcam o aspecto da clareza no processo de aprendizagem e remetem também à metáfora COMPREENDER É VER (LAKOFF e JOHNSON, 1980), pois para os alunos, a compreensão do conteúdo precisa sair do escuro e encontrar a luz.

Outra metáfora que emergiu dos dados foi a metáfora APRENDIZAGEM DE INGLÊS É CRESCIMENTO, com seis ocorrências, totalizando 6,25% das ocorrências sobre a aprendizagem do idioma. Essa metáfora foi identificada em seis narrativas, 9,38% das narrativas analisadas.

APRENDIZAGEM DE INGLÊS É CRESCIMENTO (6 ocorrências)

- 1) Se não souber falar inglês no mundo de hoje, a pessoa não será quase nada na vida porque é muito importante o aprendizado dessa língua para *crescer*, [...] Ha8
- 2) Tenho muita sorte, até o momento encontrei ótimos professores de inglês. Todos muito dedicados e dando de si tudo que têm para o nosso *crescimento*. Ma8
- 3) O domínio de idiomas significa *crescimento*, *desenvolvimento* e, acima de tudo, melhores condições de acompanhar as rápidas mudanças que vêm ocorrendo nesse novo e tecnológico século. Is2
- 4) Existem vários momentos que deixam marcas permanentes em nossas lembranças e nos ajudam a *crescer* de diversas formas [...] Ang2
- 5) Na minha vida foi marcada quando conheci uma professora que fez com que eu conhecesse a língua e do prazer de *crescer* é aprender cada vez mais. Ca3
- 6) Eu não faço curso de inglês algum, mas pretendo fazer no ano que vem, pois preciso aperfeiçoar o meu inglês e também aprender coisas novas, para que no futuro, ele me ajude a *crescer* e a me *desenvolver*. Rh3

Quadro 8 - Aprendizagem de inglês é crescimento

Nessa metáfora, a aprendizagem é conceptualizada como se fosse algum alimento, uma comida ou uma bebida. A matéria é “*gostosa*”, ou seja, algo que tem sabor agradável; a professora emana um “*aroma*”, que também pode ser proveniente de um alimento; a sala é uma “*fonte*” de aprendizagem, nos remetendo a uma nascente de água e o aluno tem “*sede*” de aprender. Temos ainda uma ocorrência dessa metáfora em sua forma visual, quando uma aluna, ao falar da aprendizagem, ilustra seu texto com a imagem do exemplo 4, na qual são ilustrados um prato e uma colher de sopa cheios de palavras recortadas. As palavras são representadas no lugar da sopa e nos remete a uma Sopa de Letrinhas, uma sopa preparada especialmente para crianças que utiliza um macarrão no formato das letras do alfabeto. Desse modo, as palavras aparecem em um contexto (prato) de alimentação e as palavras, que representam a língua, são metaforizadas, portanto, como um alimento.

Essa metáfora, embora tenha tido apenas cinco ocorrências, é importante por apresentar o aprendizado da língua como algo essencial, como uma necessidade humana. Assim, como o ser humano precisa de alimento, ele precisa aprender inglês.

A última metáfora do domínio alvo aprendizagem de inglês é a conceptualização da aprendizagem a partir do domínio fonte jogo, com duas ocorrências, representando 2,08% do total de ocorrências dessa categoria e aparecendo em duas narrativas, 3,13% dos dados.

APRENDIZAGEM DE INGLÊS É UM JOGO (2 ocorrências)
1) O inglês da sala de aula é igual ao <i>ping-pong</i> matéria e prova. Ar1
2) Confesso que não sou um grande estudioso Inglês, todos os meus professores sabem disso, mas o pouco que eu aprendo a cada dia é uma <i>vitória</i> para o meu futuro. Ch2

Quadro 10 - Aprendizagem de inglês é um jogo

Nessa metáfora, há uma comparação explícita da aprendizagem com elementos de jogos, pois, no excerto 1, um aluno compara a língua inglesa com o jogo de *ping-pong* para fazer uma crítica de que, na sala de aula, só se vê matéria (gramática) e prova. O jogo é utilizado para enfatizar essa dualidade. Já no excerto 2, o aluno conceptualiza a aprendizagem como “uma *vitória*” o que pode nos remeter a um jogo também, em que um dos times pode ganhar a partida. Assim, os aprendizes são mapeados como jogadores, a aprendizagem como um jogo e a aquisição da língua como uma vitória.

4.2 Metáforas sobre o Inglês

Os quatro domínios fonte utilizados pelos alunos investigados para descrever o domínio alvo inglês foram: pessoa/objeto, animal bravo, ligação/interação e força física. O gráfico 5 apresenta o número de narrativas, nas quais cada domínio fonte aparece.

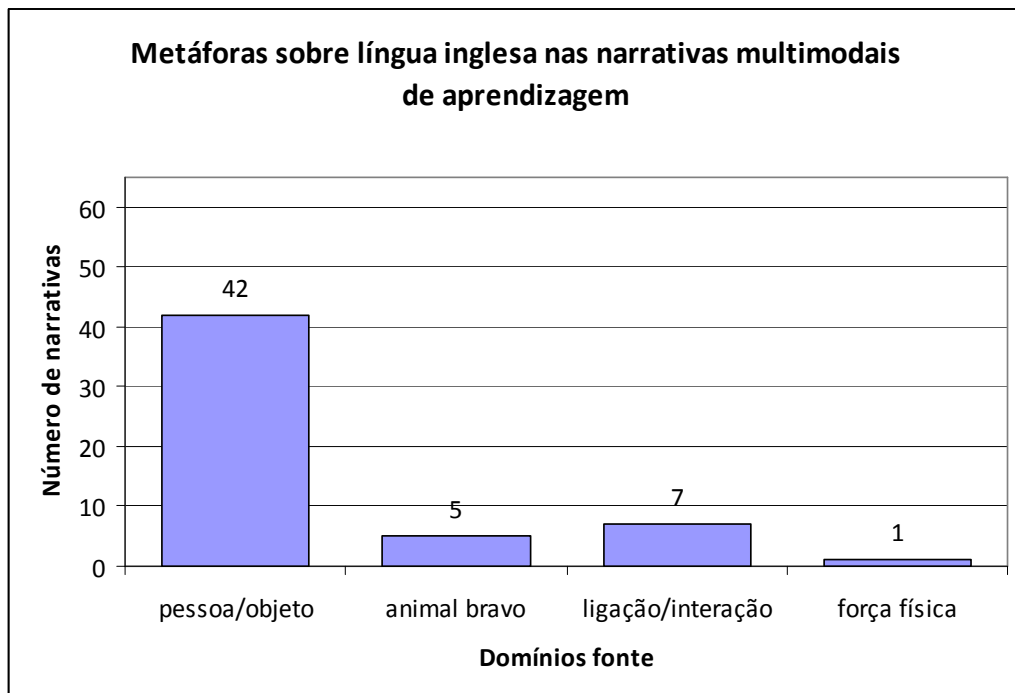


Gráfico 5 - Inglês - Número de narrativas por domínio fonte

O gráfico 6 ilustra a porcentagem de cada um desses domínios, de acordo com o número total de ocorrências da categoria.

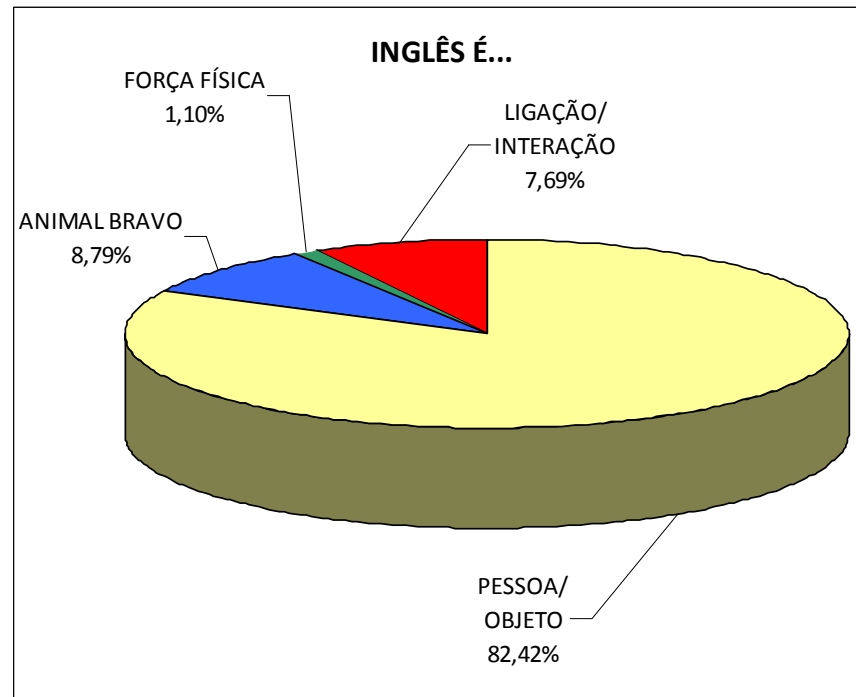


Gráfico 6 - Porcentagem de ocorrências de metáforas sobre o inglês

O primeiro deles, com o maior número de ocorrências (75), 82,42% delas, foi o domínio pessoa/objeto, que apareceu em 42 narrativas, 65,63% dos dados. Tal metáfora aparece na forma de personificação que, segundo Lakoff e Johnson (1980), é uma categoria que abrange um número grande de metáforas e nos permite atribuir características humanas a entidades não humanas. Derivada das metáforas ontológicas, ou seja, das metáforas relacionadas às nossas experiências com substâncias e objetos físicos que nos permitem compreender eventos, atividades, emoções e ideias, entre outros como entidades e substâncias, a personificação é um dos casos mais comuns de ocorrência metafórica no discurso educacional, segundo Cameron (2003). A autora afirma ainda que a personificação é uma categoria cujo domínio fonte (Veículo, em sua teoria) pode ser animado, mas não necessariamente humano.

Nas narrativas multimodais analisadas, o inglês foi conceptualizado como se fosse, ora um objeto, ora uma pessoa. Os alunos dizem ter um “*encontro*” com a língua, como se ela fosse uma pessoa; a língua pode realizar ações - como se fosse um agente - e *entrar, se infiltrar, capacitar e ajudar*; ela está “*presente*” na vida do aluno, ou seja, está em um determinando momento e local, como se fosse uma pessoa ou coisa, e eles não apenas têm “*contato*” com ela, mas uma “*relação*”, uma “*convivência* diária”, já que ela “*está em toda parte e em todo lugar*”. Assim, é possível perceber que a língua, conceptualizada como uma pessoa, não é uma pessoa qualquer, ela recebe atributos divinos e, como um deus, é

onipresente. Dessa maneira, a personificação não é geral e única, como apontam Lakoff e Johnson (1980), ela se modifica de acordo com os aspectos humanos que são selecionados. Aqui, a língua é personificada, mas a metáfora não é apenas INGLÊS É UMA PESSOA, mas sim INGLÊS É UM DEUS, o que pode demonstrar a visão dos alunos perante o idioma e demonstra a força, superioridade e até mesmo popularidade da língua nos dias atuais. Já a língua, entendida como um objeto, pode ser *guardada* ou *adquirida*, como se o conhecimento fosse algo pronto e acabado e coubesse ao aluno tornar-se dono desse conhecimento.

