

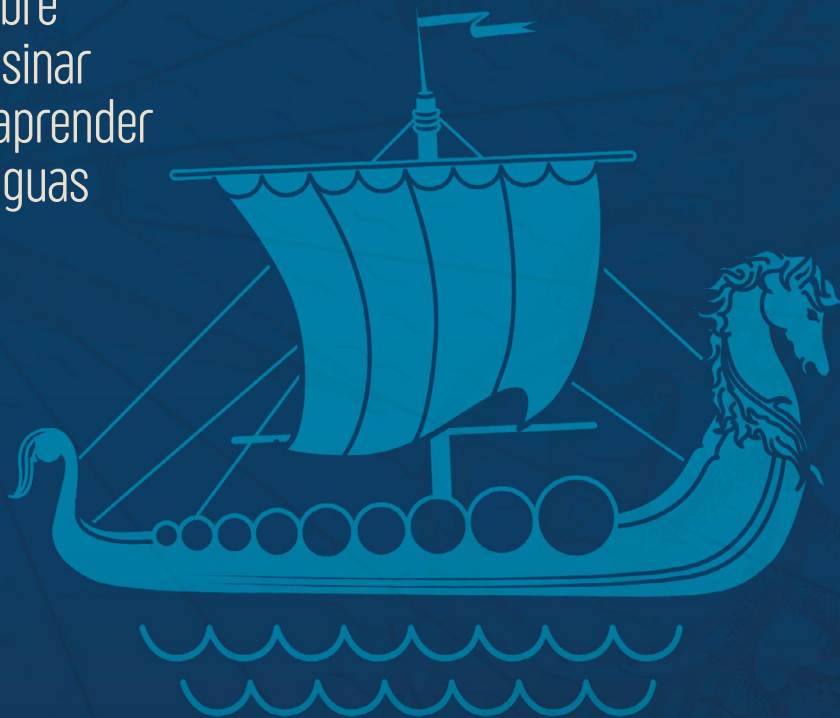
PESQUISA

organizador

NARRATIVA

Ronaldo
Corrêa
Gomes
Junior

histórias
sobre
ensinar
e aprender
línguas



PESQUISA

organizador

NARRATIVA

Ronaldo
Corrêa
Gomes
Junior

histórias
sobre
ensinar
e aprender
línguas



| São Paulo | 2020 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pela autora para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade da autora, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbana <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Doris Roncareli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Emanuel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Julia Lourenço Costa
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegling
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patricia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emídia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabrieli Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeanne Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Biegging
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Elson Moraes

Editoração eletrônica Lígia Andrade Machado

Imagens da capa User4468087 - Freepik.com
Dgim-Studio - Freepik.com
Sapogara_Co - Freepik.com

Editora executiva Patricia Biegging

Assistente editorial Peter Valmorbida

Revisão Alan Valente

Organizador Ronaldo Corrêa Gomes Junior

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P474 Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas.
Ronaldo Corrêa Gomes Junior - organizador. São Paulo:
Pimenta Cultural, 2020. 243p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-88285-57-2 (eBook)

978-65-88285-58-9 (brochura)

1. Narrativa. 2. História. 3. Ensino. 4. Aprendizagem.
5. Pesquisa. I. Gomes Junior, Ronaldo Corrêa. II. Título.

CDU: 37

CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.572

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 0

SUMÁRIO

Apresentação.....	11
<i>Ronaldo Corrêa Gomes Junior</i>	
Prefácio	15
<i>Vera Menezes de Oliveira e Paiva</i>	
Capítulo um	
Compreendendo a pesquisa (de) narrativa	17
<i>Ana Maria Ferreira Barcelos</i>	
Capítulo dois	
Pesquisa narrativa e formação de professores.....	38
<i>Dilma Mello</i>	
Capítulo três	
Narrativas de aprendizes de língua inglesa	62
<i>Viviane C. Bengezen</i>	
Capítulo quatro	
Narrativas e as identidades do docente de línguas.....	86
<i>Tania Regina de Souza Romero</i>	
Capítulo cinco	
Narrativas e reflexão epistêmica.....	110
<i>Alexandre José Cadilhe</i>	

Capítulo seis

Narrativas e agência..... 135

Carolina Vianini

Climene Arruda

Capítulo sete

Narrativas e multimodalidade 156

Marina Morena dos Santos e Silva

Capítulo oito

Narrativas e metáforas 183

Ronaldo Corrêa Gomes Junior

Posfácio 207

Walkyria Magno e Silva

Referências 211

Sobre os autores e as autoras 238

Índice remissivo..... 241



8

Ronaldo Corrêa Gomes Junior

NARRATIVAS E METÁFORAS

10.31560/pimentacultural/2020.572.183-206

APRESENTAÇÃO

Neste capítulo, Ronaldo Corrêa Gomes Junior nos faz um convite para adentrarmos em questões voltadas à cognição humana e ao modo como nosso pensamento é construído pelas histórias que projetamos. O autor dedica-se a traçar um panorama acurado dos estudos sobre metáforas em narrativas de aprendizagem de línguas, considerando as produções acadêmicas internacionais e as produções em contexto brasileiro. Inicialmente, Gomes Junior discorre sobre a visão conceitual e cognitiva da metáfora, destacando a evolução da teoria nos últimos anos, os conceitos básicos para o seu entendimento e os domínios comumente identificados para conceitualizar essa aprendizagem. Posteriormente, por meio de uma cuidadosa pesquisa utilizando motores de busca de textos acadêmicos, o autor evidencia o percurso traçado pela comunidade acadêmica brasileira, apresentando uma análise detalhada dos estudos encontrados e dos principais temas e contextos ali abordados. Por fim, o autor indica quais questões ainda são emergentes quanto ao estudo de metáforas em narrativas e quais as tendências futuras de pesquisa para o campo. Trata-se, sem dúvidas, de um capítulo importante para pesquisadores que consideram a metáfora e a narrativa enquanto instrumentos de investigação e, principalmente, de reflexão. Este capítulo possibilita ao leitor entender, com bastante clareza, o amadurecimento das pesquisas sobre metáforas em narrativas de aprendizagem e destaca também a necessidade de uma preocupação com as situações comunicativas e discursivas relacionadas ao modo de narrar nossas experiências.

