

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

MARINA MORENA DOS SANTOS E SILVA

**À MÃO LIVRE: EXPLORANDO NARRATIVAS VISUAIS DE  
ALUNOS BRASILEIROS SOBRE A APRENDIZAGEM DE  
INGLÊS**

BELO HORIZONTE  
2017

MARINA MORENA DOS SANTOS E SILVA

**À MÃO LIVRE: EXPLORANDO NARRATIVAS VISUAIS DE  
ALUNOS BRASILEIROS SOBRE A APRENDIZAGEM DE  
INGLÊS**

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

Área de Concentração: Linguística Aplicada.  
Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2017

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

S586a

Silva, Marina Morena dos Santos e.  
À mão livre [manuscrito] : explorando narrativas visuais de  
alunos brasileiros sobre a aprendizagem de inglês / Marina  
Morena dos Santos e Silva. – 2017.  
278 f., enc. : il., grafs., tabs., color.

Orientadora: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas  
Estrangeiras.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas  
Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 226-239.

Apêndices: f. 240-278.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes  
estrangeiros – Teses. 2. Aquisição da segunda linguagem –  
Teses. 3. Metáfora – Teses. 4. Modalidade (Linguística) –  
Teses. I. Paiva, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. II.  
Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III.  
Título.

CDD : 420.7



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



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**À mão livre: explorando narrativas visuais de alunos brasileiros sobre a aprendizagem de inglês**


### MARINA MORENA DOS SANTOS E SILVA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.


Aprovada em 22 de novembro de 2017, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva - Orientador  
UFMG

  
Prof(a). Tania Regina de Souza Romero  
UFLA

  
Prof(a). Renato Caixeta da Silva  
CEFET-MG

  
Prof(a). Ronaldo Correa Gomes Junior  
UFMG

  
Prof(a). Ulrike Agathe Schroder  
UFMG

Belo Horizonte, 22 de novembro de 2017.

À minha mãe, que sempre me apoiou  
e fez de mim quem eu sou.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus ex-alunos, por narrarem e compartilharem suas histórias comigo.

À minha orientadora, Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, pelo desejo de ver meu crescimento acadêmico e profissional, desde a época da graduação, pelas leituras criteriosas, pelo apoio e por sempre ter sido uma referência para mim.

Ao CNPq e à CAPES, pelo auxílio financeiro, que viabilizou a realização deste estudo.

À Faculdade de Letras da UFMG e a seus professores, pela minha formação acadêmica e pela oportunidade de fazer pesquisa.

Aos professores Dr. Renato Caixeta da Silva, Dra. Ulrike Agathe Schröder e Dra. Tania Regina de Souza Romero, membros da minha banca de qualificação e de defesa, agradeço pelos apontamentos que contribuíram de maneira ímpar para o avanço deste trabalho. Ao professor e colega Dr. Ronaldo Corrêa Gomes Junior, por também ter avaliado e contribuído com o meu trabalho.

Ao revisor de minhas referências, Rogério Carvalho, e ao tradutor de meu resumo, Thiago Nascimento. À amiga Natália, pela leitura do capítulo de metáforas e pelo apoio de sempre.

À equipe IngRede, pelo conhecimento e experiências compartilhados ao longo de tantos anos.

Aos colegas do grupo Colaborandos, pelas reuniões e pela troca de ideias tão valiosas.

Aos colegas do IFMG – *campus* Ipatinga, por terem me acolhido e pela torcida para que eu conseguisse concluir esta pesquisa, diante de tantas mudanças na reta final.

À Nina, por ter me oferecido caminhos para encontrar respostas e ter me incentivado no início desta trajetória.

A todos meus amigos e meus familiares, pela torcida e por entenderem minha ausência. Em especial, Aline e Karina, por terem escutado tantas vezes minhas angústias.

À Patrícia, minha amiga querida, pela companhia nos congressos, pelas conversas, pelo apoio e pelo carinho e amizade que me fortalecem todos os dias.

À dindinha Lourdes, pela generosidade e apoio de sempre.

Ao Gustavo, por ter aguentado minhas neuras e meu mau humor, por ter me acalmado em muitos momentos de agonia, por acreditar em mim.

À minha mãe, Neli, pelos sacrifícios que fez para que eu pudesse estudar, pelo apoio incondicional, por ser meu porto seguro e por me amar tanto.

À Força Divina, por ter colocado cada uma dessas pessoas em meu caminho e ter me abençoado com esta realização.

A todos, minha gratidão. Muito obrigada.

