



METÁFORAS NA REDE:
MAPEAMENTOS CONCEITUAIS
DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS
SOBRE APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Ronaldo Corrêa Gomes Junior

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

Co-orientadora: Ulrike Agathe Schröder



PosLin



Reuni
Reestruturação e Expansão
das Universidades Federais

Ronaldo Corrêa Gomes Junior

**METÁFORAS NA REDE:
MAPEAMENTOS CONCEITUAIS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE
APRENDIZAGEM DE INGLÊS**

**Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2011**

Ronaldo Corrêa Gomes Junior

**METÁFORAS NA REDE:
MAPEAMENTOS CONCEITUAIS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE
APRENDIZAGEM DE INGLÊS.**

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.

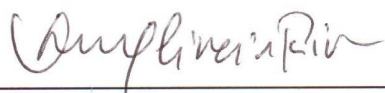
Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

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

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Ulrike Agathe Schröder.

**Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2011**

Dissertação intitulada *Metáforas na Rede: Mapeamentos Conceituais de Estudantes Universitários sobre Aprendizagem de Inglês* defendida por RONALDO CORRÊA GOMES JUNIOR em 25/02/2011 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras relacionadas a seguir:



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



Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - UFV



Dra. Luciane Correa Ferreira - UFMG

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais. Simplesmente por serem quem são: meus maiores amores,
incentivadores
e referenciais.*

AGRADECIMENTOS

*To reach a port, we must sail - sail,
not tie at anchor - sail, not drift.
Franklin D. Roosevelt*

Muitos são os agradecimentos a serem feitos sobre o desenvolvimento desta pesquisa. Muitas foram as pessoas que me auxiliaram neste processo e que, com certeza, tornaram a minha navegação memorável. Chegar até aqui não foi fácil. Foram muitas tempestades, tormentas e alguns temporais que só não são maiores que as conquistas e experiências vivenciadas nesse trajeto. Agradecer é o mínimo que posso fazer em retribuição à imensa prova de competência e generosidade de meus parceiros.

Agradeço à Profa. Dra. Vera Menezes por me ensinar a navegar, me ajudando a avistar e encarar todos os obstáculos. Obrigado pela enxurrada de conhecimento e perspicácia durante esses intensos dois anos. Não é à toa que você é quem você é; não é à toa todo o respeito e admiração que você conquistou. Sinto-me honrado por ter sido seu orientando e por sempre ter percebido, mesmo que sutilmente, sua dedicação e preocupação comigo.

À Profa. Dra. Ulrike Schröder por ter, desde o início desta jornada, contribuído com o estudo. Obrigado por ter aceito o convite para participar deste projeto e pela presteza em acalmar minhas tempestades de ansiedade em relação ao desenvolvimento da pesquisa. Sua participação foi fundamental para esta e, com certeza, para navegações futuras.

A todos os meus professores do Mestrado por terem contribuído direta e indiretamente com a minha formação como pesquisador e educador. Meu muitíssimo obrigado às Professoras Carla Coscarelli, Laura Miccoli e Deise Dutra.

À Profa. Júnia Braga por me fazer acreditar que convivências acadêmicas podem ser doces, amáveis e generosas. Obrigado pelas ligações preocupadas, mensagens de incentivo e

conversas carinhosas. Além do seu primor como capitã do nosso grande navio, vou guardar pra sempre todos os conselhos, toques e *wake up calls*! Com certeza você foi um dos meus portos seguros em Belo Horizonte.

A minha querida família por mesmo de longe sempre ter torcido e vibrado por cada conquista. Mesmo em portos diferentes, tenho vocês sempre comigo.

Aos meus lindos pais por serem o meu porto seguro de referência. Obrigado por sempre terem investido em mim. Obrigado por me incentivarem em minhas navegações profissionais e acadêmicas sempre torcendo do lado de lá. Obrigado por SEMPRE estarem do lado de lá; sempre do meu lado. Obrigado!

A todos da equipe IngRede por serem referências em trabalho colaborativo e eficiente. Trabalhar e aprender com vocês foi marcante.

A todos os amigos que fiz em Belo Horizonte, em especial ao Henrique e Domingos, por cuidarem de mim, acalmando meus mares revoltos de saudade e ansiedade. Agradeço a vocês imensamente por constituírem a minha família mineira. Aos amigos de Viçosa, por terem me apresentado a saudade e o valor da amizade. Ao Thiago Muniz, meu sincero obrigado por ser um amigo excepcional, um *designer* competentíssimo e por ter feito as ilustrações e a capa deste trabalho. À Soraya Monteiro, por ter ressurgido em meu rol de queridos e voltado ao lugar de onde nunca deveria ter saído. Obrigado por ter aceito ser a minha revisora mesmo com o pouco tempo disponível.

Agradecer a todos seria impossível. Agradeço à vida por ter me escolhido. Chegando o fim desta navegação, vejo este trabalho não como um final, nem mesmo como um baixar de âncoras. Comemoro não a chegada e sim o percurso dessa importante e marcante jornada.

RESUMO

De acordo com Lakoff e Johnson (1980), o pensamento humano é governado por conceitos, não sendo estes somente questões do intelecto. Para os autores, nosso sistema conceitual é predominantemente metafórico e possui um papel fundamental na definição das realidades humanas. Dessa forma, as metáforas são um processo cognitivo básico e estruturam nosso pensamento. Esta dissertação teve por objetivo identificar as metáforas de alunos universitários de diversos cursos de graduação da UFMG, que cursavam as disciplinas *online* Inglês Instrumental I e II, sobre o processo de aprendizagem de inglês. Sendo assim, estimulou-se que esses aprendizes expressassem suas concepções por meio de metáforas que, posteriormente, foram divididas em dois grandes grupos: Metáforas Estruturais e Metáforas de Esquemas Imagéticos. Dentro de cada grupo, foram formadas sub-categorias advindas da análise e do agrupamento contextual das expressões metafóricas. É importante ressaltar que os agrupamentos surgiram das regularidades nas conceitualizações dos aprendizes e refletem como essa população enxerga a aprendizagem de inglês. Para a análise das metáforas, foi utilizada a Teoria da Metáfora Conceitual (LAKOFF e JOHNSON, 1980), associada à Teoria da Mesclagem Conceitual (FAUCONNIER e TURNER, 2002). As metáforas mais básicas foram analisadas com a Teoria da Metáfora Conceitual e, a medida que metáforas mais complexas eram percebidas, a Teoria da Mesclagem Conceitual era utilizada. A análise revela que, de maneira geral, os aprendizes conceitualizam a língua inglesa como um agente facilitador, como algo imprescindível para o futuro profissional – característica marcante desse grupo de participantes. Ademais, o inglês é metaforizado por esses participantes como um instrumento de locomoção no espaço e inserção no mundo. É por meio da língua e sua aprendizagem que eles conseguiriam “entrar no mundo”, “descobrir um mundo novo”, “se incluir no mercado de trabalho”, “abrir portas e janelas”, “percorrer caminhos” e “alçar novos vãos”.

Palavras-chave: metáforas, ensino, aprendizagem, inglês.

ABSTRACT

According to Lakoff & Johnson (1980), human thought is governed by concepts and these are not just matters of the intellect. To the authors, our conceptual system is predominantly metaphorical and has a fundamental role in human construction of reality. In this way, metaphors are part of our cognitive process and structure our thought. This M. A. thesis aimed at identifying metaphors about the English learning process generated by under graduate students of various courses at UFMG who were enrolled in an ESP online course. Learners were encouraged to express their conceptions in metaphors that, in a second moment, were divided into two large groups: Structural Metaphors and Image Schema Metaphors. Within each group, subcategories were created as a result of the analysis and contextual grouping of the metaphorical expressions. It is important to highlight that the groups emerged from the regularities in the learners' conceptualizations and reflect how this population sees the English learning. The Conceptual Metaphor Theory (LAKOFF & JOHNSON, 1980) and the Conceptual Blending Theory (FAUCONNIER & TURNER, 2002) were used to analyze the metaphors. The former was used to analyze more basic metaphors and the latter was used to the extent that more complex metaphors were perceived. The analysis reveals that, in general, learners conceptualize the language as a facilitator agent, as something indispensable to their professional future – an outstanding characteristic of this participants group. In addition, English is conceptualized by these subjects as an instrument of spatial locomotion and insertion in the world. It is through the language and its learning that they would be able to “get into the world”, “discover a new world”, “include themselves in the labor market”, “open doors and windows”, “find their ways”, and “fly”.

Keywords: metaphor, teaching, learning, English.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama da Teoria da Metáfora Conceitual.....	24
Figura 2 – O Diagrama Básico da Teoria da Mesclagem Conceitual	27
Figura 3 – Exemplo de uma Rede de Integração	29
Figura 4- Representação gráfica de uma metáfora imagética.	31
Figura 5 – Disposição gráfica de uma metáfora de esquema imagético.	39
Figura 6 – Nuvem de palavras de APRENDER INGLÊS É COMO... ..	57
Figura 7 – Aprender inglês é locomover-se no espaço.....	63
Figura 8 – Nuvem de palavras de APRENDER INGLÊS À DISTÂNCIA É COMO.....	70
Figura 9 – Aprender inglês à distância é como locomover-se no espaço.	72
Figura 10 – Nuvem de palavras de Saber Inglês é como... ..	81
Figura 11 – Nuvem de palavras de Não Saber Inglês é como... ..	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplificação de alguns esquemas imagéticos	35
Quadro 2: Lista Classificatória de Esquemas Imagéticos.....	37
Quadro 3 – Aprender inglês é como se incluir	59
Quadro 4 – Aprender inglês é como deixar algo entrar.....	60
Quadro 5 – Aprender inglês é como descobrir um novo mundo.....	62
Quadro 6 – Aprender inglês é como viajar.....	64
Quadro 7 – Aprender inglês é como percorrer um caminho.....	66
Quadro 8 – Aprender inglês é como voltar a ser criança.....	67
Quadro 9 – Aprender inglês é como abrir portas e janelas.	68
Quadro 10 – Aprender inglês à distância é como estar perto ou longe.....	71
Quadro 11 – Aprender inglês à distância é como locomover-se para algum lugar.	73
Quadro 12 – Aprender inglês à distância é como viajar.	74
Quadro 13 – Aprender inglês à distância é como aprender a se locomover.....	75
Quadro 14 – Aprender inglês à distância é como voar.....	76
Quadro 15 – Aprender inglês à distância é como receber algo em casa.	77
Quadro 16 – Aprender inglês é como... Expressões Idiomáticas.	79
Quadro 17 – Saber inglês é como estar por dentro.....	83
Quadro 18 – Saber inglês é como estar conectado.....	84
Quadro 19 – Saber inglês é como possuir algo.....	85
Quadro 20 – Saber inglês é como se locomover.	87
Quadro 21 – Saber inglês é como abrir portas.....	88
Quadro 22 – Saber inglês é como ter acesso	89
Quadro 23 – Saber inglês é como enxergar.	90
Quadro 24 – Saber inglês é como dominar o mundo.....	91
Quadro 25 – Não saber inglês é como estar fora.....	95
Quadro 26 – Não saber inglês é como estar atrás.	96

Quadro 27 – Não saber inglês é como estar desconectado.	97
Quadro 28 – Não saber inglês é como não enxergar.....	98
Quadro 29 – Não saber inglês é como ser surdo e mudo.....	99
Quadro 30 – Não saber inglês é como perder.....	100
Quadro 31 – Não saber inglês é como estar isolado em uma ilha.....	101
Quadro 32 - Não saber inglês é como... – <i>One-shot metaphors</i>.....	102
Quadro 33 – Número de ocorrência dos Esquemas Imagéticos encontrados.	105
Quadro 34 – Número de ocorrência dos domínios e espaços mentais.....	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de estudantes por disciplina.....	52
Gráfico 2 – Participação voluntária dos estudantes na pesquisa.	53
Gráfico 3 – Aprender Inglês é como... – Percentual de Metáforas de Esquemas Imagéticos e Metáforas Estruturais.	57
Gráfico 4 – APRENDER INGLÊS É COMO... - Categorias metafóricas e a porcentagem de ocorrências.....	69
Gráfico 5 – Aprender inglês à distância é como – Percentual de Metáforas Estruturais, Esquemas Imagéticos e Expressões Idiomáticas.	70
Gráfico 6 – APRENDER INGLÊS À DISTÂNCIA É COMO... – Categorias Metafóricas e a porcentagem de ocorrências.....	80
Gráfico 7 – Saber inglês é como... – Percentual de Metáforas de Esquemas Imagéticos e Metáforas Estruturais.	81
Gráfico 8 – SABER INGLÊS É COMO – Categorias metafóricas e a porcentagem de ocorrências.....	92
Gráfico 9 – Não saber inglês é como... – Percentual de Metáforas de Esquemas Imagéticos, Metáforas Estruturais e one-shot metaphors.	93
Gráfico 10 – NÃO SABER INGLÊS É COMO - Categorias metafóricas e a porcentagem de ocorrências.....	103

ABREVIATURAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem;

ESP – English for Specific Purposes.

SUMÁRIO

1. Introdução	16
1.1 Justificativa.....	17
1.2 Objetivo.....	18
1.3 Perguntas de Pesquisa	19
1.4 Organização da dissertação	19
2. Referencial Teórico	21
2.1 Da visão tradicional à Teoria da Metáfora Conceitual.....	21
2.2 Ampliando o olhar: A Teoria da Mesclagem Conceitual.....	24
2.3 Metáfora e Imagem: <i>One shot-metaphors</i> e Esquemas Imagéticos	30
2.4 A metáfora na boca do povo: uma visão cognitiva das expressões idiomáticas.	39
2.5 Pesquisa em Linguística Aplicada: Uma questão de metáfora?.....	42
3. Metodologia	48
3.1 Natureza da Pesquisa.....	48
3.1.1 O Projeto IngRede.....	50
3.1.2 Objetivos do Projeto	51
3.2 Os participantes	52
3.3 Instrumento de Coleta de Dados – Atividade de Reflexão	53
3.4 A Análise dos Dados	54
4. Resultados e Discussão	56
4.1 APRENDER INGLÊS é como	56
4.2 APRENDER INGLÊS À DISTÂNCIA é como	69
4.3 SABER INGLÊS é como	80
4.4 NÃO SABER INGLÊS é como	92
5. Considerações finais	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110

*The vehicle by which we are moved
in passionate spirituality is metaphor.
George Lakoff e Mark Johnson*

1. Introdução

*Yes, metaphor.
That's how the whole fabric of mental interconnections holds together.
Metaphor is right at the bottom of being alive.
Fritjof Capra.*

De acordo com Lakoff e Johnson (1980), em *Metaphors We Live By*, nosso pensamento é governado por conceitos, não sendo estes somente questões do intelecto. Esses conceitos governam também o funcionamento diário, estruturam a percepção humana, influenciam o agir dos indivíduos no mundo, bem como o relacionamento deles. Dessa forma, os autores afirmam que o sistema conceitual tem um papel fundamental na definição das realidades diárias humanas. Sobre essa questão, os autores (p.3) fazem a seguinte proposição: “Se estamos certos em sugerir que o nosso sistema conceitual é amplamente metafórico, então, a maneira que pensamos, o que experienciamos e fazemos diariamente é muito mais uma questão de metáfora.”¹

Segundo a Teoria Cognitiva da Metáfora, as metáforas estão localizadas na mente. Embora sejam percebidas na linguagem, elas são utilizadas (ditas ou expressas) pois estão em nossa mente, estruturando o pensamento. Dessa forma, para Berber Sardinha (2007, p.16), investigar metáforas é um meio efetivo de investigar o pensamento e a mente humana. O autor elenca algumas razões para se estudar metáfora. São elas: (a) compreender como as pessoas conceitualizam o mundo; (b) interpretar as mensagens de grupos sociais e ideologias; (c)

¹ “If we are right in suggesting that our conceptual system is largely metaphorical, then the way we think, what we experience, and what we do every day is very much a matter of metaphor”. (LAKOFF, G. JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago : Chicago University Press, 1980, p.3)

entender as conceitualizações humanas como um produto individual e sócio-histórico; (d) entender estilos de diversos tipos de discursos; e (e) analisar tudo isso através da linguagem.

É inegável a característica reveladora das metáforas. Dessa forma, esta pesquisa pretendeu investigar as conceitualizações de aprendizes universitários sobre a aprendizagem de inglês por meio de uma análise de suas metáforas. Para isso, foram analisadas as metáforas obtidas por meio de uma atividade de reflexão (a ser melhor explicada no capítulo 3) sob à luz das teorias de Lakoff e Johnson (1980) e Fauconnier e Turner (2002) – referidas no capítulo 2.

Este estudo configura-se como uma pesquisa de levantamento de opinião (*survey research*) de natureza mista, ou seja, com bases quantitativas e qualitativas.

1.1 Justificativa

Em *Mental Spaces*, Fauconnier (1994, p.xviii) afirma que comumente se acredita que o sentido está nas palavras. No entanto, as palavras são apenas “a ponta do iceberg”², estando o sentido e muitas outras concepções “escondidas” em nossa mente. Em *The Way We Think*, Fauconnier e Turner (2002) afirmam que o pensamento metafórico opera na cognição, mostrando estruturas uniformes e princípios dinâmicos, sejam eles espetaculares e notáveis ou convencionais e comuns. As operações mentais ocorridas durante o processamento metafórico acontecem na “velocidade da luz”³ (p.18) e são altamente imaginativas, produzindo assim consciência de identidade, igualdade e diferença. Pesquisar metáforas, portanto, é compreender como funciona o pensamento humano por meio da linguagem, é acessar a ponta do iceberg e o resultado de muito do que se encontra “submerso”.

² “the tip of the iceberg”.

³ “lightning speed”.

Sendo assim, a análise metafórica foi escolhida por se configurar como uma excelente ferramenta metodológica para acessar os conceitos dos aprendizes sobre o que é aprender inglês. Além disso, esse é um tipo de análise indireta, ou seja, ao invés de perguntar diretamente como os aprendizes percebem a aprendizagem, estimula-se a formulação de metáforas. É a partir delas que o pesquisador, indireta e indutivamente, perceberá como os aprendizes realmente enxergam o processo.

Na Linguística Aplicada, as metáforas começaram a ser utilizadas em pesquisas com o objetivo de descobrir o que os alunos acreditam e pensam sobre assuntos referentes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas (BLOCK, 1992; SWALES, 1994; ELLIS, 2001; KRAMSCH, 2003). Essas pesquisas nos mostram que as metáforas produzidas por aprendizes são ótimos veículos para deixar claras ideias e concepções. Sendo assim, analisar metáforas seria como encarar o processo de aprendizagem pela perspectiva do participante.

1.2 Objetivo

Considerando a importância da investigação das concepções dos alunos, juntamente com a característica cognitiva e reveladora das metáforas, esta pesquisa teve como objetivo identificar as metáforas de alunos universitários de diversos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, que cursavam as disciplinas Inglês Instrumental I e II, sobre o processo de aprendizagem de inglês.

1.3 Perguntas de Pesquisa

Para atingir o objetivo mencionado, as seguintes perguntas de pesquisa norteiam o trabalho:

- Como alunos de graduação de diversas áreas conceitualizam a aprendizagem de inglês?
- Até que ponto se diferenciam ou se assemelham os conceitos de estudantes de diferentes áreas do conhecimento?

1.4 Organização da dissertação

Esta dissertação de mestrado está organizada em cinco capítulos, incluindo o capítulo 1, de Introdução.

No capítulo 2 apresento o referencial teórico utilizado nesta pesquisa. Este capítulo está dividido em quatro seções: Na primeira, apresento como era a visão tradicional da metáfora e como esta foi se desenvolvendo em uma abordagem mais cognitiva, por meio da Teoria da Metáfora Conceitual (LAKOFF e JOHNSON, 1980). Na segunda, teço considerações acerca da Teoria da Mesclagem Conceitual (FAUCONNIER e TURNER, 2002) e cito as características e elementos que puderam ampliar a Teoria Cognitiva da Metáfora. Em seguida, discuto sobre a Teoria dos Esquemas Imagéticos, bem como as *one-shot metaphors* para, finalmente, apresentar uma visão cognitiva e metafórica das Expressões Idiomáticas.

No capítulo 3 defino as abordagens metodológicas desse estudo. Após definir a natureza da pesquisa, discuto as abordagens e paradigmas metodológicos, bem como o contexto investigado, os participantes, o instrumento de coleta de dados e o método de análise utilizado.

No capítulo 4 apresento a análise dos dados encontrados. Este capítulo também está dividido em quatro seções: cada uma referente a uma parte do instrumento de coleta de dados.

Finalmente, no capítulo 5 trago as considerações finais dessa pesquisa. Após retomar os objetivos propostos e responder às perguntas de pesquisa, apresento os domínios e espaços mentais mais frequentes nos dados encontrados e traço um perfil do grupo de participantes investigado. Feito isso, proponho também sugestões para pesquisas futuras.

2. Referencial Teórico

*Metáfora é uma imagem que não é a coisa,
mas que me ajuda a ver a coisa.
Rubem Alves.*

Neste capítulo, apresento alguns pressupostos teóricos da metáfora como fenômeno linguístico, cognitivo e conceitual. Primeiramente, discorro sobre a Teoria da Metáfora Conceitual, popularmente difundida por Lakoff e Johnson (1980) e investigada e refinada por outros teóricos apresentados também neste capítulo. Em um segundo momento, apresento outra visão da metáfora, bem mais ampla e complexa: a Teoria da Mesclagem Conceitual, elaborada por Fauconnier e Turner (2002). Em um terceiro momento, após mencionar a natureza imagética da metáfora, discorro acerca dos esquemas imagéticos e *one-shot metaphors*, ressaltando como as experiências corporais estruturam o entendimento humano. Em seguida, trago uma visão cognitiva e metafórica para a questão das expressões idiomáticas. Por fim, exponho algumas pesquisas na Linguística Aplicada que utilizaram as metáforas como meio de investigação do pensamento humano.

2.1 Da visão tradicional à Teoria da Metáfora Conceitual

De acordo com Schröder (2008), embora o caráter cotidiano das metáforas já tivesse sido mencionado na filosofia, linguística e psicologia – nas abordagens de Locke, Vico, Kant, Buhler, Blumberg e Weinrich – foi somente no início da década de 80 com a aclamada obra *Metaphors we live by*, que a característica cotidiana e cognitiva da metáfora adquiriu popularidade e visibilidade. O referido livro, escrito por Lakoff e Johnson (1980), revolucionou muitos

conceitos da Linguística, principalmente pela crítica ao objetivismo e por levar em consideração as bases experienciais humanas. Nessa visão, muitas concepções da tradição linguístico-ocidental começaram a ser repensadas, como as de significado, conceitualização, razão, conhecimento, verdade e, principalmente, a de linguagem (FERRARI, 2005).

Do ponto de vista da cognição, entender a linguagem humana é compreender a rede complexa que a constitui, é perceber a linguagem valorizando as experiências corporais do ser humano, devido a sua importância na estruturação do pensamento. Nesse sentido, de acordo com os autores, o pensamento seria estruturado por meio de processos metafóricos.

A partir dos estudos de Lakoff e Johnson (1980), surgiram muitas publicações na área que fugiam da visão das metáforas como sendo apenas um recurso estilístico. Na perspectiva da Teoria da Metáfora Conceitual, as metáforas não são de caráter exclusivamente linguístico, mas também da cognição humana. Para Lakoff e Johnson (1999, p.45), “a metáfora conceitual é presente tanto no pensamento quanto na linguagem. É difícil pensar em uma experiência subjetiva comum que não seja convencionalmente conceitualizada em termos de metáfora”.⁴

Ao contrário das teorias tradicionais, que levavam em consideração somente a língua, a Teoria da Metáfora Conceitual passou, observando evidências do dia a dia, a dar relevância também a processos linguístico-cognitivos mais complexos.