Marina Morena Silva

*Uma lata existe para conter algo
Mas quando o poeta diz: “Lata”
Pode estar querendo dizer o incontível*

*Uma meta existe para ser um alvo
Mas quando o poeta diz: “Meta”
Pode estar querendo dizer o inatingível*

*Por isso, não se meta a exigir do poeta
Que determine o conteúdo em sua lata
Na lata do poeta tudonada cabe
Pois ao poeta cabe fazer
Com que na lata venha caber
O incabível*

*Deixe a meta do poeta, não discuta
Deixe a sua meta fora da disputa
Meta dentro e fora, lata absoluta
Deixe-a simplesmente metáfora*

(Gilberto Gil, Metáfora)

INTRODUÇÃO

Nossa mente é literária. Essa é a ideia defendida por Mark Turner em seu livro *The Literary Mind: The Origins of Thought and Language*. Para contextualizar a sua tese, Turner (1996) inicialmente apresenta um trecho d’*As Mil e Uma Noites* – famosa coleção de contos da literatura árabe escrita entre os séculos 13 e 14. Um dos pontos que torna essa obra tão envolvente é o fato de as histórias serem interligadas, ou seja, de haver um fio condutor que perpassa toda a narrativa. Nela, somos envolvidos com a vida do rei da Pérsia, que, por ter sido traído pela

esposa, se desilude e decide passar cada noite de sua vida com uma esposa diferente, que seria morta na manhã seguinte. Com um plano para acabar com a truculência do rei, Sherazade se oferece para ser a próxima noiva. Sua ideia era contar histórias que despertassem a curiosidade do rei, assim, ele iria querer ouvir a continuação da história na noite seguinte. O plano é bem-sucedido e, para continuar vivendo, Sherazade criou mil e uma histórias para serem contadas todas as noites – as mil e uma noites.

Voltando ao livro de Turner (1996), no capítulo inicial, deparamo-nos com um trecho em que o pai de Sherazade, ministro e conselheiro do rei, conta uma história a sua filha a fim de alertá-la sobre os perigos que a aguardavam. Em função da sua importante posição no reino, ele não podia fazer isso de maneira direta. Então, ele o faz por meio de uma história. Assim, ele conta a sua filha a história de um boi que, de tão magro e cansado do trabalho intenso, pede conselhos a um burro. Este, certo de sua inteligência, sugere que o boi finja estar doente para ser poupado do trabalho. O plano dá certo, mas não como o burro esperava, pois o fazendeiro ordena que ele faça todo o trabalho no lugar do boi. Assim, como argumenta Turner (1996), ao contar uma história para fazer um alerta, o pai de Sherazade faz uso da imaginação narrativa. “Ao tentar mudar sua ideia por meio de uma história, ele involuntariamente endossa a mesma estratégia que quer que ela rejeite – tentar mudar a ideia do rei por meio de histórias” (Turner 1996, p. 4, tradução minha).³³

Para Turner (1996), as histórias são instrumentos fundamentais para o pensamento, o que as tornam necessárias para nossa capacidade racional. “É o nosso principal meio de olhar para o futuro, de prevê-lo, planejá-lo e explicá-lo” (TURNER, 1996, p. 4,

³³ No original: “In trying to change her mind through story, he unwittingly endorses the very strategy he asks her to reject – to try to change the king’s mind through stories.”

tradução minha).³⁴ Além disso, o fato de contarmos histórias que se projetam em outras é um recurso literário, mas também cotidiano e indispensável para a cognição humana. Assim, nosso pensamento é construído por meio de histórias que se projetam em diversas outras. É importante destacar que o senso comum vê nas histórias um movimento predominantemente retrospectivo. No entanto, em uma visão cognitiva, nossas histórias se projetariam em histórias passadas e nos direcionariam também a eventos futuros. Esse movimento é, definitivamente, metafórico, como veremos na seção seguinte.

Se as histórias são instrumentos essenciais para o pensamento humano, podemos relacioná-las também com as metáforas, que, além da linguagem, são processos do pensamento. A relação entre metáforas e narrativas cotidianas já vindo sendo estudada há bastante tempo e foi intensificada com a virada cognitiva da metáfora. Como aponta Jensen (2006), “metáforas permitem a conexão de informações sobre um conceito familiar a outro conceito familiar, proporcionando um novo entendimento em que o processo de comparação entre dois conceitos age como gerador de novos significados” (JENSEN, 2006, p. 40, tradução minha).³⁵

Jean Clandinin e Michael Conelly, entusiastas da Pesquisa Narrativa, enxergam a linguagem como um veículo confiável para a colaboração entre pesquisador e participantes que amplia as interpretações e compreensões sobre a educação. Para Clandinin (1986), as metáforas são indicações do que os professores pensam sobre o ensino e guiam suas práticas em sala de aula. Nessa perspectiva, analisar as metáforas que emergem das histórias de aprendizes e professores nos possibilita entender o que e como

34 No original: “It is our chief means of looking into the future, of predicting, of planning, and of explaining.”

35 No original: “Metaphors enable the connection of information about a familiar concept to another familiar concept, leading to a new understanding where the process of comparison between the two concepts acts as generators for new meaning.”

pensam esses atores do ensino e aprendizagem de línguas. Investigando as histórias que eles contam, podemos compreender as outras histórias em que elas se projetam, quais metáforas orientam esse processo e quais domínios são utilizados nessas conceitualizações.