*“É próprio do visível ter um forro de invisível.”*

(Merleau-Ponty, 2004)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a aprendizagem de inglês representada em narrativas visuais, elaboradas à mão livre, por estudantes do ensino fundamental e do ensino médio de uma escola da rede particular de ensino, da cidade de Santa Luzia. O estudo fundamenta-se nos conceitos da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988; KRESS, 1997, 2010), da Multimodalidade (KRESS, 1997, 2010), da Gramática do *Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]) e nas teorias contemporâneas acerca dos estudos da metáfora (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2003]; KÖVECSES 2002; FORCEVILLE, 2010) e de sua possível interação com outros fenômenos (BARCELONA, 2003a, 2003b; RADDEN, 2003a, 2003b; PAIVA, 2010b, 2011a). O conceito de representação é concebido de acordo com essas teorias, que não são excludentes, mas sim complementares e a entendem como um processo cognitivo relacionado às experiências passadas e à história cultural, social e psicológica de seu produtor. Como metodologia de pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa para análise e apresentação dos resultados e alguns dados quantitativos. Um conjunto de 35 desenhos, elaborados pelos próprios aprendizes, foi analisado com base na análise de conteúdo visual (BARDIN, 2011; PENN, 2002), fundamentada em grades de variáveis e valores (BELL, 2001), conforme categorias da Gramática do *Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), e na proposta da Metáfora Multimodal (FORCEVILLE, 2010). A análise revelou que a aprendizagem de língua inglesa, nesse contexto, pode ser entendida por meio de cinco agrupamentos: (1) língua inglesa e globalização; (2) elementos mediadores; (3) contextos de aprendizagem; (4) comunidades de prática; e (5) o uso da língua inglesa. Os resultados indicam que os aprendizes retratam-se como protagonistas não apenas de suas próprias histórias, mas também de sua aprendizagem, que é entendida, sobretudo, como atividade social, mediada pelas interações sociais e pelos artefatos culturais. Os alunos evidenciam buscar oportunidades significativas de uso do idioma em contextos mais expressivos e, até mesmo, em contextos de imersão. O idioma é tomado como um bem simbólico, que permite a obtenção de outros bens e revela as ideias de mobilidade e ascensão, atreladas à aprendizagem do idioma. As implicações deste estudo, para a Linguística Aplicada, estão no entendimento do discurso materializado em diferentes códigos, bem como no acesso a uma análise crítica das ideologias e ideias que são mantidas, reforçadas e difundidas por meio das representações visuais. As narrativas visuais analisadas mostram-se como uma importante ferramenta investigativa sobre o processo de ensino e aprendizagem, capaz de propiciar um processo reflexivo e descrever não apenas experiências pessoais, mas também um sistema de significação construído social e culturalmente.

**Palavras-chave:** Narrativa visual. Desenho. Ensino e aprendizagem de inglês. Metáfora visual. Multimodalidade.



## ABSTRACT

This dissertation aims to investigate English language learning represented in freehand visual narratives made by secondary school students from a private school in the city of Santa Luzia. This research is grounded on the concepts of Social Semiotics (HODGE; KRESS, 1988; KRESS, 1997, 2010), Multimodality (KRESS, 1997, 2010), Grammar of Visual Design (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]) and on contemporary theories about metaphor (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2003]; KÖVECSES 2002; FORCEVILLE, 2010) and its interface with other phenomena (BARCELONA, 2003a, 2003b; RADDEN, 2003a, 2003b; PAIVA, 2010b, 2011a). The concept of 'representation' is taken from the previous theories, complementing rather than excluding each other. Together, they see 'representation' as a cognitive process related to past experiences and to historical, social and psychological experiences of its producer. A qualitative approach is followed in order to analyse and present the findings; however, some quantitative analysis is also carried out. Thirty-five drawings made by the learners themselves are analysed based on visual content analysis (BARDIN, 2011; PENN, 2002), which is supported by grids of variants and values (BELL, 2001), and follows the Grammar of Visual Design categories (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]), and the Multimodal Metaphor theory (FORCEVILLE, 2010). Our analysis showed that English language learning, in this context, can be understood through five groupings: (1) English language and globalisation; (2) mediating elements; (3) learning context; (4) practice communities; and (5) English language use. The findings point out that the participants portray themselves as protagonists not only of their own stories, but also of their learning, which is mainly seen as social practice, mediated by social interactions and cultural artefacts. The learners reveal to seek for meaningful opportunities to use the foreign language in more expressing contexts and even in immersion contexts. Yet, the language is taken as a symbolic good, which allows the gaining of other goods, as well as shows ideas of upward mobility tied to the language learning. The contributions of this research to Applied Linguistics rely on the understanding of the discourse instantiated in different codes, as well as in the access to a critical analysis of ideologies and beliefs which, at the same time, are maintained, reinforced and spread out through visual representations. The visual narratives analysed are an important tool in the investigation of the process of learning and teaching; they can provide for a reflexive process and describe not only subjective experiences, but also a system of meaning-making, socially and culturally built.

