

Os aprendizes são viajantes: identidades metaforizadas de estudantes de inglês de Hong Kong e Belo Horizonte

Ronaldo Corrêa Gomes Junior*

Resumo

Se as metáforas são um fenômeno cognitivo pelo qual atribuímos sentido ao mundo e a nós mesmos, entender, as identidades e como elas são construídas também pode ser uma questão de metáfora. Este artigo relata uma pesquisa que buscou investigar as identidades de estudantes de inglês da Universidade Federal de Minas Gerais e da City University of Hong Kong por meio da análise das metáforas encontradas em histórias de aprendizagem multimodais. Nesse estudo, dois conjuntos de narrativas foram analisados – um de cada universidade. Os dados revelam que a identidade metaforizada mais frequente nos dois grupos de participantes envolve percursos, caminhos e jornadas, como a do viajante. Conhecer as metáforas que os aprendizes usam para falar sobre aprendizagem de línguas pode ajudar os professores a entender melhor as identidades construídas durante esse processo.

Palavras-chave: Identidades metaforizadas. Metáforas. Identidades. Aprendizagem. Língua inglesa.

1 Introdução

Comumente se acredita que o sentido encontra-se nas palavras. No entanto, as palavras são apenas “a ponta do *iceberg*” (FAUCONNIER, 1994). O sentido e muitas outras concepções encontram-se “escondidos” em nossa mente. Em *The Way We Think*, Fauconnier e Turner (2002) afirmam que o pensamento metafórico opera na cognição com estruturas uniformes e princípios dinâmicos, sejam espetaculares e notáveis, sejam convencionais e comuns. As operações mentais ocorridas durante o processamento metafórico acontecem muito rapidamente e são altamente imaginativas, produzindo, assim, consciência de identidade, igualdade e diferença. Pesquisar metáforas é, portanto, uma forma de 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”.

* Professor Adjunto de Língua Inglesa na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A análise metafórica configura-se, portanto, como uma ferramenta metodológica eficiente para acessar os conceitos de aprendizes sobre fatores referentes ao ensino e à aprendizagem. Além disso, esse é um tipo de análise indireta, ou seja, em vez de perguntar diretamente como os aprendizes percebem o ensino e a aprendizagem, analisa-se a constelação de metáforas. É a partir delas que o pesquisador, indireta e indutivamente, percebe como os participantes realmente enxergam o processo.

De acordo com Salomão (1999), na medida em que os estudos da linguagem se distanciam da análise do significante e do significado e passam a considerar a questão da significação, derruba-se a tese estruturalista da exclusão do sujeito, bem como a tese gerativa da exclusividade do sujeito cognitivo. Em vez desse embate, a autora sugere uma perspectiva sociocognitiva, em que a linguagem é operadora da conceptualização social por meio de um sujeito cognitivo, o qual se encontra em situação comunicativa real produzindo significados como construções mentais.

Muitas pesquisas utilizam a análise metafórica para descobrir como grupos conceptualizam determinado assunto ou tema (BERBER SARDINHA, 2010; ZAMPONI, 2009). No entanto, poucos trabalhos se interessam em investigar metáforas no contexto do ensino e aprendizagem. Na Linguística Aplicada, as metáforas começaram a ser utilizadas em pesquisas com o objetivo de descobrir o que professores e aprendizes acreditam e pensam sobre assuntos referentes ao processo de ensino/aprendizagem de línguas, tanto internacionalmente (BLOCK, 1992; ELLIS, 2001; KRAMSCH, 2003), quanto nacionalmente (BARATA, 2006; RIBEIRO E SOUZA, 2008; GOMES JUNIOR, 2009, 2011, 2012, 2015; PAIVA, 2011; PAIVA; GOMES JUNIOR, 2016; SILVA, 2016). Essas pesquisas nos mostram que as metáforas são veículos eficientes para investigar as concepções de professores e aprendizes. Sendo assim, analisar metáforas é adotar uma perspectiva êmica, voltada para o participante.

Portanto, pela inegável característica reveladora das metáforas, esta pesquisa teve como objetivo identificar as metáforas em narrativas de um grupo de aprendizes de inglês da Universidade Federal de Minas Gerais e da City University of Hong Kong, para conhecer e comparar as identidades metaforizadas de estudantes de realidades tão distintas que aprendem uma mesma língua.

Este artigo é fruto de uma pesquisa de doutorado (GOMES JUNIOR, 2015). Nela, analisei expressões metafóricas utilizadas pelos participantes para conceptualizar-se como aprendizes de inglês e percebi que a identidade mais metaforizada pelos aprendizes, tanto no conjunto de dados do Brasil quanto no

de Hong Kong, era a mesma: a de viajante. Portanto, neste recorte, apresento e discuto essa identidade metaforizada e ilustro-a com excertos das histórias de aprendizagem dos estudantes.