Neste capítulo, em um primeiro momento, discorro sobre a visão conceitual e cognitiva da metáfora. Em seguida, apresento o caminho percorrido pelos estudos sobre metáforas em narrativas desde o seu início na literatura internacional para, então, mapear a produção acadêmica no contexto brasileiro. Posteriormente, retrato uma visão panorâmica de ambos os percursos, analisando seus principais temas e contextos. Por fim, indico questões emergentes, tendências futuras da pesquisa e faço algumas considerações finais.

AS METÁFORAS: CONCEITUALIZANDO A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A tese de que as metáforas são mais do que um recurso retórico, estilístico e poético ganhou mais notoriedade na comunidade científica com a publicação de *Metaphors We Live By*, por Lakoff e Johnson (1980). Um dos motivos para a grande visibilidade da obra é a argumentação explícita de que em uma visão cognitiva a metáfora é responsável pela construção das nossas realidades. No entanto, como destaca Schröder (2008a, 2008b), essa visão cotidiana já havia sido explorada em trabalhos nas áreas da Filosofia, Psicologia e Linguística; com as obras de Locke, Vico, Kant, Herder, Nietzsche, Mauthner, Cassirer, Gehlen (Schröder 2008b), bem como nos trabalhos de Bühler, Blumenberg e Weinrich (Schröder 2008a). Mesmo não tendo sido os precursores da visão cognitiva e cotidiana da metáfora, a importância de George Lakoff e Mark Johnson para os estudos metafóricos é inegável, haja vista que até o final da década de 1970, a metáfora residia apenas no plano da linguagem.

Na teoria da metáfora conceitual (Lakoff; Johnson 1980), as metáforas não são concebidas apenas como linguísticas como também relacionadas à nossa cognição. Lakoff e Johnson (1999) pontuam que a metáfora conceitual reside tanto na linguagem como no pensamento, e este estruturado por metáforas. Uma prova disso é o fato de as nossas experiências diárias serem comumente conceitualizadas por meio de processos metafóricos, como veremos mais adiante. Portanto, sob um ponto de vista cognitivo, “entender a linguagem humana é entender a complexa rede que a constitui, é perceber a linguagem valorizando as experiências corporificadas, devido à sua importância na estruturação do pensamento” (Gomes Junior, 2016, p. 195). É nesse sentido que os autores afirmam que o pensamento seria estruturado por processos metafóricos.

Dois conceitos-chave apresentados por Lakoff e Johnson (1980) são os de metáforas conceituais e metáforas linguísticas. A metáfora conceitual seria uma conceitualização e as metáforas linguísticas as materializações de uma metáfora conceitual. Como estão no pensamento, e não são usadas para embelezar e ornamentar um texto, as metáforas conceituais são, por vezes, tão cotidianas que não são identificadas. Nessa visão, as metáforas linguísticas (expressões metafóricas) seriam motivadas por metáforas conceituais.

Kövecses (2010) argumenta que as metáforas conceituais revelam uma interação entre dois domínios, em que um é entendido nos termos do outro. Para ele, domínios são organizações coerentes de experiência. Nessa concepção, o processo metafórico envolve o mapeamento entre um domínio fonte (o domínio que embasa o sentido literal da expressão) e um domínio alvo (o domínio ao qual a expressão realmente se refere). Em se tratando de ensino e aprendizagem de inglês, uma metáfora conceitual bastante pervasiva é APRENDER INGLÊS É PERCORRER UM CAMINHO (Gomes Junior 2011). Nessa metáfora, é possível perceber o mapeamento entre o domínio fonte (percorrer um caminho) e o domínio alvo (aprender inglês). Essa metáfora conceitual se materializa linguisticamente em expressões

como “Não consigo aprender, não consigo avançar” ou “Foi um longo caminho até conseguir me comunicar em inglês”. Isso evidencia que o significado de uma metáfora não emerge da expressão em si, mas do mapeamento entre os dois domínios em jogo.

De maneira geral, um mapeamento metafórico ocorre quando um domínio fonte é entendido nos termos do domínio alvo. Assim, a fórmula: A (domínio alvo) é B (domínio fonte) é comumente utilizada para compreender as metáforas conceituais. Contudo, essa fórmula não é objetivamente precisa, uma vez que A não é B de maneira absoluta, mas parcial. É o que chamamos de natureza parcial dos mapeamentos metafóricos (Lakoff; Johnson 1980). Kövecses (2010) argumenta que metáforas conceituais estruturais constituem-se de mapeamentos entre uma fonte e um alvo. Todavia, esses mapeamentos podem ser apenas parciais, de modo que apenas uma parte do conceito B seja mapeada em uma parte do conceito A e apenas uma parte do conceito A esteja envolvida nos mapeamentos de B. Portanto, ao analisar metáforas devemos investigar quais partes da fonte estão sendo mapeadas em quais partes do alvo.