De acordo com Berber Sardinha (2007), essa teoria se opõe à visão lógico-positivista por propor que não há verdades absolutas, haja vista que as metáforas são culturalmente mapeadas de acordo com as ideologias e valores de uma sociedade. A metáfora seria mental, cognitiva e abstrata e se manifestaria em expressões metafóricas na fala e na escrita. Assim, de acordo com

⁴ “Conceptual metaphor is pervasive in both thought and language. It is hard to think of a common subjective experience that is not conventionally conceptualized in terms of metaphor.” (LAKOFF, G. JOHNSON, M. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books, 1999, p. 45, tradução nossa).

Lakoff e Johnson (1980), o que constitui a metáfora não é uma palavra ou expressão específica, mas o mapeamento entre dois domínios, o alvo e o fonte.

Ao caracterizar a Teoria da Metáfora Conceitual, Berber Sardinha (2007) menciona as noções de metáfora conceitual e metáforas linguísticas: uma metáfora conceitual é a conceitualização e as metáforas linguísticas seriam as realizações de uma metáfora conceitual. As metáforas conceituais são inconscientes e, como não são usadas para embelezar e enfeitar um texto, na maioria das vezes, são confundidas com o senso comum. As expressões metafóricas seriam então motivadas por metáforas conceituais. Pelo fato de serem culturais e refletirem crenças e valores, não podemos criar metáforas conceituais, já que se tentássemos, provavelmente elas não seriam compartilhadas por uma sociedade.

Lakoff e Johnson (1980, p.5) afirmam que, ao contrário do que muitos pensam, “as metáforas estão presentes no dia a dia não só na linguagem, mas nos pensamentos e ações humanas”. De acordo com Ellis (2001), a teoria de Lakoff e Johnson se fundamenta em basicamente dois princípios: de que a metáfora está longe de ser um artefato artificial e rebuscado e de que elas não são questões somente de linguagem, mas de pensamento.

Tecnicamente falando, o processo metafórico está ligado à projeção entre um domínio fonte com o domínio alvo.⁵ Por exemplo, na metáfora O AMOR É UMA VIAGEM, há a projeção entre o domínio fonte (uma viagem) no domínio alvo (o amor). Dessa forma, o que constitui o significado da metáfora, não é a expressão em si, mas o mapeamento entre os dois domínios em questão. Representando essa expressão graficamente, temos o seguinte esquema:

⁵ De acordo com Kövecses (2002, p.4), o domínio alvo é o domínio que tentamos entender através do uso do domínio fonte.

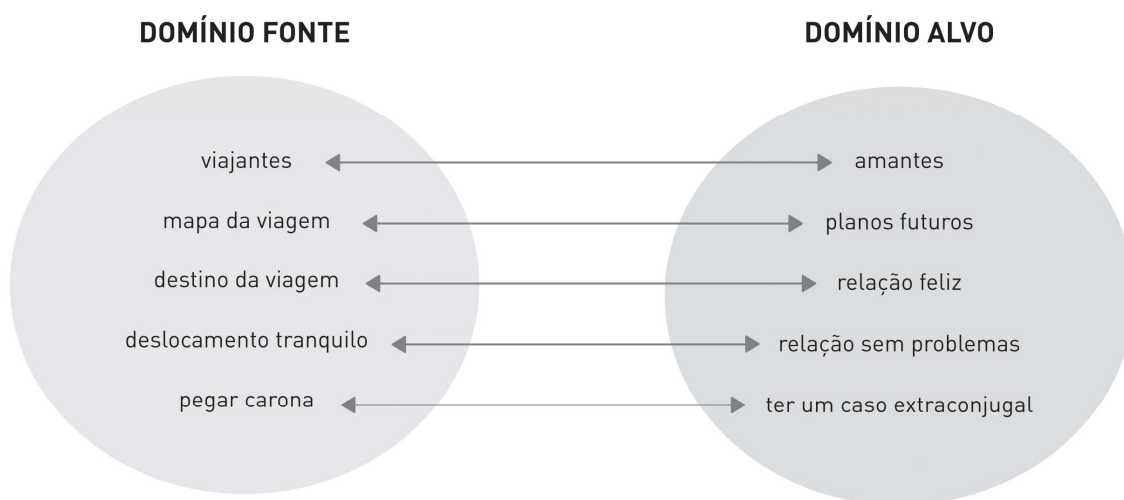


Figura 1 – Diagrama da Teoria da Metáfora Conceitual⁶

Para Kövecses (2002), a metáfora conceitual consiste na interação entre dois domínios, em que um domínio é entendido em termos de outro. O autor define domínios como quaisquer organizações coerentes de experiência. (KÖVECSESES, 2002, p.4)

2.2 Ampliando o olhar: A Teoria da Mesclagem Conceitual

Para Fauconnier e Turner (2002), a Mesclagem Conceitual é uma operação mental básica, altamente imaginativa e crucial para os mais simples tipos de pensamento (p.18). Nessa perspectiva, a mesclagem seria uma atividade inconsciente, invisível e entrincheirada em todos os aspectos da vida humana. De acordo com Rocha (2006), a mesclagem é uma operação cognitiva na qual pelo menos dois domínios distintos são integrados em um outro domínio com

⁶ Adaptado de BERBER SARDINHA, T. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p.31.

estruturas emergentes características. Como afirma Fauconnier (2001), a Integração Conceitual (Mesclagem) tem um papel fundamental na construção de sentido cotidiana; nas artes e ciências, no desenvolvimento tecnológico, bem como nos diversos tipos de pensamentos.

Neste processo, o Espaço Mescla surge do mapeamento entre Espaços Mentais. Segundo Fauconnier e Turner (2002), Espaços Mentais são pequenos pacotes conceituais que são construídos na medida em que se pensa ou fala, com o propósito de entendimento local e ação. Para os referidos autores (1998), Espaços Mentais são parciais e estruturados por *frames* e modelos cognitivos. Eles são interconectados, podem ser modificados na medida em que o pensamento e o discurso se desdobram e podem ser utilizados para modelar mapeamentos dinâmicos no pensamento e na linguagem.

Em entrevista à Coscarelli (2005), Fauconnier define Espaços Mentais como prováveis ativações estabelecidas no cérebro, mais especificamente na memória de trabalho, que provavelmente seriam ligadas e conectadas por ativações neuronais (p.291). Grady et al. (1999) diferem Espaços Mentais da noção de domínios (LAKOFF e JOHNSON, 1980) afirmando que:

Na Teoria da Mesclagem, a unidade básica da organização cognitiva não é o domínio, mas o 'espaço mental' (Fauconnier, 1994[1985]), uma estrutura representacional parcial e temporária que os falantes constroem ao pensar e falar sobre situações percebidas, imaginadas, passadas, presentes ou futuras. Espaços Mentais (ou 'espaços', abreviadamente) não são equivalentes a domínios, mas dependem deles: espaços representam cenários particulares que são estruturados por domínios dados.⁷

⁷ "In BT, by contrast, the basic unit of cognitive organization is not the domain but the 'mental space' (Fauconnier, 1994[1985]), a partial and temporary representational structure which speakers construct when thinking about a perceived, imagined, past, present, or future situation. Mental Spaces (or, 'spaces', for short) are not equivalent to domains, but, rather, they depend on them: spaces represent particular scenarios which are structured by given domains".

(GRADY, J. E. OAKLEY, T. COULSON, S. Blending and metaphor. In: STEEN, G.; GIBBS, R. (Orgs.) *Metaphor in cognitive linguistics*, Philadelphia: John Benjamins, 1999, p.2, tradução nossa).

Para Fauconnier e Turner (1998, 2002), a mesclagem possui os seguintes elementos:

- Espaços Input: Espaços que contém estruturas parciais que serão integrados (mesclados).
- Espaço Genérico: Espaço que possui características comuns aos dois Espaços Input 1 e 2.
- Espaço Mescla: Um quarto Espaço Mental que surge da integração dos dois Espaços Input.
- Estrutura Emergente: Estrutura que emerge do Espaço Mescla e não está nos Espaços Input.
- Projeção seletiva: Nem todos os elementos e estruturas dos Espaços Input são projetados no Espaço Mescla.
- Composição: A Mesclagem pode ser composta de elementos dos Espaços Input para fornecer relações que não existem nos Espaços Input separadamente. Esse tipo de projeção também é chamado de fusão.
- Complemento: Processo que envolve o recrutamento de uma grande variedade de conhecimentos prévios (ausentes nos Espaços Input) para a construção do Espaço Mescla.
- Elaboração: Recrutamento e desenvolvimento de novas estruturas para o Espaço Mescla baseadas em princípios imaginativos e efetivamente ilimitados. A elaboração desenvolve a mescla através de simulações mentais imaginativas de acordo com princípios e lógicas próprias ao Espaço Mescla.

Sendo assim, a construção de uma rede de integração (FAUCCONNIER e TURNER, 2002) envolve a criação de Espaços Mentais, o mapeamento entre espaços, a projeção seletiva para a

mesclagem, a localização de estruturas compartilhadas, a projeção de volta aos Espaços Input, o recrutamento de novas estruturas para os Espaços Input ou para o Espaço Mescla, e a execução de várias outras operações no Espaço Mescla em si (p.44). Os autores representam o modelo de Integração Conceitual através do seguinte diagrama:

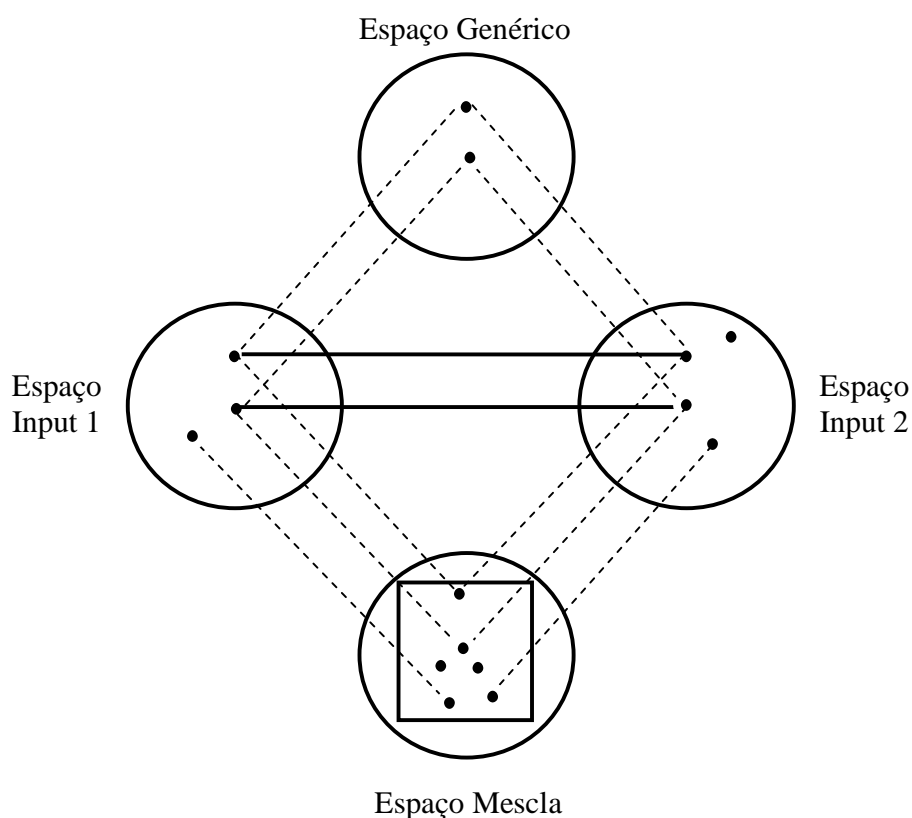


Figura 2 – O Diagrama Básico da Teoria da Mesclagem Conceitual⁸

A essência dessa operação é a construção de um mapeamento parcial entre espaços mentais e a projeção seletiva desses inputs em um espaço mental mesclado. (FAUCONNIER, 2001).

⁸ Adaptado de: FAUCONNIER, G. TURNER, M. *The Way we Think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002, p.46.

De acordo com Fauconnier e Turner (1998), apesar de haver estruturas comuns, algumas mesclas são melhores que outras. Os autores mencionam alguns princípios de otimalidade que podem interferir na “qualidade” da Mescla. São eles:

- **Integração:** A Mescla deve proporcionar uma cena integrada o suficiente a ser manipulada como uma unidade. Em outras palavras, cada espaço na estrutura da Mescla deve ter integração;
- **Topologia:** Para qualquer Espaço Input e qualquer elemento do Espaço projetado na Mescla, é essencial que as relações dos elementos da Mescla combinem com as relações de suas contrapartes;
- **Rede:** Manipular a Mescla como uma unidade deve preservar a rede de conexões apropriadas aos Espaços Input facilmente e sem qualquer cuidado adicional;
- **Desempacotamento:** A Mescla por si só deve habilitar o entendedor a desempacotar a Mescla para reconstruir os Inputs, os mapeamentos, o espaço genérico e a rede de conexões entre todos esses espaços;
- **Boa razão:** Tudo ocorrendo como o esperado, se um elemento está inserido na Mescla, haverá necessidade de se encontrar importância para ele. Essa importância é composta de conexões relevantes para outros espaços e funções relevantes para o funcionamento da Mescla. Se um elemento aparece na Mescla, ele deve ter significado. (GRADY *et al.*, 1999)

De acordo com Grady et al. (1999), mesclas metafóricas envolvem um tipo diferente de fusão (integração), em que certas partes dos Espaços Input são proibidas de entrar na mescla e, também, certas estruturas da mescla são prevenidas de retornar aos Espaços Input. Em outras

palavras, há informações de um dos Inputs que devem ser ignoradas na mescla. Uma característica importante da integração metafórica das contrapartes, portanto, é que esse processo é assimétrico – preconiza que algumas partes são menos importantes que outras e, dessa forma, não devem ser projetadas.

Para ilustrar uma rede de integração, analisemos a seguinte situação: O estudante diz para o professor: “O senhor vai cometer um holocausto com esse teste”. Podemos dispor esta mesclagem da seguinte forma:

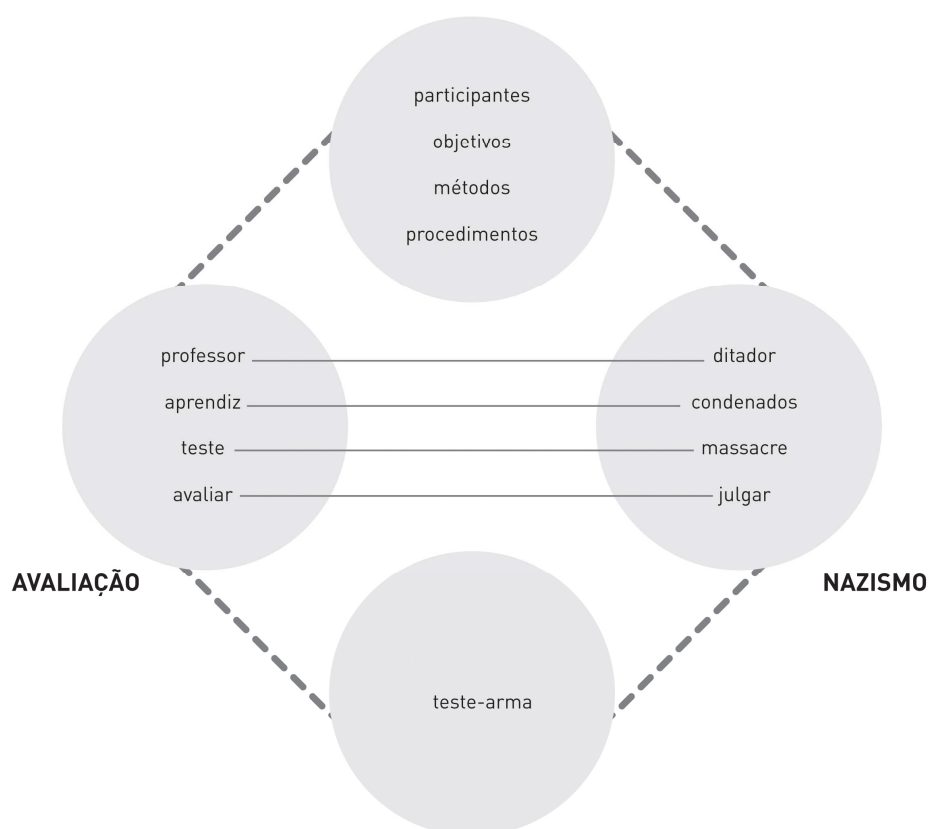


Figura 3 – Exemplo de uma Rede de Integração

Na rede de integração apresentada, temos o mapeamento entre os Espaços Input Avaliação e Nazismo. O professor é mapeado no domínio de um ditador, o aprendiz no de um condenado, o teste no de um massacre e avaliar em julgar. Sendo assim, temos o Espaço Input 1 (professor, aprendiz, teste e avaliar), o Espaço Input 2 (ditador, condenado, massacre e julgar), o Espaço Genérico (participante, objetivos, métodos e procedimentos) e a Mesclagem, na qual a Estrutura Emergente é um teste que é tão poderoso quanto uma arma, chegando ao ponto de causar um holocausto.

2.3 Metáfora e Imagem: *One shot-metaphors* e Esquemas Imagéticos

Para Kövecses (2010), metáforas podem ser baseadas em conhecimento e imagem. As metáforas baseadas em conhecimentos referem-se aos domínios conceituais, ao passo que as metáforas baseadas em imagem incluem metáforas de esquemas imagéticos (*image-schema metaphors*) e *one-shot image metaphors*.

De acordo com Lakoff e Turner (1989), nem todas as metáforas mapeiam estruturas conceituais em outras. Para Lakoff (1995), há tipos de metáforas que mapeiam uma imagem mental em outra – as *one-shot metaphors*, por exemplo. Essas possuem tal nome por mapear somente uma imagem em outra.

O mapeamento de uma *one-shot metaphor* funciona da mesma maneira que outros mapeamentos: por meio do mapeamento da estrutura de um domínio na estrutura de outro. No entanto, nesse contexto, os domínios são imagens mentais. Lakoff (1995) cita como exemplo a seguinte linha de André Breton: “Minha mulher... cuja cintura é uma ampulheta”.⁹ Esta é uma

⁹ “My wife... whose waist is an hourglass”.

(LAKOFF, G. The contemporary theory of metaphor. In.: ORTONY, A. *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, p.202-251).

sobreposição da imagem de uma ampulheta na imagem da cintura de uma mulher pela semelhança de forma. Sendo assim, a metáfora é conceitual não pelas palavras e sim pelas imagens mentais. As palavras não nos dizem qual parte da ampulheta deve ser mapeada em uma determinada parte da mulher. As nossas imagens mentais é que produzem esse mapeamento.

No glossário do livro “Metaphor: A Practical introduction” (2010), Kövecses classifica as *one-shot metaphors* da seguinte forma:

“one-shot image metaphors envolvem a sobreposição de uma rica imagem sobre outra rica imagem. Por exemplo, quando comparamos a rica imagem que temos do corpo de uma mulher com a rica imagem de uma ampulheta, temos uma metáfora imagética. Esses casos são chamados de ‘one-shot’ pois, neles, fazemos a correspondência de duas ricas imagens para um propósito temporário em uma ocasião específica”.¹⁰

É interessante ressaltar que embora bastante encontradas em poesias, as *one-shot metaphors* também são encontradas no cotidiano. Kövecses (2010) cita o exemplo da metáfora “regar as plantas”, muito utilizada para se referir ao ato de urinar. Para essa metáfora imagética temos o seguinte mapeamento:

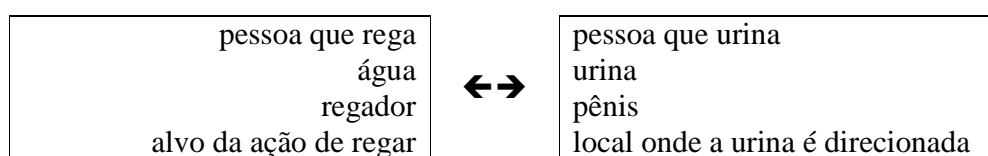


Figura 4- Representação gráfica de uma metáfora imagética

¹⁰ “One-shot image metaphors involve the superimposition of one rich image onto another rich image. For example, when we compare the rich image we have of a woman’s body with the rich image of an hourglass, we get a one-shot image metaphor. These cases are called “one-shot” metaphors because, in them, we bring into correspondence two rich images for a temporary purpose on a particular occasion.

Lakoff e Turner (1989) afirmam que imagens mentais convencionais são estruturadas por esquemas imagéticos e que *one-shot metaphors* preservam estruturas esquemáticas, mapeando partes em partes, todos em todos, contêineres em contêineres, percursos em percursos, entre outros.

Para Turner (1996), esquemas imagéticos são padrões estruturais que surgem de nossas experiências sensoriais e motoras, o que corrobora às ideias de Lakoff (1987) que afirma que a experiência humana é estruturada anterior e independentemente a quaisquer conceitos. Segundo Lakoff, conceitos podem estruturar o que experienciamos, mas estruturas experienciais básicas são presentes independentemente de qualquer imposição conceitual.

Hampe (2005, p. 01-2) condensa as características elaboradas por Lakoff e propõe que os esquemas imagéticos:

- são diretamente significativos graças às bases experienciais e corporificadas, são estruturas pré-conceituais que emergem dos recorrentes movimentos humanos e das interações e percepções com objetos;
- são gestalts altamente esquemáticas que capturam contornos de experiências sensório-motoras e integra informações multimodais;
- existem como padrões contínuos e analógicos abaixo do nível da consciência, anterior e independentemente de outros conceitos;
- Como gestalts, são estruturados internamente, compostos de poucas e flexíveis partes. Essa flexibilidade pode ser percebida pelas transformações que sofrem esses esquemas.

Neste trabalho, será adotada a definição de Gibbs e Colston (2006):

“Esquemas imagéticos podem geralmente ser definidos como representações análogas dinâmicas de relações espaciais e movimentos no espaço. Embora sejam derivados de processos motores e perceptuais, eles não são processos sensório-motores. Contrariamente, esquemas imagéticos são ‘meios primários pelos quais construímos ou constituímos ordem e não são meros receptores passivos nos quais a experiência é depositada’ (Johnson 1987: 30). (...) [E]squemas imagéticos são imaginativos e não proposicionais por natureza e operam organizando estruturas de experiências no nível da experiência corporal e do movimento.”¹¹

Ao perceber como os Esquemas Imagéticos foram tratados nos últimos anos, Kimmel (2005) argumenta que desde que foram abordados por Lakoff (1987), esquemas imagéticos são considerados simples estruturas topológicas transmodais¹² de imagens que são adquiridas a medida que a criança negocia o ambiente com o seu corpo. Sob um ponto de vista funcional, os esquemas imagéticos carregam a topologia dos mapeamentos metafóricos, suas categorizações e muitos outros aspectos gramaticais. Essa noção é também utilizada para exemplificar como o pensamento conceitual emerge de imagens corporificadas.

¹¹ “Image schemas can generally be defined as dynamic analog representations of spatial relations and movements in space. Even though image schemas are derived from perceptual and motor processes, they are not themselves sensorimotor processes. Instead, image schemas are ‘primary means by which we construct or constitute order and are not mere passive receptacles into which experience is poured’ (Johnson 1987: 30) (...) [I]mage schemas are imaginative and nonpropositional in nature and operate as organizing structures of experience at the level of bodily perception and movement.”