2 Referencial Teórico

2.1 As Metáforas

Por mais que se pense que Lakoff e Johnson (1980) foram os responsáveis por modificar o *status* da metáfora, afastando-o da noção aristotélica, que concebia esse recurso como ornamento retórico e poético, e aproximando-o da visão cognitiva, em que a metáfora opera na construção das realidades humanas, o caráter cotidiano das metáforas já é algo considerado há bastante tempo. De acordo com Schröder (2008a, 2008b), a visão da metáfora como cotidiana já era anunciada em trabalhos dos campos filosófico, psicológico e linguístico; nos trabalhos de Locke, Vico, Kant, Herder, Nietzsche, Mauthner, Cassirer, Gehlen (SCHRÖDER, 2008b) e também nas discussões de Bühler, Blumenberg e Weinrich (SCHRÖDER, 2008a). No entanto, a visão de metáfora mais popular, até o final de 1970, era a de recurso poético, retórico e estilístico, como um fenômeno característico da língua.

Na perspectiva da Teoria da Metáfora Conceptual, as metáforas não são de caráter exclusivamente linguístico, mas também são motivadas pela cognição humana. Para Lakoff e Johnson (1999, p. 45), “a metáfora conceptual está presente tanto no pensamento quanto na linguagem. É difícil pensar em uma experiência subjetiva comum que não seja convencionalmente conceptualizada em termos de metáfora”.¹ Portanto, do ponto de vista da cognição, entender a linguagem humana é compreender a complexa rede que a constitui, é perceber a linguagem valorizando as experiências corporais do ser humano, devido à sua importância na estruturação do pensamento. É nesse sentido que, de acordo com os autores, o pensamento seria estruturado por meio de processos metafóricos.

Ao caracterizar a Teoria da Metáfora Conceptual, Lakoff e Johnson (1980) mencionam as noções de metáfora conceptual e metáforas linguísticas: uma metáfora conceptual é a conceptualização e as metáforas linguísticas seriam as realizações de uma metáfora conceptual. As metáforas conceituais estão no pensamento e, como não são usadas para embelezar e enfeitar um texto, na maioria

1 Todas as traduções deste texto são de responsabilidade do autor.

das vezes, são confundidas com o senso comum. As expressões metafóricas seriam então motivadas por metáforas conceituais.

2.2 Os domínios

Como ressalta Kövecses (2010), a metáfora conceptual consiste na interação entre dois domínios, em que um é entendido em termos de outro. O autor define domínios como quaisquer organizações coerentes de experiência (KÖVECSES, 2010, p. 4). Tecnicamente falando, o processo metafórico está ligado ao mapeamento entre um domínio-fonte (o domínio que apoia o sentido literal da expressão) e um domínio-alvo (o domínio ao qual a expressão realmente se refere). Por exemplo, uma metáfora recorrente na área do ensino e aprendizagem de inglês é APRENDER INGLÊS É PERCORRER UM CAMINHO (GOMES JUNIOR, 2011). Nela, há a projeção do domínio-fonte (percorrer um caminho) no domínio-alvo (aprender inglês). Dessa forma, o que constitui o significado da metáfora não é a expressão em si, mas o mapeamento entre os dois domínios em questão.

Dessa forma, muitos aprendizes enxergam a aprendizagem como um percurso em um caminho, pois, durante o processo abstrato de aprendizagem, deparam-se com situações que os fazem lembrar-se de suas experiências concretas de caminhada. Assim, as experiências que temos são utilizadas para conceptualizar outros eventos e/ou experiências. É por nossas experiências em percorrer um caminho, por exemplo, que podemos compreender enunciados como: “Não aprendo nada, estou parado!” ou “Tive um longo caminho até conseguir me comunicar em inglês”.

Sobre os mapeamentos metafóricos, podemos generalizar que o domínio-alvo é entendido em termos do domínio-fonte. Assim, podemos utilizar a fórmula: A (domínio-alvo) é B (domínio-fonte), para caracterizar as metáforas conceituais. No entanto, essa fórmula não possui precisão e objetividade matemáticas, pois A não é B de maneira absoluta, e sim parcial. É a chamada natureza parcial dos mapeamentos metafóricos (LAKOFF; JOHNSON, 1980), em que “somente uma parte de B é mapeada em A e somente uma parte de A está envolvida nos mapeamentos de B” (KÖVECSES, 2010, p. 91).