O domínio conceitual VIAGEM (como no exemplo apresentado anteriormente) é cotidianamente utilizado para conceitualizar diversos eventos cotidianos relacionados à vida, à morte, ao amor. A aprendizagem de línguas é mais uma dessas experiências. Na UFMG, temos nos dedicado à pesquisa de metáforas de aprendizes de línguas estrangeiras. Em nossos estudos, temos confirmado que APRENDER É UMA VIAGEM é uma metáfora conceitual bastante frequente e saliente (Paiva 2011; Gomes Junior 2011, 2012, 2015, 2016; Silva 2013, 2016a, 2017; Ferreira 2016; Ferreira; Oliveira 2016; Paiva; Gomes Junior 2016). Ao investigar as metáforas do banco de narrativas do projeto AMFALE,³⁶ a professora Vera Menezes e eu nos deparamos com várias metáforas motivadas pelo domínio fonte da VIAGEM, indicando que os aprendizes

³⁶ Projeto já apresentado nos capítulos 2 e 3 deste volume (<http://veramenezes.com/amfale.htm>).

conceitualizaram seus processos de aprendizagem da língua em termos de caminhos, estradas e jornadas (Paiva; Gomes Junior 2016). Em nossas análises, percebemos metáforas nas quais os estudantes projetavam os estágios iniciais de suas histórias de aprendizagem em pontos de partida (ponto A), seus objetivos em destinos (ponto B) e a aprendizagem como um percurso (entre os pontos A e B). Da mesma maneira, Silva (2017) identificou essa metáfora conceitual em sua pesquisa, destacando os processos de globalização como motivação para os percursos (aprendizagem).

Alguns outros domínios frequentes identificados pelo nosso grupo que são utilizados por aprendizes para conceitualizar a aprendizagem de línguas estrangeiras são:

- DESAFIO (Gomes Junior 2015);
- CONSTRUÇÃO (Gomes Junior 2015; Ferreira 2016);
- DESCOBERTA (Silva, 2016);
- FINANÇAS (Gomes Junior, 2015; Silva, 2016);
- CRESCIMENTO (Silva 2016; Silva 2017; Paiva; Gomes Junior 2019);
- JOGO (Gomes Junior 2015; Silva 2016; Paiva; Gomes Junior 2019);
- INTERAÇÃO (Silva 2017);
- AMOR (Gomes Junior 2015); e
- GUERRA (Gomes Junior 2015).

Ainda há poucas pesquisas sobre metáforas em narrativas de aprendizagem de línguas estrangeiras. No Brasil, a maioria delas investiga outros contextos, como os discursos político, jornalístico e publicitário, embora os estudos na área da educação tenham aumentado consideravelmente na última década. Em nosso contexto,

a pesquisa sobre metáforas e narrativas está posicionada em um percurso temporal cujo início se deu nos anos 1990 e se estende até os dias de hoje. A próxima seção apresentará melhor esses caminhos.

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE METÁFORAS EM NARRATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Com a virada cognitiva dos estudos da metáfora, os trabalhos na área começaram a privilegiar situações comunicativas cotidianas, como a política (Lakoff 1991; Berber Sardinha 2008); a publicidade (Forceville 2002; Rocha; Feltes 2016); o esporte (Semino; Maschi 1996; Ferreira; Nascimento; Flister 2014); a música (Schröder 2012, 2014); entre outros. Além de passar a focar a língua em uso (Cameron 2007; Vereza 2013), o fortalecimento da área ampliou as possibilidades metodológicas, incorporando a diversidade de modos semióticos (Forceville; Urios-Aparisi 2009; Sperandio 2012) e de tecnologias para análise de linguagens, por exemplo, as pesquisas com *corpora* (Deignan 2005; Berber Sardinha 2011, 2012).

Em se tratando da pesquisa (de) narrativa, a década de 1990 marca o início da trajetória dos estudos sobre metáforas de aprendizes e professores. Os trabalhos de Thornbury (1991) e Block (1992) podem ser considerados os precursores nesse sentido. Em *Metaphors We Work By* e *Metaphors We Teach and Learn By*, alusões à obra de Lakoff e Johnson (1980), os respectivos autores analisaram expressões presentes em histórias de aprendizes e professores, evidenciando suas influências nos modelos sociais de ensinar e aprender línguas. Eles demonstram, com evidências linguísticas, o quão reveladoras as metáforas são e como elas podem auxiliar a formação de professores de línguas estrangeiras.

Após gravar uma aula de japonês em que os aprendizes eram professores de inglês como língua estrangeira, Thornbury (1991) destacou os comentários que emergiram desse evento. Além de metáforas advindas de teorias de aquisição de segunda língua, o autor percebeu que os professores recorriam a diversos outros domínios para conceitualizar a experiência, enxergando a aula como um objeto em movimento e a aprendizagem como processos computacionais e mecânicos. Essas metáforas compartilhavam a visão da língua como SUBSTÂNCIA e OBJETO que podemos perder, processar, encaixar e manipular. Para o autor, o estímulo à produção de metáforas e a subsequente reflexão devem ser incorporadas aos programas de formação de professores.