(GIBBS, R. COLSTON, H. L. Image schema. The cognitive psychological reality of image schemas and their transformations”. In: GEERAERTS, D. *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2006, p.240-1).

¹² Esses modos incluem a cinestesia, a visão e a audição, por exemplo.

De acordo com Turner (1996), esquemas imagéticos surgem de nossa percepção, mas também de nossa interação. Como exemplifica o autor, percebemos o leite sendo derramado dentro de um copo, interagimos com ele sendo derramado dentro de nossos corpos. Reconhecemos uma conexão de categorias entre um evento e outro não somente porque eles compartilham determinados esquemas imagéticos, mas também porque nossos esquemas imagéticos para interagir são os mesmos. Nossos esquemas imagéticos para interagir com um objeto/evento devem ser consistentes com nossos esquemas imagéticos para perceber esse objeto/evento.

Sob o mesmo ponto de vista, Kimmel (2005) declara que os esquemas são adquiridos não por meio de episódios específicos que os seres humanos encaram, mas por meio de sobreposições de características entre muitos contextos de experiências. Dessa forma, esquemas imagéticos envolvem a construção de blocos cognitivos primários. Para o autor, paralelamente, há a tendência de se enxergar os esquemas como estruturas de competência cognitiva arraigadas a nossa memória de longo prazo. Para Gibbs e Colston (2006), os esquemas imagéticos influenciam nosso modo de pensar, analisar e imaginar.

O entendimento dos esquemas imagéticos subjaz uma lista de exemplos prototípicos que nada mais são que estruturas cognitivas básicas. Lakoff (1987) exemplifica alguns esquemas, como: CONTÊINER, PARTE-TODO, LIGAÇÃO, CENTRO-PERIFERIA, ORIGEM-PERCURSO-DESTINO. O resumo da exemplificação do autor sobre esses esquemas pode ser percebido no Quadro 1.

Esquemas Imagéticos	Experiência corporal	Elementos estruturais	Exemplos
CONTÊINER	Expericiamos nossos corpos como contêineres e coisas em contêineres constantemente.	INTERIOR, FRONTEIRA, EXTERIOR.	Campo de visão. <i>Ex.: coisas entrarem e saírem do campo de visão.</i> Relacionamentos. <i>Ex.: entrar e sair de um casamento.</i>
PARTE-TODO	Somos seres humanos com partes que podem ser manipuladas. Percebemos nosso corpo como TODO com PARTES.	TODO, PARTES, CONFIGURAÇÃO.	Famílias. <i>Ex.: casamento como criação da família (todo) com os cônjuges sendo as partes.</i> Sociedade Indiana. <i>Ex.: a sociedade é vista como um corpo (o todo) composto por castas (partes) – a casta mais alta sendo a cabeça e a mais baixa os pés. A estrutura de castas é estruturada metaforicamente de acordo com a configuração do corpo.</i>
LIGAÇÃO	Nosso primeiro link é o cordão umbilical. Posteriormente, nos ligamos aos nossos pais e outras coisas, tanto para nos proteger quanto para protegê-los.	Duas entidades (A e B), LIGAÇÃO conectando-as.	Relações sociais e interpessoais. <i>Ex.: fazemos conexões, rompemos laços sociais.</i> Escravidão. <i>Ex.: escravidão como amarras e liberdade como ausência de amarras.</i>
CENTRO-PERIFERÍA.	Expericiamos nossos corpos como tendo um centro (tronco e órgãos) e periferias (dedos, cabelos). Os centros são vistos como mais importantes que as periferias. O centro define a identidade do indivíduo de uma maneira que a periferia não o faz.	Uma ENTIDADE, um CENTRO e uma PERIFERIA.	Teorias. <i>Ex.: Possuem princípios centrais e periféricos. O que é importante é tido como central.</i>
ORIGEM-PERCURSO-DESTINO.	Toda vez que nos movemos, há um lugar do qual partimos, um lugar ao qual chegamos, uma sequência de locações conectando os pontos de início e chegada e a direção.	Uma ORIGEM (ponto de partida), um DESTINO (ponto de chegada), um PERCURSO e uma DIREÇÃO.	Propósitos <i>Ex.: Propósitos são entendidos como destinos e atingir um propósito como passar por um caminho, de um começo a um fim. Percorrer um longo caminho por algo.</i>

Quadro 1 – Exemplificação de alguns esquemas imagéticos

In.: LAKOFF, G. *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987, p.273-4.

Há ainda muitos outros esquemas imagéticos como, por exemplo, o de BALANÇO, ilustrado por Gibbs e Colston (2006). Para os autores, a ideia de balanço é tão presente em nossas experiências corporais que raramente estamos cientes de sua presença em nosso dia a dia. Percebemos o significado de balanço por meio de experiências de equilíbrio e desequilíbrio corporal. O autor exemplifica a questão do balanço com a imagem de um bebê tentando ficar de pé, ou mesmo de uma criança lutando para se equilibrar em uma bicicleta. Em outras palavras, todos os seres humanos já experienciaram situações em que aprendemos o que é perder o equilíbrio.

O esquema imagético BALANÇO emergira, portanto, das nossas experiências de equilíbrio e desequilíbrio corporal e da tentativa de manter nossas funções e sistemas corporais em estados de equilíbrio. Abaixo segue um quadro com uma lista de esquemas imagéticos e sua classificação proposta por Evans e Green (2006, p.190):

SPACE (ESPAÇO)	UP-DOWN, FRONT-BACK, LEFT-RIGH, NEAR-FAR, CENTRE-PERIPHERY, CONTACT, STRAIGHT, VERTICALITY. (EM CIMA-EM BAIXO, FRENTE-TRÁS, ESQUERDA-DIREITA, PERTO- LONGE, CENTRO-PERIFERIA, CONTATO, DIRETO, VERTICALIDADE)
CONTAINMENT (CONTENÇÃO)	CONTAINER, IN-OUT, SURFACE, FULL-EMPTY, CONTENT. (CONTÊINER, DENTRO-FORA, SUPERFÍCIE, CHEIO-VAZIO, CONTEÚDO)
LOCOMOTION (LOCOMOÇÃO)	MOMENTUM, SOURCE-PATH-GOAL. (MOMENTO, ORIGEM-PERCURSO-DESTINO)
BALANCE (EQUILÍBRIO)	AXIS BALANCE, TWIN-PAN BALANCE, POINT BALANCE, EQUILIBRIUM. (BALANÇO EM EIXO, TWIN-PAN BALANCE, POINT BALANCE, EQUILIBRIUM)
FORCE (FORÇA)	COMPULSION, BLOCKAGE, COUNTERFORCE, DIVERSION, REMOVAL OF RESTRAINT, ENABLEMENT, ATTRACTION, RESISTANCE. (COMPULSÃO, BLOQUEIO, CONTRA FORÇA, DESVIO, REMOÇÃO DE RESTRIÇÃO, DESBLOQUEIO, ATRAÇÃO, RESISTÊNCIA)
UNITY/MULTIPLICITY (UNIDADE/MULTIPLICIDADE)	MERGING, COLLECTION, SPLITTING, ITERATION, PART-WHOLE, COUNT-MASS, LINK(AGE).

	(FUSÃO, COLEÇÃO, SEPARAÇÃO, REITERAÇÃO, PARTE-TODO, COUNT-MASS, LIGAÇÃO)
IDENTITY (IDENTIDADE)	MATCHING, SUPERIMPOSITION. (COMBINAÇÃO, SOBREPOSIÇÃO)
EXISTENCE (EXISTÊNCIA)	REMOVAL, BOUNDED SPACE, CYCLE, OBJECT, PROCESS. (REMOÇÃO, ESPAÇO DELIMITADO, CICLO, OBJETO, PROCESSO)

Quadro 2: Lista Classificatória de Esquemas Imagéticos¹³

Os esquemas imagéticos não existem simplesmente como entidades únicas. Em contrapartida, eles são ligados para formarem relações naturais por meio de transformações de esquemas imagéticos.

Lakoff (1987, p.443) elenca algumas transformações de esquemas imagéticos. Para o autor, as mais importantes são:

- a) Do foco no percurso para o final do percurso: segue imaginativamente o percurso de um objeto em movimento e foca no ponto em que esse objeto para ou parará;
- b) De múltiplos pra massa: imagine um grupo de vários objetos. Afaste-se (mentalmente) deste grupo até que o conjunto de indivíduos comece a se tornar uma massa única e homogênea. Volte até o ponto em que a massa se torne novamente um conjunto;
- c) Seguir uma trajetória: Na medida em que percebemos um objeto se movendo de maneira contínua, podemos mentalmente traçar o percurso que ele fez ou fará;

¹³ Traduzido de: (EVANS, V. GREEN, M. *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press 1996, p. 190).

- d) Sobreposição: Imagine uma grande esfera e um pequeno cubo. Aumente o tamanho do cubo até que a esfera caiba dentro dele. Reduza o tamanho do cubo e coloque-o dentro da esfera.

Para Gibbs e Colston (2006) cada transformação reflete aspectos importantes de nossas experiências corporais. Johnson (2005) ressalta três importantes aspectos dos esquemas imagéticos. Primeiramente, para o autor, os esquemas são partes importantes do que é possível significar através de nossas experiências corporais. O significado seria fruto de padrões e estruturas recorrentes advindos de nossas experiências sensório-motoras. Em segundo lugar, há uma lógica na estrutura dos esquemas. Por exemplo, quando a chave do carro está “dentro” de uma gaveta ou “no” bolso. Pela lógica transitiva de CONTENÇÃO (CONTAINMENT) as chaves estavam em um lugar x e terminam “dentro” ou “em” um lugar y (o bolso). Para Johnson (2005), essa lógica espacial não é trivial e é somente por meio dela que é possível entender nossas experiências comuns. Por fim, esquemas imagéticos não devem ser entendidos como meramente mentais ou corporificados, mas pelo dualismo corporeamente de Dewey (1958). Para este, haveria um contínuo que conectaria nossas interações físicas no mundo com nossas atividades de imaginação e pensamento.

Um exemplo de metáfora de esquema imagético na área do ensino-aprendizagem é: “preciso aprender inglês para estar dentro do mercado de trabalho”. Nessa frase, é possível perceber a presença do esquema imagético CONTÊINER. Interpretando a expressão, o aprendiz necessitaria de algo (inglês) para poder entrar nesse contêiner. Logo, O MERCADO DE TRABALHO É UM CONTÊINER. Graficamente falando, esse esquema imagético pode ser disposto da seguinte maneira:

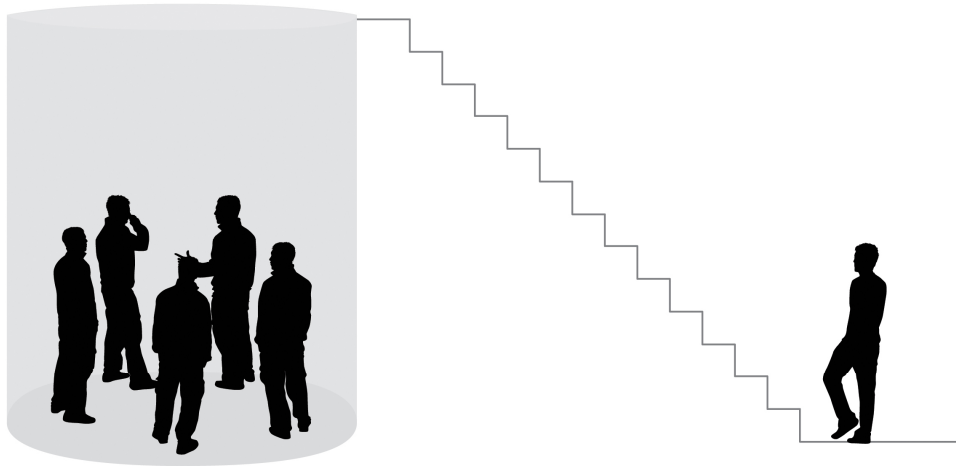


Figura 5 – Disposição gráfica de uma metáfora de esquema imagético.

Na figura 5, há um indivíduo que, para entrar em um contêiner, necessita de um auxílio (no caso da ilustração, uma escada). Dessa forma, o indivíduo à direita seria o aprendiz que necessita da escada (inglês) para entrar no contêiner (mercado de trabalho).

2.4 A metáfora na boca do povo: uma visão cognitiva das expressões idiomáticas.

De acordo com Kövecses (2010), as expressões idiomáticas são uma classe de expressões linguísticas compostas por metáforas, metonímias, pares de palavras, comparações, ditos, expressões, dentre outros. Segundo o autor, em uma visão tradicional, as expressões idiomáticas consistem de duas ou mais palavras e que o sentido geral dessas palavras não pode ser previsto por meio do sentido das palavras constituintes. Nessa perspectiva, portanto, as expressões são vistas como um conjunto especial de palavras, uma questão meramente linguística e independente do sistema conceitual humano. Em outras palavras, em uma visão tradicional, “o sentido linguístico é separado do sistema conceitual

humano e do conhecimento enciclopédico que os falantes de uma língua compartilham”¹⁴
(KÖVECSES, Z. 2010, p. 232).

Com o objetivo de classificar a visão tradicional das expressões idiomáticas como errada, Kövecses (2010) elenca varias expressões idiomáticas em que todas são relacionadas à palavra *fire* (fogo, em inglês), são elas:

He was spitting fire.
(Ele estava cuspidando fogo)

The fire between them finally went out.
(O fogo entre eles finalmente apagou)

The painting set fire to the composer's imagination.
(A pintura incendiou a imaginação do compositor)

Go ahead. Fire away!
(Siga adiante, pergunte!)

The killing sparked off riots in the major cities.
(A matança desencadeou motins nas principais cidades)

He was burning the candle at both ends.
(Ele estava trabalhando demais)

The bank robber snuffed out Sam's life.
(O ladrão de bancos acabou com a vida de Sam)

The speaker fanned the flames of the crowd's enthusiasm.
(O orador atçou a chama do entusiasmo da multidão)

O autor apresenta os exemplos acima para enfatizar que a palavra isolada não participa do processo de criação de uma expressão idiomática, mas sim o domínio, o conceito. Ora, considerando os exemplos acima, é possível perceber expressões que contemplam vários aspectos do fogo: o início, o fim, a energia, o perigo e a intensidade. Como bem salienta o autor, as palavras isoladas somente revelam o processo de conceitualização.

¹⁴ “(...) linguistic meaning is divorced from the human conceptual system and encyclopedic knowledge that speakers of a language share”. (KÖVECSES, Z. Metaphor Metonymy and Idioms. In.: *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2010, p. 231-249).

Dessa forma, como aponta Kövecses (2010), muitas expressões idiomáticas são fruto do sistema conceitual humano e não simplesmente uma questão de linguagem, na medida em que não se tratam somente de expressões que possuem um sentido especial em relação aos seus constituintes. Em uma visão cognitiva, uma expressão idiomática surgiria de nossos conhecimentos gerais do mundo corporificados em nosso sistema conceitual; e já que são conceituais, os sentidos das expressões podem ser vistos como motivados¹⁵ – e não arbitrários – sendo esse conhecimento responsável por motivar a expressão.

Para Kövecses (2010), muitas expressões idiomáticas são baseadas em metáforas e, como tais, trazem à tona dois domínios de conhecimentos. Voltando aos exemplos apresentados anteriormente, podemos perceber um mapeamento de domínios. É notável, por exemplo, que a expressão “Ele estava cuspidando fogo” parece ser uma realização da metáfora conceitual RAIVA É FOGO; que “O fogo entre eles finalmente apagou” refere-se à metáfora AMOR É FOGO; e que “A pintura incendiou a imaginação do compositor” é fruto de IMAGINAÇÃO É FOGO. É pelas conexões e interações entre os domínios no nosso sistema conceitual que as metáforas conceituais nos permitem usar termos de um domínio (fogo) para falar sobre outros (raiva, amor, imaginação).

Após provar, por meio de vários exemplos, que as expressões idiomáticas não devem ser vistas como um conjunto de palavras que juntas possuem um sentido especial e que a grande maioria delas possui uma base metafórica, Kövecses (2010) resume suas conclusões afirmando que o que determina o sentido de uma expressão idiomática é o domínio alvo da metáfora conceitual em questão. Sendo assim, o sentido mais preciso da expressão depende do mapeamento conceitual particular que ela possui.

¹⁵ É interessante ressaltar que nem todas as expressões idiomáticas são motivadas. Kövecses (2010) cita o exemplo de “kick the bucket” (p.233) que significa morrer e que, em português, o equivalente seria “bater as botas”.

2.5 Pesquisa em Linguística Aplicada: Uma questão de metáfora?

De acordo com Ellis (2001), há dois problemas nas pesquisas na área da aprendizagem de segunda língua. O primeiro diz respeito ao esquecimento do “aprendiz”, já que na maioria das vezes a questão da “aprendizagem” é mais enfatizada. Para o autor, mesmo os estudos que evidenciam os aprendizes, percebem os mesmos como tomando decisões sempre baseados na relação custo-benefício. O segundo problema seria fruto da metodologia utilizada em tais estudos. Segundo Ellis, uma teoria de aprendizagem de segunda língua é inerentemente metafórica, pois se preocupa, ou deveria se preocupar, em analisar como os aprendizes constroem suas realidades.

Seguindo a mesma linha, Cameron (1999) afirma que pesquisadores da Linguística Aplicada (doravante LA) utilizam a linguagem para entender situações reais, em especial situações problemáticas. Dessa forma, para a autora, uma pesquisa sobre metáforas em LA tem o objetivo de identificar, mapear e entender os diversos usos linguísticos para propor intervenções e conscientizações. Pesquisas que exploram metáforas trabalhariam “com” e “através” da linguagem. Em outras palavras, pesquisas que contam com uma análise metafórica analisam a linguagem para, por meio dela, propor conclusões e/ou hipóteses (CAMERON, 1999, p.4).

Para Swales (1994), as metáforas são veículos efetivos para explicitar o que os aprendizes acreditam. Dessa forma, é de suma importância estimular os estudantes a criarem metáforas, haja vista que por meio desse processo conceitual, os estudantes elaborariam definições para muito do que pensam e acreditam. A autora cita Wenden (1987) quando afirma que a maioria das pesquisas da área se enquadra em uma perspectiva cognitiva, porém a minoria delas leva em consideração a perspectiva do estudante. Dessa maneira, utilizar uma

análise metafórica significa adotar uma perspectiva êmica, que considera e dá relevância a perspectiva do participante.

Outro estudo na área é o de Block (1992) cujo objetivo era perceber se as metáforas de professores e aprendizes espanhóis eram congruentes. Para isso, o pesquisador iniciou seus estudos com metáforas bastante conhecidas na LA: “o professor é um profissional contratado”, “o professor é um pai”, “o aprendiz é um cliente” e “o aprendiz é uma criança”. Em seguida, o pesquisador entrevistou vinte e dois aprendizes e quatorze professores de uma escola espanhola. Essas entrevistas eram compostas de perguntas sobre a aprendizagem em geral, bem como sobre o papel do professor e do aprendiz. Os dados de Block (1992) mostraram que os professores eram construídos (pelos estudantes e pelos próprios professores) como: profissionais contratados, pesquisadores, deuses, profissionais devotos, amigos e impulsionadores. No entanto, quando questionados sobre eles mesmos, os estudantes tinham pouco a dizer, o que pode evidenciar um excesso de reflexão sobre o papel do professor e pouca reflexão sobre o papel do aprendiz. Nesse contexto, muitos entrevistados mencionaram a metáfora do aluno como um cliente e como um frequentador de aulas motivado pelo interesse.

Swales (1994) trabalhou metáforas pictoriais em seu estudo. A pesquisadora pediu a doze aprendizes femininos iniciantes de inglês que elaborassem um conjunto de desenhos que expressasse como elas se sentiam em relação a seus processos de aprendizagem. Em seguida, as participantes deveriam explicar esses desenhos. O estudo tinha o objetivo de perceber qual a visão de mulheres de países do Terceiro Mundo sobre a aprendizagem de inglês. Nos resultados encontrados, pôde-se perceber que essas mulheres não veem seus processos como mecânicos ou automatizados. Por outro lado, de acordo com a autora, a visão dessas mulheres está enraizada em elementos naturais como a natureza, comunidade e família. A autora conclui afirmando que, ao analisar as metáforas dessas mulheres, ela pode perceber muito

mais do que a visão das participantes sobre a aprendizagem, mas também sobre educação em geral. Para ela, ambos, professores e aprendizes, deveriam ser estimulados a criar definições para muitos dos fatores relativos ao ensino e aprendizagem.

O trabalho de Ellis (2001) teve por objetivo investigar como pesquisadores sobre aquisição de segunda língua (doravante SLA) conceituavam os aprendizes de segunda língua, bem como perceber como esses aprendizes se auto-conceituavam. Após a análise de um corpora composto por nove artigos de pesquisadores líderes na LA, Ellis constatou que os pesquisadores conceituavam os aprendizes como: CONTÊINERS, MÁQUINAS, NEGOCIADORES, SOLUCIONADORES DE PROBLEMAS, CONSTRUTORES, LUTADORES e INVESTIDORES. Já os aprendizes projetavam-se como: SOFREDORES, SOLUCIONADORES DE PROBLEMA, VIAJANTES, LUTADORES e TRABALHADORES.

Para Ellis, uma similaridade existente entre as projeções de pesquisadores e aprendizes refere-se à construção do aprendiz como um solucionador de problemas. No entanto, ao passo que os pesquisadores viam o processo de aprendizagem como automático e inconsciente, todos os aprendizes conceitualizaram esse processo como uma atividade mental altamente consciente. Outra similaridade refere-se à visão da aprendizagem como uma luta.

Entretanto, são as diferenças que se destacam mais. Os dados sugerem que a LA, classificada como dominante por Ellis (2001), constrói o processo de aquisição de segunda língua mecanicamente, sem levar em consideração o papel da percepção humana e dos estados afetivos. A aprendizagem seria vista como “algo que acontece automaticamente, quando prevalecem as condições adequadas” (ELLIS, 2001, p.83). Em contrapartida, os aprendizes se auto-constroem principalmente como seres que experenciam medos, frustrações e gratificações pessoais.

O estudo abrangente de Oxford (2001) analisou 473 narrativas escritas de aprendizes buscando responder as seguintes perguntas: o que revelam as narrativas sobre a construção dos aprendizes sobre seus professores, quais são os principais temas que emergem dessas narrativas, como os aprendizes respondem emocionalmente aos seus professores e que teorias e implicações podem ser traçadas. As metáforas encontradas foram interpretadas de acordo com três tipos de abordagem de ensino: a autocracia, a democracia e o *laissez-faire*.¹⁶

Sobre a abordagem autocrática, Oxford (2001) encontrou oito categorias relevantes de metáforas. Nelas, os professores são projetados como fabricantes, bruxos, juízes, tiranos, pessoas/animais arrogantes, pregadores/moralistas, benfeitores e fofoqueiros. Em relação à abordagem democrática, a pesquisadora encontrou bem mais metáforas positivas, já que os professores foram comparados metaforicamente a desafiadores, forças da natureza, entretenedores, modelos inspiradores, igualitários/coaprendizes, membros familiares, profetas ou dom de deus e fornecedores de ferramentas. Finalmente, as metáforas que refletiram a abordagem *laissez-faire* revelam os professores como olhos cegos, babás ruins, furacões, guardiões, indutores de sono, pedaços de queijo, preguiçosos, desinteressados, detentores de ferramentas e ausentes/perdidos.