**Key-words:** Visual Narratives. Drawing. English Learning and teaching. Visual Metaphor. Multimodality.

## LISTA DE DIAGRAMAS

DIAGRAMA 1 – Elementos mediadores .....	162
DIAGRAMA 2 – Contextos de aprendizagem.....	177

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - “This is a car” .....	23
FIGURA 2 – Arte rupestre .....	32
FIGURA 3 – Imagem e representação .....	43
FIGURA 4 – Imagem mental x Imagem real .....	46
FIGURA 5 – Metafunção interacional .....	57
FIGURA 6 – As dimensões do espaço visual.....	59
FIGURA 7 – Trípticos horizontal e vertical .....	60
FIGURA 8 – A tentativa de falar inglês .....	68
FIGURA 9 – Multilinguismo na narrativa visual .....	70
FIGURA 10 – Bonecas russas como exemplo de fractal .....	94
FIGURA 11 – Curva de Koch .....	94
FIGURA 12 – Morte como um ceifeiro .....	98
FIGURA 13 – Processamento metafórico e metonímico na multimodalidade .....	99
FIGURA 14 – Metáfora monomodal .....	104
FIGURA 15 – Metáfora multimodal .....	105
FIGURA 16 – Metáfora Contextual .....	108
FIGURA 17 – Símile Pictórico .....	109
FIGURA 18 – Metáfora Híbrida .....	110
FIGURA 19 – ANIMAIS SÃO PESSOAS .....	111
FIGURA 20 – Metáfora Integrada.....	112
FIGURA 21 – EDIFÍCIO É AVIÃO CONCORDE.....	113
FIGURA 22 – Batimento cardíaco como metáfora de aprendizagem.....	116
FIGURA 23 – As três etapas da análise dos dados .....	133
FIGURA 24 – Exemplos dos tipos de colorido nas narrativas.....	138
FIGURA 25 – As figuras das narrativas em nuvem de palavras.....	139
FIGURA 26 – NARRATIVA 1 – Globalização e língua inglesa.....	147
FIGURA 27 – Inglês pelo mundo: modelo dos círculos concêntricos .....	150

FIGURA 28 – NARRATIVA 2 – Globos e bandeiras nas narrativas .....	151
FIGURA 29 – APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM.....	153
FIGURA 30 – NARRATIVA 3 – Os caminhos na narrativa.....	153
FIGURA 31 – NARRATIVA 4 – As escadas nas narrativas .....	155
FIGURA 32 – NARRATIVA 5 – As montanhas nas narrativas.....	156
FIGURA 33 – Monte Fuji .....	157
FIGURA 34 – NARRATIVA 6 – Abrir portas .....	158
FIGURA 35 – NARRATIVA 7 – As portas do Paraíso.....	159
FIGURA 36 – Os portões do paraíso .....	160
FIGURA 37 – NARRATIVA 8 - Pessoas como mediadores.....	165
FIGURA 38 – As mão dadas como representação de união .....	166
FIGURA 39 – NARRATIVA 9 – As mídias sonora e impressa como mediadoras.....	169
FIGURA 40 – Detalhes dos elementos mediadores da NARRATIVA 9.....	171
FIGURA 41 – NARRATIVA 10 – As mídias audiovisual e digital como mediadoras.....	173
FIGURA 42 – Detalhes dos elementos mediadores da Narrativa 10 .....	174
FIGURA 43 – A figura do baú .....	175
FIGURA 44 – NARRATIVA 11 - A sala de aula de LI .....	180
FIGURA 45 – NARRATIVA 12 – O contexto formal nas narrativas .....	183
FIGURA 46 – NARRATIVA 13 – O contexto informal nas narrativas .....	186
FIGURA 47 – NARRATIVA 14 – A comunidade mundial .....	189
FIGURA 48 – A expressão facial do aprendiz na Narrativa 14 .....	190
FIGURA 49 – NARRATIVA 15 – A comunidade de mídia .....	195
FIGURA 50 – NARRATIVA 16 – A comunidade imediata.....	198
FIGURA 51 – O campo de futebol americano .....	199
FIGURA 52 – NARRATIVA 17 – A comunidade profissional .....	201
FIGURA 53 – NARRATIVA 18 – A comunicação real em língua inglesa.....	205
FIGURA 54 – NARRATIVA 19 – Balões de fala e a interação nas narrativas.....	207
FIGURA 55 – NARRATIVA 20 – Bandeiras como repertório linguístico .....	208
FIGURA 56 – NARRATIVA 21 – Os balões de pensamento nas narrativas .....	211
FIGURA 57 – A comunicação instrucional em língua inglesa .....	212

## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 – Número e porcentagem de participantes por idade.....	126
GRÁFICO 2 – As cores utilizadas por número de narrativas .....	136