Block (1992) analisou o discurso de estudantes e professores de uma escola de línguas espanhola. Por meio de perguntas abertas, o pesquisador realizou entrevistas orais que abordavam a aprendizagem de línguas e os papéis de aprendizes e professores em sala de aula. O discurso dos professores sobre eles mesmos revelou a emergência de expressões relativas às metáforas O PROFESSOR É UM PROFISSIONAL CONTRATADO e O PROFESSOR É UM PAI QUE APOIA. Os professores conceitualizaram o aprendiz como um CLIENTE ATIVO. Já o discurso dos estudantes revelou a conceitualização do professor como PROFISSIONAL CONTRATADO, INVESTIGADOR, DEUS, PROFISSIONAL DEDICADO, AMIGO e AGENTE DA LEI. O autor destaca a importância da análise metafórica para verificar o quão semelhantes ou distintas são as agendas de aprendizes e professores.

A pesquisa de Swales (1994) pode ser considerada pioneira, por utilizar narrativas visuais como instrumento de geração de dados. Em seu estudo, a pesquisadora analisou a percepção de estudantes de inglês provenientes de países em desenvolvimento que estudavam em um centro de línguas em Dubai. Para isso, pediu que as participantes produzissem desenhos que descrevessem suas percepções sobre a

aprendizagem da língua estrangeira. A análise das metáforas visuais apontou para a conceitualização da língua envolvendo a natureza, a vida no território local, a família e o empoderamento proporcionado pela educação. Para Swales (1994), as metáforas nos indicam percepções sobre educação que são construídas culturalmente, o que subjaz uma análise em que questões referentes ao ensino e aprendizagem devem ser consideradas de acordo com os pontos de vistas dos participantes.

Outro trabalho que marca o início da preocupação com as metáforas sobre ensino e aprendizagem de línguas é o de Oxford *et al.* (1998), que investigaram metáforas em narrativas e entrevistas de aprendizes e professores, bem como em textos teóricos e metodológicos na área da Educação. As metáforas linguísticas encontradas foram categorizadas de acordo com quatro filosofias que moldaram a Educação ao longo do tempo:

- a. a ordem social: o professor como FABRICANTE, COMPETIDOR, JUIZ, MÉDICO e CONTROLADOR DE MENTES E COMPORTAMENTOS;
- b. a transmissão cultural: o professor como CANAL e REPETIDOR;
- c. o foco no aprendiz: o professor como CULTIVADOR, NAMORADO / CÔNJUGE, ANDAIME, ENTRETENEDOR e DELEGADOR; e
- d. a reforma social: o professor como CONSENTIDOR e PARCEIRO DE APRENDIZAGEM.

Esses trabalhos podem ser considerados marcantes na história da Linguística Aplicada, principalmente por serem os primeiros a defender a análise metafórica de narrativas como ferramenta poderosa para evidenciar concepções, crenças e percepções acerca do ensino e aprendizagem de línguas.

Após essa fase inicial, muitos outros pesquisadores de destaque seguiram e desenvolveram o caminho da investigação de metáforas em histórias de aprendizes e professores. Destaco, neste capítulo, os trabalhos de Breen (2001), sobre metáforas do aprendiz em teorias de aquisição; de Ellis (2001), sobre as construções metafóricas presentes em diários de aprendizes; de Oxford (2001), sobre as conceitualizações de aprendizes sobre seus professores; de Farrel (2006), que analisou as crenças de professores de inglês em serviço por meio de suas metáforas; de Sullivan (2010), sobre as metáforas de relações desiguais de poder entre nativos e não nativos; de Kalaja, Dufvan e Alanen (2013) e Kalaja (2015), pesquisadoras finlandesas que se destacam por suas análises de narrativas visuais, cujos trabalhos conceberam as descrições metafóricas que acompanhavam os desenhos como reveladoras das concepções, representações e crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras; e o de Chik (2018), que analisou narrativas visuais e multimídia produzidas por aprendizes para explorar suas crenças e práticas de aprendizagem de língua estrangeira, bem como as metáforas visuais utilizadas em desenhos feitos à mão e em textos digitais.

A TRAJETÓRIA DA PESQUISA SOBRE METÁFORAS EM NARRATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO BRASIL

A publicação de *Metáforas*, livro organizado por Eunice Pontes, marca o início das publicações brasileiras sobre a metáfora cotidiana. Na obra, Pontes (1990) reúne trabalhos de pesquisadores que abordam a metáfora sob um viés cognitivo e linguístico na língua portuguesa, contemplando, por exemplo, a motivação para os nomes de nossas

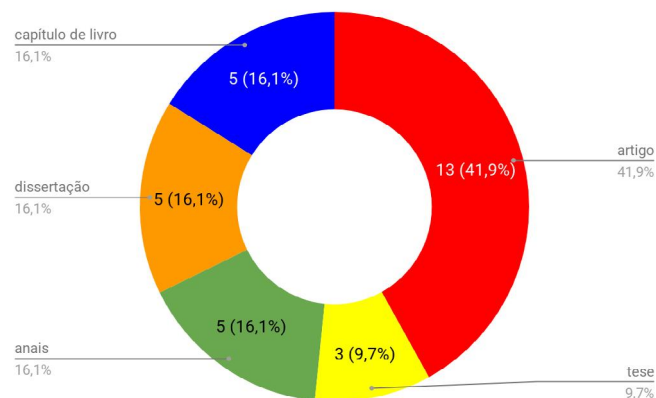
cores, a nossa conceitualização do tempo, o *continuum* entre a língua portuguesa escrita e oral, a interferência de fatores metonímicos e metafóricos em nossa concordância verbal e a compreensão de metáforas por leitores brasileiros. Em suma, com essa publicação, Pontes (1990) formalmente introduz e contextualiza a visão cognitiva da metáfora no Brasil, abrindo caminhos para os diversos estudos que se desenvolveram em subsequência.