Os dados revelaram fielmente como os aprendizes percebem cada tipo de professor que passou por suas trajetórias de ensino e aprendizagem. Ficou clara a preferência pelos professores com abordagens mais democráticas, em detrimento dos que adotam posturas mais autocráticas e *laissez-faire*.

Considerando o contexto brasileiro, no que tange o cenário da Linguística Aplicada, há muitas dissertações e teses que investigam metáforas. No entanto, poucos trabalhos

¹⁶ A abordagem *laissez-faire* é caracterizada por pouco ou nenhum poder do professor, com nenhum poder garantido aos aprendizes. O professor é psicológica e fisicamente ausente e os aprendizes ficam sem mecanismos ou direcionamentos que os ajudem a assumir responsabilidade. Apesar disso, alguns aprendizes criam suas próprias estratégias e contracultura para a sobrevivência acadêmica. A abordagem *laissez-faire* frequentemente resulta em pouca aprendizagem, muito estresse e pouca coesão grupal. (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. England: Longman, 2001, p.88).

utilizam a análise metafórica no contexto do ensino-aprendizagem, ou seja, poucas dissertações e teses investigaram as metáforas de aprendizes e/ou professores. Barata (2006) investigou as crenças de professores em formação sobre avaliação através da análise de suas metáforas. A autora analisou questionários, entrevistas, narrativas, gravações de aulas e notas de campo – todos esses instrumentos foram utilizados em aulas da disciplina Prática de Ensino em uma universidade do interior de Minas Gerais. Os dados da pesquisa apontam para uma similaridade entre as crenças dos professores como aprendizes e formadores, ou seja, as crenças desses formadores parecem ser reflexo de suas experiências como estudantes. Dessa forma, os resultados confirmam a íntima relação entre experiências, crenças e ações. É interessante ressaltar que as crenças das professoras foram reveladas de uma maneira dedutiva. Por meio da análise das metáforas é que a pesquisadora pode ter acesso ao que as formadoras acreditavam sobre o que é avaliar.

Ribeiro e Souza (2008) também utilizou as metáforas de professores como meio de investigação de suas concepções. Nesse estudo, a pesquisadora investigou quais eram as concepções de duas professoras sobre gramática e seu ensino. As metáforas foram coletadas por meio de narrativas escritas e orais. Em seguida, as aulas das informantes foram observadas para se verificar se e como os aspectos gramaticais eram abordados. Por fim, foram realizadas discussões sobre as práticas das professoras em sala de aula. Assim como no estudo de Barata (2006), os resultados encontrados revelaram que as ações das professoras eram influenciadas por suas experiências anteriores. Além das experiências anteriores, outros fatores que pareceram interferir nas ações das professoras foram o conhecimento linguístico e metodológico, a personalidade e o grupo de alunos em questão.

Outra pesquisadora brasileira a abordar metáforas no ensino-aprendizagem é Osório (2003), cuja pesquisa buscou investigar e comparar as metáforas dos discursos de professores e aprendizes de duas escolas de idiomas, uma adepta ao método comunicativo e outra ao

método audiolingual. Como instrumento de coleta de dados, foram utilizados questionários, bem como observações. Em seguida, a pesquisadora analisou os dados para obter algumas categorias metafóricas. Nos dados de Osório (2003), os aprendizes percebem os professores como TRANSMISSOR, ANIMADOR, MOTIVADOR, TOLERANTE, AJUDANTE, AMIGO, CONTROLADOR, PARCEIRO e GUIA. Os professores se conceitualizam da mesma maneira, com exceção da palavra AMIGO. Após analisar as metáforas de professores e aprendizes, foi possível perceber diferenças de frequências das categorias, de acordo com o método utilizado pela escola de idiomas e com o nível de aprendizagem. Por exemplo, a metáfora do professor MOTIVADOR ocorre mais na escola do método comunicativo, ao passo que a metáfora do professor CONTROLADOR ocorre mais na escola do método audiolingual.

3. METODOLOGIA

*A metáfora é a guardiã da realidade.
Adélia Prado*

3.1 Natureza da Pesquisa

Este estudo se configura como uma pesquisa de levantamento de opinião (*survey research*) de natureza mista, ou seja, com abordagens quantitativas e qualitativas. Em um primeiro momento, foram coletados, através de uma atividade de reflexão, relatos que permitiram entender como os estudantes da UFMG conceitualizam seus processos de aprendizagem de inglês. Posteriormente, foram feitas as análises quantitativas e qualitativas, a serem explicadas na seção 3.4 (Análise dos Dados).

Segundo Johnson (1992), o propósito de uma pesquisa de opinião é compreender características em um grupo de interesse inteiro (uma população) através da análise de um subconjunto deste grupo (uma amostra). No caso desta pesquisa, pretende-se compreender como os estudantes universitários da UFMG (a população) conceitualizam a aprendizagem por meio da análise de subconjuntos (as amostras). Geralmente, uma pesquisa de opinião é definida como um estudo de um grande grupo através do estudo de um subconjunto deste.

De acordo com Dörnyei (2007), nos últimos 15 (quinze) anos, pesquisas de métodos mistos tem sido crescentemente vistas como uma terceira abordagem metodológica. O autor cita Strauss e Corbin (1998, p.34), que ilustram essa terceira abordagem da seguinte maneira:

Ambas as formas de pesquisa qualitativas e quantitativas tem papéis a serem cumpridos na formulação de teorias. A questão não é se usar ou não uma forma ou outra, mas como elas funcionarão juntas a fim de fomentar o desenvolvimento da teoria¹⁷.

¹⁷ “Qualitative and quantitative forms of research both have roles to play in theorizing. The issue is not whether to use one form or another but rather how these might work together to foster the development of theory.”

Os referidos autores citados por Dörnyei (2007) acreditam que as duas abordagens devem ser utilizadas de forma complementar, de maneira que o qualitativo interaja com o quantitativo, e vice-versa. O qualitativo deve direcionar o quantitativo e o quantitativo responder ao qualitativo, em um processo circular e evolutivo, de maneira que as especificidades de cada abordagem contribuam juntas para o desenvolvimento da pesquisa. Seliger e Sohamy (1989) caracterizam como ecléticas (p.114) as pesquisas que livremente combinam elementos de diferentes tipos de abordagens de pesquisa.

A pesquisa quantitativa social cresceu como resultado de um desejo de rivalizar os procedimentos objetivos das ciências naturais. (DÖRNYEI, 2007, p.32). No entanto, o autor ressalta que embora muitos aspectos dos métodos científicos das ciências naturais sejam transferíveis para as ciências sociais, há diferenças fundamentais que devem ser levadas em consideração: (i) ao contrário dos átomos e moléculas, por exemplo, os indivíduos mostram variações ao longo do tempo e dentre os diversos contextos sociais e culturais; (ii) mesmo se analisadas em condições semelhantes, as reações dos indivíduos variarão amplamente (algo com que os pesquisadores das ciências naturais não precisam se preocupar).

A abordagem quantitativa é centrada em números. No entanto, mesmo sendo poderosos, os números perdem seu significado se não forem explicitadas as razões em utilizá-los. Nessa pesquisa, a análise quantitativa foi realizada anteriormente à análise propriamente dita. Foram quantificadas as porcentagens de respondentes, bem como as porcentagens de metáforas regulares em cada categoria.

Após a análise quantitativa, foi feita uma análise qualitativa dos dados obtidos. Para Dörnyei (2007), a pesquisa qualitativa envolve procedimentos de coleta que resultam em dados primariamente abertos e não-numéricos que são, *a posteriori*, analisados por métodos

não-estatísticos. Ao conceituar a pesquisa qualitativa, o autor cita Denzin e Lincoln (2005) e conclui que esse tipo de pesquisa não é de clara definição, já que não possui teorias, paradigmas, métodos ou práticas que sejam distintamente próprios.

Denzin e Lincoln (2006) afirmam que a Pesquisa Qualitativa é um campo de investigação que se caracteriza por atravessar disciplinas, campos e temas (p.16). Para os autores (p.17), apesar das definições variarem de acordo com o momento histórico das pesquisas, pode-se pensar na seguinte definição:

“[A] pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. (...) [A] pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o 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”.

Para os autores, a abordagem qualitativa enfatiza as qualidades das entidades, os processos e os significados que não são passíveis de serem quantificados ou medidos experimentalmente. Algumas características dessa abordagem são: (a) ressaltam a natureza como uma construção social da realidade; (b) há uma relação extremamente íntima entre o pesquisador e a realidade a ser estudada; (c) a consideração das limitações que surgem durante o processo de investigação. Em suma, abordagens qualitativas “buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.23).

3.1.1 O Projeto IngRede

De acordo com Paiva *et al.* (2009), o projeto IngRede surgiu como uma necessidade das universidades federais de oferecer disciplinas de leitura em língua inglesa para toda a

comunidade acadêmica. O projeto, através de uma abordagem colaborativa, busca atender a todos os estudantes, oferecendo conhecimentos instrumentais sobre como ler e compreender um texto em inglês.

O projeto foi idealizado em 1999 em um evento sobre educação à distância em que a pauta principal de muitas das conversas era a grande demanda por aulas de leitura em língua inglesa, bem como o grande obstáculo da falta de professores que ainda enfrentam as universidades públicas no Brasil. Dessa forma, um grupo de professores, liderados pela Profa. Vera Menezes, decidiu que iria criar um curso de leitura mediado pelo computador, que seria difundido e adaptado em várias universidades.

Esse grupo foi aumentando e, conseqüentemente, foi fundado o IngRede – um projeto de ensino e pesquisa sobre aprendizagem de leitura em inglês em ambiente virtual (PAIVA et al., 2009). Esse projeto foi desenvolvido graças a uma parceria entre 10 (dez) universidades federais brasileiras (UFG, UFMG, UFMT, UFRJ, UFSJ, UFSM, UFU, UFJF, UFPA e UFPEL). Na UFMG, o projeto foi desenvolvido com o apoio da Pró-Reitoria de Graduação e do projeto REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e implementado pela Profa. Junia Braga. Foi produzido um CD-ROM e as atividades didáticas foram inseridas na Plataforma *Moodle*.

Após um período experimental, o curso foi inserido como uma disciplina na universidade e, devido à demanda dos próprios estudantes, foi desenvolvido o nível II.

3.1.2 Objetivos do Projeto

O Projeto IngRede é composto de duas disciplinas *online* de Inglês Instrumental. O curso “UNI001 - Inglês Instrumental I” busca desenvolver a habilidade de leitura de diversos gêneros textuais escritos em língua inglesa. O principal objetivo da disciplina é contemplar as estratégias de leitura e trabalhar com a compreensão geral e a busca de informações

específicas. Ademais, as unidades e atividades a serem trabalhadas contêm elementos linguísticos necessários para o entendimento de um texto tanto em contexto geral como na área de interesse do aprendiz.

A disciplina “UNI002 - Inglês Instrumental II” busca o aperfeiçoamento da habilidade de leitura de diversos gêneros textuais (acadêmicos e não-acadêmicos) em língua inglesa. Ao automatizar o uso das estratégias de leitura trabalhadas na disciplina anterior, promove uma compreensão mais rápida e eficiente dos textos. Além disso, contempla aspectos discursivos e linguísticos importantes para a compreensão de textos.

3.2 Os participantes

Os participantes desta pesquisa foram os estudantes matriculados nas duas disciplinas anteriormente mencionadas. Tendo esses participantes como sujeitos dessa pesquisa, pôde-se ter uma visão de todas as áreas do conhecimento, haja vista a diversidade do público que a disciplina atende. No segundo semestre de 2009, a disciplina UNI001 – Inglês Instrumental I possuía 1.388 estudantes e a UNI 002 – Inglês Instrumental II possuía 891, totalizando 2.279 estudantes de diversos cursos de graduação, como é ilustrado no gráfico abaixo:

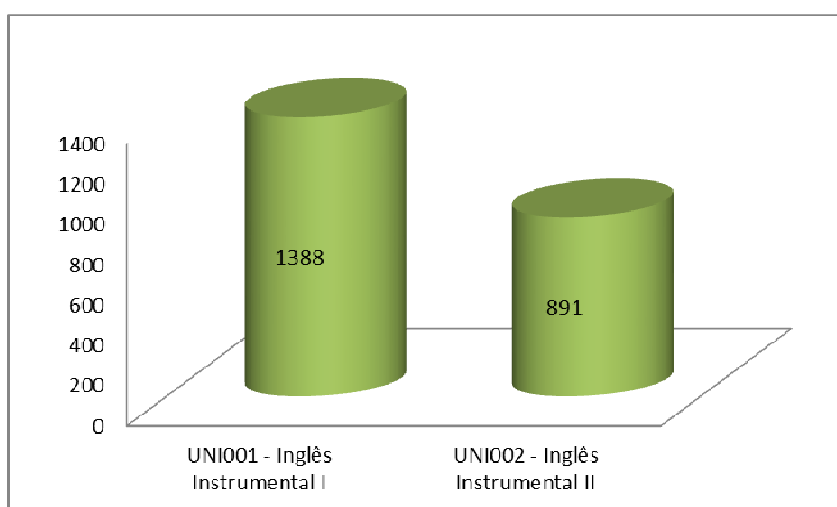


Gráfico 1 – Distribuição de estudantes por disciplina

O projeto IngRede atende estudantes de todas as ciências (mencionadas na subseção 3.1 – Natureza da Pesquisa). Sendo assim, esse grupo de participantes foi escolhido por atender fielmente aos objetivos e perguntas de pesquisa desse projeto e por, possivelmente, ilustrar como pensam os estudantes da UFMG. Dos 2.279 estudantes, somente 341 (15%) realizaram a atividade de reflexão, como demonstra o gráfico abaixo:

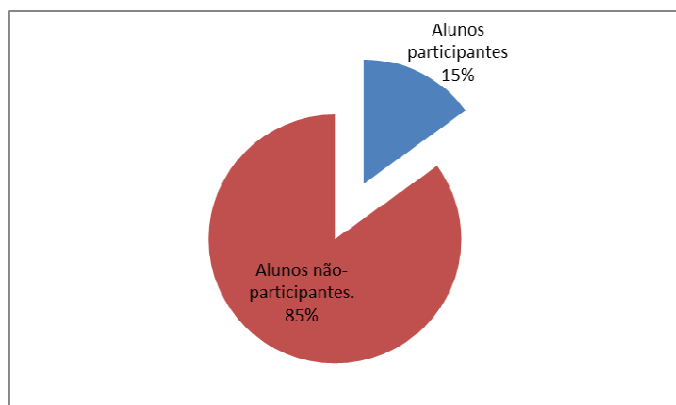


Gráfico 2 – Participação voluntária dos estudantes na pesquisa

Neste trabalho os participantes foram codificados da seguinte forma: As duas primeiras letras do nome, a idade, seguidos do código de seu curso de graduação (disponíveis no anexo 1). Desta forma, hipoteticamente, se um estudante de chama João, possui 25 anos e cursa Administração, seu código é (Jo25-ADM).

3.3 Instrumento de Coleta de Dados – Atividade de Reflexão

Nesta atividade, foi pedido aos alunos que completassem algumas frases sobre o processo de aprendizagem de língua inglesa com o objetivo de encontrar metáforas sobre o tema. No instrumento havia instruções a serem seguidas pelos participantes para completar as afirmativas propostas com alguma frase, expressão ou metáfora que melhor caracterizasse seu pensamento sobre o assunto. A atividade foi criada no *GoogleDocs* e postada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) das disciplinas anteriormente citadas (vide Anexo 2). A atividade pode ser acessada pelo seguinte endereço eletrônico:

<http://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dGhmMnJKMUx0bThleEpHNjIxMWtobFE6MA>.

O instrumento foi adaptado e inspirado em Kramersch (2003). No original, os participantes deveriam completar as seguintes frases: “Aprender Inglês é como...”, “Falar Inglês é como...” e “Escrever em Inglês é como...”. Ao adaptar este questionário para esta pesquisa, foram inseridas as seguintes frases: “Aprender inglês é como...”, “Saber Inglês é como...”, “Não saber inglês é como...”, “Aprender inglês à distância é como...”.

Ao analisar o instrumento de Kramersch, pode-se ter dúvida com relação ao uso da palavra “como” nas afirmativas. Poderia se pensar em analogias e não metáforas. Entretanto, para Kramersch (2003) a metáfora, por ser um fenômeno cognitivo e não somente um recurso estilístico, pode subjazer um símile, podendo se realizar, por exemplo, com expressões como: “Aprender é...” ou “Aprender é como”. O importante é que haja o mapeamento e interação entre os domínios. Em outras palavras, ao afirmar que aprender inglês é como uma tortura, por exemplo, o participante está mapeando o domínio fonte (tortura) no domínio alvo (aprendizagem). Logo, para esse participante aprender inglês é uma tortura.

3.4 A Análise dos Dados

A análise dos dados seguiu os parâmetros e procedimentos da pesquisa quantitativa e qualitativa (HOLIDAY, 2002; DÖRNIEY, 2007).

Na primeira fase de análise, os dados foram lidos várias vezes e foram destacados somente os excertos que continham expressões metafóricas. Em seguida, os dados foram analisados de maneira que fosse possível encontrar unidades significativas (HOLIDAY, 2002) capazes de apontar as conceitualizações dos estudantes sobre o processo de aprendizagem. Dessa forma, as expressões encontradas foram analisadas e separadas em dois grandes grupos:

Metáforas de Esquemas Imagéticos e Metáforas Estruturais. Em cada grande grupo, as expressões foram categorizadas contextualmente de acordo com a regularidade dos domínios.

Dos 2.279 alunos da disciplina, somente 341 realizaram a atividade de reflexão. Em porcentagem, isso significa que a amostra obtida representa 14,96% da população. A análise foi dividida em quatro partes. Em cada uma delas foram utilizadas somente as expressões significativamente regulares, ou seja, aquelas que eram comuns e poderiam caracterizar a amostra em questão.

4. Resultados e Discussão

*Metaphor is a way of thought
long before it is a way with words.
James Geary*

Neste capítulo, apresento e discuto as expressões metafóricas encontradas e categorizadas, de acordo com os critérios apresentados no capítulo anterior. As metáforas apresentadas aqui estão agrupadas pela regularidade de domínios, ou seja, somente os domínios significativamente regulares foram levados em consideração e, dessa forma, categorizados. Para cada um dos quatro temas propostos na atividade de reflexão, apresento primeiramente uma macro-análise das expressões. Em seguida, elenco as categorias de metáforas de esquemas imagéticos para, posteriormente, listar as categorias de metáforas estruturais. No fim de cada parte dessa seção, demonstro graficamente a relação das categorias metafóricas elaboradas nessa pesquisa.

4.1 APRENDER INGLÊS é como ...

O primeiro tema proposto na atividade de reflexão foi a aprendizagem de inglês. Das 341 respostas, 70 continham expressões metafóricas significativamente regulares sobre o tema, o que representa 21% do total de respostas. Das 70 expressões encontradas, 16 (23%) eram metáforas de esquemas imagéticos e 54 (77%) metáforas estruturais, como se pode observar no gráfico a seguir:

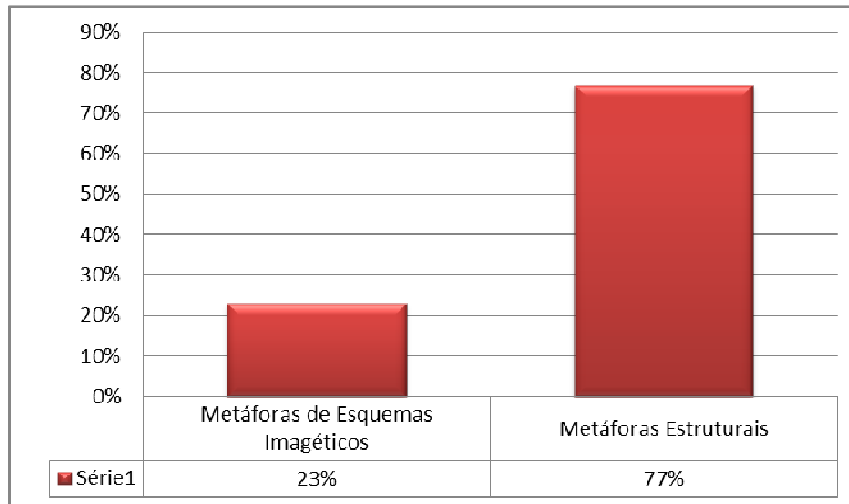


Gráfico 3 – Aprender Inglês é como... – Percentual de Metáforas de Esquemas Imagéticos e Metáforas Estruturais

De maneira geral, as metáforas dessa parte giram em torno de um mesmo tema/domínio: a descoberta de um novo mundo. Esse tema foi presente na maioria das expressões metafóricas encontradas. Os aprendizes parecem enxergar a língua inglesa como um instrumento que os possibilita conhecer novas realidades. A figura abaixo é uma nuvem de palavras (criada com auxílio do site *wordle*¹⁸) que ilustra e exemplifica a frequência lexical nas metáforas agrupadas.



Figura 6 – Nuvem de palavras de APRENDER INGLÊS É COMO...

¹⁸ <http://www.wordle.net>

Como se pode observar na figura, quanto maior é a imagem da palavra, mais vezes ela foi encontrada. Sendo assim, por meio dessa lista de frequência em forma de ilustração, é possível perceber que os três itens lexicais mais encontrados nessa parte foram “mundo”, “novo” e “descobrir”, o que sinaliza muito sobre a conceitualização desse grupo de aprendizes.

Em relação aos esquemas imagéticos, todas as metáforas se inserem no esquema imagético DENTRO/FORA (IN/OUT), o que representa um total de 23% das expressões metafóricas regulares encontradas. No entanto, elas foram agrupadas em duas categorias diferentes. Na primeira, APRENDER INGLÊS É COMO SE INCLUIR, o mundo e o mercado de trabalho são contêineres e o inglês é um meio de entrar nesse contêiner, como pode ser percebido nas expressões.

APRENDER INGLÊS É COMO SE INCLUIR – 19%	
1. ... entrar em um mundo globalizado. (Th250EMC)	
2. ... se preparar para entrar no mercado de trabalho. (Ig23-EMC)	
3. ... ter um passaporte para entrar no mundo globalizado. (Le25-EMC)	
4. ... entrar em um mundo novo. (A119-CCO)	
5. ... renascer em outra vida... é um novo mundo que você entra nele. (Ma48-BIB)	
6. ... adentrar em um mundo antes estranho, ter contato com uma cultura diferente, significados novos, entender musicas, humor, filmes e ter uma visão surpreendente destes mundos. (Ig23-EMC)	
7. ... adentrar um novo mundo, com novas possibilidades de visão e interação com o mesmo. O inglês é uma língua essencial para ampliar as possibilidades de trabalho e de vivência, pois é uma língua falada em quase todo o mundo. Tanto no âmbito acadêmico, quanto na vida pessoal essa é uma língua que propicia muitas oportunidades para quem têm domínio da mesma. (Ha23-CSO)	
8. ... ter a oportunidade de estar inserido no mundo. (Le21-LET)	
9. ... estar inserido no mundo globalizado. (F128-BIB)	

10. ... sentir-se, aos poucos, parte de um mundo maior, que possibilita intercâmbio cultural e preenche requisitos profissionais. (A122-MED)
11. ...é como fazer parte do mundo globalizado. (Di25-ADM)
12. ... mergulhar em um mundo novo, cheio de novidades a serem descobertas, é fomentar o interesse pelo desconhecido, pois a aquisição de uma língua inclui o conhecimento da linguagem e da cultura do país em questão. (Ta27-FON)
13. ... integrar-se num novo mundo. (Ja23-CIC)

Quadro 3 – Aprender inglês é como se incluir

Como pode ser percebido no quadro acima, nas metáforas encontradas podem-se perceber verbos, adjetivos ou expressões verbais que indicam a noção de entrada em um contêiner. Nessas metáforas, há um processo de conceitualização em que um estudante, por meio da aprendizagem, consegue entrar e descobrir um mundo novo. As expressões foram agrupadas pelos seus domínios metafóricos (em negrito).