GRÁFICO 3 – Tipos de colorido nas narrativas por porcentagem .....	137
GRÁFICO 4 – A variável contato por número de narrativa.....	142
GRÁFICO 5 – A variável distância social por número de narrativa.....	142
GRÁFICO 6 – A variável ângulo por número de narrativa .....	143
GRÁFICO 7 – A variável valor informativo por número de narrativa .....	144
GRÁFICO 8 – A variável gênero por número de ocorrências .....	144
GRÁFICO 9 – A variável orientação por número de ocorrências .....	145
GRÁFICO 10 – As bandeiras por número de ocorrências .....	149
GRÁFICO 11 - Elementos mediadores (pessoas) por número de ocorrências .....	163
GRÁFICO 12 – Elementos mediadores (objetos) por número de narrativa.....	168
GRÁFICO 13 – O contexto formal de aprendizagem por número de ocorrência.....	179
GRÁFICO 14 - O contexto informal de aprendizagem por número de ocorrência .....	185
GRÁFICO 15 – Comunidades de prática por número de narrativas.....	188
GRÁFICO 16 – Interação em Língua Inglesa por número de narrativas.....	204

### **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 - Níveis de categorização .....	48
QUADRO 2 – Metafunção Representacional .....	55
QUADRO 3 – Lista parcial de esquemas imagéticos.....	85
QUADRO 4 – Resumo dos MCIs metonímicos.....	91
QUADRO 5 – Tipologia das metáforas visuais .....	114
QUADRO 6 – Perfil dos participantes .....	125
QUADRO 7 – Principais fenômenos cognitivos nas narrativas visuais.....	221

### **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 - As figuras nas narrativas .....	141
TABELA 2 – Análise de Conteúdo Visual das narrativas .....	145

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMFALE – Aprendendo com memórias de aprendizes e falantes de línguas estrangeiras

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

GDV – Gramática do *Design* Visual

LA – Linguística Aplicada

LC – Linguística Cognitiva

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

MCI – Modelos Cognitivos Idealizados

OCEM-LE – Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Línguas  
Estrangeiras

TMC – Teoria da Metáfora Conceptual

TMCI – Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	Contextualizando a pesquisa: de onde vim e para onde vou .....	17
1.2	Formulando o problema: algumas considerações importantes sobre o desenho e sua relação com as metáforas.....	21
1.3	Justificativa.....	26
1.4	Objetivos e perguntas de pesquisa.....	28
1.5	Organização do trabalho.....	29
2	UM OLHAR TEÓRICO SOBRE O DESENHO E SOBRE A NARRATIVA .....	31
2.1	O desenho .....	32
2.1.1	A noção de imagem.....	32
2.1.2	A noção de desenho.....	33
2.1.3	As fases do desenho.....	36
2.1.4	Desenho: representação e cognição.....	41
2.1.5	Desenho e interpretação: as contribuições da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual .....	50
2.2	A narrativa visual – muito mais que um desenho.....	62
2.2.1	A pesquisa narrativa .....	62
2.2.2	As narrativas visuais.....	64
2.2.3	Alguns estudos sobre narrativas visuais .....	66
3	AMPLIANDO O OLHAR TEÓRICO: METÁFORAS EM DESENHOS.....	72
3.1	A metáfora da perspectiva clássica à cognitiva.....	72
3.1.1	A visão clássica .....	73
3.1.2	As visões substitutiva, comparativa e interativa.....	76
3.1.3	A visão cognitivista .....	78
3.1.3.1	A Teoria da Metáfora Conceptual .....	80
3.1.4	Metáfora e Esquemas Imagéticos .....	84
3.1.5	Modelos Cognitivos Idealizados .....	85

3.1.6 Metáfora e Metonímia .....	88
3.1.6.1 A interação entre metáfora e metonímia.....	96
3.2 Metáfora e imagem: muito além do verbal.....	101
3.2.1 A Teoria da Metáfora Multimodal.....	101
3.2.1.1 Metáfora monomodal e metáfora multimodal.....	103
3.2.2 A Metáfora Visual .....	107
3.2.3 Metáfora Visual e Ensino de Língua Estrangeiras .....	114
4 METODOLOGIA.....	118
4.1 A natureza da pesquisa .....	118
4.2 A contextualização da pesquisa.....	121
4.2.1 A escola .....	122
4.2.2 As aulas de inglês .....	123
4.2.3 Os estudantes e a constituição dos dados .....	124
4.3 Procedimentos e instrumento de geração de dados .....	126
4.4 Procedimentos de análise dos dados.....	129
4.4.1 Pré-análise .....	130
4.4.2 Exploração do material.....	131
4.4.3 Tratamento dos dados.....	132
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	135
5.1 Análise do Conteúdo Visual.....	135
5.1.1 Os materiais utilizados .....	135
5.1.2 Os elementos desenhados .....	139
5.2 Os agrupamentos .....	146
5.2.1 Língua Inglesa e globalização .....	146
5.2.2 Os elementos mediadores .....	161
5.2.1.1 Pessoas.....	162
5.2.1.1 Objetos.....	167
5.2.3 Os contextos de aprendizagem .....	176