O quadro 11 apresenta as ocorrências de personificação identificadas nas narrativas analisadas.

INGLÊS É UMA PESSOA/OBJETO (75 ocorrências)
1) Tive meu primeiro <i>encontro</i> com o inglês na sexta serie [...] Na8
2) [...] é aí que o inglês <i>entra</i> , ele é importante para o meu futuro, [...] Na8
3) [...] o inglês me <i>capacita</i> coisas em que posso ser melhor porque o inglês me <i>ajudou</i> e assim que levo a minha importância do inglês. Na8
4) [...] ótimos e severos professores que me ensinarão tudo o que sei e <i>guardo</i> com carinho [...] Na8
5) E é assim que <i>levo</i> o inglês para mim [...] Na8
6) Quando eu estava aprendendo o verbo to be , não estava gostando, mas depois fui <i>pegando</i> a matéria e conseguir entender. Mar8
7) Se eu dissesse que a língua inglesa <i>entrou</i> em minha vida nesta fase da escola, eu estaria mentindo, pois ela está no nosso dia a dia, em algumas comidas, principalmente no fast food. Ma8
8) [...] o inglês está <i>presente</i> em todo lugar e é a língua universal. AnM8
9) Minha vida e <i>relação</i> com o inglês. Ha8
10) Eu gosto muito do inglês agora, porque me <i>relaciono</i> diretamente com ele através de músicas e séries de TV. Ha8
11) Tenho <i>contato</i> com o inglês desde que nasci [...] Ra8
12) É difícil falar de como ele <i>entrou</i> em minha vida, faz tanto tempo... desde o maternal tenho aulas de inglês [...] Th8
13) Depois mudei de escola e nela não ofereciam aulas de inglês, por isso me <i>distanciei</i> por quatro anos do inglês. Th8

- 14) Meu primeiro *contato* com o inglês foi no 2º ano, o que eu aprendi primeiro do inglês foram números e cores. Mar8
- 15) Acho minha *relação* com o inglês muito legal, porque também gosto de muitos cantores ingleses. Mar8
- 16) O primeiro *contato* que eu tive com a língua inglesa, acho que foi com a palavra chips. Ma8
- 17) Nestas duas séries da escola fundamental foi o meu primeiro *contato* com o inglês na escola. Ma8
- 18) Tive pela primeira vez um *contato* com inglês na minha vida quando criança, no pré, quando nossos professores pediam para nós contarmos até dez em inglês e não mais que isso [...] Tu8
- 19) Meu primeiro *contato* com o inglês foi quando entrei no colégio há quatro anos, [...] Ca9
- 20) Por muito tempo só tinha *contato* com o inglês na escola, mas atualmente convivo com essa língua por meio de músicas, filmes e pela internet. Ca9
- 21) Tenho uma boa *relação* com o inglês, [...] Ca9
- 22) Comecei a ter *contato* com o inglês desde pequeno com dois e três anos. Jo9
- 23) Outro motivo para o qual o inglês é uma língua muito importante em minha vida é que *ele está em toda parte, em todo lugar* e as pessoas entendem um pouco e também acho que o inglês é uma língua muito bonita de se falar e ser fácil de ser entendida. Jo9
- 24) Oi sou [nome do aluno] estudante do colégio [nome do colégio] aonde eu tive o primeiro *contato* com o inglês [...] Sa9
- 25) Tenho *contato* com o inglês duas vezes por semana em minha escola, entretanto utilizo e *convivo* com esse idioma constantemente [...] Ma9
- 26) [...] meu primeiro *contato* com a língua inglesa foi há quatro anos na 5º série [...] Gu9
- 27) Meu primeiro *contato* com a língua inglesa foi na escola [...] Luc9
- 28) O meu primeiro *contato* com o inglês foi no 6º ano. Ig9
- 29) Minha *relação* com o Inglês. Lu9
- 30) Meu primeiro *contato* com o inglês, foi na 1ª série/ensino fundamental. Lu9
- 31) Durante anos tive *contato* com a língua somente na escola, mas recentemente

tenho tido *convivência diária* com a língua a partir de filmes legendados e principalmente músicas. Lu9

- 32) A minha *relação* com o inglês não é muito boa na questão da gramática, mas acho muito interessante ver as pessoas conversando em inglês, ou até mesmo cantando músicas com pronúncias perfeitas. Lu9
- 33) Quando estava no presinho eu tive meu primeiro *contato* com o inglês, [...] AnC1
- 34) Meu primeiro *contato* com o inglês começou quando eu tinha 7 anos, [...] Br1
- 35) Meu *contato* com o inglês foi levado mais a sério [...] Bru1
- 36) [...] infelizmente a língua inglesa não é *acessível* a todos, embora esteja *presente* no nosso dia-a-dia. Após o término do curso, pretendo fazer intercâmbio nos [EUA](#) ou [Inglaterra](#) para que eu possa *aderir* conhecimento local e cultural da língua [...] Bru1
- 37) Aos poucos o inglês vai se *infiltrando* na sociedade, muitas vezes através da internet com palavras tipo: Google, Youtube, Orkut, Facebook, Twitter etc... [...] Da1
- 38) No colégio em que estudo até hoje foi onde aconteceu o meu primeiro *contato* com o inglês [...] Da1
- 39) Meu *contato* com o inglês acontece 24 horas por dia com músicas, vídeos, internet, etc. An1
- 40) O meu primeiro *contato* com o inglês formal foi na escola, mas tive *contato* antes no dia a dia: filmes, música, marcas de produtos, carros, televisão, placas, outdoor. Dan1
- 41) Meu primeiro *contato* com o inglês foi na escola na 1ª série, 2º ano, foi ali que tive as primeiras noções desta língua [...] Ga1
- 42) Como no meu primeiro de *contato*, durante vários anos aprendi inglês somente na escola, e além dela não tive mais influências do idioma. Ga1
- 43) Quando entrei no colégio há quatro anos, foi meu primeiro *contato* com inglês [...] Is1
- 44) [...] passei a ter mais *contato* com o inglês por músicas, filmes e seriados. Is1
- 45) Meu primeiro *contato* com Inglês se teve na escola, mais precisamente na primeira série [...] Isa1
- 46) O meu primeiro *contato* com a língua inglesa foi pela boca comendo o hambúrguer do McDonald's, depois brinquedos, filmes, músicas e na escola. Ar1

- 47) Minha *relação* com a língua inglesa. Ju1
- 48) Meu primeiro *contato* com a língua inglesa foi na escola, aprendo inglês desde muito cedo e tenho interesse pelo idioma. Ju1
- 49) Na primeira série comecei a ter *contato* com o inglês, mas não em aula, em vídeo game. Ma1
- 50) O meu primeiro *contato* com o inglês foi quando eu era mais nova que comecei a aprender como pronunciava as cores os números em inglês [...] Na1
- 51) Aos 04 anos de idade, eu cursava o 1º período pré-escolar no Centro Pedagógico de Santa Luzia e assim pude ter o meu primeiro *contato* com o Inglês. Ra1
- 52) Depois, fui para a Escola [nome da escola] e por ser escola pública não tinha aula de inglês, mas o *contato* com o inglês sempre estava presente, seja em propaganda ou em rótulo de produtos. Ra1
- 53) Depois deste rápido *contato* com inglês, ao entrar no colégio Cramer pude *ver* o inglês como uma matéria, foi tranquilo porque já possuía uma noção do que iria enfrentar. Ra1
- 54) O meu primeiro *contato* com o inglês foi com 10 anos no Ensino Fundamental no 6ºano/9. Is2
- 55) Um dos pontos positivos foi que *adquiri* um conhecimento básico do inglês e já sei ler e traduzir algumas frases e até pequenos textos. Is2
- 56) Desde muito pequena, sempre tive vontade de aprender a falar a língua inglesa porque sempre tive *contato* com ela, mas não sabia falar e nem escrevê-la. Al2
- 57) Foi realmente muito interessante essa aula, esse meu primeiro *contato* com o inglês. Al2
- 58) Era muito engraçado, e nessa brincadeira,consegui *adquirir* um mínimo vocabulário de inglês,o que me ajuda ate hoje em todos os momentos em que preciso fazer o uso da língua. Al2
- 59) Meu *contato* com o inglês. Ar2
- 60) Meu primeiro *contato* com o inglês foi na 1º serie do ensino fundamental [...] Ar2
- 61) Do jardim de infância até a atualidade *o inglês esteve presente na minha vida* [...] Lu2
- 62) [...] com a globalização o inglês *tornou-se presente* na maioria dos países, por isso sua importância. Lu2

- 63) Bem, eu não sei dizer quando eu comecei a ter *contato* com o inglês exatamente [...] MaC2
- 64) O inglês pra mim, não é só mais um idioma, mas é um idioma que vai *estar presente* em toda a minha vida, em todo meu cotidiano, ele vai ser importante pra tudo o que eu fizer, pra qualquer caminho que eu for seguir, profissionalmente ou não, ele vai sempre *estar presente*. MaC2
- 65) Na internet também, tenho muito *contato* com o inglês, em diversos sites, blogs e redes sociais que eu acesso. MaC2
- 66) A língua inglesa hoje é a mais importante no mundo, portanto tenho *contato* diariamente com a língua, por exemplo, em sites de relacionamentos como Facebook, Formspring além de musicas internacionais que são minhas preferidas (Coldplay). Mi2
- 67) O meu primeiro *contato* com o inglês aconteceu na minha infância onde eu assistia filmes e ouvia músicas apesar de não entender [...] An2
- 68) O momento mais significativo de todo o tempo em que tenho *contato* com o inglês foi quando tive o prazer de estudá-lo, quando tive o meu primeiro *contato* com ele. An2
- 69) Meu primeiro *contato* com o Inglês foi ainda na infância quando eu ouvia músicas e assistia vídeos [...] Ang2
- 70) Bom, não tenho muito que falar mais que muitas vezes fiquei sem a *presença* do inglês na minha vida [...] Ca3
- 71) Pois aprendi o básico do básico, onde todas as vezes que tive *contato* com o inglês não foi pra grandes aprendizagens. Ca3
- 72) [...] quase sempre temos a *presença* do inglês. Ca3
- 73) Primeiramente, não tive muito *contato* com a língua inglesa. Jo3
- 74) [...] o meu primeiro *contato* com o inglês foi quando eu tinha uns 5 pra 6 anos, [...] Rh3
- 75) O primeiro *contato* com inglês veio com seis anos de idade na 1ª série do ensino fundamental. Gu3

Quadro 11 - Inglês é uma pessoa/objeto

Outra metáfora identificada nas narrativas foi INGLÊS É UM ANIMAL BRAVO, que totalizou oito ocorrências, 8,79% das ocorrências referentes ao domínio alvo INGLÊS, aparecendo em cinco narrativas, 7,81% das narrativas analisadas. O quadro 12 apresenta as ocorrências dessa metáfora.