É possível elencar basicamente três tipos de contêineres em que os aprendizes pretendiam entrar, se inserir ou fazer parte: um mundo novo, um mundo globalizado e o mercado de trabalho; esferas que, para este grupo de participantes, são predominantemente marcadas pela presença da língua inglesa. Dessa forma, quem não aprende a língua está automaticamente *fora* desses contêineres.

Ressalto aqui a expressão 3, em que a aprendizagem da língua é percebida como um passaporte, um documento oficial necessário àqueles que desejam entrar em um outro país. Assim parece ser o inglês para esse grupo de estudantes universitários: algo necessário para entrar em um novo mundo, na vida profissional pós-faculdade. Destaco também as expressões 10 e 11, em que os participantes afirmam que aprender inglês é fazer parte do mundo, deixando claro, portanto, que aprender a língua nos dias de hoje é uma questão social, algo que integraria o indivíduo em sua sociedade, em seu mundo.

Outra categoria de metáforas de esquemas imagéticos é APRENDER INGLÊS É COMO DEIXAR ALGO ENTRAR. Nessa visão, nós seríamos os contêineres. Dessa forma, aprender seria deixar a língua entrar nesse contêiner. As expressões agrupadas nessa categoria podem ser percebidas no quadro abaixo.

APRENDER INGLÊS É COMO DEIXAR ALGO ENTRAR – 4%
1. ... ter que enfiar para dentro da gente algo que todo os anticorpos desprezam. É uma língua pobre, deficiente para expressar sentimentos, e é realmente uma tristeza que tenha se expandido e tomado forma como língua economicamente mais importante deste momento. (Li41-TUR)
2. ... abrir a mente para o mundo, pois a partir do inglês estamos inseridos em qualquer lugar. (Ra18-EPR)
3. ... abrir uma caixa de arquivos bem localizados e que nunca mudaram, e ali inserir novos conceitos, remover outros... Nisto é que surge uma desorganização do processo de "buscar arquivos" característica do início do aprendizado para quem já tem sua língua materna muito bem dominante. No início é difícil separar o pensar em inglês da busca de arquivos automática que se faz para a língua-mãe. É querer entender o novo a partir do já existente. (Ju25-NUT)

Quadro 4 – Aprender inglês é como deixar algo entrar

Em 4% das expressões, pôde-se perceber a visão do aprendiz como um receptor do conteúdo, o que se assemelha um pouco à visão da teoria da comunicação em que há um emissor, uma mensagem e um receptor. A aprendizagem da língua nessa categoria é conceitualizada como algo que deve ser transmitido e inserido em um contêiner.

Na expressão 1, percebe-se um aprendiz que parece repudiar a língua, mas que precisaria aprendê-la, deixá-la entrar. Além do esquema imagético DENTRO/FORA, há ainda uma mesclagem com o espaço corporal. A língua seria algo necessário ao aprendiz, mas que seu sistema imunológico rejeita veementemente. Sendo assim surge uma mescla de uma língua que é “inserida” ou “injetada” no aprendiz, mas que é rejeitada por seu sistema imunológico.

Nas expressões 2 e 3 encontra-se a noção de abertura de contêiner. Na expressão 2 o contêiner a ser aberto é a mente, o que se assemelha bastante a expressão 3. Nesta, há também uma mesclagem, desta vez com o processo de arquivo. Nessa perspectiva, a língua é mapeada a arquivos que devem ser inseridos em uma caixa de arquivos (a mente humana). Para esse aprendiz, a aprendizagem é conceitualizada justamente nesse processo de tornar internos arquivos que antes eram externos.

Com relação às expressões de metáforas estruturais, 30% delas são referentes à descoberta de um novo mundo.

APRENDER INGLÊS É COMO DESCOBRIR UM NOVO MUNDO (30%)
1. ... descobrir o mundo! (Pr24-MED)
2. ... descobrir um novo mundo . (He19-CIC)
3. ... descobrir um novo mundo . (Vi26-GEO)
4. ... descobrir um novo mundo . (Lu22-EMC)
5. ... descobrir um novo mundo . (Wa21-ECO)
6. ... descobrir um novo mundo a cada dia. (Lu21-NUT)
7. ... descobrir um novo caminho, um novo mundo , a cada dia. (Li23-DMD)
8. ... descobrir um mundo de possibilidades ao meu alcance pelo conhecimento. (Ed31-DIR)
9. ... descobrir um novo mundo cheio de novas opções de lazer, relações sociais e aprendizado. (An31-BIO)
10. ... descobrir um mundo que segue paralelo com o seu o tempo todo. (Fl20-FIS)
11. ... descobrir um outro mundo , com diferentes pessoas, livros, textos, periódicos, sites, etc. (De32-BIB)
12. ... descobrir a existência de um novo mundo um novo universo do saber e do aprender. (Os49-BIB)
13. ... descobrir um mundo de novas possibilidades, sejam elas pessoais ou profissionais. (Ra20-EMI)

14. ...fazer **descobertas**, um **mundo novo** de possibilidades que se abre. (Ba23-ADM)
15. ...**descobrir** a possibilidade de **novos mundos** e novos horizontes uma vez que com o inglês é possível se comunicar em praticamente qualquer lugar do mundo! (An22-NUT)
16. ...**descobrir** um **mundo novo** escondido nos objetos e situações que vivenciamos diariamente, é perceber que uma única coisa permite um número de sentidos e significados. (Pe20-MED)
17. ...**conhecer** um **novo mundo**, novos horizontes! (Ma40-COM)
18. ...**conhecer** um **novo mundo**... (Ta19-FON)
19. ...se um **novo mundo** de oportunidades e conhecimentos se abrisse aos nossos olhos... (Mi28-PSI)
20. ...**encontrar** um **novo mundo**, uma nova cultura. (Cr23-EMC)
21. ...adquirir um passaporte para um **mundo desconhecido**, onde as regras e forma de se viver apesar de ser parecidas com as de costume possuem um quê especial. Inexplicável. (Pe20-MED)

Quadro 5 – Aprender inglês é como descobrir um novo mundo

Embora o domínio de novos mundos tenha aparecido em muitas outras expressões metafóricas dessa pesquisa, nesta categoria eles são domínios-fonte que estão em primeiro plano. Nessas expressões, a aprendizagem da língua (domínio alvo) é mapeada à descoberta de um novo mundo (domínio fonte). Dessa forma, os aprendizes seriam os descobridores, o processo de aprendizagem a descoberta e o conhecimento da língua seria o mundo novo.

Como pode ser observado nas expressões 8, 13, 14 e 15, o “novo mundo” seria as novas possibilidades que se abrem com a aprendizagem da língua, o que evidencia que o “mundo” mencionado pelos participantes não seria totalmente novo ou desconhecido. O “novo mundo” parece já existir no imaginário dos estudantes, sendo um espaço idealizado em que esses estudantes gostariam de pertencer (ou já pertencem). Aprender a língua seria,

portanto, descobrir esse “novo mundo”. Nesse espaço só haveria lugar para aprendizes e/ou falantes de inglês.

Ressalto também a expressão 21 em que, novamente, há a mesclagem com o espaço de viagem. Aprender para esse participante seria como adquirir um passaporte, algo que o possibilitaria entrar nesse “novo mundo”. Assim, aprendizes são mapeados a viajantes, o conhecimento da língua ao destino da viagem, o processo de aprendizagem a um passaporte. Levando em consideração a seleção lexical da expressão, poderia se especular que para esse participante a aprendizagem é como um passaporte que pode ser comprado, adquirido.

Foram encontradas também expressões metafóricas relacionadas à locomoção no espaço, o que gerou uma categoria com duas subcategorias. Todas as metáforas dessa categoria são sobre locomoção, porém, umas fazem parte do domínio “caminho” e outras do domínio “viagem”. Expressões dessa categoria revelam que para esses participantes aprender inglês o faz ultrapassar limites espaciais e geográficos. Abaixo, segue a representação gráfica da categoria APRENDER INGLÊS É LOCOMOVER-SE NO ESPAÇO, juntamente com suas subcategorias.



Figura 7 – Aprender inglês é locomover-se no espaço

A primeira subcategoria refere-se ao domínio “viagem”. Quatorze por cento dos participantes projetaram a aprendizagem metaforicamente ao ato de viajar. Esse domínio parece ser bem recorrente, haja vista que percorre também muitas outras categorias. Como já

dito, nessa perspectiva, os aprendizes seriam viajantes, o percurso seria o processo de aprendizagem e o conhecimento da língua seria o destino final. As expressões metafóricas pertencentes a essa categoria estão elencadas no quadro abaixo.

APRENDER INGLÊS É COMO VIAJAR – 14%	
1.	... viajar loucamente. (Lu21-EMC)
2.	... viajar , conhecer uma cultura de um outro povo, e uma cultura que me é muito útil para a vida profissional, que facilita minha aprendizagem e me qualifica. (Pr24-MED)
3.	... viajar para outros lugares, aprender e descobrir a diversidade do mundo. (Vi19-NUT)
4.	... sair para viajar sozinho para um lugar que nunca foi e nem conhece ninguém. (E133-FIS)
5.	... fazer uma viagem para um lugar maravilhoso, mas sem dinheiro. (Mi25-PSI)
6.	... viajar em alto mar , conhecer um mundo desconhecido. (Pa2-GSS)
7.	... ser um navegador e ver a possibilidade de navegar por mares mais distantes . (Jo21-EMC)
8.	... navegar por novos mares e conhecer o desconhecido. (C130-DIR)
9.	... navegar por mares turbulentos , pois sempre tive muita dificuldade com línguas. (Lu39-MAT)
10.	... voar em território desconhecido. (Ci24-ECO)

Quadro 6 – Aprender inglês é como viajar

Nas expressões de 1 a 5, as metáforas compreendem o domínio viagem. Nelas, os aprendizes se tornam capazes de viajar para outros lugares, países e culturas por estar aprendendo a língua inglesa. Destaco a expressão 2, em que o aprendiz, além de utilizar o domínio viagem, toca no assunto do futuro profissional – característica marcante dessa

comunidade. Outro destaque é a expressão 4, em que o participante destaca a solidão da viagem que é aprender uma língua.

Já nas expressões de 6 a 9, os participantes mapeiam a aprendizagem também em uma viagem, só que uma viagem marítima. Os aprendizes parecem especificar o tipo de viagem que é aprender inglês. Nesse caso, aprender é mais que viajar, é navegar. Uma possível razão para esse mapeamento pode ser a modalidade virtual. A metáfora da navegação ficou bastante conhecida e é muito utilizada para se referir à atividade de usar a internet. Tendo em vista que esses alunos participavam de uma disciplina *online* e os dados foram coletados nessa disciplina, essa pode ser uma explicação para esse mapeamento.

Destaco a expressão 10, em que aprender é voar, uma viagem que se caracteriza pela rapidez e praticidade. Aprendendo a língua, portanto, o estudante chegaria rápida e facilmente nesse território que, para ele, ainda é desconhecido.

A outra subcategoria contém metáforas que mapeiam a aprendizagem ao percurso de um caminho. Em 7% das expressões metafóricas regulares, o caminho seria o processo de aprendizagem e as pessoas a caminhar são os aprendizes. Os destinos finais podem ser “um mundo novo”, “uma nova cultura” e o “sucesso”, possíveis motivos pelos quais os participantes parecem estar aprendendo a língua. Abaixo, seguem as expressões desta subcategoria.

APRENDER INGLÊS É COMO PERCORRER UM CAMINHO – 7%
1. ... caminhar um mundo novo repleto de novidades. (A120-EMC)
2. ... poder ir mais longe . (He22-EMC)
3. ... descobrir um novo caminho , e como toda descoberta é cheia de boas

surpresas, mas também muitas dificuldades. (Em25-TUR)

4. ... **abrir caminho** para o conhecimento de uma nova cultura. (Fe23-FON)

5. ... **desbravar o caminho** para o sucesso. (Na21-GEO)

Quadro 7 – Aprender inglês é como percorrer um caminho

Destaco aqui as expressões 3, 4 e 5 em que o caminho que seria a aprendizagem é algo desconhecido, necessário de ser descoberto, aberto, desbravado. O destaque na descoberta parece ser recorrente nesse grupo de participantes e pode sinalizar como conceituam o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a aprendizagem seria algo obscuro, algo que precisaria ser aprendido – aprender a aprender.

Duas outras categorias obtiveram a mesma porcentagem entre as expressões metafóricas significativamente regulares – 13%. A primeira é APRENDER INGLÊS É VOLTAR A SER CRIANÇA. Nela, as expressões revelam que a aprendizagem muitas vezes é comparada a uma aprendizagem infantilizada, a aprendizagem da fala, da leitura e da escrita. Abaixo, seguem as expressões agrupadas nessa categoria:

APRENDER INGLÊS É COMO VOLTAR A SER CRIANÇA – 13%

1. ... aprender a falar..... Essencial para a comunicação. (Va28-EST)

2. ... aprender a falar quando se é uma criança. (Ro21-MAT)

3. ... ser uma criança aprendendo a falar. (Ra31-GSS)

4. ... ser criança outra vez aprendendo as primeiras palavras. (Fa23-NUT)

5. ... se sentir uma criança aprendendo as primeiras palavras. (Ri26-BIB)

6. ... ser uma criança que está aprendendo a falar. Tudo é novidade, no início tudo é repetição, mas depois flui normalmente! É uma aprendizagem constante. (Na21-TOC)

7. ... me sentir criança novamente aprendendo uma coisa totalmente nova e deslumbrante... Exercitar a mente é sempre muito bom!!! (De22-BIO)
8. ... ser uma criança que está aprendendo a escrever seu próprio nome: parece ser a coisa mais difícil do mundo, mas depois que se acostuma é mais trivial que respirar. (Ke29-BIO)
9. ... uma criança de 5 anos tentar ler um texto sendo que só entende algumas letras (muito difícil). (Is30-PED) (one-shot metaphor)

Quadro 8 – Aprender inglês é como voltar a ser criança

Nas expressões acima, o aprendiz é comparado metaforicamente a uma criança aprendendo. Nas metáforas de 1 a 6, a aprendizagem é comparada à aprendizagem da fala por uma criança. Essas metáforas revelam a importância que o inglês possui para esses participantes, tendo em vista que sem o inglês eles seriam como crianças que ainda não aprenderam a falar. Essas expressões demonstram que, para esses alunos, sem a língua inglesa não haveria comunicação.

As metáforas 7, 8 e 9 também são relacionadas ao domínio da aprendizagem infantil. No entanto, elas destacam outros elementos. Embora o domínio fonte ainda seja a aprendizagem infantil, eles destacam outros elementos da infância. Na expressão 7, o elemento destacado é a novidade característica do período infantil. Já nas expressões 8 e 9, o elemento em destaque é a dificuldade que uma criança sente ao aprender. Vale ressaltar que a expressão 9 é uma *one-shot metaphor* em que não há um mapeamento de domínios e sim um mapeamento de imagens, a imagem da aprendizagem de inglês com a de uma criança tentando ler com dificuldade.

Com a mesma porcentagem, a categoria APRENDER INGLÊS É COMO ABRIR PORTAS é a última referente à aprendizagem de inglês. Treze por cento das expressões

regulares mapeavam a aprendizagem com o ato de abrir portas e/ou janelas. No quadro abaixo, estão agrupadas as expressões pertencentes a essa categoria.

APRENDER INGLÊS É COMO ABRIR PORTAS E JANELAS – 13%
<ol style="list-style-type: none"> 1. ... the constant opening of doors. And it feels just great! (Ju22-HIS) 2. ... abrir as portas para novas possibilidades. (Ta43-LET) 3. ... abrir novas portas. (Au30-ARQ) 4. ... abrir portas para conhecer uma cultura diferente , pessoas , coisas etc. (Ci21-LET)
<ol style="list-style-type: none"> 5. ... abrir uma porta para o mundo, considerando que a lingua e utilizada na grande maioria dos paises.(Ga21-PSI) 6. ... abrir as portas de um novo mundo!!! (Na21-BIO) 7. ... abrir uma nova janela para o mundo. (Ra23-Eco) 8. ... abrir as janelas para o mundo. O Mundo da internet, da informação e da superação das fronteiras. (DiXX-XXX) 9. ... abrir portas para um mundo maior e mais livre! (Th22-CSO)

Quadro 9 – Aprender inglês é como abrir portas e janelas

Nas metáforas acima, aprender inglês significa abrir portas, o que parece compreender uma mesclagem com a dinâmica da arquitetura de uma casa. Ao abrir uma porta, abre-se uma passagem entre um lugar x para um lugar y. É dessa maneira que esse grupo de participantes aparenta perceber a aprendizagem de inglês, como um meio de abrir uma passagem, um caminho para um determinado lugar. Os “lugares” mencionados pelos participantes acima são desde novas possibilidades até um novo mundo. As expressões acima deixam claro, portanto, a visão da língua inglesa como uma porta, um meio de buscar novas possibilidades na vida, novos mundos.

Analisando as metáforas 5 a 9 é possível perceber que o lugar para o qual esses participantes muitas vezes buscam passagem é o mundo. Dessa forma, a língua é percebida como um meio de se tornar um cidadão, de fazer parte do mundo. Nessa perspectiva, a aprendizagem da língua seria a passagem e o conhecimento dela seria a porta que possibilitaria essa passagem. Mais uma vez, fica clara a importância que a língua inglesa possui para a comunidade universitária investigada nesta pesquisa.

O gráfico abaixo ilustra as categorias metafóricas, de acordo com a porcentagem das expressões metafóricas significativamente regulares.

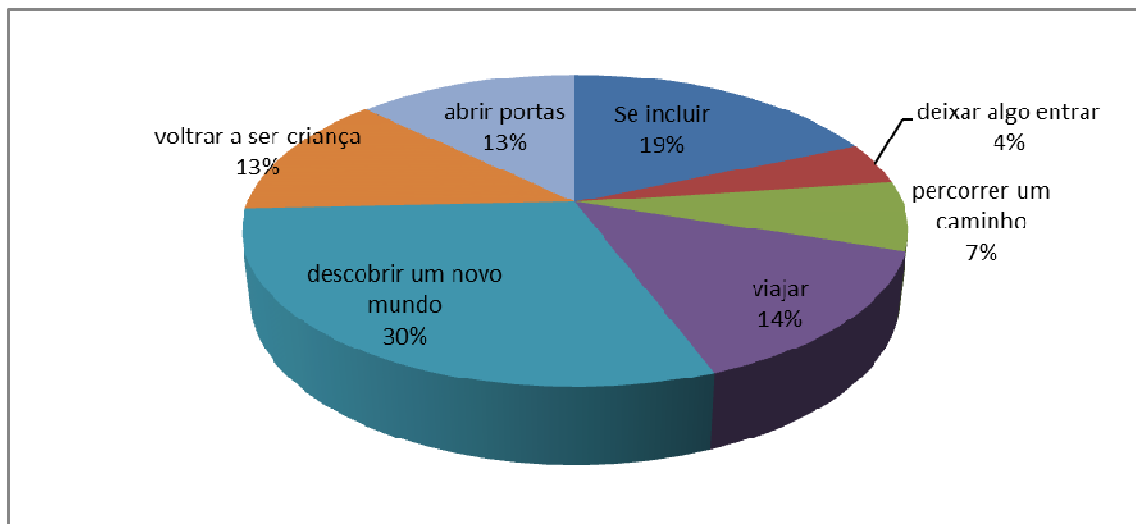


Gráfico 4 – APRENDER INGLÊS É COMO... - Categorias metafóricas e a porcentagem de ocorrências

4.2 APRENDER INGLÊS À DISTÂNCIA é como...

Desta vez, foram estimuladas metáforas especificamente sobre a aprendizagem de inglês online. Das 341 respostas, apenas 46 eram expressões metafóricas significativamente regulares, o que representa 13% do total de respostas. Das 46 expressões encontradas, 75% eram metáforas estruturais, 9% eram metáforas de esquemas imagéticos e 16% eram expressões idiomáticas formadas por metáforas, como demonstra o gráfico abaixo.

A maioria das metáforas dessa parte da atividade de reflexão menciona a questão da mobilidade espacial relacionada à aprendizagem à distância. Um esquema imagético presente nessas metáforas é o esquema PERTO/LONGE (NEAR/FAR), o que representa 9% das metáforas regulares. Abaixo, seguem as expressões metafóricas agrupadas nessa categoria:

APRENDER INGLÊS À DISTÂNCIA É COMO ESTAR PERTO OU LONGE – 9%
1. ... aprender inglês de perto . Só depende de você. (Pe22-BIO)
2. ... ficar mais próximo da língua inglesa (Lu21-NUT)
3. ... estar distante , mas ao mesmo tempo perto , do processo de aprendizado permitido pelo poder de expressão da Internet. O ensino à distância não perde em nada do ensino presencial, já que estamos aprendendo do mesmo jeito sem as diversas restrições impostas pelo ambiente. (Du20-CIC)
4. ...correr atrás de seus objetivos. (Lu20-GSS)

Quadro 10 – Aprender inglês à distância é como estar perto ou longe

Nas expressões 1 e 2, os aprendizes afirmam que aprender inglês online é estar mais próximo da língua. Em outras palavras, a aprendizagem à distância possibilitaria um contato maior com a língua inglesa. Destaco aqui a metáfora 4, em que há a presença da expressão “correr atrás”, popularmente conhecida e utilizada para designar o ato de persistir e ir em busca de seus objetivos.

Em relação às metáforas estruturais, assim como no tema anterior, os aprendizes conseguiriam se (loco)mover no espaço por meio da aprendizagem da língua. Essas metáforas foram bastante recorrentes com relação a esse tema e geraram uma grande categoria com quatro subcategorias. Abaixo, segue a representação gráfica da categoria APRENDER INGLÊS À DISTÂNCIA É COMO LOCOMOVER-SE NO ESPAÇO, juntamente com suas quatro subcategorias.



Figura 9 – Aprender inglês à distância é como locomover-se no espaço

A primeira subcategoria refere-se especificamente à locomoção no espaço. Vinte e um por cento das expressões significativamente regulares apontam a aprendizagem online como possibilitadora de locomoção no espaço. Nas metáforas estruturais, a locomoção no espaço também é utilizada como domínio fonte para a aprendizagem à distância. É por meio dela que os aprendizes conseguiriam deslocar-se espacialmente. No quadro abaixo, estão as expressões metafóricas da subcategoria APRENDER INGLÊS À DISTÂNCIA É COMO LOCOMOVER-SE PARA ALGUM LUGAR.