5.2.3.1 O contexto formal.....	178
5.2.3.2 O contexto informal.....	185
5.2.4 As comunidades de prática.....	188
5.2.4.1 A comunidade mundial.....	188
5.2.4.2 A comunidade de mídia.....	194
5.2.4.3 A comunidade imediata.....	198
5.2.4.4 A comunidade profissional.....	200
5.2.5 O uso da língua inglesa.....	203
6 CONCLUSÃO.....	214
6.1 Retomada dos objetivos e das perguntas de pesquisa.....	214
6.2 Limitações do estudo.....	221
6.3 Contribuições do trabalho.....	222
6.4 Sugestões para futuras pesquisas.....	223
6.5 Considerações finais.....	224
REFERÊNCIAS.....	226
APÊNDICE 1A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) - ESCOLA.....	240
APÊNDICE 1B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) - ALUNOS.....	241
APÊNDICE 1C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) - RESPONSÁVEIS.....	242
APÊNDICE 2 – ORIENTAÇÃO PARA O DESENHO.....	243
APÊNDICE 3 – NARRATIVAS VISUAIS.....	244



# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Contextualizando a pesquisa: de onde vim e para onde vou

A imagem tem sido utilizada como um meio de expressão e comunicação pelo homem desde os tempos pré-históricos e com o desenvolvimento de novas tecnologias, como afirma Dionísio (2006), nossa sociedade está, certamente, cada vez mais visual. A possibilidade dos diferentes recursos e das novas tecnologias visuais tem nos levado a nos comunicar de forma diferente e, conseqüentemente, mudado nossa cultura sobre o modo como produzimos e percebemos as imagens. Segundo Romão e Lima (2007), a sociedade atual é marcada por uma difusão e disseminação de imagens. Contudo, embora a imagem esteja tão presente em nosso dia a dia, uma análise minuciosa de como a imagem é fruto de nossas escolhas e reflete a sociedade em que vivemos é, por muitas vezes, negligenciada.

Descardecí (2002) assinala que muito antes da escolarização e da aprendizagem da escrita – tão valorizada pela escola e por nossa sociedade – nós aprendemos a ler e a escrever o mundo de muitas maneiras. Segundo a autora,

[o] aluno (criança, jovem ou adulto) traz para o ambiente escolar o conhecimento de um mundo que ele já aprendeu a ler e escrever, a representar (no sentido de Kress & van Leeuwen, 1996), ainda que sem conhecer o código escrito como forma de representação. Esse conhecimento é complexo em sua estrutura, sendo perfeitamente válido para suas interações pessoais. Esse conhecimento não pode ser simplesmente substituído por outro mais valorizado. (DESCARDECI, 2002, p. 20)

Assim, para a autora, a ruptura “*fase do desenho X fase da escrita*”, comum no contexto escolar, deveria deixar de existir. Para Descardecí (2002, p. 26, grifo no original) “os demais modos de representação que participam da composição da mensagem devem deixar de figurar como ‘os demais’, uma vez que são igualmente portadores de significado”.

Meu interesse em relação aos estudos da imagem e à pesquisa narrativa teve início durante minha participação, em 2008, no projeto de iniciação científica, *Narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa*, que integrava o projeto AMFALE<sup>1</sup> da Faculdade de Letras, na Universidade Federal de Minas Gerais. Esse projeto focalizava as

---

<sup>1</sup> AMFALE - Aprendendo com memórias de aprendizes e falantes de línguas estrangeiras, sob a orientação e coordenação da professora Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/amfale/>>.

experiências de aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira (doravante LE) e tinha como objetivo principal a compreensão das imagens, dos sons e dos hipertextos em um conjunto de narrativas multimídias de aprendizagem, geradas em uma disciplina sobre letramento digital, oferecida aos alunos do curso de Licenciatura em Língua Inglesa (doravante LI) dessa faculdade.

No projeto, dediquei-me ao estudo das imagens e pude me familiarizar não apenas com os conceitos de letramento, letramento digital e letramento visual, mas também com os estudos da multimodalidade, da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual, proposta por Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), para a análise de imagens.

Esse projeto foi decisivo para minha trajetória acadêmica, pois, naquele momento, ficou evidente a importância de se considerarem os diferentes modos na produção de sentido e a necessidade de se compreender o processo de ensino e aprendizagem de uma LE a partir das experiências dos próprios aprendizes. As narrativas multimídias possibilitavam a (re)construção e a reflexão das histórias daqueles estudantes e ajudavam, certamente, na compreensão da complexidade daquele fenômeno.

Após a conclusão da pesquisa, no entanto, ficaram ainda alguns questionamentos. Primeiramente, ao analisar aqueles textos, era evidente a recorrência de representações metafóricas, para descrever não apenas o processo de ensino e aprendizagem, mas também os professores e os próprios aprendizes. Essas metáforas, no entanto, não recebiam a devida atenção na literatura da área, que se dedicava mais a investigar outros contextos. Ademais, dentre os estudos cuja temática era ensino e aprendizagem, os participantes investigados eram, em sua maioria, não apenas aprendizes de inglês como LE, mas também futuros professores desse idioma. Desse modo, estudantes de outras faixas etárias e de outros contextos de ensino, tais como escolas de ensino regular, eram, de certa forma, marginalizados.