INGLÊS É UM ANIMAL BRAVO (8 ocorrências)
1) Esse idioma me ajudou muito quando estou conversando com pessoas estrangeiras porque mesmo não <i>dominando</i> totalmente o idioma consigo entender um pouco. Ma1
2) Arregaçar as mangas e <i>enfrentar a fera</i> . Ma8
3) Depois deste rápido contato com inglês, ao entrar no colégio [nome do colégio] pude <i>ver</i> o inglês como uma matéria, foi tranquilo porque já possuía uma noção do que iria <i>enfrentar</i> . Ra1
4) Em 2012, estou planejando fazer um curso intensivo, porque o idioma inglês está presente o tempo todo no nosso cotidiano, mas muitas vezes não o percebemos. É necessário aprender e <i>dominar</i> esse idioma que hoje é considerado universal. Ra1
5) O <i>domínio</i> de idiomas significa crescimento, desenvolvimento e, acima de tudo, melhores condições de acompanhar as rápidas mudanças que vêm ocorrendo nesse novo e tecnológico século. Is2
6) <i>Dominar</i> o Inglês se tornou sinônimo de sobrevivência e integração global. Is2
7) O mercado atualmente considera um requisito básico no momento da contratação que o candidato <i>domine</i> o Inglês. Is2
8) [...] o inglês não era um <i>bicho de sete cabeças</i> . Ce3

Quadro 12 - Inglês é um animal bravo

A partir dessa metáfora, a língua foi descrita como algo que precisa ser *dominado* e *enfrentado*, ou seja, a língua é entendida por estes aprendizes como algo perigoso sobre o qual é preciso exercer um poder, um controle, ou uma força física.

Aqui, o inglês também poderia ser compreendido como uma pessoa, especificamente, um inimigo, devido aos itens lexicais ‘domínio’, ‘dominar’ e ‘enfrentar’, que podem ser utilizados em uma situação de guerra ou luta, por exemplo. No entanto, o domínio fonte animal bravo foi escolhido devido a ocorrências como os excertos 2 e 8 que conceptualizam o inglês a partir desse domínio fonte. No excerto 2, o aluno diz que é preciso “arregaçar as mangas”, ou seja, começar a ter uma ação - o que nos remete também ao domínio do trabalho; porém, complementa dizendo “enfrentar a fera”, que, nesse caso, é o idioma. Já no excerto 8, a aluna diz que começou a perceber que o inglês não era mais, para ela, um “bicho de sete cabeças”. Dessa maneira, o contato com o idioma parece ser descrito como algo que pode

causar apreensão nos aprendizes, por ser algo difícil de se compreender e de aprender, mas ao mesmo tempo precisa ser controlado pelo aluno, pois é o aprendiz que deve ter o poder.

Ainda sobre as metáforas relacionadas à LI, puderam ser identificadas metáforas de nível imagético. Dentre os domínios fonte identificados, dois eram Metáforas de Esquema Imagético, o que corresponde a 8,79% do total de ocorrências da categoria. A primeira delas é o inglês como uma ligação/interação, que nos remete ao esquema imagético de LIGAÇÃO (LINK), com sete ocorrências, totalizando 7,69% delas, em sete narrativas, 10,94% dos dados, como podemos ver no quadro 13.

INGLÊS É LIGAÇÃO/INTERAÇÃO (7 ocorrências)
1) Inglês para mim significa <i>interação</i> , já que com conhecimento dessa língua posso me comunicar em diversas partes do mundo [...] Ma9
2) Hoje, para as pessoas <i>ficarem conectadas</i> com o mundo, é muito importante que elas saibam o inglês (primeira língua mais falada no mundo), [...] Ig9
3) O estudo de pelo menos a mais conhecida – o inglês – é sim essencial para que haja uma <i>interação</i> entre nações e pessoas. Br9
4) Após o término do curso, pretendo fazer intercâmbio nos EUA ou Inglaterra para que eu possa <i>aderir</i> conhecimento local e cultural da língua [...] Bru1
5) Dominar o Inglês se tornou sinônimo de sobrevivência e <i>integração</i> global. Is2
6) Não conhecer a língua inglesa hoje em dia significa ter menos oportunidades, compreensão das coisas. Por outro lado saber é conseguir <i>interagir</i> com o mundo de diversas formas, ampliando, enriquecendo e divulgando o conhecimento geral. La2
7) Inglês é uma língua global e ela pode <i>unir</i> muitas culturas. Eu descobri que durante a Copa do Mundo de 2002, na Alemanha. Na televisão todos tinham que falar em Inglês, a única maneira de entender um ao outro. Ch2

Quadro 13 - Inglês é ligação/interação

A partir dessa metáfora, a língua parece ser conceptualizada como um *link*, um elo que permitiria principalmente os relacionamentos interpessoais e interculturais. Segundo Lakoff (1987), os elementos estruturais desse esquema imagético seriam: as duas entidades, A e B, e a LIGAÇÃO que as conecta. Como pode ser percebido, nos excertos do quadro 13, as duas entidades seriam o aprendiz e as “diversas partes do mundo”, as “nações e pessoas” e “o mundo”, isto é, as pessoas de outros ambientes sociais e, principalmente, culturais. Já a ligação seria a própria língua.

Ao utilizar itens lexicais como ‘interação’, ‘interagir’ e ‘integração’, a ideia da língua como o que proporcionará uma conexão entre A e B fica evidente. Além disso, quando, no excerto 4, o aluno diz que com o intercâmbio é possível “*aderir* conhecimento local e cultural da língua”, podemos inferir que o conhecimento da língua pode ser estreitamente ligado a alguma outra coisa, sendo o inglês o elo entre as duas.

É interessante observar ainda que o termo ‘conectar’ é amplamente utilizado para falar de máquinas como computadores, nos quais dispositivos são unidos com o objetivo de transferir dados, o que neste caso pode ser entendido como a própria comunicação, onde informações seriam *transferidas* de um interlocutor para outro.

Outra categoria metafórica de esquema imagético compreende a língua a partir do domínio fonte FORÇA FÍSICA. Embora essa metáfora tenha tido apenas uma ocorrência e aparecido em apenas uma narrativa, 1,56% dos dados, este é um esquema imagético importante, pois evidencia o inglês como algo capaz de alterar o estado de um indivíduo, aquilo que influi em algo ou alguém, exercendo um poder sobre ele. Quando a aluna diz que o inglês *move* o mundo, ela conceptualiza a língua como uma força que coloca o mundo em movimento e que pode ser entendida como algo inspirador e motivador, fazendo com que o aprendiz, de certa forma, evolua. Além disso, ainda temos o esquema FRENTE-TRÁS quando ela diz que o mundo pode girar, ou seja, progredir e nos deixar para *trás*. Estar à frente é, portanto, entendido como algo positivo e atrás, negativo.

INGLÊS É FORÇA FÍSICA (1 ocorrência)
<p>1) O inglês <i>move</i> o mundo em que vivemos, e se quisermos uma carreira prospera e dedicada é melhor que saibamos a língua que <i>move</i> o mundo, para que o mesmo não gire e nos deixe pra <i>trás</i>. An1</p>

Quadro 14 - Inglês é força física

4.3 Metáforas sobre aprendizes de Inglês

Metáforas sobre aprendizes de inglês puderam ser identificadas em 22 narrativas, 34,38% dos dados. O Gráfico 7 apresenta o número de narrativas que incluíram cada um dos quatro domínios fonte encontrados.

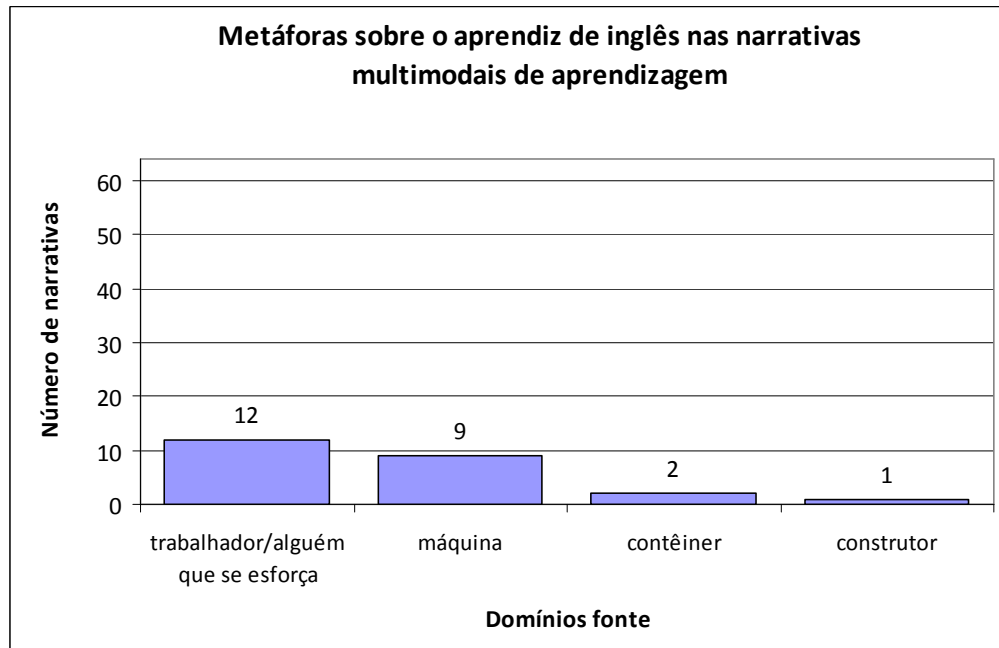


Gráfico 7 - Aprendiz de inglês - Número de narrativas por domínio fonte

Os domínios fonte mais utilizados pelos alunos investigados para descreverem a si mesmos aparecem, como pode ser observado, na seguinte ordem de frequência: trabalhador/algguém que se esforça, máquina, contêiner e construtor. Apenas um deles (contêiner) é uma Metáfora de Esquema Imagético, totalizando 11,11% das ocorrências identificadas. O gráfico 8 ilustra o percentual de cada uma das categorias identificadas, considerando-se o total de ocorrências da categoria.