Nessa perspectiva, há o processo do destacar (*highlighting*, em inglês). Os conceitos envolvidos em um mapeamento possuem muitos aspectos e, quando um domínio-fonte é aplicado ao alvo, somente alguns desses aspectos são utilizados,

destacados. Por exemplo, na metáfora APRENDER INGLÊS A DISTÂNCIA É COMO VOAR (GOMES JUNIOR, 2011), somente alguns aspectos de um voo são destacados, como a rapidez, a praticidade, a possibilidade de rápido deslocamento. No entanto, alguns outros aspectos do domínio-fonte não são iluminados no mapeamento, como a passagem, a bagagem, o serviço de bordo, os procedimentos de segurança etc.

Assim, como argumenta Kövecses (2010), o destacar sempre é acompanhado do esconder (*hiding*, em inglês), o que quer dizer que quando um domínio possui vários aspectos e a metáfora utiliza somente alguns deles, os outros permanecem escondidos, desfocados. “Destacar e esconder pressupõem um ao outro” (KÖVECSES, 2010, p. 92).

2.2 A multimodalidade

Se as metáforas são um fenômeno cognitivo essencial ao pensamento humano (LAKOFF; JOHNSON, 1980), é razoável que elas ocorram não somente no modo verbal, mas em imagens, gestos, sons e também nas interações entre esses modos. Forceville (2009) define “modo” como um sistema de signos interpretável para um processo de percepção específico. O autor lista os seguintes modos: signos pictóricos, signos escritos, gestos, sons, música, cheiros, gostos e toque. Sendo assim, metáforas monomodais são metáforas “cujos domínios alvo e fonte são exclusiva ou predominantemente processados em um modo” (FORCEVILLE, 2009, p. 23).

Em contrapartida, as metáforas multimodais são metáforas “cujos domínios alvo e fonte são cada um representados exclusiva ou predominantemente em modos diferentes” (FORCEVILLE, 2009, p. 24). O autor chama a atenção para a classificação de “exclusiva ou predominantemente”, dizendo que a mesma é necessária, já que metáforas não verbais frequentemente possuem alvos e/ou fontes processados em mais de um modo simultaneamente.

A composição de um texto multimodal apresenta algumas características e princípios que fornecem pistas bastante importantes para a interpretação do mesmo. Para Kress e van Leeuwen (2006), a “composição, portanto, refere-se aos sentidos representacionais e interativos das imagens umas com as outras por meio de três sistemas interrelacionados” (p. 177). Os mencionados pelos autores são: (1) valor informacional: a localização dos elementos é dotada de valores

informativos de acordo com as posições destes no texto: esquerda e direita, superior e inferior, centro e margens; (2) saliência: os elementos são colocados para atrair a atenção dos leitores em diferentes níveis em relação a variações de localização no fundo ou em destaque, tamanho, contraste, cores, nitidez etc.; (3) moldura: a presença ou ausência de recursos de moldura (linhas de separação ou enquadramento) desconectam ou conectam elementos da imagem, o que pode evidenciar (a falta de) pertencimento dos elementos do texto.

3 Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativista. A abordagem qualitativa, segundo Denzin e Lincoln (2006), enfatiza as qualidades das entidades e os processos e significados que não são passíveis de serem quantificados ou medidos experimentalmente. Para os autores, abordagens qualitativas “buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23). Como argumenta Sarmiento (2003), o paradigma interpretativista é paralelo ao positivista, em que geralmente há um grande distanciamento entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Esse paradigma enxerga a realidade como (co)construída por interpretações do real feitas pelos indivíduos em seus devidos contextos. Com isso, pensar em uma pesquisa de paradigma interpretativista é buscar interpretar a realidade tendo em mente a relação intersubjetiva entre sujeito e objeto.

3.1 Contexto e participantes

Para a condução desta pesquisa, foram analisados dois conjuntos de histórias de aprendizagem de estudantes universitários de inglês – um de uma universidade brasileira (UFMG) e outro de uma universidade em Hong Kong (CityU). Os aprendizes foram convidados a narrar seus processos de aprendizagem de inglês por meio de diversos modos semióticos, a fim de atingir o efeito que melhor retratasse os processos de aprendizagem de cada sujeito.

Em Hong Kong, os dados foram gerados, em 2012, pela professora Alice Chik, que autorizou o uso dessas narrativas. Esse banco de dados contém 36 narrativas de seus estudantes de graduação em inglês, que autorizaram o uso de suas narrativas

para pesquisas. As narrativas foram desenvolvidas na plataforma Weebly² – um portal que permite ao usuário criar *blogs*, *sites* e lojas *online*. De acordo com Chik, os aprendizes eram todos jovens entre 20 e 23 anos e graduandos em inglês. Dos 36 participantes, 24 eram do sexo feminino e 12 do sexo masculino.