Tendo em vista, portanto, essas inquietações, resolvi, durante minha pesquisa de mestrado (SILVA, 2013), priorizar a voz desses aprendizes. Nesse trabalho, coletei narrativas multimídia em uma escola da rede particular, localizada em Santa Luzia, uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte, e busquei investigar como aprendizes adolescentes metaforizavam suas experiências sobre a aprendizagem de inglês como LE. Com esse trabalho, procurei aprofundar os estudos das metáforas sob essa temática, em especial, no âmbito escolar brasileiro, e compreender o ensino de inglês em um contexto diferente dos demais até então investigados.

Os resultados dessa pesquisa corroboraram as narrativas como meio de acesso às vivências de aprendizes de diferentes faixas etárias e como um instrumento de avaliação de professores e alunos sobre o processo e sobre seus modos de agir. Além disso, o estudo das metáforas utilizadas por eles permitiu compreender melhor os discursos que subjaziam as ações daquele grupo.

Apesar disso, o fato de os alunos utilizarem quase que exclusivamente metáforas verbais, ao produzirem um texto multimodal, chamou minha atenção. Por conseguinte, decidi aplicar, ainda durante a pesquisa de mestrado, um novo instrumento de geração de dados, que permitisse a emergência de metáforas visuais. Para a geração desses novos dados, optei por um instrumento pouco utilizado em pesquisas na Linguística Aplicada (doravante LA): os desenhos à mão livre.

Bezemer et al. (2012) ressaltam a importância de se escolherem diferentes materiais como fontes de evidência em pesquisas e mencionam os desenhos como um desses materiais. Para esses autores, as imagens são, muitas vezes, o modo mais adequado ou o único modo possível para tornar algo explícito. Kress (1997) corrobora essa afirmação, ao dizer que os dados visuais permitem expressar a informação de uma forma mais abrangente que os dados verbais. Desse modo, a escolha pelos desenhos pareceu-me pertinente e útil para o trabalho, pois, como ressaltam Bezemer et al. (2012), a aprendizagem pode ser explicitada por diferentes modos.

Contudo, devido à complexidade da análise e à extensão de uma pesquisa de mestrado, resolvi priorizar as narrativas multimodais e deixar as metáforas visuais para minha pesquisa de doutorado, na qual eu pudesse analisá-las com o cuidado, a atenção e o tempo que elas requisitavam e não apenas como dados complementares.

No doutorado, após cursar uma disciplina sobre letramento visual, a necessidade de, como aponta Ferraz (2014), problematizar o estudo das imagens, questionar a ideia de representação e repensar as imagens como processos de produção de significados ficou ainda mais explícita. Como diz Ferraz (2014), enquanto professores e pesquisadores, precisamos ressaltar a dimensão social e política da linguagem e reconhecer a importância dos discursos globalizantes para o papel da LI nos dias atuais.

Por conseguinte, decidi mudar o foco de minha pesquisa e analisar não apenas metáforas visuais – como era a minha proposta de pesquisa inicial –, mas sim a produção de sentido nas narrativas visuais.<sup>2</sup> A partir dessa nova perspectiva, decidi problematizar a

---

<sup>2</sup> O conceito de *narrativa visual* e as razões pelas quais utilizo esse termo serão explicados posteriormente.

imagem como processo de produção de significados, abordando a linguagem em seus diversos modos e considerando, portanto, a multimodalidade.

Enquanto linguistas, precisamos entender que a comunicação é, sobretudo, multimodal. Não podemos associar Linguística à *língua* como código verbal apenas, temos que ampliar nosso escopo para a *linguagem*, considerando o estudo do *discurso* – que se materializa em diferentes códigos. Como exemplifica van Leeuwen (2004, p. 7), até mesmo uma simples ida ao supermercado pode envolver algumas ações realizadas verbalmente, tais como perguntar informações sobre o produto, ler os preços e a data de vencimento, fazer um pedido, e, também, muitas outras realizadas visualmente: inspeção visual e manipulação do produto, formação da fila do caixa, passagem dos produtos pelo caixa. Desse modo, em um ato comunicativo<sup>3</sup>, as modalidades semióticas – palavras, olhar, gestos, cheiro, expressão facial, dentre outras – se unem, como em uma orquestra, para a construção do sentido (VAN LEEUWEN, 2004). De modo igual, as narrativas visuais podem ser entendidas “como atos comunicativos únicos e multimodais, especialmente porque a coesão entre o verbal e o visual é usualmente realçada por alguma forma de unidade estilística entre a imagem, a tipografia e o layout” (VAN LEEUWEN, 2004, p. 7).<sup>4</sup>

Por outro lado, enquanto linguistas aplicados, precisamos considerar as relações de poder existentes na sociedade, que são mantidas e reforçadas pela linguagem. Como afirmam Borelli e Pessoa (2011, p. 16), “a linguagem não pode mais ser analisada sem levar em consideração os fatores contextuais que a influenciam, tais como as práticas sociais e discursivas e os próprios atores sociais”. E a comunicação visual é, segundo van Leeuwen (2004, p. 15), importante para uma análise crítica das ideologias e ideias que são difundidas. Portanto, faz-se necessário considerar tanto os aspectos verbais, quanto os não verbais, de todo e qualquer texto (VAN LEEUWEN, 2004, p. 15).