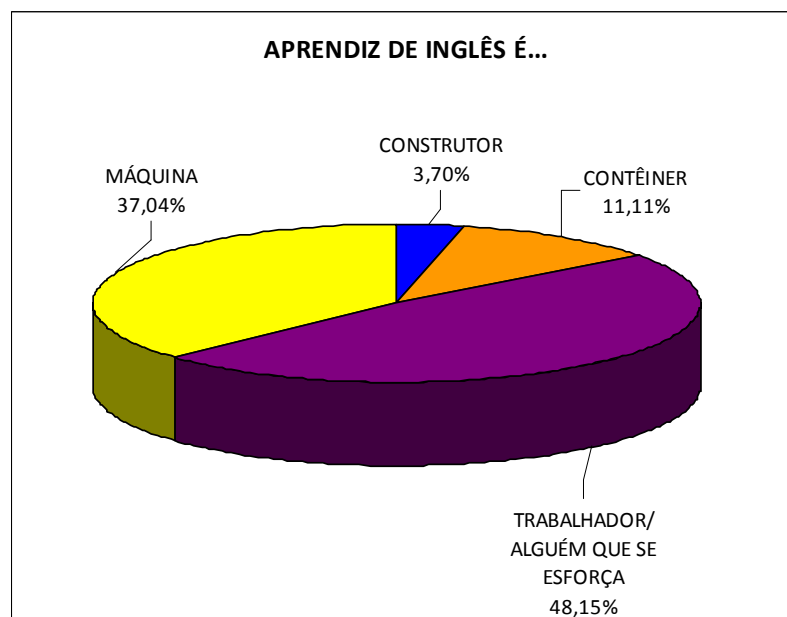


Gráfico 8 - Porcentagem de ocorrências das metáforas sobre aprendiz de inglês

A primeira metáfora identificada conceptualiza os aprendizes como trabalhadores, pessoas que se esforçam, totalizando 13 ocorrências, 48,15% das metáforas referentes ao domínio alvo aprendiz de inglês, aparecendo em 12 narrativas, 18,75% dos dados.

APRENDIZ DE INGLÊS É TRABALHADOR/ALGUÉM QUE SE ESFORÇA (13 ocorrências)
1) [...] tenho <i>trabalhado</i> para melhor entender a língua e ter menos dificuldades. Th8
2) Estudar inglês não é nenhum “mamão com açúcar”. Na verdade é bem difícil a sua gramática, e seu vocabulário que é tão diferente do português. <i>Exige de nós vontade, esforço e dedicação.</i> Ma8
3) Quando nós somos conscientes de que o aprendizado de inglês é essencial para nos dar bem na vida, só existe uma coisa a fazer: <i>Arregaçar as mangas</i> e enfrentar a fera. Ma8
4) [...] demorei muito para perceber que o inglês é fácil, mas para isso temos muito <i>trabalho duro</i> para fazer, temos de nos <i>empenhar</i> mais temos de chegar e sentir e ver que eu consigo, é só ter vontade, tem de dar o melhor [...] Tu8
5) É um idioma complicado, e as aulas exigem muita <i>dedicação</i> e <i>esforço</i> do aluno, [...] Ca9
6) Como tudo na vida aprender inglês também tem suas dificuldades, e essas não são poucas, mas com muito estudo e <i>empenho</i> , sei que posso vencê-las, [...] Ma9
7) [...] consigo prestar atenção em algumas aulas, nas outras eu tenho que me <i>esforçar</i> mesmo principalmente na de inglês [...] Sa9
8) [...] eu nunca fui muito fã do inglês mais me <i>esforçava</i> para ir bem na matéria [...] An1
9) [...] como toda língua <i>tem-se trabalho para aprender</i> , deve-se ter paciência, e algumas pessoas tem dificuldade em línguas o que pode causar transtornos [...] Ga1
10) Mas, como aprendemos com os erros, eu conscientizo que preciso me <i>esforçar</i> . Quando busco informação na internet é com interesse em saber como escrever, como pronunciar e a tradução. Ra1
11) [...] inglês é uma língua complicada, que para se entender é necessário <i>empenho</i> e <i>dedicação</i> , [...] Isa1
12) Aprender o inglês nem sempre é uma tarefa fácil, exige <i>empenho</i> e interesse

[...] Ang2

13) Comecei a me *esforçar* e a minha situação com o inglês estava se acertando, lógico eu ainda tinha algumas dúvidas, mas nem eram tantas. Ya3

Quadro 15 - Aprendiz de inglês é trabalhador/alguém que se esforça

A partir dessa metáfora, o aprendiz parece ser conceptualizado como um trabalhador dedicado e esforçado, que precisa se empenhar para conseguir realizar sua tarefa: aprender o idioma. Nos excertos, é possível encontrar verbos que indicam uma situação relacionada a trabalho. Aqui, não me refiro especificamente ao trabalho como uma atividade profissional remunerada, mas sim como empenho e esforço para execução de algo e/ou a realização de uma série de atividades para um determinado fim.

Ao afirmar que tem trabalhado para aprender o idioma, ou que precisa ou tem se esforçado, o aluno conceptualiza metaforicamente a aprendizagem como uma atividade que merece cuidado e esmero. No entanto, esta atividade não é uma atividade qualquer, é uma atividade difícil, um “trabalho duro”, que exige não apenas interesse e esforço, mas também empenho e dedicação, cabendo ao aluno agir para que o aprendizado aconteça. Dessa maneira, a língua inglesa é conceptualizada mais como um desafio, um problema a ser enfrentado, pois é um idioma “difícil”, “complicado”, “não é nenhum mamão com açúcar”. No entanto, os aprendizes demonstram ter consciência de suas “dificuldades”, afirmando que é preciso “arregaçar as mangas”. Em suas narrativas, eles dizem, portanto, buscar solucionar problemas e realizar as atividades no intuito de aprender o idioma.

Essa metáfora, como aponta Ellis (2001, p. 81), “parece ser usada para se referir à ideia de esforço autodirecionado na aprendizagem e relacionado à construção de motivação”³⁶. Os aprendizes parecem querer demonstrar o quanto se dedicam aos estudos ou ao menos possuir a consciência de que precisam se dedicar. Além disso, essa metáfora parece colocar os aprendizes como sujeitos ativos cognitivamente, pois eles sabem que o resultado final da aprendizagem depende deles, pois são eles que devem “trabalhar” para que isso aconteça.

Outra metáfora bem recorrente nas narrativas de aprendizagem dos alunos investigados foi a conceptualização dos aprendizes como máquinas, que apareceu em nove narrativas, 14,06% dos dados, com 10 ocorrências, 37,04% das ocorrências sobre aprendizes de inglês. A seguir, apresento as ocorrências dessa metáfora.

³⁶ Tradução de: “It seems to be used to refer to the idea of self-directed effort in learning and as such is clearly closely related to the technical construct of motivation [...]”.

APRENDIZ DE INGLÊS É UMA MÁQUINA (10 ocorrências)
1) A minha dificuldade no inglês é que eu não consigo <i>gravar</i> a maioria das palavras [...] AnL8
2) [...] não consigo <i>gravar</i> o significado das palavras ou até mesmo a palavra [...] JoV8
3) Uma estratégia que acho muito boa para aprender a matéria é através de músicas, pois consigo <i>gravar</i> a pronúncia quando ouço a canção e leio a letra. Ra8
4) Aquele delicioso hot dog, com bastante catchup, maionese, mostarda, um suculento hambúrguer, vários x-burguer e outras comidas deste gênero, faz com que, <i>gravemos</i> as palavras para nunca mais esquecer. Ma8
5) Eu uso sempre o método de resumir o conteúdo, ler várias vezes e relembrar antes das provas, para <i>fixar</i> melhor a matéria. Ma8
6) Minha principal dificuldade é <i>gravar</i> as regras e pronunciar algumas palavras. Luc9
7) Ainda não desenvolvi nenhuma técnica que me ajudasse a <i>gravar</i> essas regras e coisa e tal, mas continuo tentando decorar. PeR9
8) Minha principal dificuldade é <i>gravar</i> as regras e pronunciar algumas palavras. Ig9
9) Minha principal dificuldade na língua inglesa é <i>gravar</i> as regras. Ju1
10) Eu posso dizer que isso influenciou na minha aprendizagem, por que eu sempre estou vendo letras e traduções de músicas em inglês e acabo que <i>gravando</i> , automaticamente, vocabulários na minha cabeça. MaC2

Quadro 16 - Aprendiz de inglês é uma máquina


Aqui, o aprendiz, especialmente o seu cérebro, parece ser conceptualizado como um gravador, ou um disco rígido, que “grava” palavras, significados, pronúncia, vocabulário e, principalmente, regras gramaticais, “fixando” o conteúdo da disciplina.

Segundo Ellis (2001), esta é uma das metáforas mais recorrentes na fala de pesquisadores de Aquisição de L2, sendo o computador, possivelmente, a máquina à qual eles se referem. Assim, teríamos uma derivação ou extensão da metáfora O CÉREBRO É UM COMPUTADOR. Ainda segundo Ellis (2001), a metáfora O APRENDIZ É UMA MÁQUINA colocaria os aprendizes como não tendo controle sobre o que eles fazem ou sobre o modo como eles aprendem, pois eles não controlariam como a máquina funciona ou a capacidade dela, tudo aconteceria automaticamente. Ao analisar as expressões metafóricas das narrativas

coletadas, tal afirmação parece ficar evidente, pois os alunos afirmam “gravar” as coisas “automaticamente”. Desse modo, eles não parecem ter total controle sobre o modo como ela opera e, portanto, não têm controle sobre o que fazer e como fazer para aprender a língua.

Outro fato que fica evidente nessa metáfora é a importância dada pelos alunos a um conhecimento explícito das regras do idioma, pois ao utilizarmos o domínio máquina, podemos inferir que essa máquina recebe um *input*, que se transforma no conhecimento aprendido pelo aluno (*intake*). Das dez ocorrências, em quatro, podemos mapear as regras gramaticais como sendo esse *input*, ou seja, o que vai para a máquina. Assim, os alunos parecem acreditar que saber uma regra gramatical conscientemente é parte necessária da aprendizagem de uma língua.

O aprendiz sendo conceptualizado a partir do domínio fonte contêiner apareceu em duas narrativas, 3,13% dos dados, e teve três ocorrências, num total de 11,11%, evidenciando o papel passivo do aluno ainda nos dias atuais.

APRENDIZ DE INGLÊS É UM CONTÊINER (3 ocorrências)	
1)	[...] vejo que se quero ter um bom futuro, tenho de <i>absorver as coisas boas</i> agora, é aí que o inglês <i>entra</i> , [...] Na8
2)	[...] ótimos e severos professores que me ensinarão tudo o que sei e <i>guardo</i> com carinho [...] Na8
3)	 Lu1

Quadro 17 - Aprendiz de inglês é um contêiner

Nessa metáfora, podemos entender os aprendizes como contêineres e, portanto, como objetos que podem conter algo - neste caso, o conhecimento sobre a língua - e podem ter esse conteúdo inserido dentro deles. Por isso, os alunos utilizam itens lexicais como ‘absorver’, ‘entrar’ e ‘guardar’ para se referir ao idioma e/ou às lembranças do processo de aprendizagem deste. É como se esses aprendizes e, especificamente, suas cabeças fossem contêineres onde o conhecimento possa ser inserido ou retirado a qualquer momento. Isso fica mais evidente com o exemplo 3, no qual temos uma representação não verbal para essa metáfora. Na imagem, a cabeça representa, metonimicamente, o aluno, e o livro, o conhecimento. Além disso, há uma

seta que aponta do livro para a cabeça, que parece estar aberta para que esse conhecimento seja inserido, corroborando a metáfora APRENDIZ DE INGLÊS É UM CONTÊINER.