APRENDER INGLÊS À DISTÂNCIA É COMO LOCOMOVER-SE PARA ALGUM LUGAR – 21%
1. ... andar pelo países que falam Inglês. Te faz chegar a um alto patamar sem ter que se deslocar a nenhum lugar. (Ma26-ADM)
2. ... andar para todo mundo. (Xx25-MED)
3. ... andar de ônibus , não só na janela, mas com uma gostosa do seu lado!!! (Ra22-MED)
4. ... entrar em um ônibus e se sentar na janela. (Ev23-FIS)
5. ... estar em dois lugares ao mesmo tempo. (St23-FIS)
6. ... ir a escola sem sair de casa. (Ja23-CCO)
7. ... estar livre para navegar quando quiser e quando puder. (Cr23-EMC)

8. ... **tomar as rédeas** do seu próprio aprendizado e dizer "Yes, I can!" (Na21-BIO)
9. ... **subir** no topo sem escada. (Ci24-ECO)

Quadro 11 – Aprender inglês à distância é como locomover-se para algum lugar

Nas metáforas 1 e 2, a aprendizagem online é percebida como um meio de se locomover para outros países. Em outras palavras, a aprendizagem online seria uma forma de conseguir ultrapassar as barreiras físicas e geográficas. Já as metáforas 3 e 4 são mais específicas, haja vista que os participantes especificam o meio pelo qual eles seriam capazes de se locomover: um ônibus. É interessante atentar que os participantes ressaltam que a aprendizagem online é como andar na “janela” do ônibus – lugar geralmente preferido nesse meio de transporte.

Nas expressões 5 e 6, é possível perceber um enfoque na multiplicidade de ações simultâneas. Esses aprendizes comparam metaforicamente a aprendizagem à distância com estar em dois lugares distintos ao mesmo tempo. Dessa forma, parece haver um abalo não somente na noção espacial e também na temporal, o que pode ser resultado da experiência desses participantes na aprendizagem pela Internet – espaço onde as ações são rápidas e onde várias ações aconteçam simultaneamente.

Em expressões como a 7 e 8, é possível perceber o destaque na característica autônoma dessa modalidade de aprendizagem, visto que a aprendizagem é realizada “quando (o aprendiz) quiser e quando puder”. Destaco, na metáfora 8, a mesclagem com o transporte a cavalo por meio do uso da expressão “tomar as rédeas”, utilizada para se referir ao controle de situações.

A segunda categoria retoma um domínio já apresentado aqui: o domínio VIAGEM. Dezesseis por cento das expressões regulares destacam a trajetória de aprender, o(s) caminho(s), o(s) destino(s), as barreiras e obstáculos dessa viagem. Nessas metáforas, os

aprendizes destacam outros elementos de uma viagem como, por exemplo, mapa, fronteira e atalho. As expressões desta categoria seguem no quadro abaixo.

APRENDER INGLÊS À DISTÂNCIA É COMO VIAJAR – 16%
<p>1. ... viajar, vc decide onde ir, quantos dias ficar, o que fazer e quando terminar. (Vy26-HIS)</p> <p>2. ... viajar além de uma fronteira com mapas e um livro guia. (A128-ECV)</p> <p>3. ... descobrir o mundo sozinha, ter a oportunidade de errar o caminho e saber que ninguém vai rir de você, saber que você pode criar estratégias para chegar à informação que deseja, e que para isso não tem necessidade de manter horários, nem estar rodeada de outras pessoas. (An46-BIB)</p>
<p>4. ... desbravar o caminho para o sucesso bem equipado. (Na21-GEO)</p> <p>5. ... superar barreiras, enfrentar muitas dificuldades, ficar muito chateado e cômodo também. (Di23-MAT)</p> <p>6. ...encurtar o caminho de uma viagem qualquer. (Ra23-ECO)</p> <p>7. ...encurtar um caminho. (Jo23-ECO)</p>

Quadro 12 – Aprender inglês à distância é como viajar

Na expressão 1, a aprendizagem é comparada a uma viagem e destaca a autonomia de uma viagem solitária. Nessa visão, o aprendiz de uma disciplina online seria um viajante que assumiria o controle de sua viagem, estabelecendo seu próprio roteiro, percorrendo o próprio caminho. Já na metáfora 2, o aprendiz seria capaz de ultrapassar fronteiras, ou seja, ultrapassar um limite estabelecido ou imaginado. Além da fronteira metafórica, pode-se perceber a presença de um outro elemento característico de uma viagem: o mapa – instrumento norteador e que permite, entre outras coisas, autonomia na viagem.

A expressão 3 traz claramente o mapeamento de uma viagem. Essa expressão ilustra bem o mapeamento dessa categoria metafórica. Nela, aprendizes seriam viajantes, o processo de aprendizagem à distância seria o caminho, a direção seria o conhecimento da língua e o

destino seriam as metas imaginadas por esse grupo de aprendizes: o sucesso, a inclusão no mundo ou mesmo o acesso a informações.

Outro elemento destacado nas metáforas são as barreiras e obstáculos de uma viagem. Nas expressões encontradas, a aprendizagem à distância é percebida como um meio de superar os obstáculos da aprendizagem de uma língua, como pode ser percebido nas expressões 4 e 5. Ademais, a modalidade online é metaforizada como um atalho, um meio de “encurtar” o processo de aprendizagem na língua, como demonstram as expressões 6 e 7.

As duas últimas subcategorias obtiveram a mesma porcentagem – 12%. A terceira subcategoria compreende metáforas que projetam a aprendizagem à distância na aprendizagem da locomoção. Para esse grupo de participantes, aprender inglês online seria como aprender a se locomover. Novamente, percebe-se uma comparação com a infância, período em que geralmente essa habilidade é aprendida. As expressões agrupadas nessa categoria estão reunidas no quadro abaixo.

APRENDER INGLÊS À DISTÂNCIA É COMO APRENDER A SE LOCOMOVER – 12%
1. ... dar os primeiros passos de um bebê, desvinculados dos olhos cuidadosos e atentos dos pais que as vezes por excesso de zelo nos impede de caminhar sozinhos e fazer nossas próprias escolhas. (P23-MaED)
2. ... aprender a andar . Continua dependendo do próprio esforço, mas com algumas facilidades, tais como o horário e o ritmo que se deseja. (Ru53-ETC)
3. ... aprender a andar . Apesar de todos quererem nos ajudar somente nós, por esforço próprio, podemos efetivar o nosso desejo. (Pe20-MED)
4. ... um empurrãozinho que nossa mãe nos dá quando estamos aprendendo a andar de bicicleta. O curso à distância tem me dado uma grande força inicial no inglês. (Ju21-NUT)
5. ... aprender a andar de bicicleta. Uma vez que pega o jeito fica muito fácil. (Ge25-EMC)

Quadro 13 – Aprender inglês à distância é como aprender a se locomover

Nas expressões 1, 2 e 3, aprender inglês à distância é metaforicamente visto como aprender a andar. Além de partilharem um destaque no período infantil, como já visto na primeira parte dessa seção, as três expressões destacam a autonomia exigida para se aprender a andar. Nessa perspectiva, na modalidade online, os estudantes devem ser capazes de aprender sozinhos, “desvinculados dos olhos atentos dos pais” e dependendo do “próprio esforço”. Mais uma vez, a autonomia é destacada num mapeamento metafórico sobre a aprendizagem à distância. Já as expressões 4 e 5 possuem um domínio diferente, o de aprender a andar de bicicleta – atividade geralmente aprendida também na infância.

Novamente, a aprendizagem à distância é comparada metaforicamente a uma atividade autônoma que exige esforço do aprendiz. Ao aprender a língua, o estudante se tornaria capaz de se locomover, seja andando, pedalando, ou até mesmo voando, como pode ser evidenciado pela última subcategoria APRENDER INGLÊS À DISTÂNCIA É COMO VOAR. Doze por cento das expressões regulares metaforizaram a aprendizagem à uma locomoção caracterizada pela rapidez, como pode ser percebido no quadro abaixo.

APRENDER INGLÊS À DISTÂNCIA É COMO VOAR – 12%
1. ... ser um pássaro livre, que voa quando quer. (Lu24-ADM)
2. ... ter asas abertas para gerenciar e coordenar o meu processo de aprendizado. (Al22-NUT)
3. ... ser levada pelo vento a lugares desconhecidos. (Ba26-GSS)
4. ... ter um novo meio de aprender sem constrangimento e com a segurança de arriscar novos " voôs ". (Re24-EMC)
5. ... voar sem um avião. (Gu21-CCO)

Quadro 14 – Aprender inglês à distância é como voar

Nessa categoria, a autonomia é novamente um elemento em destaque (expressões 1 e 2). Já na metáfora 3, é possível perceber um tipo diferente de voo, um voo involuntário em

que o aprendiz (o voador) não sabe bem o destino de sua viagem. Nessas expressões, a rapidez característica da aprendizagem mediada pelo computador é posta em destaque, ou seja, com um processo mais rápido, a aprendizagem é comparada com o ato de voar. Na expressão 5, é possível perceber ainda o elemento contrafactual de voar sem um avião.

A próxima categoria a ser apresentada representa 16% das metáforas significativamente regulares. Na categoria APRENDER INGLÊS À DISTÂNCIA É COMO RECEBER ALGO EM CASA, estão presentes expressões que enfatizam a praticidade e a facilidade da aprendizagem à distância, advindas da adição da internet à aprendizagem. Abaixo, estão agrupadas as metáforas dessa categoria.

APRENDER INGLÊS À DISTÂNCIA É COMO RECEBER ALGO EM CASA – 16%
1. ... pedir uma pizza pelo telefone . (Gu20-EMC)
2. ... comprar uma lâmpada pela Internet . (Ro22-EMC)
3. ... receber conhecimento <i>delivery</i> (Ro25-VET)
4. ... ter uma lata de leite condensado em casa e poder fazer brigadeiro! Ou seja, é algo bom, que pode ser feito em casa , não demanda o esforço de ter que ir a algum outro lugar buscar. (De19-PSI)
5. ... descobrir um novo mundo sem sair de casa . (De32-BIB)
6. ... o famoso jargão "a montanha vai até Maomé". A graduação nos exige muito tempo devido ao número de matérias cursadas ao mesmo tempo. Ter o privilégio de estudar inglês a qualquer hora e lugar, desde que se tenha um computador, facilita muito a nossa vida. (Ma19-EMI)

Quadro 15 – Aprender inglês à distância é como receber algo em casa

As metáforas desta categoria, além de destacarem a facilidade, comparam a aprendizagem online ao serviço de entrega *delivery*, conhecido pela sua praticidade e comodidade. Nessa perspectiva a aprendizagem é vista não como processo, mas como produto que chegaria à casa do consumidor (o aprendiz). Esse produto é comparado, por esses

participantes, com alguns produtos bastante conhecidos por serem entregues em casa, como pizza e outros produtos comprados pela internet.

Nas metáforas 1 e 2 a aprendizagem à distância é conceituada como *delivery*, ou entrega em domicílio. Este serviço geralmente é acionado com um pedido pelo telefone ou pela internet e esses são justamente os serviços explícitos nas expressões. Já na expressão 3, o aprendiz expressa literalmente o termo *delivery*, deixando evidente o mapeamento da aprendizagem online com esse tipo de serviço. É importante observar que nessas três metáforas há um produto que é pedido: na expressão 1 é uma pizza e na 2 uma lâmpada, o que pode estar relacionado à metáfora do conhecimento como luz. Vale ressaltar que a lâmpada é um símbolo amplamente utilizado em desenhos animados ou sátiras para simbolizar novas ideias.

Na expressão 4, o próprio aprendiz explica a sua metáfora. Além de enfatizar a praticidade e a comodidade de aprender sem sair de casa, o participante ainda utiliza o elemento “brigadeiro”. Vale pensar o porquê do participante ter utilizado esse doce e não qualquer outro alimento. Provavelmente, o aprendiz quis enfatizar o prazer que muitos sentem em comer, e especialmente esse tipo de doce.

Finalmente, na expressão 6, há uma distorção de uma expressão idiomática bastante popular. A expressão original “Se a montanha não vai a Maomé, Maomé vai a montanha” é utilizada para se referir a situações em que a pessoa deve ir em busca de algo. Nessa metáfora, ao invés de ir em busca de algo – “a montanha vai até Maomé”. Nesse sentido, é evidente a mesclagem com espaço de serviço *delivery*. Nessa integração, aprendizes seriam consumidores e a aprendizagem da língua é vista como um produto, este é visto como positivo por esses participantes.

A última categoria desta parte da análise compreende expressões idiomáticas. Como afirma Kövecses (2010), o sentido mais preciso da expressão depende do mapeamento conceitual particular que ela possui. É justamente o que ocorre com as expressões encontradas nos dados obtidos e que se encontram no quadro a seguir.

APRENDER INGLÊS É COMO... Expressões Idiomáticas – 16%
1. ... ter a faca e o queijo na mão. É tudo de bom! (To41-GEO)
2. prefiro citar um ditado: "enquanto descansa, carrega pedra." (Al30-ARQ)
3. ..."assobiar e chupar cana" é um pouco difícil, mas com um pouco de paciência se torna fácil. (XX26-BIO)
4. ... matar 2 coelhos com uma cajadada só. (Ia20-ECO)
5. ... dar nó em pingo d'água. (Lu19-BIB)
6. ... ter que quebrar a cabeça por dois, pois sem uma orientação de um professor, é ilusão achar que a liberdade de fazer as coisas a hora que quiser vai ser mais fácil. É um volume multiplicado de material e responsabilidades. Mas é bom. (Ma48-BIB)
7. ... aprender quebrando a cabeça. (Le20-VET)

Quadro 16 – Aprender inglês é como... Expressões Idiomáticas

Nas expressões 1, 2, 3 e 4 pode-se perceber uma ênfase na multiplicidade de ações. Nessas expressões, duas ações acontecem ao mesmo tempo. Nesse contexto, a aprendizagem parece ser conceitualizada por meio de uma compressão de ações e tempo, ressaltando, novamente, a praticidade da aprendizagem mediada pelo computador.

A expressão 5 revela um mapeamento que destaca uma ação impossível. A expressão “dar nó em pingo d’água” é comumente utilizada para se referir a ações praticamente impossíveis de serem feitas e deixa claro o posicionamento do aprendiz sobre esse tipo de aprendizagem.

Já nas expressões 6 e 7 é possível perceber a presença do esquema imagético CONTÊINER, haja vista que para aprender os estudantes deveriam “quebrar a cabeça”. Nessa lógica, a aprendizagem ocorreria como o quebrar da cabeça (do contêiner). Só assim os aprendizes conseguiriam deixar a língua entrar dentro desse contêiner.

O gráfico abaixo ilustra as categorias para essa parte da análise de acordo com o valor percentual de ocorrência das mesmas.

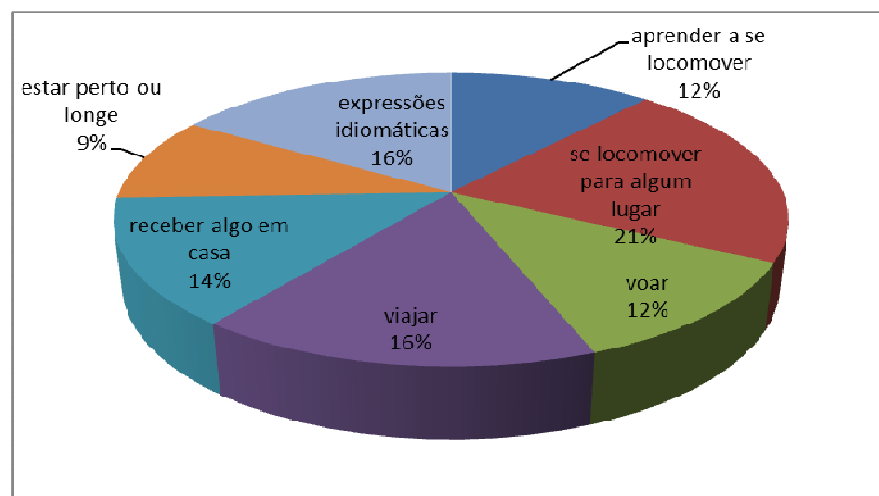


Gráfico 6 – APRENDER INGLÊS À DISTÂNCIA É COMO... – Categorias Metafóricas e a porcentagem de ocorrências

4.3 SABER INGLÊS é como...

Na terceira parte da atividade de reflexão, os estudantes deveriam expressar metáforas em que deixassem expressas suas conceitualizações sobre saber inglês. Das 341 respostas, 80 foram classificadas como significativamente regulares, o que representa 23% do total de respostas. Das 80 metáforas, 31% eram metáforas de esquemas imagéticos e 69% eram metáfora estruturais, como demonstra o gráfico a seguir.

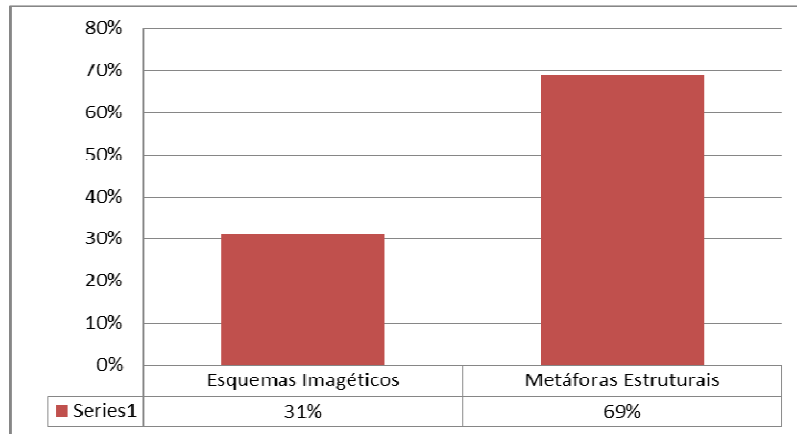


Gráfico 7 – Saber inglês é como... – Percentual de Metáforas de Esquemas Imagéticos e Metáforas Estruturais

Novamente, pôde-se perceber um foco grande no fator “mundo”. Em outras palavras, o conhecimento da língua inglesa, como já visto, é relacionado com a inserção do indivíduo na sociedade. Como ressaltado na figura abaixo, palavras bastante utilizadas nas expressões metafóricas foram “acesso”, “globalizado”, “portas”, “informações”, o que, mais uma vez, corrobora a proposição já feita de que, para esses aprendizes, a língua inglesa é tida como um meio de inserção social. Outro fator a ser observado é a grande frequência da palavra “ter”, bastante utilizada em expressões como “ter acesso”, mas também frequente como ênfase em posse, como será apresentado posteriormente.



Figura 10 – Nuvem de palavras de Saber Inglês é como...

No que tange os esquemas imagéticos, uma metáfora bastante frequente se relaciona ao esquema imagético DENTRO/FORA (IN/OUT). Nessa visão, saber a língua é um meio de estar por dentro, de se inserir dentro de um contêiner, seja ele o mundo, a sociedade globalizada, ou o mercado de trabalho. Vinte e um por cento das expressões regulares foram agrupadas na categoria SABER INGLÊS É COMO ESTAR DENTRO, que é apresentada no quadro abaixo.

SABER INGLÊS É COMO ESTAR DENTRO – 25%	
1. ... estar mais por dentro das coisas que acontece no mundo. (Jo29-BIB)	
2. .. se sentir parte deste mundo globalizado. (Ti25-EMC)	
3. começar a se aprofundar em uma nova cultura, além de se ter uma maior inserção no mercado de trabalho, através dessa que a língua mais falada do mundo. (Ju22-COM)	
4. ... adentrar em qualquer mundo. (Th21-LET)	
5. ... estar inserido no mundo. (Ja23-BIO)	
6. ... inserir-se no mundo com um aumento imensurável de possibilidades (Cl35-EFI)	
7. ... estar inserido no mundo globalizado (He27-BIB)	
8. ... estar inserido totalmente na sociedade do século XXI e neste mundo globalizado onde tudo é dito em inglês, então é sentir-se à vontade na presença de estrangeiros, acompanhar filmes e as notícias da BBC ou da CNN, ter acesso a toda informação disponível na internet... (Fa30-FIS)	
9. ... estar de fato inserido no mundo atual. (Ra22-EST)	
10. ... estar inserido no mundo e antenado em tudo. (Di23-MAT)	
11. ... estar incluso (Ta25-ENF)	
12. ... incluir-se no atual mundo globalizado. (De22-BIO)	
13. ... se sentir incluído , tendo o domínio de algo que nem todos tem. (Lu21-CCO)	
14. ... sentir-se incluso no mundo globalizado. (Oz23-SIS)	

15. ... ser incluído nas relações comerciais e pessoais globais. (Di25-ADM)
16. ... se integrar . (Ga21-PSI)
17. ... estar integrado com o mundo (Da21-DIR)
18. ... me integrar a esse mundo cheio de oportunidades. (Ta19-FON)
19. ... estar integrado no mundo globalizado. (Ka23-FIS)
20. ... estar atualizado e integrado (Le23-EPR)

Quadro 17 – Saber inglês é como estar por dentro

Todas as expressões apresentadas acima possuem em comum a ideia de inserção no mundo. Analisando as expressões 1, 2, 3 e 4 pode-se ter uma clara interpretação da categoria proposta. Nessa visão, para esses aprendizes, saber inglês é um meio de estar “dentro” do mundo, de fazer “parte” de uma sociedade globalizada e poder “aprofundar” e “adentrar” nesta cada vez mais.

Essa mesma interpretação pode ser feita nas expressões subsequentes. Nas expressões de 5 a 10, por meio do verbo *inserir*; de 11 a 15 com o verbo *incluir*; e de 16 a 20 com o verbo *integrar*. Como em outras expressões, o mundo é um espaço imaginário bastante recorrente. Nessa categoria o mundo é o contêiner em que os aprendizes querem ter acesso. O meio expresso por eles para conseguir se incluir nesse contêiner é sabendo a língua inglesa.

Outro esquema imagético percebido foi o de LIGAÇÃO (LINK). Também associado ao domínio/espaco mundo, algumas expressões relacionaram o saber a língua com a noção de conexão, ligação e elo. No quadro abaixo estão expressões da categoria SABER INGLÊS É COMO ESTAR CONECTADO, representante de 6% das metáforas regulares.

SABER INGLÊS É COMO ESTAR CONECTADO – 6%
1. ... estar ligado no mundo. (Fl19-PSI)
2. ... ficar em contato com o mundo. (Gu29-BIB)
3. ... criar uma ponte entre dois mundos. Ir além do significado e entender outra forma de pensar, de se expressar. (Ju25-NUT)
4. ... estar em uma rede gigante com pessoas do mundo inteiro, conectadas pela capacidade de comunicar entre si. (Ca22-EPR)
5. ... estar conectado a um mundo de oportunidade. (Lu22-EMC)

Quadro 18 – Saber inglês é como estar conectado

Nas expressões 1 e 2 pode-se perceber claramente a noção de contato estabelecida. Nessa perspectiva, a língua inglesa seria um meio de estabelecer a ligação do sujeito com o mundo. O mesmo ocorre na expressão 3, o aprendiz metaforiza a língua como uma ponte capaz de unir dois mundos, possivelmente o mundo em que ele vive com seu mundo imaginado. Dessa forma, se estabelece uma rede, em que o indivíduo estaria conectado ao mundo por meio do conhecimento da língua inglesa.

A noção de conexão também é presente nessa categoria, nas expressões 4 e 5. Nelas, o elemento conector da rede que é o mundo seria a língua inglesa. É importante salientar que o contexto de investigação desta pesquisa foi uma disciplina em que a aprendizagem era mediada pelo computador, o que pode ter influenciado as conceitualizações dos aprendizes.

Já nas metáforas estruturais, a categoria mais frequente comparava metaforicamente o saber da língua com o ato de possuir algo. Em 16% das expressões regulares o conhecimento da língua inglesa estava relacionado com aquisição de bens, evidenciando a visão da língua como um produto. Abaixo seguem as expressões metafóricas presentes na categoria SABER INGLÊS É COMO POSSUIR ALGO.