De lá para cá, a pesquisa sobre metáforas como um fenômeno cognitivo conquistou um espaço consideravelmente amplo no Brasil. No entanto, a maioria dos estudos se debruça sobre outros contextos, conforme mencionado anteriormente. Na área do ensino e aprendizagem de línguas, são escassos os trabalhos que consideram a análise metafórica e mais ainda os que lidam especificamente com metáforas em narrativas.

Ao realizar uma extensa pesquisa utilizando motores de busca de textos acadêmicos,³⁷ com combinações de diversas palavras-chave, pude encontrar 31 produções que mostram o percurso traçado pela comunidade acadêmica brasileira na pesquisa sobre metáforas em narrativas de ensino e aprendizagem de línguas. O gráfico a seguir mostra a distribuição dessas produções por gênero acadêmico.

37 Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/>); Portal de Periódicos CAPES/MEC (<https://www.periodicos.capes.gov.br/>); e Dimensions (<https://app.dimensions.ai>).

Gráf. 1: A produção acadêmica sobre metáforas em narrativas de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil

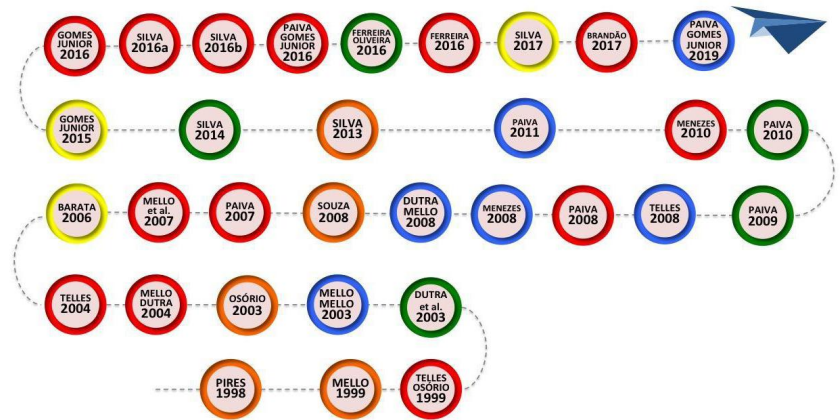


Fonte: elaborado pelo autor.

A maioria das produções contempla artigos, que tanto em português, como inglês, divulgam resultados de pesquisas acadêmicas produzidas em universidades. Em seguida, há capítulos de livro, textos publicados em anais de eventos acadêmicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Esse cenário ilustra a tentativa louvável da comunidade acadêmica brasileira de fazer com que as pesquisas não fiquem apenas nas bibliotecas das universidades, mas sejam publicadas em periódicos e livros, o que tende a ampliar o acesso e aumentar o alcance e impacto desses estudos.

Ao analisarmos o percurso brasileiro das pesquisas que consideraram metáforas em narrativas, podemos perceber uma trajetória que, de certa forma, acompanha o caminho percorrido no cenário internacional, como ilustra o gráfico a seguir.

Gráf. 2: A trajetória da pesquisa sobre metáforas e narrativas no Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor

Acompanhando a trajetória internacional, os primeiros trabalhos de que se têm registro no Brasil surgem na década de 1990, com a dissertação de mestrado de Pires (1998), sobre as histórias das reflexões entre uma professora e sua coordenadora; e de Mello (1999), sobre a relação da prática pedagógica do professor com seu eu pessoal. Ambos os trabalhos foram orientados pelo professor João Telles, atualmente professor da UNESP, cuja tese de doutorado (Telles 1995), realizado no Canadá, demonstra ter sido a responsável por introduzir a pesquisa narrativa no cenário acadêmico brasileiro do ensino e aprendizagem de línguas (ver o capítulo 2 deste volume). Encerrando esta década, Telles e Osório (1999) buscaram descrever as relações entre teoria e prática de sala de aula percebidas por um grupo de professores de português como língua estrangeira. A análise dos dados baseou-se em categorias de princípios e expressões metafóricas em que os professores relacionam aspectos teóricos e práticos sobre o ensino de Português como Língua Estrangeira.

A primeira década dos anos 2000 avança na pesquisa com / de narrativas de aprendizagem de línguas e gera bem mais produções. O grupo liderado pelas professoras Deise Dutra e Heliana Mello (ambas da UFMG e, na ocasião, coordenadoras do projeto EDUCONLE)³⁸ foi responsável por publicações que analisavam: as metáforas em narrativas de aprendizes e professores de línguas sobre a gramática e seu ensino (Dutra *et al.* 2003); a percepção de professores de inglês como língua estrangeira de si próprios (Mello; Mello 2003); a descrição metafórica de professores de inglês que adotavam diferentes métodos de ensino (Osório 2003); a conceitualização da interação na sala de aula de língua inglesa (Mello; Dutra 2004); e o papel das narrativas e da prática reflexiva de professores em suas auto-observações e reconceitualizações (Dutra; Mello 2008). Ainda nessa década, destacam-se os trabalhos do professor João Telles, que utilizou a análise de metáforas em narrativas para compreender a identidade profissional do professor de línguas estrangeiras (Telles 2004) e as percepções sobre desenvolvimento profissional e ensino de línguas (Telles 2008).

Outro grupo acadêmico que mostra ter desempenhado um papel importante na produção acadêmica sobre metáforas em narrativas é o liderado por Vera Menezes (professora emérita da UFMG). Na extensa lista de publicações da pesquisadora, constam trabalhos em que as metáforas utilizadas em narrativas de aprendizes são analisadas para compreender: questões do letramento digital (Paiva 2007); reflexões sobre a aquisição de língua inglesa como um sistema complexo (Paiva 2008; Menezes 2008); bem como os conhecimentos que emergem da interação entre diferentes textos e modos semióticos em narrativas multimídia e multimodais (Menezes 2008; Paiva 2009).