No Brasil, os dados foram gerados, em 2014, em uma disciplina *online* ofertada pela Professora Vera Menezes, da Faculdade de Letras da UFMG. 23 graduandos em Letras criaram suas narrativas multimodais na mesma plataforma, citada acima, e autorizaram o uso das mesmas para fins acadêmicos. Na época da geração dos dados, a idade dos participantes variava de 20 a 50 anos. Dos 23 participantes, 13 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino. A maioria dos participantes autorizou o uso de seus nomes verdadeiros. Os que não autorizaram tiveram os nomes substituídos por pseudônimos.

Essa pesquisa busca entender as identidades metaforizadas de dois grupos de estudantes de culturas diferentes, e um dos propósitos desse estudo é não fazer generalizações. Além disso, é necessário levar em consideração, além da diferença cultural, a diferença de *status* da língua inglesa no Brasil e em Hong Kong. No primeiro, o inglês funciona como uma língua estrangeira, aprendida para se comunicar com pessoas de outros lugares. Já em Hong Kong, por razões históricas, o inglês é também uma segunda língua, usada para comunicação dentro do próprio território.³

4 A identidade metaforizada de viajante

A identidade metaforizada de viajante foi a mais frequente em ambos os grupos de aprendizes. Nessas metáforas, ao narrarem sobre suas experiências de aprendizagem, os estudantes demonstram projetar-se como seres que se engajam em caminhos, percursos e jornadas, o que faz emergir a identidade metaforizada o APRENDIZ É UM VIAJANTE.

2 Disponível em: <<https://www.weebly.com/>>.

3 Hong Kong foi uma colônia inglesa de 1842 até 1997, quando foi devolvida à China, tornando-se uma Região Administrativa Especial (RAE).

4.1 A identidade metaforizada de viajante dos estudantes universitários de Hong Kong

A identidade metaforizada de viajante acontece de várias formas e em vários níveis no conjunto de dados do grupo de aprendizes de Hong Kong. Em um primeiro momento, os aprendizes utilizam elementos gráficos específicos de jornadas, percursos, viagens etc., para contextualizar e ilustrar suas narrativas multimodais, gerando, assim, metáforas pictóricas e multimodais (FORCEVILLE, 2009), como nos exemplos a seguir.



FIGURA 1 – Kathy (HK)
Fonte: Produção dos alunos.



FIGURA 2 – Maisy (HK)
Fonte: Produção dos alunos.



FIGURA 3 – Sanna (HK)
Fonte: Produção dos alunos.

Nos dois primeiros exemplos, os aprendizes criaram *banners* de topo de página com imagens de pistas de pouso e decolagem de aviões, metaforizando suas identidades em viajantes desse tipo de meio de transporte. No exemplo 1, a perspectiva é de espectador, de quem está enxergando esse cenário de longe, o que, somado ao enunciado “Take a flight”, evidencia que o aprendiz esteja projetando a identidade de seu leitor também no domínio conceitual ou no espaço mental de um viajante. Já no exemplo 2, a perspectiva é de participante, como se o aprendiz estivesse dentro de um avião. É interessante perceber que em uma viagem de avião, quem tem essa imagem frontal da pista é o piloto; os passageiros possuem uma visão lateral. Assim, podemos perceber que a identidade metaforizada no segundo exemplo é a de um eu viajante e também a de um eu condutor.

Do ponto vista da composição multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), as metáforas pictóricas 1 e 2, por estarem no topo da página da narrativa, seriam construções no plano do ideal, evidenciando o lado positivo e glamoroso de uma viagem. Assim, o plano do real ocuparia a parte inferior da página. Dessa maneira, pode-se inferir que as identidades desses aprendizes, além de serem metaforizadas, seriam também idealizadas.

A alusão à “estrada” é algo bastante forte na projeção identitária do viajante. No exemplo 3, o aprendiz utiliza uma imagem de uma estrada na margem da composição multimodal. No centro, onde geralmente está o valor informacional mais importante, há o enunciado saliente (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) “Sanna’s journey with English” (“a jornada da Sanna com o inglês”, em português), o que já deixa clara a projeção metafórica do eu identitário com o eu viajante. A metáfora multimodal da estrada (sobreposta com o texto *journey*), encontra-se na margem desse diagrama circular, mas não parece ocupar uma posição de subserviência nesse contexto específico. A composição feita pelo participante parece evidenciar que os elementos presentes na margem são os momentos marcantes do caminho como aprendiz. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a composição centro/margem é mais frequente em contextos asiáticos.