Por fim, como professores, temos que compreender que, embora não tenhamos uma solução para os problemas educacionais, podemos promover uma reconstrução de valores que se oponham à marginalização e à exclusão social de nossos alunos.

Dito isso, este trabalho pretende, portanto, propiciar uma oportunidade de reflexão quanto ao discurso construído por meio das narrativas visuais e apontar novos caminhos para praticarmos uma abordagem mais crítica da imagem na educação, ou seja, uma abordagem

---

<sup>3</sup> van Leeuwen (2004), acredita que os *atos de fala* deveriam ser renomeado para *atos comunicativos*, já que são eventos multimodais nos quais todos os signos se combinam para determinar a intenção comunicativa.

<sup>4</sup> Essa e as demais traduções são de minha responsabilidade. Tradução de: “as single, multimodal communicative acts, especially inasmuch as the cohesion between the verbal and the visual is usually enhanced by some form of stylistic unity between the image, the typography and the layout”.

que considere o visual como modo de significação, mas também as informações e ideologias que ali circulam. As imagens passam, aqui, a ser tratadas como uma construção da realidade, já que se relacionam com o contexto histórico, social e cultural no qual se inserem.

## **1.2 Formulando o problema: algumas considerações importantes sobre o desenho e sua relação com as metáforas**

Kress (1997), em sua obra *Before writing: rethinking the paths to literacy*, evidencia como as crianças produzem sentido e agem, naturalmente, de maneira multimodal. Para ele, embora as crianças vivam em um mundo onde a comunicação é multifacetada, isso não parece ser um desafio para elas, se observarmos, principalmente, o modo como elas brincam, agem e representam o meio em que vivem. Contudo, como aponta o autor, os meios pelos quais as crianças se comunicam e constroem significado (brinquedos, pintura, desenho e jogos, por exemplo) não são levados a sério na escola e, por isso, só são incentivados nos primeiros anos escolares e apenas “como modo de *expressão* dos sentimentos, desejos e emoções das crianças e não como uma forma de *comunicação*” (KRESS, 1997, p. 8, grifo no original).<sup>5</sup>

Kress (1997) e Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), no entanto, consideram que a imagem não é apenas um modo de *expressão*, mas também de *comunicação* e de *representação*. Kress e van Leeuwen (2006 [1996], p. 7) entendem *representação* como um processo no qual o indivíduo (criança ou adulto) retrata algum objeto ou entidade a partir de seu *interesse*, ou seja, elas selecionam as características que consideram, naquele contexto, como as mais importantes e como suficientemente representativas (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]) e buscam retratar o objeto ou entidade, da melhor forma possível, a partir dessas características. Por conseguinte, um desenho de um objeto nunca será o objeto em sua totalidade, mas a seleção de alguns de seus aspectos. O *interesse* é, ao mesmo tempo, uma mescla das experiências de quem produz o signo, um reflexo do seu lugar no mundo e uma avaliação do seu ambiente (KRESS, 1997).

Para esses autores, há, assim, uma diferença entre *representação* e *comunicação*. Kress (1997, p. 13-14) afirma que a *representação* é aquilo que eu quero mostrar ou dizer, já a *comunicação* diz respeito ao modo como eu posso lhe dizer ou mostrar o que quero. Logo, a *comunicação* requer que a mensagem seja passível de ser entendida e a *representação*, que as formas de expressão escolhidas sejam as mais plausíveis de acordo com o significado que se

---

<sup>5</sup> Tradução de: “as *expression* of the children’s feelings, desires, emotions, rather than as forms of *communication*”.

deseja representar naquele contexto (KRESS, 1997). Contudo, a comunicação depende, como apontam Kress e van Leeuwen (2001, p. 8), da comunidade interpretativa, pois se trata de “um processo no qual um produto ou evento semiótico é ao mesmo tempo articulado ou produzido e interpretado ou usado” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20, grifo no original).<sup>6</sup> Assim, os interlocutores apenas escolhem formas de expressão que acreditam serem transparentes para ambas as partes. Por sua vez, a interpretação é orientada pelo conhecimento linguístico, comunicativo, cultural, dentre outros, de cada interpretante.