SABER INGLÊS É COMO POSSUIR ALGO – 16%
<p>1. ... adquirir mais cultura. (Ra21-CSO)</p> <p>2. ... adquirir novos conhecimentos, como fazer parte do mundo. (Vy26-HIS)</p> <p>3. ... ser dono do conhecimento mais atual do momento. Todas as novas informações estão em língua inglesa, e poder entender tudo que existe de novo eh muito interessante! (Fe25-FIS)</p> <p>4. ... ser possuidor de algo precioso, útil e necessário. (Ru53-ETC)</p>
<p>5. ... ter um novo "banco de dados" auxiliando meu aprendizado acadêmico e minha vivência social. (Al22-NUT)</p> <p>6. ... ter um belo diamante, com a diferença de que ninguém poderá roubá-lo. (To41-GEO)</p> <p>7. ... ter um conhecimento muito valioso. (Ma19-ADM)</p> <p>8. ... ter mais um conhecimento na vida. (Si31-BIB)</p> <p>9. ... obter conhecimento em algo diferente do que estamos acostumados. (Ra23-TOC)</p> <p>10. ... ter um passaporte na mão para compreender uma língua que é mundialmente falada. (Re18-GSS)</p> <p>11. ... ter uma ferramenta a mais para entender o mundo. (Le25-EMC)</p> <p>12. ... ter as ferramentas necessarias para descobrir coisas novas (Ca22-EMC)</p> <p>13. ... ter o mundo todo ao seu alcance. (Pe20-MED)</p>

Quadro 19 – Saber inglês é como possuir algo

Nessas expressões, os participantes deixam claro a conceitualização da língua como um produto. Isso fica evidente em expressões como 1 e 2, pela presença do verbo adquirir e como 3 e 4, com os adjetivos dono e possuidor. Assim, nesse mapeamento, os aprendizes seriam consumidores de um produto que é a língua. É interessante notar que a língua é vista como um produto necessário e benéfico para esse consumidor, como na expressão 5, por

exemplo, em que é mencionada a utilidade desse produto – o auxílio na vivência acadêmica e social.

É importante salientar o destaque na preciosidade feito nas expressões 4, 6 e 7, em que a língua é metaforizada como um produto “valioso”, ou mesmo como um “diamante”. Em outras expressões, o produto é o conhecimento, também percebido positivamente nessas expressões. Novamente, há a mesclagem com o espaço de viagem, em que o produto possuído pelo aprendiz é um passaporte (expressão 10) que o permitiria a chegar ao seu destino, que no caso é a compreensão.

Nas expressões 11 e 12, o conhecimento da língua é metaforizado como uma ferramenta. Dessa forma, é destacada a visão instrumental que a língua teria para esses aprendizes, que, de maneira geral, parece ser o conhecimento e a descoberta do mundo, o que vai ao encontro da metáfora 13, em que o conhecimento da língua é visto como um meio de “ter” o mundo.

A próxima categoria de metáforas estruturais retoma um domínio já apresentado e bastante frequente nesse conjunto de dados – o da locomoção. Quatorze por cento das metáforas regulares metaforizavam o saber da língua por meio da ideia de locomoção.

SABER INGLÊS É COMO SE LOCOMOVER – 14%
<ol style="list-style-type: none"> 1. ... andar de bicicleta, depois de aprender, se continuar a praticar a gente nunca esquece. (Ja24-VET) 2. ... caminhar com as propria pernas. (Ar23-PED) 3. ... caminhar por uma estrada onde você conhece o caminho. (De33-BIB) 4. ... saber andar. (Fl28-BIB) 5. ... ter dado o primeiro passo para uma grande conquista (Ga20-EMC)

6. ... viajar . (Vi33-ODO)
7. ... ir para lugares desconhecidos e não ficar perdido. (Ba26-GSS)
8. ... um pássaro livre para ir em qualquer parte do mundo. (Ra31-GSS)
9. ... voar , rompendo os limites terrenos para alcançar um espaço livre e ampliado em que não se vê limites. (Pe20-MED)
10. ... expressar-se além das fronteiras . (Na22-EFI)
11. ... poder ir além em qualquer situação, em qualquer lugar. É ser mais independente. (Am26-GSS)

Quadro 20 – Saber inglês é como se locomover

Nas expressões de 1 a 5, a ideia já apresentada de locomoção no espaço é retomada. Nessa perspectiva, saber a língua significaria se deslocar espacialmente. Nessas expressões, saber é comparado metaforicamente ao ato de andar, como demonstram as palavras em negrito nessas metáforas. É importante ressaltar a expressão 2, em que o aprendiz enfatiza a autonomia necessária, por meio da expressão “próprias pernas”; e a expressão 5, em que o conhecimento da língua é visto como uma etapa inicial e primordial na vida do aprendiz, com o uso da expressão “primeiro passo”.

Domínios recorrentes nessa categoria são: viagem, como nas expressões 6 e 7 e voo, expressões 8 e 9. Vale ressaltar, na expressão 9, o destaque utilizado no romper de limites. Nessa ideia, também presente nas duas expressões subsequentes (10 e 11), o conhecimento da língua seria um meio de percorrer um caminho e ultrapassar o limite imaginado desse caminho. O conhecimento da língua inglesa, nesse contexto, é metaforizado como um possível meio de ultrapassar limites espaciais e físicos.

A próxima categoria estabelecida nessa parte da análise compreende expressões metafóricas relacionadas ao ato de abrir portas, como já foi percebido na primeira parte desta seção. Onze por cento das expressões percebiam o conhecimento da língua como uma

passagem para um lugar melhor, como uma porta, chave ou senha que possibilitaria ao aprendiz atingir seus objetivos e lugares imaginados. Abaixo, seguem as expressões agrupadas nessa categoria.

SABER INGLÊS É COMO ABRIR PORTAS – 11%
1. ... abrir portas (Xx27-GEO)
2. ... abrir portas , aumentar as oportunidades de estágio, de trabalho e de obter maior conhecimento na área de biologia, já que muitas bibliografias importantes para o curso estão publicadas em inglês. (Ta20-BIO)
3. ... ter portas abertas . (Si23-BIO)
4. ... ter portas abertas para o mundo! (La20-EST)
5. ... ver as portas se abrirem. (Al38-DIR)
6. ... abrir as nossas portas para possibilidades novas e distintas, é ver o mundo e deixar que o mundo nos veja. (Ad43-BIB)
7. ...é um privilégio que abre portas e muitas oportunidades de crescimento intelectual e cultural. (Jo29-HIS)
8. ... ter uma senha , que abrirá muitas portas na vida profissional e acadêmica. (Na22-FIS)
9. ... uma chave , pois abre muitas portas . (La23-ENQ)

Quadro 21 – Saber inglês é como abrir portas

Nas expressões desta categoria, o conhecimento da língua proporcionaria a abertura de um caminho, uma passagem para o aprendiz. Isso é materializado na metáfora ABRIR PORTAS, em que a língua seria o instrumento utilizado para abrir essa porta, como pode ser percebido nas metáforas 8 e 9. Nessa perspectiva, esses estudantes teriam destinos, que seriam seus espaços imaginados (vida profissional, crescimento, oportunidades de estágio, trabalho); um caminho para atingir esse destino; e uma estratégia para ter acesso a esse caminho, que seria o conhecimento da língua.

Duas categorias que tiveram a mesma porcentagem metaforizam o saber da língua com os atos de enxergar e de ter acesso. Em SABER INGLÊS É COMO TER ACESSO, estão 10% das expressões significativamente regulares. Nessas metáforas, o saber a língua é metaforizado como um acesso entre dois pontos, como se pode observar no quadro abaixo.

SABER INGLÊS É COMO TER ACESSO – 10%
1. ... ter acesso a muito mais informações. Não ficar limitado a livros traduzidos, por exemplo, ter a possibilidade de ir além do que a literatura disponível na própria língua. (Lu21-QUI)
2. ... ter acesso a mais informações. (VaXX-EST)
3. ... ter acesso a informações que não são possíveis em português. (Ju21-MED)
4. ... ter acesso a informação! (Pr24-MED)
5. ... entender outras culturas e ter acesso a mais informações. (Re23-FON)
6. ... ter acesso às informações mais rápido e fácil (Ro38-EMC)
7. ... ter acesso a tudo. (Li23-DMD)
8. ... ter acesso à globalização. (Ro25-VET)

Quadro 22 – Saber inglês é como ter acesso

Essa categoria retoma também a ideia de caminho presente também em outros conjuntos de metáforas. Como pode ser visto nas expressões acima, o conhecimento do inglês é metaforizado como um “acesso”, um meio de migrar de um lugar para outro. Esse outro lugar é visto pelos participantes, na maioria das vezes, como a informação. Dessa forma, com tanta informação disponível, a língua inglesa é vista como um meio de acessá-las.

Nessa mesma perspectiva, 10% das expressões regulares comparam saber a língua a enxergar, ou seja, passar a “ter acesso” a coisas que não se tinha antes. Dessa forma, a língua inglesa é metaforizada como uma capacidade vital importantíssima do ser humano. No quadro abaixo seguem as expressões metafóricas agrupadas nesta categoria.

SABER INGLÊS É COMO ENXERGAR – 10%
1. ... encontrar uma maneira de se expressar e enxergar o mundo. (Du20-CCO)
2. ... enxergar mais! (Al30-ARQ)
3. ... ter ocúlos pra poder ler coisas novas. (He24-ENF)
4. ... ter olhos de gato . Enxergar em meio a escuridão. (An46-LET)
5. ... ampliar a visão e a possibilidade de adquirir conhecimentos (das nossas áreas científicas) de maneira aprofundada, concisa, e pautada em ciência de verdade. (Ly25-NUT)
6. ... é uma forma de enxergar além do que realmente se vê. (Ta27-FON)
7. ... um cego que passe a enxergar , pois todas as bibliografias importantes e relevantes são escritas nessa língua. (Ke29-BIO)
8. ... começar a enxergar após anos de escuridão . (Ro22-EMC)

Quadro 23 – Saber inglês é como enxergar

Nas expressões acima, saber a língua é tido com algo tão necessário como a visão. Nessa perspectiva, o conhecedor da língua seria alguém capaz de enxergar (n)o mundo. Em contrapartida, quem não sabe ou conhece a língua seria como um cego habitando um mundo de pessoas que enxergam. Nas expressões 1 e 2 esse mapeamento fica claro, principalmente pela presença da palavra “enxergar”.

Já nas metáforas 3 e 4, o destaque é dado a outros aspectos relacionados ao sentido visual. Na expressão 3, o saber a língua é comparado metaforicamente aos óculos utilizados quando se quer “ler” coisas novas. Já na metáfora 4, o saber é comparado a olhos de gato, utilizados para quando se quer enxergar na escuridão. Dessa forma, nessas expressões, o saber a língua seria uma espécie de habilidade específica ou instrumento utilizado também em momentos específicos.

Similarmente, nas metáforas 5 e 6, saber a língua é visto como algo a ampliar ou maximizar a visão. É importante atentar para a expressão 6, em que o aprendiz, ao utilizar a

expressão “enxergar além do que se vê”, ressalta o tipo de visão que para ele o conhecimento da língua trás ou traria. Já nas expressões 7 e 8, fica claro o mapeamento em que o desconhecedor da língua não possuiria a habilidade da visão. No mapeamento dessas expressões, o desconhecedor da língua inglesa seria um “cego” ou alguém que vive na escuridão.

Por fim, a última categoria desta parte da análise compreende a língua inglesa como uma forma de dominar o mundo. Nessa perspectiva, a língua inglesa seria um instrumento empoderador, que habilitaria o aprendiz a se tornar um dominador. No quadro abaixo, estão as expressões metafóricas agrupadas na categoria SABER INGLÊS É COMO DOMINAR, referentes a 6% das expressões significativamente regulares.

SABER INGLÊS É COMO DOMINAR – 6%
1. ... dominar o mundo. (Ci24-ECO)
2. ... dominar o mundo! Tudo que você olha tem alguma coisinha escrita em inglês. (Fe22-TUR)
3. ... dominar um pouco mais as situações e sentir-se mais confiante! (De22-BIO)
4. ... dominar a lingua universal. (Xx28-QUI)
5. ... ter o domínio de uma nova língua; o que muitas vezes nos abre novas oportunidades no mercado de trabalho. (Mi23-PED)
6. ... dominar os aplicativos do pacote office. (Ar24-DIR)

Quadro 24 – Saber inglês é como dominar o mundo

Nas expressões acima, é possível perceber a língua como instrumento de empoderamento. Nessa visão, os aprendizes se tornariam suficientemente poderosos para dominar o mundo. Sendo assim, aprendizes se tornariam, metaforicamente, dominadores por meio do conhecimento da língua. Vale ressaltar a metáfora 5, em que o domínio é relacionado

a oportunidades no mercado de trabalho, o que ressalta o caráter instrumental que a língua adquire – característica marcante desse grupo de participantes.

O gráfico abaixo apresenta as categorias das expressões metafóricas encontradas, bem como a porcentagem de ocorrência das mesmas.

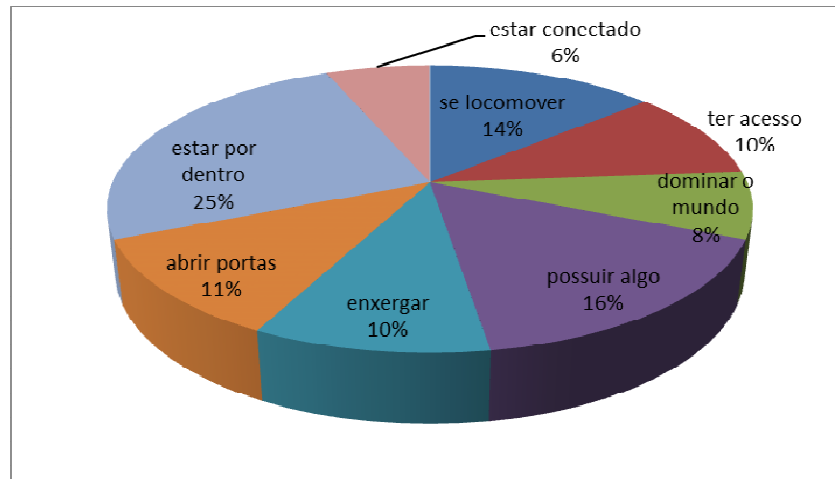


Gráfico 8 – SABER INGLÊS É COMO – Categorias metafóricas e a porcentagem de ocorrências

4.4 NÃO SABER INGLÊS é como...

Nesta parte da atividade de reflexão, foram estimuladas metáforas sobre o desconhecimento da língua. Das 341 respostas, 79 foram categorizadas como regularmente significativas, o que corresponde a 23% do total de respostas. Das expressões regulares, 38% representam metáforas estruturais, 51% metáforas de esquemas imagéticos e 11% representam as *one-shot metaphors* encontradas. O gráfico abaixo ilustra essa distribuição percentual.

No que se refere aos esquemas imagéticos, houve uma grande presença do esquema imagético FORA – DENTRO/FORA (IN/OUT). Nessa perspectiva, não saber inglês é metaforizado como estar fora de um contêiner. Trinta e quatro por cento das expressões metafóricas formam a categoria NÃO SABER INGLÊS É COMO ESTAR FORA.

SABER INGLÊS É COMO ESTAR FORA – 34%
1. ... estar fora do mundo . (Gi22-ECO)
2. ... estar fora do mundo . (Br22-FIS)
3. ... estar excluído do mundo . (Ro21-MAT)
4. ... ser excluído do mundo atual. (Ma22-EST)
5. se estivesse fora do mundo atual! (Lu26-PED)
6. ... estar fora do mundo globalizado.(Di21-DIR)
7. ... ficar um pouco fora do mundo , ter menos preparo que outra pessoa que sabe inglês, ter um conhecimento a menos.(Mi22-TOC)
8. ...estar fora do mundo , alienado. Uma vez que você precisa do inglês para tudo, ler artigos na faculdade, conseguir um emprego, conversar com outras pessoas e se atualizar.(Ca23-BIO)
9. ... ficar de fora do que está acontecendo no mundo atual. (Al23-FON)
10. estar fora do mundo globalizado atual, em função do domínio dos EUA perante os demais países, principalmente na área de tecnologia. (Thi19-CCO)
11. ... estar automaticamente fora do mercado de trabalho. (De22-BIO)
12. ... estar fora do mercado de trabalho. (Le21-LET)
13. ... estar fora da globalização e da atualidade. (Ta23-FAR)
14. ... estar " fora do jogo ", isso porque a lingua inglesa torna-se cada dia mais presente no nosso cotidiano.(Ca27-ENF)
15. ... estar fora de contexto.(Ro38-EMC)
16. ... estar fora do contexto atual de aprendizagem. (Fl28-BIB)

17. ... sempre estar por **fora** do assunto. É ter a completa sensação de ser um ignorante. (La20-PSI)
18. ... é sempre estar por **fora** do assunto. É ter a completa sensação de ser um ignorante. (La20-PSI)
19. ... ser **excluído** da **sociedade**. (Ro25-MED)
20. ... se sentir **excluído**. (Lu21-CCO)
21. ... ficar **excluído** de diversas **situações** cotidianas. (Eu27-GEO)
22. ... estar de **fora** das informações mais legais e importantes. (Ra20-EMI)
23. ... se sentir de **fora**, à parte (Va21-COM)
24. ... estar por **fora** do que tem de mais novo. (Xx19-NUT)
25. ... ficar de **fora** de algo. (Li41-TUR)
26. se sentir de **fora**, à parte. (Va21-COM)
27. ... ficar de **fora** de alguns significados. (La21-TOC)

Quadro 25 – Não saber inglês é como estar fora

Na maioria das expressões, o contêiner do qual os aprendizes se sentiriam excluídos é o mundo, como ilustram as metáforas de 1 a 10. Dessa forma, a língua inglesa é vista como essencial para a inclusão do indivíduo na sociedade. Esse esquema imagético foi bastante frequente no conjunto de dados obtido nessa pesquisa e corrobora a interpretação de que a língua inglesa possui um caráter social e inclusivo para esse grupo de participantes.

Outro espaço mencionado foi o “mercado de trabalho”, como demonstram as expressões 11 e 12. Essa também parece ser uma característica desses participantes que sempre mencionam o mercado de trabalho ou fatores relacionados à globalização, como na expressão 13. Vale ressaltar a expressão 14, em que o estudante utiliza a expressão “fora do jogo”, o que sinaliza a competitividade no mundo globalizado. Nessa perspectiva, os que não sabem inglês são como jogadores que são desclassificados de um jogo.

Outro esquema imagético presente é o esquema FRENTE/TRÁS (FRONT/BACK). Seguindo a mesma lógica da interpretação anterior, saber inglês é como estar na frente e não saber seria como estar atrás, como ilustram 9% das metáforas. O quadro abaixo apresenta as expressões agrupadas na categoria NÃO SABER INGLÊS É COMO ESTAR ATRÁS.

NÃO SABER INGLÊS É COMO ESTAR ATRÁS. – 9%
1. ... estar atrás da maioria das pessoas tanto no meio acadêmico quando profissional na área de engenharia. (Al22-EMC)
2. ... não me destacar, estar atrás dos outros. (Lu24-EMC)
3. ... ficar para trás na corrida profissional. (Ed31-DIR)
4. ... estar atrasado no mundo. (Ma23-HIS)
5. ... ficar para tras . (Ma21-EFI)
6. ... se eu estivesse " ficando para trás ". (Fa22-EFI)
7. ... é ficar atrasado nesse mundo globalizado! (Ju21-NUT)

Quadro 26 – Não saber inglês é como estar atrás

Nesta categoria, pode-se perceber a presença do domínio corrida. Nessa visão, a vida seria uma corrida, e a língua inglesa algo que aceleraria e impulsionaria os aprendizes, como na expressão 3. Sendo assim, o desconhecimento da língua inglesa faria com que os aprendizes ficassem em desvantagem em relação aos demais. É possível perceber, portanto, a noção de velocidade proporcionada pelo conhecimento do idioma.

Podemos perceber, dessa forma, que saber a língua inglesa é visto positivamente e, portanto, é direcionado para CIMA ou para FRENTE. Logo, não saber a língua é negativamente projetado para BAIXO ou para TRÁS.

O último esquema imagético percebido nessa categoria possui carga negativa e corrobora a interpretação mencionada na seção anterior de que a língua inglesa seria o

elemento conector e integrador do mundo. Oito por cento das expressões percebem o desconhecimento da língua como algo que desconectaria o indivíduo do mundo. O quadro abaixo apresenta a categoria NÃO SABER INGLÊS É COMO ESTAR DESCONECTADO.

NÃO SABER INGLÊS É COMO ESTAR DESCONECTADO – 8%
1. ... estar desconectado . (Le22-DIR)
2. ... é não estar em contato com o mundo . (Gu29-BIB)
3. ... estar desconectado do mundo globalizado. (A138-DIR)
4. ... sentir-se desconectado do mundo , que hoje exige o mínimo conhecimento da língua inglesa. (A122-MED)
5. ... estar um pouco desconectado de todo o mundo . (Ca22-EFI)
6. ... ser desconectado dos avanços científicos obtidos diariamente em minha área de atuação profissional já que as publicações e as melhores bibliografias da área se encontram nesse idioma. (F123-BIO)

Quadro 27 – Não saber inglês é como estar desconectado

Corroborando o que já foi mencionado sobre esse esquema imagético na seção anterior, nessa categoria encontram-se expressões metafóricas do esquema imagético CONTATO (LINK). Novamente, a língua inglesa parece ser o elemento capaz de conectar o indivíduo no mundo. Dessa forma, não saber inglês é metaforizado como estar desconectado (fora) do mundo.

Sobre as metáforas estruturais, a primeira categoria encontrada também corrobora a interpretação feita na parte anterior. Em 14 % das expressões regulares, o desconhecimento da língua foi metaforizado como não enxergar. O que comprova a metáfora anteriormente citada de que SABER INGLÊS É COMO ENXERGAR. No quadro abaixo, estão as expressões presentes na categoria NÃO SABER INGLÊS É COMO NÃO ENXERGAR.

NÃO SABER INGLÊS É COMO NÃO ENXERGAR – 14%

1. ... manter-se de **olhos vendados**, **cego** para um universo de possibilidades que se abrem diante de nossos olhos. (Os49-BIB)
2. ... significa um **cego** no mundo academico. (Ma26-ADM)
3. ... estar **cego**, não poder participar dos bens culturais de outros povos.(Oz26-SIN)
4. ... ficar **cego** para o mundo. (Al24-EST)
5. ... estar no **escuro**. (Ev23-FIS)
6. ... ser um **cego** em tiroteio. (La20-EST)
7. ... ficar no **escuro**. (Ra22-VET)
8. ... estar no **escuro**, isolado de uma boa parte do mundo. (De19-PSI)
9. ... ser "cientificamente **cego**", pois todos os artigos importantes que tenho que ler são em inglês, se não sei ler esse idioma, não consigo ter acesso as informações. (Ke29-FON)
10. ... enxergar **embaçado**, mesmo sob o sol do meio dia. (An46-LET)
11. ... enxergar o mundo e o seu futuro por uma lente **embaçada**. (Jo23-DIR)

Quadro 28 – Não saber inglês é como não enxergar

Nas expressões acima, o não conhecimento da língua é conceitualizado como uma cegueira ou pouco grau de visão. Os desconhecedores do idioma seriam “cegos”, viveriam no “escuro”. Vale a pena ressaltar a metáfora 6, na qual a expressão “cego em tiroteiro” é utilizada, o que significaria estar perdido, sem direção. Novamente, a língua inglesa é metaforizada como uma característica importante e inerente ao corpo humano.