Essa metáfora relaciona-se com a metáfora do conduto de Reddy (1979) que, como explicitado no Capítulo II, observou que a comunicação verbal era descrita e estruturada por metáforas que a conceptualizavam como uma transmissão, como se objetos fossem colocados em pacotes, pelo emissor, e enviados ao interlocutor utilizando-se um canal. O interlocutor, por sua vez era responsável por retirar esses objetos do recipiente e fazer com que a comunicação fosse realizada.

Ao explicitarem essa metáfora (CONTÊINER), os alunos parecem se conceptualizar como destituídos de autonomia, controle e expectativas, sendo influenciados pelo ambiente externo e demonstrando, portanto, como afirmam Araújo e Sol (2006, s/d), ser uma figura passiva e domesticada “que apenas decora e obedece as ordens do professor”. Ellis (2001) afirma ainda que, a partir dessa metáfora, podemos perceber que os alunos são entendidos como restritos, pois têm uma capacidade limite para a aprendizagem tanto em relação ao que podem compreender quanto em relação ao que podem recordar. Embora não tenha aparecido nenhum item lexical que indicasse uma capacidade limite, esses alunos, enquanto contêineres, podem ser entendidos dessa forma, pois são apenas receptores, o que também é uma limitação.

Por fim, a última metáfora identificada nessa categoria conceptualiza o aprendiz como um construtor e obteve apenas uma ocorrência, 3,70% das ocorrências, sendo identificada em apenas uma narrativa, 1,56% dos dados. O quadro 18 ilustra essa ocorrência.

APRENDIZ DE INGLÊS É UM CONSTRUTOR (1 ocorrência)
1) [...] o inglês é importante para mim por que quem <i>constrói o meu futuro</i> sou eu e vejo que se quero ter um bom futuro, tenho de absorver as coisas boas agora, é aí que o inglês entra [...] Na8

Quadro 18 - Aprendiz de inglês é um construtor

Apenas um aprendiz projetou-se metaforicamente como aquele que “*constrói o seu futuro*”, ou seja, como alguém responsável e consciente de sua aprendizagem, assumindo mais autonomia e atividade no processo de aprendizagem da língua-alvo. No entanto, ao mesmo tempo em que se caracteriza como um construtor, dizendo construir seu futuro, o aprendiz se projeta como um contêiner, afirmando que ele “*absorve coisas*” e “*deixa o inglês entrar*”. Logo, há uma contradição, já que o aprendiz projetado como um contêiner não exerce um papel ativo durante o processo, mas sim um papel receptivo.

4.4 Metáforas sobre professores de Inglês

Os professores de inglês foram conceptualizados a partir de três domínios fonte: incentivador/animador, transmissor e amigo/membro da família. No geral, poucas metáforas com o domínio alvo professor foram identificadas e classificadas. Acredito que por ser professora dos participantes, os alunos se sentiram inibidos ou receosos e se abstiveram de comentar mais a respeito das aulas, falando mais sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre alguns de seus professores anteriores. Além disso, os conceitos de aprendizagem e de língua, como já explicitado, são conceitos mais abstratos que, de certa maneira, podem ter demandado expressões metafóricas para descrevê-los.

Em seguida, o gráfico 9 ilustra o número de narrativas em que cada um dos domínios fonte pode ser identificado.

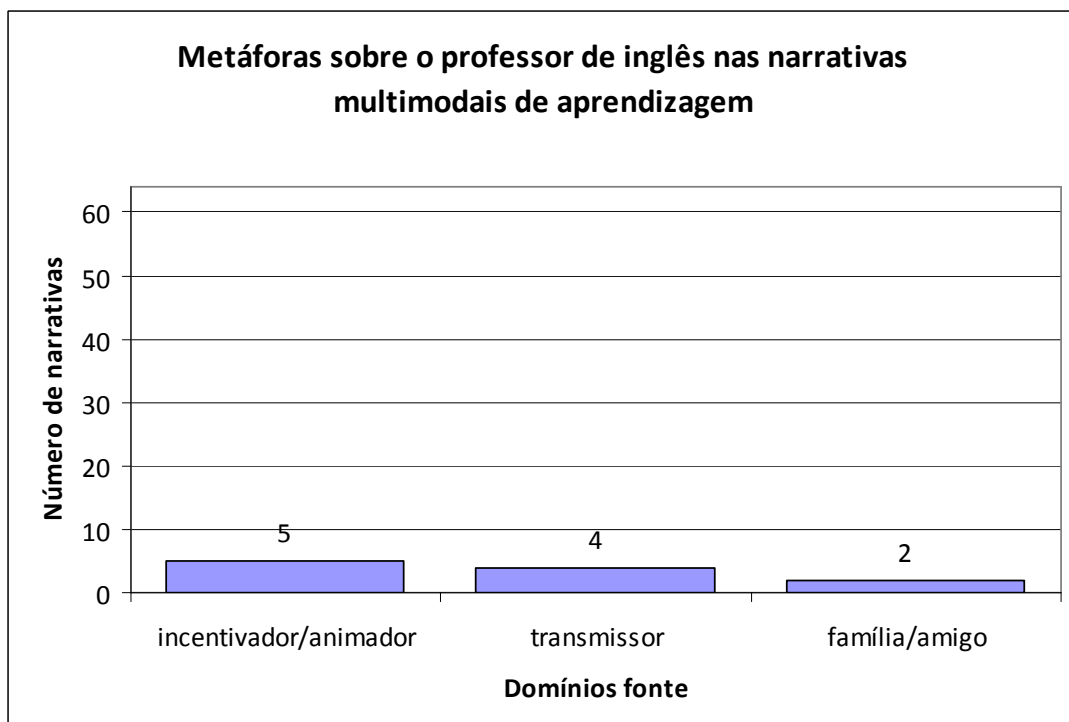


Gráfico 9 - Professores de inglês - Número de narrativas por domínio fonte

O gráfico 10 ilustra a porcentagem de cada um dos domínios fonte identificados nas narrativas dos estudantes investigados, de acordo com o total de ocorrências metafóricas para essa categoria.

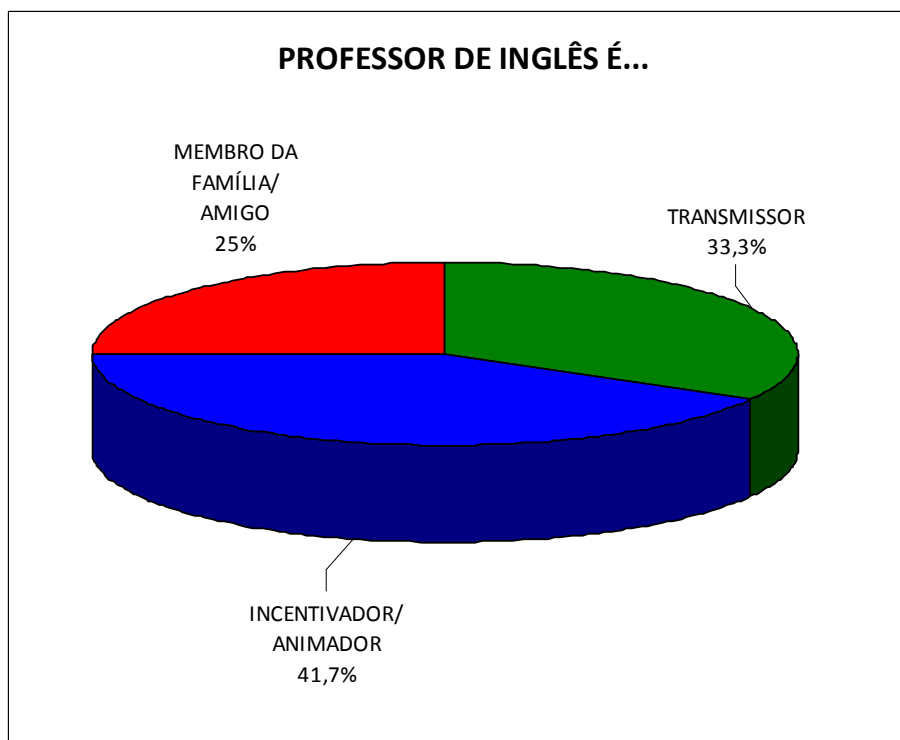


Gráfico 10 - Porcentagem de ocorrências das metáforas sobre professor de inglês

A metáfora do professor como incentivador/animador foi a primeira identificada, com cinco ocorrências, totalizando 41,7% das ocorrências relativas ao domínio alvo do professor, aparecendo em cinco narrativas, 7,81% dos dados analisados.

PROFESSOR É INCENTIVADOR/ANIMADOR (5 ocorrências)

- 1) Ao longo de todos esses anos de aprendizagem do inglês, tive vários professores capacitados, que sabiam passar seus conhecimentos de forma *interativa* e inteligente, o que é ótimo, já que trás um grande *incentivo* ao estudo. Ma9
- 2) Minha professora *despertou o desejo*, ate então *adormecido*, de estudar inglês. Br9
- 3) Meu professor da 5ª série/6º ano até a 8ª série/9º ano me ajudou bastante nas minhas dificuldades e me *incentivou* a fazer um curso. Br1
- 4) Por causa dessa professora, me matriculei junto com a minha melhor amiga no CCAA, escola onde ela, a professora que *despertou em mim o encantamento* pelo inglês, é a diretora. Raf1

- 5) O inglês ensinado na minha antiga escola era algo banal por que os professores não *incentivavam* a aprendizagem dos alunos e os alunos não queriam aprender. Marl

Quadro 19 - Professor de inglês é incentivador/animador

Ao definirem o professor como incentivador/animador, os alunos descrevem as aulas como “interativas” e, aparentemente, divertidas, como no excerto 1. Os alunos ainda parecem acreditar no papel do professor como a pessoa responsável por encorajar e estimular o interesse dos alunos. Desse modo, o professor é descrito pelos alunos dos excertos 2 e 4 como alguém que *desperta* no aluno um “*desejo*”, um “*encantamento*”. Novamente, temos itens lexicais que nos remetem à metáfora COMPREENDER É VER, pois ‘despertar’ é sair do estado de sono e, ao despertarmos, abrimos os olhos e vemos tudo a nossa volta. Desse modo, o papel do professor seria este: ser um incentivador da aprendizagem, encantando os alunos e ajudando-os na superação de dificuldades, como relata o aprendiz do excerto 3.