38 Projeto de extensão da Faculdade de Letras da UFMG, cujo objetivo é oferecer ações de formação continuada para professores de inglês da rede pública e privada (<http://www.lettras.ufmg.br/educonle/>).

Outros trabalhos sobre metáforas em narrativas igualmente importantes que marcam a primeira década dos anos 2000 são o de Barata (2006), que investigou crenças de professores de inglês em formação sobre avaliação; e o de Mello *et al.* (2007), que investigou a representação de professores de inglês de uma escola estadual.

Na segunda década dos anos 2000, até o momento da redação deste capítulo, a pesquisa sobre metáforas em narrativas de aprendizagem de línguas apresenta um número pouco maior de publicações e amplia o seu escopo, na medida em que passa a considerar a multimodalidade das metáforas – uma ação também liderada no Brasil pela professora Vera Menezes. Sua pesquisa sobre a emergência de metáforas em narrativas multimídia / multimodais (Menezes 2008; Paiva 2009, 2010, 2011) é seguida pelo trabalho de seus então orientandos: sobre metáforas de estudantes de inglês da educação básica em narrativas multimodais (Silva 2013, 2016a); esquemas imagéticos em narrativas de aprendizagem (Silva 2014, 2016); identidades de aprendizes de inglês de diferentes culturas por meio da análise de narrativas multimodais (Gomes Junior 2015, 2016); e metáforas de aprendizes de inglês da educação básica em narrativas visuais à mão livre (Silva, 2017). Além desses trabalhos, com a minha coautoria, publicamos artigos sobre a prevalência da metáfora da viagem (Paiva; Gomes Junior, 2016) e sobre o papel das metonímias e metáforas visuais nas representações de estudantes universitários em narrativas de aprendizagem de língua inglesa (Paiva; Gomes Junior, 2019).

Outros trabalhos que consideraram a análise metafórica em narrativas de aprendizagem são o de Ferreira e Oliveira (2016), sobre metáforas de aprendizes de português como língua adicional; o de Ferreira (2016) sobre as conceitualizações de estudantes brasileiros sobre a aprendizagem de alemão para fins acadêmicos; e o de Brandão (2019), em que a análise metafórica foi utilizada para compreender

a (re)construção de identidades de uma professora de inglês como língua estrangeira em formação.

UMA VISÃO PANORÂMICA DAS PESQUISAS SOBRE METÁFORAS EM NARRATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Ao analisarmos a trajetória das pesquisas sobre metáforas em narrativas de ensino e aprendizagem de línguas no contexto internacional, percebemos um movimento em que o discurso situado e a perspectiva êmica ganham espaço progressivamente. Nas primeiras pesquisas, a descrição dos processos de geração das metáforas não é tão explicitada e contextualizada. Em alguns trabalhos, há até mesmo orientação direta para a produção de metáforas, o que confere certa artificialidade à pesquisa. Com o passar dos anos e a maior difusão da narrativa como uma maneira de compreender as experiências de ensinar e aprender, as pesquisas parecem amadurecer gradualmente, haja vista a crescente preocupação com o detalhamento das situações comunicativas e discursivas que envolvem a narrativa. Com isso, outras formas de narrar além do texto escrito passam a ser consideradas na pesquisa, como as narrativas orais, visuais, digitais, multimídia e multimodais. Ademais, esses estudos passam a imprimir um caráter mais reflexivo, em que a narrativa não é apenas concebida como um instrumento de investigação, mas como um exercício formativo.

Em relação ao contexto brasileiro, até meados dos anos 2000, as pesquisas exploravam mais as metáforas de professores de línguas estrangeiras. Sinalizando maior atenção à formação docente, esses estudos tiveram como foco as narrativas de professores em formação

ou em serviço sobre percepções do papel docente, identidades e desenvolvimento profissional, gramática e seu ensino, interação em sala de aula e avaliação.

Após essa época, é possível perceber maior preocupação com os aprendizes, o que parece acompanhar a mudança de paradigma percebida no contexto internacional, em que a aprendizagem passa a ser analisada sob perspectivas mais contextuais, situadas e complexas. Passaram a ser temas de pesquisa questões referentes a práticas sociais da linguagem mediadas por tecnologias digitais, aquisição de língua inglesa, representações verbais, visuais e multimodais da aprendizagem e identidades de aprendiz.

A progressiva complexificação percebida nas pesquisas sobre metáforas em narrativas parece acompanhar a valorização da perspectiva interpretativista na pesquisa qualitativa, que valoriza a subjetividade; encara o processo de geração de dados como uma construção mútua de significados (construção de interpretações de interpretações); percebe a análise como uma leitura de significados em textos culturais; problematiza as identidades e os papéis do pesquisador no processo investigativo; e, principalmente, reconhece que as condições de geração de dados influencia o processo de pesquisa e a natureza dos dados (Mottier 2005). É notável que, no decorrer do percurso científico, as condições, as linguagens e os instrumentos de pesquisa sobre metáforas em narrativas se tornaram menos objetivos e generalizantes e passaram a incorporar outras maneiras de narrar, considerando mais formas de construir significado por meio da linguagem – assim como fazemos no cotidiano – por meio de múltiplos e coexistentes textos, mídias, modos semióticos e tecnologias.