A multimodalidade tem papel bastante importante na produção de sentido. Como exemplo do potencial multimodal identidade metaforizada O APRENDIZ É UM VIAJANTE, destaco o exemplo a seguir.

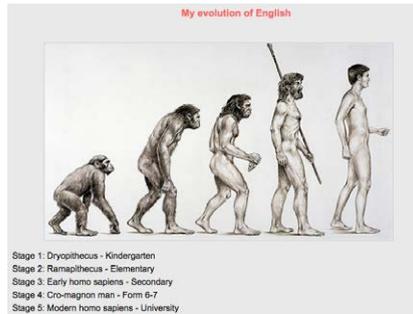


FIGURA 4 – Joanne (HK)

Fonte: Produção dos alunos.

No exemplo 4, a aprendiz utiliza uma ilustração comumente associada à Teoria da Evolução para caracterizar estágios de sua aprendizagem. Nessa projeção, sua identidade é metaforizada com a de um ser que, ao passo que caminha, evolui historicamente. Na ilustração, há cinco seres evolutivos caminhando: cada um representando a aprendiz em seu processo de aprendizagem. Ao utilizar essa imagem para caracterizar seu percurso, a narradora dá a entender que todos os cinco seres representam ela mesma em diferentes momentos. Os seres estão sendo representados como se estivessem caminhando pela história da evolução do homem. Sendo assim, os passos seriam representações metonímicas do tempo e comprimem séculos de evolução, que seriam, metaforicamente, os cinco estágios da aprendizagem da narradora.

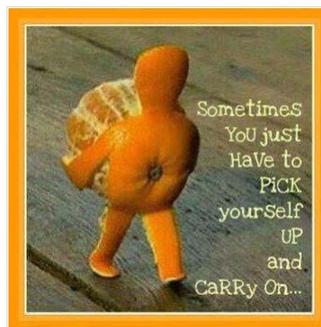


FIGURA 5 – Mark (HK)

Fonte: Produção dos alunos.

Já no exemplo 5, o participante utilizou um *meme* para ilustrar sua persistência como aprendiz-viajante. Nessa imagem, do lado esquerdo, há uma metáfora integrada em que uma laranja representa a figura de um ser humano. A casca da laranja representa o homem, e o fruto, toda a “carga” que esse homem está “carregando”. Do lado direito, há o enunciado “Sometimes you just have to pick yourself up and carry on” (“Às vezes você só tem que se levantar e continuar”, em português). O efeito de humor desse enunciado está no uso metafórico do verbo *pick up*, que está sendo utilizado no sentido de “levantar-se”, como está sendo feito pela laranja andante, e não no sentido literal de “pegar”. No ponto de vista do valor informacional da composição multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) o que está do lado esquerdo seria o dado, o que já é de conhecimento; e no lado direito estaria o novo, a informação que, de fato, deve ser problematizada. Portanto, o *meme* parece ter sido utilizado para evidenciar que, durante a experiência (percurso), o participante (viajante) prosseguiu seu caminho, mesmo com todas as dificuldades (carga). Além disso, um *meme* com uma laranja parcialmente descascada se carregando parece evidenciar o esforço do sujeito em se reinventar e buscar formas de superar dificuldades e seguir em frente.

O peso e a dificuldade são conceitos relacionados à metáfora primária DIFICULDADES SÃO CARGAS (GRADY, 1999). A partir dessa metáfora é que percebemos enunciados como “Cuidar de um parente idoso coloca uma carga pesada na família” (p. 96). Para o autor, esse é um tipo de metáfora correlacional, em que tipos diferentes de conceitos são associados. Por exemplo, o peso como fenômeno físico é reconhecido por faculdades cognitivas diferentes das relacionadas à noção de dificuldade. Esse é também o caso das associações entre quantidade e elevação vertical, similaridade e proximidade, organização lógica e estrutura física parte/todo.

4.2 A identidade metaforizada de viajante dos estudantes universitários do Brasil

No conjunto de dados do grupo de aprendizes do Brasil, a projeção metafórica acontece de diversas maneiras, seja utilizando o modo verbal e/ou o visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; FORCEVILLE, 2009). Em relação ao modo verbal, ao finalizar a sua narrativa, Jéssica utiliza respectivamente o verbo *end* (terminar), e os substantivos *ending* (fim) e *beginning* (começo), conceptualizando, assim, o

seu processo de aprendizagem como caminhos trilhados por ela, os quais, assim como percursos, possuem início, meio e fim, ou seja, ORIGEM-PERCURSO-DESTINO (LAKOFF, 1987).

6. (Jéssica – BR)

Now, my English Learning History ends, but it's not a real ending. It's just the beginning of new experiences and oportunities.