Corroborando com a metáfora do aluno como recipiente, discutida anteriormente, alguns alunos conceptualizaram o professor como transmissor. Foram quatro ocorrências, totalizando 33,3% das ocorrências, sendo identificada em quatro narrativas, totalizando 6,25% dos dados analisados. Embora o número de ocorrências não seja alto, a metáfora se complementa e se confirma com a metáfora do recipiente supracitada. O quadro 20, a seguir, apresenta as ocorrências desta metáfora.

PROFESSOR É TRANSMISSOR (4 ocorrências)
<p>1) Os professores que tive até hoje sempre foram muito competentes, lógico que cada um com sua maneira diferente de ensinar e <i>passar</i> seus conhecimentos [...] Th8</p>
<p>2) [...] penso que minha professora de inglês é excelente, mas devia ter aquele aroma “opa chequei todos quietos e vamos aprender”. Ela não nos <i>transmite</i> isso, <i>passa</i> a nos um dever de sermos apenas pessoas sentadas nas cadeiras e ficamos com cara de perguntas e não entendemos nada [...] Tu8</p>
<p>3) Entendemos que um bom professor é uma pessoa <i>iluminada</i>, que ensina aos alunos a buscarem a <i>luz</i> para também <i>iluminar</i> futuramente. Estes professores não esqueceremos jamais. É como a primeira professora e aquela outra que parece nossa mãe, uma grande amiga. Ma8</p>
<p>4) Ao longo de todos esses anos de aprendizagem do inglês, tive vários professores capacitados, que sabiam <i>passar</i> seus conhecimentos de forma interativa e inteligente, o que é ótimo, já que trás um grande incentivo ao estudo. Ma9</p>

Quadro 20 - Professor de inglês é transmissor

Como explicitado, o professor é descrito como aquele que *passa, transmite* o conteúdo ao aluno. Logo, temos aqui mais uma vez uma relação com a metáfora do conduto de Reddy (1979), a partir da qual temos o seguinte mapeamento: o professor é o emissor, o aluno o receptor, e o pacote enviado é o conhecimento da língua.

Essa visão relaciona-se a uma abordagem mais tradicional de ensino, em que as aulas são centradas no professor, alguém que *possui* o conhecimento e pode *transmiti-lo*. Nessa perspectiva, o professor é o detentor do conhecimento e, por isso, é descrito, no excerto 3, como *iluminado*. Já os alunos buscam ser como ele, esperando que um pouco de *luz* lhes seja concedida. Assim, também temos aqui a metáfora LUZ É CONHECIMENTO.

Embora, no excerto 3, esse professor tente ensinar seus alunos a buscarem a *luz*, o professor ainda é um transmissor, pois é ele quem tem as ideias e um bom conhecimento, enquanto o aluno possui um papel passivo esperando apenas ter a mesma luz e se “*iluminar* futuramente”. Nesse sentido, o professor reduz o papel ativo do aprendiz e torna-se um repassador de conhecimento, como afirmam Araújo e Sól (2006). A conceptualização do professor como um transmissor é comum nas abordagens tradicionais de ensino e se opõe a conceptualização do professor incentivador/animador, em que o foco das aulas não é mais apenas o professor, que seria alguém que incentiva seu aluno e busca fazer com que as aulas sejam mais prazerosas.

Com três ocorrências, o professor também foi conceptualizado como um membro da família, especificamente, um pai ou uma mãe, ou um amigo bem próximo. A metáfora PROFESSOR É MEMBRO DA FAMÍLIA/AMIGO obteve 25% do total dessa categoria e apareceu em apenas duas narrativas, 3,13% dos dados.

PROFESSOR É MEMBRO DA FAMÍLIA/AMIGO (3 ocorrências)
1) Estes professores não esqueceremos jamais. É como a primeira professora e aquela outra que parece nossa <i>mãe</i> , uma grande <i>amiga</i> . Ma8
2) Ele é um grande <i>amigo</i> e me dá ótimos conselhos. Tu8
3) Aquelas mulheres que me ensinaram, eu as amo, são como uma <i>família</i> para mim; são mulheres fortes que me ensinaram tudo o que sei. Tu8

Quadro 21 - Professor de inglês é membro da família/amigo

Aqui, os alunos descrevem os professores como um “amigo”, uma “mãe”, alguém que lhe dá conselhos e é como “uma família”. O professor visto como amigo ou parente enfatiza uma relação de reciprocidade e demonstra, como apontam Cortazzi e Jin (1999), que os aprendizes esperam que o professor, no papel de pai/mãe ou amigo/amiga, seja sensível às suas necessidades e ofereça ajuda quando for necessário, demonstrando utilizar uma abordagem mais democrática/participativa, nos termos de Oxford (2001). Logo, a concepção de um bom professor indica que os alunos esperam proximidade e evidencia, principalmente, a importância da dimensão afetiva para os alunos. Como aponta Ellis (2001, p. 80), os alunos conceptualizam suas experiências de aprendizagem considerando “como se sentem em sala e, de forma mais geral, como sentem que estão lidando com as responsabilidades, os problemas e as dificuldades relativas à aprendizagem”³⁷.

Por fim, neste capítulo, busquei evidenciar as conceptualizações desse grupo de estudantes sobre seus processos de aprendizagem de LI e sobre os sujeitos envolvidos nesses processos. Com o auxílio das tabelas e gráficos, foi possível apresentar os dados de forma a responder as perguntas da pesquisa, assim como traçar um perfil do grupo, o que faço no próximo capítulo, no qual apresento as considerações finais deste estudo.

³⁷ Tradução de: “how they feel in class and, more generally, how they feel they are coping”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de apresentar as contribuições deste trabalho, retomo, neste capítulo, os objetivos do estudo, buscando responder às perguntas de pesquisa que aqui foram propostas e apontando, posteriormente, algumas sugestões para pesquisas futuras.

Este trabalho teve como objetivo principal a identificação, classificação e interpretação das metáforas sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês, em narrativas multimodais de aprendizagem de alunos de uma escola particular da região metropolitana de Belo Horizonte.

Participaram da pesquisa 64 alunos, contribuindo com suas narrativas, nas quais expunham como aprenderam e como ainda aprendem esse idioma. A partir de repetidas leituras, as narrativas foram analisadas e os dados organizados de acordo com a regularidade dos domínios das expressões identificadas. Das 64 narrativas analisadas, todas apresentaram expressões metafóricas referentes ao contexto de aprendizagem de LI, o que corrobora a afirmação de que a metáfora, embora não se manifeste em todos os enunciados, é recorrente em nosso discurso, está infiltrada no domínio da linguagem cotidiana comum, e é bastante relevante para o discurso educacional.

A primeira pergunta de pesquisa buscava identificar quais eram as metáforas verbais e não verbais utilizadas por este grupo de adolescentes ao narrarem sua aprendizagem. Com base nos dados obtidos, pode-se afirmar que esse grupo de participantes utilizou predominantemente metáforas verbais para falar, principalmente, sobre o processo de aprendizagem e sobre o idioma, temas que exigem um grau maior de abstração. Como afirma Kövecses (2002, p. 6), as metáforas parecem nos auxiliar a compreender melhor um conceito, quando utilizamos outro mais concreto, físico ou tangível que o anterior. Dessa maneira, o conceito de aprendizagem pode ser entendido ou descrito com mais facilidade quando os aprendizes o conceptualizam como um espaço ou como um alimento e a língua inglesa, quando a conceptualizam como uma pessoa ou um objeto, ou seja, quando utilizaram suas experiências com o mundo como uma base natural e lógica para a compreensão destes conceitos.

No que tange as ocorrências de metáforas não verbais, apenas seis metáforas visuais, ou seja, metáforas em imagens, puderam ser identificadas. Destas, cinco foram utilizadas para descrever o processo de aprendizagem e uma para descrever o aprendiz. Assim como nas ocorrências de metáforas verbais, as metáforas visuais foram utilizadas, sobretudo, para

descrever conceitos mais abstratos. Vale salientar ainda, como apresentado na discussão dos dados, que essas imagens foram utilizadas não apenas como uma complementação de suas irmãs verbais, mas também como um modo de integração conceptual multimodal, pois se isoladas, poderiam ser interpretadas de maneiras diversas; no entanto, integradas ao texto, corroboravam as metáforas verbais identificadas e agregavam sentido a elas.

Outro fato importante de ser ressaltado é o número de metáforas de Esquema Imagético identificadas, o que reafirma a importância de nossas interações com o mundo e de nossas experiências corporais na construção de nossos conceitos metafóricos abstratos. Para o grupo de aprendizes participante, aprender inglês é, principalmente, um modo de **acesso** e de **locomoção**, que pode acontecer de diversas maneiras, seja através da imagem da entrada em um contêiner, do acesso a um novo ambiente que se abre através de uma porta à sua frente, ou com a possibilidade de saída de um limite/espço imaginário.

A seguir, o quadro 22 reúne o número total de ocorrências de todas as categorias e de seus respectivos domínios fonte, com o intuito de melhor visualizar as metáforas que emergiram dos dados e responder às três primeiras perguntas de pesquisa.

	Domínios/Espaços mentais	Número total de ocorrências	Total
APRENDIZAGEM	ENTRAR EM UM CONTÊINER	22	96
	ACESSO	14	
	VIAGEM	14	
	FINANÇAS	13	
	ESPAÇO	12	
	DESCOBERTA	8	
	CRESCIMENTO	6	
	ALIMENTO	5	
	JOGO	2	
INGLÊS	PESSOA/OBJETO	75	91
	ANIMAL BRAVO	8	
	LIGAÇÃO/INTERAÇÃO	7	
	FORÇA FÍSICA	1	
APRENDIZ	TRABALHADOR/ALGUÉM QUE SE ESFORÇA	13	27
	UMA MÁQUINA	10	
	CONTÊINER	3	
	CONSTRUTOR	1	
PROFESSOR	INCENTIVADOR/ANIMADOR	5	12
	TRANSMISSOR	4	
	MEMBRO DA FAMÍLIA/AMIGO	3	

Quadro 22 - Número de ocorrências dos domínios e espaços mentais

Como já respondi à primeira pergunta no início deste capítulo, passo agora à segunda pergunta de pesquisa, que consistia em investigar qual era a metáfora sobre aprendizagem mais recorrente, no grupo de aprendizes investigado.

Embora a aprendizagem de LI tenha sido conceptualizada como um percurso ou descoberta - metáforas recorrentes sobre a aprendizagem de uma LE - as ocorrências dessas metáforas não sobressaíram na análise dos dados. De acordo com os resultados, pode-se afirmar que esses aprendizes conceptualizam a aprendizagem de LI como um modo de acesso e locomoção, como uma aquisição e como algo essencial. Ao representá-la como ENTRAR EM UM CONTÊINER, ACESSO e ESPAÇO, os alunos concebem a língua como um instrumento, que irá permitir sua inclusão profissional. A língua e sua aprendizagem seriam os instrumentos utilizados para atingir o objetivo principal: um bom emprego. Portanto, a aprendizagem da língua parece justificar-se mais por uma necessidade de mercado, do que pessoal, de comunicação, de acesso à informação ou turismo e lazer.