QUESTÕES EMERGENTES E TENDÊNCIAS FUTURAS

Após mapear a paisagem dos estudos sobre metáforas em narrativas, destaco a seguir alguns apontamentos e contribuições. Em se tratando do ensino e aprendizagem de línguas, os trabalhos listados neste capítulo revelam que a análise metafórica nos auxilia a:

- explorar as concepções e visões sobre língua, linguagem, ensino e aprendizagem;
- depreender modelos culturais;
- acessar agendas e motivações para ensinar e aprender;
- perceber as relações entre teoria e prática em sala de aula;
- acessar perspectivas e visões sobre a sala de aula, estilos de aprendizagem e métodos de ensino;
- descobrir as necessidades dos atores envolvidos no processo;
- investigar crenças, percepções e conceitualizações sobre atores e elementos do processo;
- compreender a (re)construção de identidades;
- revelar aspectos individuais e sociais importantes;
- avaliar o papel de diferentes modos e mídias na construção de sentido; e
- investigar o processo de maneira indutiva e indireta.

O percurso histórico apresentado neste capítulo aponta para o desenvolvimento de pesquisas que passam a considerar o potencial

da multimodalidade na construção de significados em narrativas. Essa passou a ser uma possibilidade real de pesquisa graças à evolução das tecnologias digitais, que nos permitem acessar e registrar narrativas com o uso e integração de mídias e modos semióticos múltiplos. Embora haja poucos estudos que considerem a maneira como narramos no cotidiano (utilizando simultaneamente a fala, os gestos, as expressões faciais, o tom de voz, a escrita, os ícones, os *emojis*, os memes, os GIFs, as cores etc.) essa tarefa já é possível e factível por meio da análise de narrativas em vídeo ou em mensagens instantâneas, por exemplo. Outra questão que merece atenção, acompanhando a tônica da pesquisa científica contemporânea sobre linguagens, refere-se à análise de metáforas para compreender de que maneira as relações de poder e as questões de gêneros, classes e raças atuam no processo de ensinar e aprender línguas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas histórias são uma das formas de significar o mundo e os que nos cercam. É por meio delas que classificamos, avaliamos, decidimos e convivemos. Nossas vidas são orientadas por narrativas com as quais nos relacionamos, por relações de identidade e alteridade, de modo que projetamos experiências passadas e futuras em histórias vividas e narradas por nós ou por outrem. Essa projeção evidencia um raciocínio metafórico, já que as metáforas conectam elementos entre conceitos familiares e geram novos significados. Fica clara, portanto, a importância que as metáforas têm no fazer narrativo. Quando contamos histórias, mapeamos conceitos e projetamos experiências em narrativas passadas ou futuras para atingir diversos efeitos de sentido.

Assim, neste capítulo, destaco que a pesquisa sobre metáforas ainda ocupa um espaço limitado no cenário do ensino e aprendizagem de línguas. Em se tratando da pesquisa narrativa, há ainda muito o que avançar, haja vista o número restrito de pesquisas que se dedicaram a compreender as conceitualizações e projeções cognitivas de aprendizes e professores de línguas. Isso sinaliza que há uma grande lacuna a ser preenchida por pesquisas futuras, principalmente em relação às narrativas multimodais.

É importante destacar a importância das universidades como espaço de formação de professores e também do fazer científico. Como evidencia a investigação realizada para a elaboração deste capítulo, as pesquisas, em especial no contexto brasileiro, parecem emergir de exercícios acadêmicos como dissertações e teses. Observando o caminho da pesquisa sobre metáforas em narrativas no Brasil, isso se torna ainda mais claro, já que é perceptível a importância da figura do orientador para abrir caminhos para seus orientandos, que muitas vezes tornam-se orientadores e passam a abrir novos caminhos científicos, como é o meu caso.

Como mostra o histórico da pesquisa sobre metáforas em narrativas, esses caminhos são construídos em rede. Observo que as conexões estabelecidas no meio acadêmico criam nós que se conectam, formando grupos pesquisa, redes que tendem a se expandir e, eventualmente, se conectar a outras redes. Exemplo disso é a publicação deste livro, que materializa a conexão entre diversos pesquisadores de diferentes grupos de pesquisa. Acredito poder afirmar que nossas redes se conectaram e se tornaram mais complexas.

Assim, encerro este capítulo na expectativa de que a rede de pesquisa sobre metáforas em narrativas de ensino e aprendizagem de línguas se expanda e se complexifique, por meio do investimento em mais estudos sobre o fazer narrativo (principalmente o de aprendizes) e a subjacente conexão com outros e novos pesquisadores.

LEITURAS ADICIONAIS

BARKHUIZEN, G; BENSON, P; CHIK, A. (2014). *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research*. New York, Routledge.

BENSON, P; NUNAN, D. (org.). (2005) *Learners' stories: difference and diversity in language learning*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 4-21.

CAMERON, L; LOW, G. (1999) *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge, Cambridge University Press.

FAUCONNIER, G. (1994). *Mental spaces*. Cambridge, Cambridge University Press.

FAUCONNIER, G; TURNER, M. (2002). *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York, Basic Books.

FORCEVILLE, C. J; URIOS-APARISI, E. (org.). (2009). *Multimodal metaphor: applications of cognitive linguistics*. Berlin, Walter de Gruyter.

KÖVECSES, Z. (2005). *Metaphor in Culture: universality and variation*. Cambridge, Cambridge University Press.

LAKOFF, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago, University of Chicago Press.