É interessante destacar que, nessa conceptualização, o fim de um caminho é visto pela aprendiz como o começo de outros, conforme pode ser percebido no trecho traduzido: *Agora, minha história de aprendizagem de inglês termina, mas não é um fim real. É somente o começo de novas experiências e oportunidades!* Dessa maneira, fica claro que a narradora projeta uma identidade metaforizada de aprendiz viajante, a qual percorre caminhos sem fim. Assim, podemos inferir que, nessa perspectiva, a aprendizagem é conceptualizada pela estudante como uma viagem que nunca termina.

Há momentos em que a construção evidencia que os narradores projetam-se como aprendizes-viajantes, na medida em que apontam para experiências passadas em seus processos de aprendizagem, como nos exemplos 7 (Minha história de aprendizagem de inglês remonta um longo caminho) e 8 (Lá e de volta outra vez. Depois que abandonei aquela escola de inglês comecei uma jornada de autoestudo e melhorei meu inglês significativamente).

7. (Raquel – BR)

My English learning history goes back a long way...

8. (Larissa – BR)

There and back again. After I abandoned that English school I began a journey of self study and improved my English significantly.

No exemplo 7, Raquel utiliza o verbo *go back* (retornar, regressar ou remontar) e a expressão *long way* (longo caminho). Assim, a aprendiz narra que sua história de aprendizagem teve início há muito tempo, compreendendo um percurso extenso. Ela demonstra se conceptualizar como uma viajante com uma vivência

considerável, que já trilhou um caminho longo, acumulando, portanto, muitas experiências de viagens, ou seja, muitas experiências de aprendizagem de inglês.

Já no exemplo 8, Larissa, ao descrever uma experiência de aprendizagem passada, narra uma mudança em seu processo de aprendizagem, projetando-a como o abandono de um caminho e início de outro. O título de seu parágrafo (“Lá e de volta outra vez”) já evidencia essa mudança de estratégia de aprendizagem, conceptualizada na narrativa como uma mudança de rota, por um caminho já antes percorrido. A aprendiz narra que, depois de ter abandonado sua escola de inglês, iniciou uma jornada de autoestudo e melhorou seu inglês significativamente, deixando claro que o seu processo de aprendizagem é metaforizado como uma jornada de vários caminhos e, por conseguinte, sua identidade de aprendiz é metaforizada como a de uma viajante.

A identidade metaforizada de viajante também se manifestou de maneira multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; FORCEVILLE, 2009), envolvendo a integração dos modos verbal e visual. Dois exemplos bastante emblemáticos são os encontrados na narrativa de aprendizagem de José.



FIGURA 9 – José (BR)

Fonte: Elaborado pelos alunos.

No exemplo 9, podemos ver uma ilustração na parte inferior da imagem com cinco indivíduos em movimento de caminhada, dando a impressão de que todos são, na verdade, a mesma pessoa. Isso também pode ser percebido pelo fato de todos os indivíduos terem a mesma aparência física (mesma cor de cabelo, mesma expressão facial). Assim, ao passo que caminha, o indivíduo evolui, nesse caso como aprendiz de inglês.

É importante destacar os elementos metonímicos responsáveis por marcar as fases do narrador como aprendiz de inglês na ilustração. O primeiro indivíduo aparece engatinhando. Junto a ele, há três cubos com letras coloridas, brinquedo bastante emblemático e característico da aprendizagem da leitura, uma metonímia dos primeiros anos de vida. O segundo indivíduo aparece segurando uma bola de futebol, índice de brincadeiras e esportes, uma metonímia da infância. O terceiro indivíduo aparece segurando um livro, uma metonímia dos estudos simbolizando a adolescência. O quarto indivíduo aparece de beca e capelo de formatura, indicando o fim da faculdade e o início da vida adulta. Já o quinto indivíduo aparece de terno, gravata e segurando uma maleta, marcando assim o início da vida profissional do aprendiz.

No que tange ao valor informacional da composição (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), a ilustração está na parte inferior da imagem, lugar onde geralmente se encontram as informações no plano do real. Na parte superior, lugar geralmente atribuído ao plano ideal, há o seguinte enunciado, traduzido para o português: *Você irá encontrar aqui como eu venho aprendendo inglês desde a minha infância até o presente momento, todas as **barreiras** que encarei e como as **superei***. É interessante destacar que a identidade metaforizada de viajante parece ocorrer tanto no plano do real quanto no ideal, haja vista a conceptualização das dificuldades na aprendizagem como barreiras em um caminho.