Ainda que algo distante na vida desses aprendizes, a exigência da língua estrangeira para quem se prepara para o mercado de trabalho parece prevalecer no discurso desses estudantes, pois, para eles, o conhecimento da LI permite que o aprendiz possa ter acesso às oportunidades de emprego e/ou a melhores condições profissionais. Essas metáforas evidenciam o discurso da mídia envolto no ensino de LI. A aprendizagem de LI é exposta como garantia de ingresso e ascensão profissional, ressaltando seu valor mercadológico nos dias atuais, um meio de locomoção para um espaço/uma posição de maior prestígio social e econômico. Dessa forma, a língua e sua aprendizagem passam a ser conceptualizadas como bens valiosos. Descrita como FINANÇAS, a aprendizagem é tratada como uma aquisição, já que a aprendizagem representa um ganho e a língua, uma mercadoria de troca. Se a língua é conceptualizada com tamanho reconhecimento, ela também é tida como algo essencial que, como um alimento, é necessária para o desenvolvimento e prosperidade do aprendiz. Essas metáforas podem evidenciar que os alunos estão hoje cientes da importância do inglês para o desenvolvimento econômico e para um sentimento de pertencimento social.

A terceira pergunta indagava quais eram as representações de alunos e de professores mais recorrentes nas metáforas analisadas. Como evidenciaram os dados apresentados, os aprendizes foram conceptualizados principalmente como aprendizes que se esforçam, que trabalham para conseguir algo, e os professores, como incentivadores/animadores. Assim, pode-se concluir que os aprendizes sabem da importância de seu papel na aprendizagem de uma LE e destacam essa participação, buscando demonstrar que, sendo esta uma atividade que merece dedicação e esmero, eles se empenham e buscam realizar as atividades de

trabalho, superando desafios propostos. Já os professores são os grandes responsáveis quanto aos estímulos e encorajamentos necessários para a aprendizagem. Embora também sejam vistos como meros transmissores, ou um amigo/parente; eles são conceptualizados como aqueles que vão despertar e manter o ânimo do aluno. Associar o ensino de línguas a brincadeiras, diversão e entretenimento é algo comum e o professor passa a ter, portanto, o papel de animador, que deve incentivar e motivar o aluno o tempo inteiro, como se a motivação fosse ocasionada apenas por elementos externos.

A quarta pergunta, mais abrangente, investiga o que as metáforas utilizadas por aprendizes dessa faixa etária podem dizer sobre as histórias de aprendizagem e, principalmente, sobre o contexto escolar e cultural nos dias atuais. Após a análise dos dados, é inegável que, para esses aprendizes, a aprendizagem do idioma tem fins profissionais. O idioma, conceptualizado como um ser dotado de atributos divinos (onipresente), evidencia a consciência desses aprendizes sobre a globalização e sobre a expansão do idioma, que está presente não apenas no mundo do trabalho, mas também nas tecnologias que utilizam, nos programas de TV a que assistem, nas músicas que escutam, dentre outros espaços de práticas sociais da linguagem. Sua presença é maciça e indiscutível e talvez por isso não represente tanta novidade, tanta “descoberta”. Diante disso, os alunos não veem outra alternativa a não ser aprender o idioma. Contudo, embora o idioma seja compreendido como fundamental e sua aprendizagem faça, atualmente, mais sentido para eles, a aprendizagem ainda é muitas vezes focada na compreensão explícita de regras, que devem ser decoradas e armazenadas.

Alguns aprendizes ainda se conceptualizam como sujeitos passivos, destituídos de autonomia, que aprendem o idioma de um modo automático e têm o professor como o detentor do conhecimento. Esse discurso mais tradicional de ensino, embora nem sempre represente a realidade, aparece, nas metáforas identificadas, quase que na mesma proporção das metáforas que conceituam o aprendiz como mais ativo.

É crucial atentar para a aprendizagem de língua como um fenômeno complexo, versátil, variável e fascinante (KARLSSON, 2008), pois ao mesmo tempo em que os aprendizes descrevem a aprendizagem a partir de metáforas que evidenciam abordagens mais tradicionais, metáforas que evidenciam abordagens mais democráticas, em que o professor é como um amigo ou um membro da família, estabelecendo uma relação de proximidade e reciprocidade, também são utilizadas.

A quinta e última pergunta busca diferenciar as metáforas utilizadas por esse grupo de aprendizes das metáforas de alunos universitários, que foram citadas em trabalhos anteriores. No entanto, poucas diferenças foram encontradas. Nas metáforas sobre a aprendizagem e

sobre o idioma, houve a ausência de mais metáforas relacionadas à construção, que aparecem em trabalhos sobre o assunto (CORTAZZI e JIN, 1999) e melhor evidenciam o papel ativo do aluno.

Nas metáforas sobre os aprendizes, as metáforas foram, de certa forma, as mesmas encontradas por Ellis (2001) e Araújo e Sól (2006), o que evidencia que mesmo em contextos totalmente diferentes, esses alunos se conceptualizam da mesma forma, sendo o seu discurso construído socialmente e repetido por gerações e gerações. Já as metáforas sobre os professores de LI, apareceram em número bem menor que o esperado. Diferentemente das pesquisas aqui citadas sobre o tema (CORTAZZI e JIN, 1999; OXFORD, 2001; OSÓRIO, 2003; ARAÚJO e SÓL, 2006 e MELLO et al. 2007), não apareceram metáforas que conceptualizassem o professor de um modo negativo como, por exemplo, um bruxo ou um tirano, nem metáforas que evidenciassem a ausência do professor. Logo, percebe-se que o grupo optou por descrever o professor a partir de uma abordagem mais democrática, como afirma Oxford (2001), na qual prevalece um equilíbrio de poder dividido entre o professor e o aluno.

Muitas das implicações advindas deste estudo não se destinam apenas a esses aprendizes, mas ao contexto brasileiro de ensino e aprendizagem de LI. Logo, fica evidente a necessidade de mais pesquisas, em especial, com um número maior e mais diversificado de alunos para que se possa melhor compreender a visão desses aprendizes sobre o processo de aprendizagem de LI.

Esta pesquisa demonstra que os aprendizes sabem da importância de se ter um papel ativo na aprendizagem de uma LE e têm consciência das dimensões cognitivas e afetivas que envolvem esse processo. Os resultados indicam a necessidade de professores reconhecerem o papel fundamental que exercem na vida de seus estudantes e a necessidade de pesquisadores reconhecerem a importância das experiências de seus alunos para a análise do processo de ensino e aprendizagem. Através de uma investigação das narrativas de cada estudante, pode-se conhecer melhor cada aprendiz, suas expectativas, medos, desejos, crenças e expectativas quanto ao processo educacional.

Assim, a investigação das conceptualizações de alunos a partir do estudo das metáforas usadas para descrever sua história de aprendizagem é um campo frutífero de investigação, que pode ser ainda melhor pesquisado e abordado através de múltiplas perspectivas. Dessa forma, faço as seguintes sugestões para futuras pesquisas:

- 1) Investigações sobre as metáforas utilizadas nos discursos de alunos e professores, no contexto de aprendizagem semelhante ao desta pesquisa, a fim de comparar as

conceptualizações desses dois grupos e verificar, dentre outros aspectos, quais problemas podem emergir dos possíveis desencontros de suas concepções sobre a aprendizagem;

- 2) Estudos comparativos em diferentes ambientes educacionais como, por exemplo, em escolas particulares e públicas, ou em instituições de ensino regular e de ensino superior;
- 3) Pesquisas que foquem o estudo das metáforas de aprendizagem, principalmente, pela perspectiva dos aprendizes, esfera ainda pouco abordada;
- 4) Pesquisas que aprofundem a relação entre as metáforas utilizadas por professores e alunos e a motivação em sala de aula, fazendo com que, a partir de suas conceptualizações, os mesmos reflitam sobre suas práticas e ações;
- 5) Estudos que investiguem as metáforas não verbais, pois há poucos trabalhos que abordam as metáforas emergentes em outros modos, que não o verbal. Uma análise específica desses tipos de metáfora seria interessante e rica para os estudos de ambas as áreas: LA e Linguística Cognitiva.

Finalmente, espero ter contribuído para a compreensão do papel da metáfora como meio de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI nos dias atuais. Uma LE nunca é aprendida de uma única forma, assim, compreender as múltiplas realidades envolvidas em um processo tão complexo é importante para que professores e pesquisadores possam entender os desafios educacionais. Ao ouvir os aprendizes adolescentes, busquei preencher algumas lacunas e lançar mais uma luz sobre os estudos das metáforas de aprendizagem. Os resultados deste estudo não esgotam as perguntas a serem respondidas, no entanto apontam para a possibilidade de conscientização de mudanças em nossas práticas educacionais, já que a partir de significados extraídos de experiências passadas, podemos mudar a visão de um determinado fenômeno e abrir nosso passado à reflexão e à reavaliação (KARLSSON, 2008).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. R.; SÓL, V. S. A. A análise de metáforas como meio de compreensão do processo de ensino/aprendizagem de inglês. In: VIII SEMANA DE LETRAS, 2006, Ouro Preto. Anais. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/semanadeletras/viii/arquivos/indiceanais.htm>>. Acesso em: 26 de maio de 2012.

AZEVEDO, A. M. T. *Estrutura Narrativa & Espaços Mentais*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006. 249p.

_____. Uma breve apresentação da Teoria dos Espaços Mentais e da Teoria da Mesclagem. In: HERMONT, A.; SANTO, R.; CAVALCANTE, S. (org.) *Linguagem e Cognição: diferentes perspectivas. De cada lugar um olhar*. Belo Horizonte: Editora PUC-Minas, 2010, p. 85-103.

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. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2006.

BELL, J. S. Narrative Inquiry: More Than Just Telling Stories. *TESOL Quarterly*, v.36, n.2, p. 207-213, 2002. Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=0039-8322%28200222%2936%3A2%3C207%3ANIMTJT%3E2.0.CO%3B2-0>>. Acesso em: 12 de novembro de 2011.

BLOCK, D. Metaphors we teach and learn by. *Prospect*, v.7, n.3, p. 42-55, 1992.

BOLIVAR, A. “De nobis ipse silemus?”: Epistemology of biographical narrative research in education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v.4, n.1, p.1-24, 2002. Disponível em: <<http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contents-bolivar.pdf>>. Acesso em: 04 de novembro de 2011.

BOURDIEU, P. The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, v.16, n.6, p.645-668, 1977.

BRUNER, J. *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996, p.100-149.

CAMERON, L. Operationalising 'metaphor' for applied linguistic research. In: CAMERON, L.; LOW, G. (Eds.) *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999a. p. 3-28.

_____. Identifying and describing metaphor in spoken discourse data. In: CAMERON, L.; LOW, G. (Eds.) *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999b. p. 105 – 132.