O desconhecimento da língua também foi metaforizado como ausência de outros sentidos humanos: o da audição e o da fala. Para esse grupo de participantes, a língua inglesa assume um papel importantíssimo, sendo metaforizado como sentidos humanos. O quadro

abaixo apresenta a categoria NÃO SABER INGLÊS É COMO SER SURDO E MUDO, representante de 8% das metáforas regulares.

NÃO SABER INGLÊS É COMO SER SURDO E MUDO – 8%
1. ... ser surdo e mudo , uma vez que hoje em dia o inglês está em todos os lugares. (La23-EMC)
2. ... é ser surdo e mudo para uma determinada linguagem. (Fa23-NUT)
3. ... estar disfônico . é querer dizer uma palavra mas não encontrar meios para isso. (Pe20-MED)
4. ... ser mudo . (Lu22-EMC)
5. ... ser surda , cega e muda além de analfabeta. (Fl34-BIB)
6. ... ser cego , surdo e mudo (Ne22-EFI)

Quadro 29 – Não saber inglês é como ser surdo e mudo

Nas metáforas acima, a língua inglesa é conceitualizada como algo estritamente necessário à comunicação, como os sentidos da audição e da fala. Nessa perspectiva, os desconhecedores da língua inglesa são metaforizados como surdos e mudos. Na metáfora 3, por exemplo, o aprendiz afirma que não saber inglês é estar disfônico, ou seja, é como não conseguir materializar a linguagem. Vale ressaltar as metáforas 5 e 6, em que os participantes comparam metaforicamente o não saber inglês à ausência da visão, da audição e da fala, o que retrata a importância que a língua assume na vida desses estudantes.

Outra categoria metafórica compreende o desconhecimento da língua como perder algo. Em 9 % das expressões metafóricas significativamente regulares, o desconhecimento da língua inglesa foi metaforizado como responsável de perda. No quadro a seguir estão listadas as metáforas da categoria NÃO SABER INGLÊS É COMO PERDER.

NÃO SABER INGLÊS É COMO PERDER – 9%
1. ... perder oportunidades. (Ti22-EMC)
2. ... perder grandes oportunidades. (Ta19-FON)
3. ... perder grandes oportunidades profissionais e na vida como todo. (Fe23-FON)
4. ... perder grandes oportunidades , reduzir, e muito minhas possibilidades. (An22-NUT)
5. ... perder chances de trabalho, fazer amigos de países diferentes, cultura e entreterimento. (Le20-EMC)
6. ... perder boas posições no mercado de trabalho. (Ra21-CSO)
7. ... perder tempo e disposição, ja que é complicado estdar e pesquisar sem dominar o inglês. (Ba23-ADM)

Quadro 30 – Não saber inglês é como perder

Nas metáforas de 1 a 4, o não saber inglês seria responsável pela perda de oportunidades. Nesse mapeamento, oportunidades deixariam de ser encontradas pelo desconhecimento do inglês. Vale ressaltar que novamente há um destaque na área profissional, o que também é percebido na expressão 5 e 6, onde a área em que as oportunidades se encontrariam são o mercado de trabalho.

Outra categoria encontrada, também de prosódia semântica mais negativa, refere-se ao isolamento que seria causado pelo desconhecimento do inglês. Oito por cento das expressões metafóricas encontradas comparam a situação de não saber inglês com o isolamento em uma ilha. No quadro as seguir encontram-se as metáforas agrupadas nessa categoria.

NÃO SABER INGLÊS É COMO ESTAR PRESO EM UMA ILHA – 8%
1. ... ficar isolado em uma ilha esperando por ajuda. (St23-FIS)
2. ... viver isolado em uma ilha (He19-CCO)
3. ... ficar perdido em uma ilha. (Ci24-ECO)

4. ... como estar numa ilha. (Si31-BIB)
5. ... estar numa ilha no meio de índios. (Ei23-EMC)
6. ... ser uma ilha, isolada, alheia ao tempo. (Vi22-CIC)

Quadro 31 – Não saber inglês é como estar isolado em uma ilha

Nessas metáforas, é possível perceber o mapeamento entre o não saber a língua com o não conseguir sair de uma ilha, o que destaca o aspecto da dificuldade que é viver preso em um lugar de difícil acesso. Nessas expressões, pode-se interpretar o conhecimento da língua como um fator de sobrevivência no mundo atual. O desconhecimento da língua inglesa, nesse mapeamento, seria como a necessidade constante de ajuda, como aponta a expressão 1.

Nas expressões de 1 a 5, o não saber o idioma é metaforizado a estar preso em uma ilha, como já dito. No entanto, na expressão 6, a metáfora mapeia não a situação, e sim a própria ilha, o que sinaliza uma personificação. Nesse processo, o aprendiz se compara metaforicamente a uma ilha que, sem o conhecimento da língua inglesa, seria “isolada e alheia ao tempo”. Desta forma, esse aprendiz destaca a solidão e isolamento presentes no conceito de uma ilha.

Finalmente, algumas expressões não possuíam mapeamentos entre domínios e sim entre imagens. Essas metáforas reconstituíam cenas que dizem muito sobre as conceitualizações dos aprendizes e foram, portanto, inseridas no rol das expressões significativas. O quadro abaixo trás as *one-shot metaphors* encontradas nessa parte da atividade de reflexão, que representam 11% das expressões apresentadas sobre o desconhecimento da língua.

NÃO SABER INGLÊS É COMO... – <i>One-shot Metaphors</i> – 11%
1. ... ter um barco e não ter os remos. (Ma23-TUR)
2. ... jogar futebol com uma bola quadrada. (Li23-DMD)
3. ... um gordo participar de uma maratona. Não sabe se vai chegar ao objetivo, se chegar vai demorar muito tempo. (Vi21-FIS)
4. ... acordar a noite no escuro a procura do botão de liga/desliga da lâmpada e não achar! (Le23-EMC)
5. ... se sentir trancado em uma jaula. (Th23-CSO)
6. ... um pássaro na gaiola. (Ra31-GSS)
7. ... estar num oceano, com mil possibilidades de deslocamento dentro de um pequeno bote sem remo.(He28-BIB)
8. ... estar num poço sem fundo. (Ke27-CIC)
9. ... estar trancado em uma caixa. (Ma19-EMI)

Quadro 32 - Não saber inglês é como... – *One-shot metaphors*

Nas metáforas 1, 2 e 3 pode-se perceber o mapeamento em cenas de impotência e impossibilidade, haja vista que uma bola quadrada, além de não existir, impossibilitaria a prática de esportes; um barco sem remos traria impossibilidade de locomoção e uma pessoa com sobrepeso teria dificuldades em uma maratona. O mesmo sentido negativo é encontrado na expressão 4, no qual o desconhecedor da língua inglesa assumiria o papel de alguém com ausência ou diminuição da visão, o que corrobora os acarretamentos já mencionados nessa seção.

Já nas metáforas de 5 a 9, há também a noção de isolamento, evidenciadas aqui por meio de imagens. Por exemplo, nas expressões 5 e 6, o desconhecedor da língua corresponderia a um pássaro e a gaiola à ausência de conhecimento. Nas metáforas 7, 8 e 9, a ausência de locomoção também é presente. É possível perceber nessas expressões o

mapeamento com cenas em que o indivíduo estaria preso, seja no mar, num poço ou em uma caixa. Essas metáforas corroboram ainda outras já mencionadas nessa seção que trazem a noção de locomoção no espaço.

O gráfico abaixo ilustra a distribuição percentual das categorias metafóricas nos dados significativamente regulares.

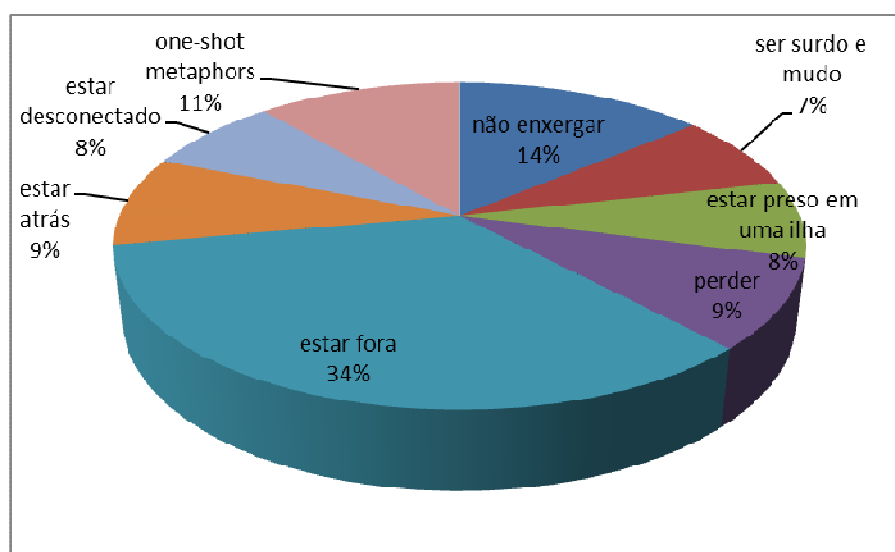


Gráfico 10 – NÃO SABER INGLÊS É COMO - Categorias metafóricas e a porcentagem de ocorrências

Nesse capítulo tentei, por meio de uma análise mista, evidenciar as conceitualizações deste grupo de estudantes sobre seus processos de aprendizagem de inglês. De maneira geral, a língua e o processo de aprendizagem são vistos positivamente e como essenciais em várias esferas de suas vidas – principalmente a profissional. Com o auxílio de nuvens de palavras, tabelas e gráficos percentuais tentei elicitare e apresentar dados que pudessem servir de base para responder as perguntas de pesquisas propostas nesse estudo, bem como traçar um perfil desse grupo de participantes, como poderá ser visto no próximo capítulo.

5. Considerações finais

*A metáfora é pra gente como a água é para os peixes:
está em toda parte.
Raymond Gibbs*

Neste capítulo retomo os objetivos apresentados anteriormente e busco, com base na análise dos dados obtidos, responder às perguntas de pesquisa propostas neste estudo. Em seguida, apresento o perfil do grupo de participantes em questão para, por fim, listar algumas sugestões para pesquisas futuras.

Esta pesquisa teve como objetivo identificar as metáforas sobre o processo de aprendizagem de inglês geradas por alunos universitários de diversos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, que cursavam as disciplinas Inglês Instrumental I e II.

Para tanto, foi desenvolvida uma atividade de reflexão, cujo objetivo era elicitarexpressões metafóricas que revelassem as conceitualizações desses aprendizes sobre seus processos de aprendizagem de inglês. Essa atividade foi postada nos dois Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) das disciplinas e foi pedida a participação voluntária dos estudantes.

Dos 2.279 estudantes, 341 realizaram e autorizaram espontaneamente a atividade *online* proposta. A partir de repetidas leituras, as respostas foram analisadas e foram criadas categorias metafóricas de acordo com a regularidade das expressões. Foram criadas categorias de metáforas de esquemas imagéticos, metáforas estruturais, expressões idiomáticas e *one-shot metaphors*.

Para nortear o estudo, foram formuladas duas perguntas de pesquisa. A primeira buscava identificar como alunos de graduação de diversas áreas conceitualizavam a aprendizagem de inglês.

Com base nos dados obtidos, é possível afirmar que esse grupo de participantes percebe a aprendizagem como um meio de inclusão. A maioria das expressões encontradas conceituava a aprendizagem, bem como a própria língua, como uma maneira de entrar em um determinado contêiner, seja ele o mercado de trabalho ou o próprio mundo. Uma forma de constatar essa afirmativa é observando a frequência dos esquemas imagéticos encontrados nas expressões, como demonstra o quadro a seguir.

Esquemas Imagéticos	Número de Ocorrências
DENTRO/FORA	63
LIGAÇÃO	11
FRENTE/TRÁS	7
PERTO/LONGE	4

Quadro 33 – Número de ocorrência dos Esquemas Imagéticos encontrados

Como demonstra o quadro 33, em 63 expressões metafóricas o esquema imagético DENTRO/FORA (IN/OUT) foi observado, o que sugere que o conhecimento da língua para esses estudantes é conceitualizado como motivo para se estar DENTRO; do mercado de trabalho, da academia, do mundo. Nessa perspectiva, a ausência da língua inglesa na vida dos participantes os deixariam FORA desses mesmos contêineres.

O conhecimento da língua também foi conceitualizado como um meio de LIGAÇÃO. Nesse sentido, o mundo seria uma rede (inter)conectada e o que constituiria o elo dessa rede seria a língua inglesa. Dessa forma, estar conectado ao mundo é saber inglês.

Nessa mesma perspectiva, o conhecimento da língua proporcionaria um deslocamento espacial na conceitualização dos participantes. Saber a língua significaria estar na FRENTE dos demais e PERTO de um alvo. Os que deixam de aprender a língua ficariam para TRÁS ou LONGE.

É inegável, portanto, a constatação da noção de deslocamento no espaço nos mapeamentos metafóricos dos aprendizes. Essa noção fica mais clara quando analisados os domínios e espaços mentais presentes nos dados. Como pode ser observado no quadro 34, a

maioria das expressões metafóricas continha domínios referentes à locomoção no espaço. Nessas metáforas, o conhecimento da língua inglesa é conceitualizado como possibilitador de deslocamento, em todos os casos para FRENTE ou para CIMA.

Além de possibilitador de deslocamento, o conhecimento da língua é metaforizado como empoderador. Nesse processo, o inglês tornaria o aprendiz capaz de possuir e receber coisas, dominar situações ou, no caso de ausência de conhecimento, perder algo. Nesses casos, uma prosódia semântica mais positiva ou negativa está relacionada com o conhecimento da língua ou a ausência deste, respectivamente.

Outros domínios frequentes compreendem a noção de acesso. Essas expressões metaforizam o inglês como um meio dos estudantes obterem acesso ao mundo. É pela e na aprendizagem que eles conseguiriam abrir portas e janelas para o mundo e/ou o mercado de trabalho, destacando, mais uma vez, a característica possibilitadora da língua.

Nesse grupo de estudantes, a língua inglesa foi metaforizada com domínios e espaços mentais de grande necessidade, como os sentidos humanos. A língua representaria, portanto, habilidades importantíssimas aos seres humanos, como a visão, audição e fala.

	Domínios/Espaços Mentais	Número de Ocorrências	TOTAL
LOCOMOÇÃO	NOVO MUNDO	21	79
	LOCOMOVER-SE	20	
	VIAJAR	17	
	ESTAR PRESO	6	
	APRENDER A SE LOCOMOVER	5	
	PERCORRER UM CAMINHO	5	
	VOAR	5	
EMPODERAMENTO	POSSUIR ALGO	13	32
	PERDER	7	
	RECEBER ALGO EM CASA	6	
	DOMINAR	6	
ACESSO	ABRIR PORTAS	18	26
	TER ACESSO	8	
SENTIDOS	ENXERGAR	8	25
	NÃO ENXERGAR	11	
	SER SURDO/MUDO	6	
	VOLTAR A SER CRIANÇA	9	9

Quadro 34 – Número de ocorrência dos domínios e espaços mentais

A segunda pergunta de pesquisa buscava compreender até que ponto se diferenciavam ou se assemelhavam os conceitos de estudantes de diferentes áreas do conhecimento. A princípio, a intenção desta pesquisa era categorizar as metáforas dos aprendizes de acordo com as áreas de seus cursos de graduação (Ciências Exatas, Humanas, Biológicas, Agrárias etc). Entretanto, na medida em que o processo de análise progredia, percebi que as metáforas advindas de diferentes áreas do conhecimento não apresentavam diferenças. Elas eram, na verdade, semelhantes e não caracterizavam conceitualizações de uma determinada área do conhecimento.

Sendo assim, é possível afirmar que, nesse contexto, as metáforas de estudantes de diferentes áreas do conhecimento não se diferenciaram. Elas, por outro lado, caracterizavam o pensamento do grupo como um todo, do grupo de estudantes universitários – grupo cujo perfil é caracterizado pela visão instrumental da língua, como possibilitadora de inserção social e profissional. Esse parece ser o perfil desses estudantes: alunos que aprendem a língua com um objetivo de inclusão e alcance de objetivos e metas.

Logo, fica clara a característica reveladora da análise metafórica, bem como a efetividade dessa forma de pesquisa no contexto do ensino e da aprendizagem. Estimular, coletar, analisar e interpretar metáforas demonstra ser uma importante maneira de se acessar o sistema conceitual de aprendizes e desvendar muitas das intenções e motivações destes.

Espero que este estudo possa contribuir para a Linguística Aplicada no que tange o ensino e aprendizagem de línguas, bem como os estudos sobre metáfora. Fica aqui o convite para a análise metafórica com o objetivo de compreender mais sobre fatores referentes ao ensino e a aprendizagem. Entretanto, ainda são poucos os estudos que consideram essa esfera. Dessa forma, faço as seguintes sugestões:

- (a) Mais pesquisas cujos eixos centrais sejam os aprendizes. Acredito que mais importância deve ser dada à visão do estudante sobre o processo de aprendizagem de línguas;
- (b) Mais pesquisas que utilizem a análise metafórica como método para investigar o sistema conceitual humano na área de ensino-aprendizagem. A maioria dos estudos se interessa em investigar outras esferas como o discurso político, empresarial, profissional, entre outros;
- (c) Pesquisas que busquem comparar metáforas de aprendizes e professores e até mesmo de outros atores do sistema educacional como gerentes escolares, governantes e autoridades políticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte
- BERBER SARDINHA, T. *Metáfora*. São Paulo : Parábola Editorial, 2007.
- BLOCK, D. Metaphors we teach and learn by. *Prospect*, v.7, n.3, 1992, p. 42-5.
- BROWN, J. D. RODGERS, T. S. The Nature of Research. In: *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- CAMERON, L. LOW, G. (Orgs.) *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge : Cambridge University Press, 1999.
- COSCARELLI, C. V. Entrevista – Uma Conversa com Gilles Fauconnier. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. 2005. v.5, n.2, 291-303.
- 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.
- DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2007.
- 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.
- EVANS, V. GREEN, M. *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.
- FAUCONNIER, G. *Mental spaces*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- FAUCONNIER, G. Conceptual Integration. In.: *Emergence and Development of Embodied Cognition (EDEC 2001)*. Disponível em: <http://www.ifi.uzh.ch/ailab/people/lunga/Conferences/EDEC2/edec-proceedings.pdf>. Acesso em: 30 set 2009.
- FAUCONNIER, G. TURNER, M. Conceptual Integration Networks. *Cognitive Science*. Cognitive Science Society, 1998. Vol. 22, 133-187.

FAUCONNIER, G. TURNER, M. *The Way we Think: conceitual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.

FERRARI, L. V. A Linguística Cognitiva e o Realismo Corporificado: Implicações Psicológicas e Filosóficas. *VEREDAS*, v. 5. nº 2: 23-29, Juiz de Fora, UFJF, 2001.

GIBBS, R. COLSTON, H. L. Image schema. The cognitive psychological reality of image schemas and their transformations". In: GEERAERTS, D. *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2006, p.240-1.

GRADY, J. E. OAKLEY, T. COULSON, S. Blending and metaphor. In: STEEN, G.; GIBBS, R. (Orgs.) *Metaphor in cognitive linguistics*, Philadelphia: John Benjamins, 1999. Disponível em http://cogweb.ucla.edu/CogSci/Grady_99.html. Acesso em: 30 set 2009.

HAMPE, B. (Org.). *From perception to meaning*. Image schema in Cognitive Linguistics. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2005.

HOLIDAY, Adrian. *Doing and Writing Qualitative Research*. London: Sage, 2002.

JOHNSON, D. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.

JOHNSON, D. The philosophical significance of image schemas. In.: HAMPE, B. (Org.). *From perception to meaning*. Image schema in Cognitive Linguistics. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2005.

KIMMEL, M. Culture regained: situated and compound image schemas. In.: HAMPE, B. (Org.). *From perception to meaning*. Image schema in Cognitive Linguistics. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2005.

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

KÖVECSES, Z. *Metaphor: a practical introduction*. 2ª edição. Oxford: Oxford University Press, 2010.

KRAMSCH, C. Metaphor and the Subjective Construction of Beliefs. In: KALAJA, P. BARCELOS, A. M. F. (Org.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 109-128.

LAKOFF, G. *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago. 1987.

LAKOFF, G. 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.

LAKOFF, G. JOHNSON, M. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books, 1999.

LAKOFF, G. TURNER, M. *More than cool reason: field guide to poetic metaphor*. Chicago: University of Chicago Press, 1989.

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

OXFORD, R. The bleached bones of a story: learner's constructions of language teachers. In: BREEN, M. *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow: Pearson Education, 2001. p. 86-111.

PAIVA, V. L. M. O. BRAGA, J. RACILAN, M. CARNEIRO, M. Leitura em inglês na rede: uma customização do projeto INGREDE na UFMG. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/projingrede.pdf> Acesso em: 30 set 2009.

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, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ROCHA, L. F. M. A fala silenciosa reportada: metáfora, metonímia e mesclagem. *Linguística* (PPGL/UFRJ), Rio de Janeiro, v. 2, p. 23-38, 2006.

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

SELIGER, H. e SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Hong Kong: Oxford University Press, 1989.

SWALES, S. From Metaphor to Metalanguage. *Forum*, Vol. 32, No. 3, 1994. Disponível em: [<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol32/no3/p8.htm>]. Acesso em: 20 Abr. 2008.

TURNER, M. *The Literary Mind*. The Origins of Thought and Language. New York / Oxford: Oxford University Press, 1996.

ANEXO 1 – Abreviaturas dos Cursos de Graduação

ADM – Administração
ARQ - Arquitetura
BIB – Biblioteconomia
BIO – Ciências Biológicas
CCO – Ciências Contábeis
CIC – Ciências Contábeis
COM – Comunicação Social
CSO – Ciências Sociais
DIR – Direito
DMD – Design de Moda
ECV – Engenharia Civil
ECO – Economia
EFI – Educação Física
EMC – Engenharia Mecânica
EMI – Engenharia de Mineração
ENF – Enfermagem
EPR – Engenharia de Produção
EST – Estatística
ETC – Engenharia de Telecomunicações
FAR – Farmácia
FIS – Física
FON – Fonoaudiologia
GEO – Geografia
GSS – Gestão de Serviços da Saúde
HIS – História
LET – Letras
MAT – Matemática
MED – Medicina
NUT – Nutrição
PED – Pedagogia
PSI – Psicologia
TOC – Terapia Ocupacional
TUR – Turismo
VET – Medicina Veterinária

ANEXO 2 – Interface da Atividade de Reflexão postada nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Como você vê a sua aprendizagem de Inglês?

Preencha o questionário abaixo e sinta-se livre para escrever o quanto quiser.

***Obrigatório**

Nome: *

Idade: *

Sexo: *

- Masculino
- Feminino

Graduação em: *

Aprender Inglês é como... *

Saber Inglês é como... *

Não saber Inglês é como... *

Aprender Inglês à distância é como... *

Autorizo a utilização de minhas respostas sobre aprendizagem de Inglês para pesquisa acadêmica, sem fins lucrativos. Autorizo também a publicação das respostas na WEB, ou por meio impresso. Estou ciente que não terei qualquer participação financeira em caso de inserção delas em algum livro. *

- Sim.
- Não.