Esta metáfora parece estar relacionada ao exemplo 4, de Joanne, aprendiz de Hong Kong que também se conceptualizou como uma aprendiz em evolução. Em ambos os exemplos o aprendiz é metaforizado como um indivíduo em evolução. Esse processo parece ocorrer por meio da caminhada, ação que faz com que o indivíduo percorra passos, siga adiante e evolua. O que demonstra ficar claro nesses exemplos é uma relação entre esforço e progresso, na medida em que os aprendizes mostram que foi necessário caminhar para evoluir, ou seja, foi preciso tomar diversas ações e utilizar diversas estratégias para aprender inglês.

Em outro momento de sua narrativa, José novamente deixa pistas de sua identidade metaforizada de viajante, como no exemplo 10.



FIGURA 10. (José – BR)
Fonte: Elaborado pelos alunos.

Nessa metáfora multimodal há novamente a interação entre os modos verbal e visual. Na parte superior, há o seguinte enunciado traduzido para o português: *Serão compartilhadas com você as estratégias que usei para ser bem-sucedido nesse processo de aprendizagem!* Por meio dessa conversa com o leitor, podemos inferir que o narrador se considera bem-sucedido, como se tivesse chegado ao fim de sua viagem.

Todavia, na parte inferior, no plano do ideal, há a imagem de uma placa de trânsito, comumente vista em estradas e rodovias. Essa placa indica que, para chegar ao sucesso, o viajante deve pegar a próxima saída, o que evidencia que ainda há caminhos a serem percorridos pelo narrador aprendiz-viajante para atingir o destino da viagem: o sucesso na aprendizagem.

Novamente os estágios de uma viagem são destacados, o que sugere que ser um aprendiz-viajante compreende executar várias ações em uma viagem. Algumas dessas são pegar a próxima saída, retornar, seguir adiante. Essas ações de viagem parecem ser conceptualizações de medidas tomadas pelos aprendizes para obterem sucesso na aprendizagem, demonstrando a consciência desses estudantes de que para aprender é preciso lançar mão de diversas estratégias e ações.

Considerações Finais

A identidade metaforizada envolvendo caminhos, jornadas e percursos, foi encontrada nos dois grupos, sendo a mais frequente em ambos. O esquema imagético ORIGEM-PERCURSO-DESTINO (LAKOFF, 1987) parece ser o mais utilizado pelos participantes para conceptualizar suas identidades de aprendiz. Nessa perspectiva, a aprendizagem é vista como um percurso por vários caminhos, nos quais os aprendizes são os viajantes, que percebem suas ações como um ir e vir por caminhos infinitos, um começar e recomeçar de jornadas, cujo objetivo é sempre a chegada a algum lugar metafórico, que, na maioria das vezes, é o sucesso profissional.

Após a análise dos dados, foi possível concluir que as metáforas foram uma das formas pelas quais se pôde enxergar traços das identidades dos aprendizes nas narrativas de aprendizagem. Durante o processo de análise, percebi que, nas metáforas utilizadas pelos participantes sobre si mesmos, era possível ver metaforizações de identidades diversas, ou seja, maneiras de se conceptualizar como aprendizes de inglês.

Por exemplo, ao dizer que um estudante possui a identidade metaforizada de VIAJANTE, não estou afirmando que o mesmo possui essa identidade literal, mas que ele se projeta como um viajante ao narrar sobre suas experiências enquanto aprendiz de inglês. Isso significa que a viagem é um domínio conceptual utilizado por esse aprendiz para conceptualizar a sua aprendizagem como um processo em termos de caminho e, conseqüentemente, o seu papel como aprendiz.

É isso que chamo de identidade metaforizada nesse trabalho. Metáforas que os aprendizes utilizam para se conceptualizar e que nos dão evidências linguísticas de como as construções identitárias ocorrem cognitivamente. Dessa maneira, além de essencial para a definição das realidades dos indivíduos, o processamento metafórico é de extrema importância também para a construção de nossas identidades.

Quando se pensa em comparar as metáforas de aprendizes de culturas extremamente diferentes, é esperado que estas variem. A análise dos dados mostrou que, sim, elas variam em alguns casos. No entanto, a identidade metaforizada de viajante é a mais frequente nos dois grupos de aprendizes, sendo uma similaridade entre eles. Não é o objetivo deste trabalho fazer generalizações culturais, nem o tamanho da amostra permitiria isso. A viagem demonstra ser um domínio conceptual amplamente utilizado para conceptualizar experiências humanas, como o amor, a vida, a morte e também a aprendizagem de inglês.