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

CAMERON, L. et al. The discourse dynamics approach to metaphor and metaphor-led discourse analysis. *Metaphor and Symbol*, v. 24, n.2, p. 63–89, 2009.

CARTER, K. The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, Washington, v.22, n.1, p.5-12, 1993.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991. 164p.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, Washington, v.19, n.5, p.2-14, 1990.

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

CROFT, W.; CRUSE, D. A. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 356p.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-47.

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

FAUCONNIER, G. *Mental Spaces: Aspects of meaning constructions in natural language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. Conceptual integration networks. *Cognitive Science*, v.22, n.2, p.133-187, 1998.

_____. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002. 440p.

FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Editora Contexto, 2011. 171p.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina, 2011. 239p.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, v.11, n.2, p.327-345, 2005.

GOMES JUNIOR, R. C. *Metáforas na rede: Mapeamentos conceituais de estudantes universitários sobre aprendizagem de inglês*. 2011. 116f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2011.

GONSALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003. 80 p.

GRADY, J; OAKLEY, T.; COULSON, S. Blending and metaphor. In: GIBBS, R. W.; STEEN, G. (eds.). *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p.101-124.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. (versão eletrônica)

KARLSSON, L. Turning the Kaleidoscope – EFL Research as Auto/Biography. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Narratives of learning and teaching EFL*. London: Palgrave MacMillan, 2008, p. 83-97.

KOCH, S.; DEETZ, S. Metaphor analysis of social reality in organizations. *Journal of Applied Communication Research*, 9, p.1-15, 1981.

KÖVECSES, Z. *Metaphor: a practical introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2002. 285p.

_____. *Metaphor in Culture: universality and variation*. New York: Cambridge University Press, 2005. 314p.

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

_____. The contemporary theory of metaphor. In: ORTONY, A. *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 202-251.

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

_____. *Metáforas da vida Cotidiana*. (Coordenação da tradução: Mara Sophia Zanotto). Campinas: Mercado de Letras, 2002. 360p.

LAKOFF, G.; TURNER, M. *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press, 1989. 237p.

MELLO, D.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. Metaphors as a source of teachers' representations. *Letras & Letras*, v. 23, n.1, p. 37-54, jan./jun. 2007.

MOEN, T. Reflections on the Narrative Research Approach. *International Journal of Qualitative Methodology*, v. 5, n. 4, p. 1-11, 2006.

OSÓRIO, K. *Descrição metafórica do professor de língua estrangeira*. 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2003.

OXFORD, R. L. 'The bleached bones of a story': learners' constructions of language teachers. In: BREEN, M. P. (Ed.). *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow, Essex, 2001. p. 86-111.

PAIVA, V. L. M. O. Narrativas Multimídia de aprendizagem de língua inglesa: um gênero emergente. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4, 2007, Tubarão. Anais/Proceedings. (CD-ROM) Tubarão: UNISUL, 2007, p.1968-1977.

_____. Narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa. *Revista Signos* (Chile), v. 43, p. 183-203, 2010a. Disponível em < <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v43s1/a11.pdf>>. Acesso em 15 de novembro de 2011.

_____. A metonímia como processo fractal multimodal. *Veredas*. n. 1, p. 07-19, 2010b. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/04/ARTIGO-1.pdf>>. Acesso em: 15 de novembro de 2011.

_____. Metáforas, metonímias e hipertextos em narrativas multimodais de aprendizagem de língua inglesa In: SZUNDY, P. T. C. et al. *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes/ALAB, 2011, p.159-174.

PAVLENKO, A. Narrative study: Whose story is it anyway? *TESOL Quarterly*, v. 36, n. 2, p. 213-218, 2002.

REDDY, M. The conduit metaphor – a case of frame conflict in our language about language. In: ORTONY, A. (Org). *Metaphor and thought*. Nova York: Cambridge University Press, 1979. p. 284-310.

RIBEIRO E SOUZA, P. *As conceptualizações sobre o ensino de gramática de duas professoras em formação inicial, suas práticas de sala de aula e seus processos reflexivos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2008.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. *Revista de Administração da UFSM*, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio/ago. 2009.

SARDINHA, T. B. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 167p.

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

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

ZANOTTO, M. S. T. Metáfora e Indeterminação: Abrindo a Caixa de Pandora. In: PAIVA, V. L. M. O. P. (Org.). *Metáforas do cotidiano*. Belo Horizonte: UFMG, 1998. p. 13-38.

ZANOTTO, M. S. T. et al. Apresentação à Edição Brasileira. In: LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da Vida Cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 9-37.

ANEXO 1 – Termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) destinado à escola

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada (nome da diretora),

Pretendo realizar um estudo sobre o papel das metáforas presentes nas narrativas de aprendizagem de língua inglesa para minha pesquisa intitulada “AS METÁFORAS EM NARRATIVAS MULTIMÍDIA DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA” sob minha responsabilidade, professora Marina Morena dos Santos e Silva, aluna do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da UFMG, nível Mestrado. Venho através desta, solicitar autorização para que esse estudo seja realizado no (nome do colégio) – Unidade de Santa Luzia – MG.

‘Gostaria de realizar esta pesquisa em nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª e 2ª séries do Ensino Médio do ano de 2011. Como professora destas turmas, do (nome do colégio) unidade Santa Luzia, justifico esta escolha no fato de que essa é a fase na qual os alunos já possuem uma experiência mais ampla com relação à língua inglesa e mais maturidade para refletirem sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem desta língua estrangeira.

Dessa forma, irei coletar narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa com o intuito de fazer um levantamento dos tipos de metáforas mais recorrentes, bem como uma análise qualitativa destes dados. A intenção é contribuir para uma maior compreensão do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa e permitir um desenvolvimento reflexivo e crítico por parte dos aprendizes e professores.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá nos contatar as pesquisadoras responsáveis pela pesquisa: Mestranda: Marina Morena dos Santos e Silva. Telefone: 8885-5183, e-mail: marinamorenass@yahoo.com.br; Orientadora: Vera Lúcia Menezes de Oliveria e Paiva. Telefone: 3409-6044, e-mail: vlmop@veramenezes.com; ou solicitar informações sobre a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP): Av. Antonio Carlos, 6627- Unidade Administrativa II- 2º andar- sala 2005 Telefax: (031) 3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecida, solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e autorizo a coleta de dados conforme especificado acima.

Nome da diretora (Diretora do nome do colégio – Unidade Santa Luzia MG)
Santa Luzia, _____ de _____ 2011.

Prof. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
Orientadora da Pesquisa – Pós-Lin FALE/UFMG

Marina Morena dos Santos e Silva
Pesquisadora Responsável
Orientanda de Mestrado – Pós-Lin
FALE/UFMG

ANEXO 2 – Termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) destinado aos alunos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Caro(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “AS METÁFORAS EM NARRATIVAS MULTIMÍDIA DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA”, sob minha responsabilidade, professora Marina Morena dos Santos e Silva, aluna do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, nível Mestrado.

A pesquisa propõe-se compreender o papel das metáforas presentes nas narrativas de aprendizagem de língua inglesa, fazendo uma análise de sua contribuição para uma reflexão do processo de ensino-aprendizagem nesta língua. Dessa forma, irei coletar narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa com o intuito de fazer um levantamento dos tipos de metáforas mais recorrentes, bem como uma análise qualitativa destes dados. A intenção é contribuir para uma maior compreensão do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa e permitir um desenvolvimento reflexivo e crítico por parte dos aprendizes e professores.

Você não é obrigado a participar da pesquisa, sua participação é voluntária. Caso deseje participar, você é livre, também, para desistir em qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado. Estou garantindo, assim, o anonimato de todos os participantes.

As narrativas poderão ser publicadas na WEB, ou por meio impresso, não havendo qualquer participação financeira para os sujeitos de pesquisa em caso de sua inserção em algum livro.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá nos contatar as pesquisadoras responsáveis pela pesquisa: Mestranda: Marina Morena dos Santos e Silva. Telefone: 8885-5183, e-mail: marinamorenass@yahoo.com.br; Orientadora: Vera Lúcia Menezes de Oliveria e Paiva. Telefone: 3409-6044, e-mail: vlmop@veramenezes.com; ou solicitar informações sobre a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP): Av. Antonio Carlos, 6627- Unidade Administrativa II- 2º andar- sala 2005 Telefax: (031) 3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____, da Turma _____
 confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em dela participar.
 Assinatura do (a) aluno (a): _____ Data:
 ____/____/2011

 Prof. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
 Orientadora da Pesquisa – Pós-Lin FALE/UFMG

 Marina Morena dos Santos e Silva
 Pesquisadora Responsável
 Orientanda de Mestrado – PosLin
 FALE/UFMG

ANEXO 3 – Termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) destinado aos pais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Caro pai ou responsável,

O(a) seu(sua) filho(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “AS METÁFORAS EM NARRATIVAS MULTIMÍDIA DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA”, sob a responsabilidade da professora Marina Morena dos Santos e Silva, aluna do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, nível Mestrado. A pesquisa propõe-se compreender o papel das metáforas presentes nas narrativas de aprendizagem de língua inglesa, fazendo uma análise de sua contribuição para uma reflexão do processo de ensino-aprendizagem nesta língua. Dessa forma, irei coletar narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa com o intuito de fazer um levantamento dos tipos de metáforas mais recorrentes, bem como uma análise qualitativa destes dados. A intenção é contribuir para uma maior compreensão do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa e permitir um desenvolvimento reflexivo e crítico por parte dos aprendizes e professores.

Seu filho(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa. Dessa forma, a participação é voluntária e seu filho(a) é livre também para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum prejuízo. Asseguro, ainda que, os dados da pesquisa, fornecidos por meio da coleta de narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa, serão utilizados e divulgados exclusivamente para fins científicos e o nome dos participantes não será utilizado, garantindo, portanto, o anonimato dos alunos.

As narrativas poderão ser publicadas na WEB, ou por meio impresso, não havendo qualquer participação financeira para os sujeitos de pesquisa em caso de sua inserção em algum livro.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá nos contatar as pesquisadoras responsáveis pela pesquisa: Mestranda: Marina Morena dos Santos e Silva. Telefone: 8885-5183, e-mail: marinamorenass@yahoo.com.br; Orientadora: Vera Lúcia Menezes de Oliveria e Paiva. Telefone: 3409-6044, e-mail: vlmop@veramenezes.com; ou solicitar informações sobre a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP): Av. Antonio Carlos, 6627- Unidade Administrativa II- 2º andar- sala 2005 Telefax: (031) 3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo que meu (minha) filho(a)

_____ da Turma _____ dela participe.

Assinatura do Responsável: _____

RG: _____ Data: ____/____/2011

Prof. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
Orientadora da Pesquisa – Pós-Lin FALE/UFMG

Marina Morena dos Santos e Silva
Pesquisadora Responsável
Orientanda de Mestrado – Pós-Lin
FALE/UFMG