The learners are travelers: metaphorized identities of English students from Hong Kong and Belo Horizonte

Abstract

If metaphors are a cognitive phenomenon by which we make sense of the world and ourselves, understanding identities and how they are constructed can also be a matter of metaphor. This article reports a research which aimed at investigating the metaphorized identities of English students of the Federal University of Minas Gerais and the City University of Hong Kong by examining the metaphors in multimodal language learning histories. In this study, two narratives datasets were analyzed – one from each university. The data reveals that the most frequent metaphorized identity in both groups of participants involves routes, paths and journeys, such as the traveler. Getting to know the metaphors students use to talk about language learning can help teachers better understand the identities that are constructed during the process.

Keywords: Metaphorized identities. Metaphors. Identities. Learning. English language.

Referências

- BARATA, Maria Clara Carelli Magalhães. **Crenças sobre avaliação em língua inglesa**: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação. 2006. 237 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- BERBER SARDINHA, Tony. As Metáforas do Presidente Lula na Perspectiva da Linguística de Corpus: o caso do desenvolvimento. **DELTA**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 163-190, 2010.
- BLOCK, David. Metaphors we teach and learn by. **Prospect**, v. 7, n. 3, p. 42-45, 1992.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-39.
- ELLIS, Rod. The metaphorical constructions of second language learners. In: BREEN, Michael P. (Ed.). **Learner contributions to language learning: new directions in research**. Harlow: Pearson Education, 2001. p. 65-85.
- FAUCONNIER, Gilles. **Mental spaces**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. **The way we think: conceptual blending**

and the mind's hidden complexities. New York: Basic Books, 2002.

FORCEVILLE, Charles J. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitive framework: agendas for research. In: FORCEVILLE, Charles J.; URIOS-APARISI, Eduardo (Ed.). **Multimodal metaphor**: applications of cognitive linguistics. Berlin: Walter de Gruyter, 2009. p. 19-43.

GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa. A Relação Metáforas-Crenças: Entendendo as Opiniões de Alunos Universitários sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem de Inglês. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 2., 2009, São José do Rio Preto. **Anais...**, 2009.

GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa. **Metáforas na rede**: mapeamentos conceituais de estudantes universitários sobre aprendizagem de inglês. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa. Metáforas Online: as conceitualizações de aprendizes universitários de inglês sobre aprendizagem à distância. **Revista Escrita**, n. 15, p. 1-18, 2012.

GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa. **Retratos do eu**: as identidades metaforizadas de aprendizes universitários de inglês em Hong Kong e no Brasil. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

GRADY, Joseph. A typology of motivation for conceptual metaphor. In.: GIBBS, Raymond W.; STEEN, Gerard J. (Org.). **Metaphor in Cognitive Linguistics**. Philadelphia: John Benjamins, 1999. p. 79-100.

KÖVECSES, Zoltán. **Metaphor**: a practical introduction. Oxford: Oxford University Press, 2010.

KRAMSCH, Claire. Metaphor and the Subjective Construction of Beliefs. In: KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Org.). **Beliefs about SLA**: new research approaches. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 109-128.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse**: The modes and media of contemporary communication. London: Arnold; New York: Oxford University Press, 2006.

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

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: Chicago University Press, 1980.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the flesh**: the embodied

mind and its challenge to Western thought. New York: Basic Books, 1999.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Metáforas, metonímias e hipertextos em narrativas multimodais de aprendizagem de língua inglesa. In: SZUNDY, Paula Tatiane Carréra *et al.* (Org.). **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes; ALAB, 2011. p. 159-174.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa. Viagens de aprendizagem: um estudo de metáforas em narrativas de aprendizagem de inglês. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 41, n. 70, p. 155-165, 2016.

RIBEIRO E SOUZA, Paula. **As conceptualizações sobre o ensino de gramática de duas professoras em formação inicial, suas práticas de sala de aula e seus processos reflexivos**. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **Veredas: revista de estudos linguísticos**, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003. p. 137-179.

SCHRÖDER, Ulrike Agathe. Antecipações da metáfora cotidiana nas concepções de Hans Blumenberg e Harald Weinrich. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 16, p. 39-54, 2008a.

SCHRÖDER, Ulrike Agathe. Da teoria cognitiva a uma teoria mais dinâmica, cultural e sociocognitiva da metáfora. **Alfa**, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 39-56, 2008b.

SILVA, Marina Morena dos Santos e. As construções metafóricas de aprendizes de inglês sobre seu papel na aprendizagem de uma língua adicional. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 40, n. 70, p. 165-175, 2016.

ZAMPONI, Graziela. Metáfora e Economia no Discurso Jornalístico. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/viewFile/901/719>>. Acesso em: 16 set. 2010.

Recebido em 30/03/2016.

Aceito em 05/07/2016.