Ainda de acordo com Kress (1997, p. 8), como para a criança “forma e significado são totalidades indistinguíveis”<sup>7</sup>, sua relação, ou seja, o *signo*, nunca é arbitrária, mas sempre *motivada*. Desse modo, para o autor, quando uma criança usa, por exemplo, uma caixa para representar um navio, ela é motivada, naquele momento, pela mobilidade, permitida por seu material, e por sua similaridade com uma embarcação, já que ambos são percebidos como contêineres. Logo, a relação entre significante e significado não é pré-estabelecida, mas sim construída pela criança no momento em que ela produz o signo (KRESS, 1997; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). E na construção de signos, o que uniria forma (caixa) e significado (navio), como afirmam Kress (1997) e Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), seria sempre a *analogia* e, por serem formados através de um processo analógico, todos os *signos* seriam, portanto, metáforas (KRESS, 1997, p. 89).

Sobre a relação entre signos e metáforas, Kress (1997, p. 11) afirma que

[s]ignos são o resultado de processos metafóricos em que analogia é o princípio pelo qual eles são formados. A analogia é um processo de comparação, ou classificação: *x* é como *y* (em modos criteriosos). As metáforas são declarações de classificação, seja como “Meu amor é como o oceano” ou como “Vender tabaco é como tráfico de drogas”; como tal, eles são cruciais para formas culturais, sociais e cognitivas.<sup>8</sup>

Para ilustrar essa ideia, Kress (1997) apresenta o desenho de uma criança de três anos que, na tentativa de representar um automóvel, desenha alguns círculos (FIGURA 1). De acordo com o autor, o signo produzido por essa criança resulta de um duplo processo metafórico: carros são como rodas e rodas são como círculos.

<sup>6</sup> Tradução de: “a process in which the semiotic product or event is both articulated or produced *and* interpreted or used”.

<sup>7</sup> Tradução de: “meaning and form are indistinguishable wholes”.

<sup>8</sup> Tradução de: “Signs are the result of metaphoric processes in which analogy is the principle by which they are formed. Analogy is a process of comparison, or classification: *x* is like *y* (in criterial ways). Metaphors are classificatory statements, whether as ‘My love is like the ocean’ or as ‘Selling tobacco is like drug-peddling’; as such they are crucial in cultural, social and cognitive ways”.

FIGURA 1 - “This is a car”



Fonte: KRESS; VAN LEEUWEN (2006, p. 7)

Em relação à descrição de metáfora e ao exemplo dado por Kress (1997), é preciso, no entanto, fazer algumas ressalvas. Kress (1997) parece conceituar a metáfora como símile, ou seja, como uma comparação (X é como Y) que, como afirma Black (1954), é baseada em analogias e semelhanças subjacentes.

No que se refere ao símile, Ortony (1993, p. 344) advoga que metáforas e símiles não são processos idênticos, pois diferem em relação ao seu uso e sua função na comunicação. Segundo o autor, embora as metáforas, muitas vezes, sejam descritas como comparações implícitas e símiles, como comparações explícitas, esse raciocínio provavelmente não se aplica a todas as metáforas. Para ele, nem todas as comparações implícitas podem ser explicitadas e, ainda que as metáforas sejam, frequentemente, utilizadas para fazer comparações, elas não se resumem a isso. Essa visão seria, segundo ele, uma visão reducionista da metáfora.

Glucksberg e Haught (2006, p. 364) também acreditam que metáfora e símiles não são idênticos e, a partir de um experimento, apresentam alguns exemplos de como eles se diferem quanto à sua interpretação. De acordo com esses autores, se compararmos o símile “Algumas ideias são como diamantes” e a metáfora “Algumas ideias são diamantes”, iremos perceber que, no símile, o termo “algumas ideias” estaria associado a propriedades do diamante (literal), a saber, raro, brilhante, associando-se, portanto, a um conceito de nível mais básico. Já na metáfora, “algumas ideias” evocaria propriedades mais emergentes, que pertenceriam à categoria superordenada de diamantes como entidades valiosas, mas não ao objeto literal.<sup>9</sup> Outro exemplo, comparado em seu experimento, foi a metáfora “Meu advogado era um tubarão velho”, na qual “tubarão” refere-se a uma categoria de velhos profissionais e indica um profissional competente e experiente, e o símile, “Meu advogado era como um tubarão

<sup>9</sup> Os níveis de categoria superordenado, básico e subordinado são discutidos e apresentados adiante, ao abordarmos os protótipos representacionais.

velho”, no qual “tubarão” refere-se ao peixe e faz com que o advogado seja descrito como ineficaz e fraco (GLUCKSBERG; HAUGHT, 2006, p. 374). Por fim, na metáfora “Seu trabalho era uma prisão segura” a ideia da segurança do emprego foi ressaltada pelos participantes do experimento, ao passo que, no símile, “Seu trabalho era como uma prisão segura”, o trabalho foi associado à instituição penal de segurança máxima.

Kress (1997) parece entender ainda toda analogia como metáfora, porém, como define Miller (1993, p. 378) a analogia seria “qualquer expressão de similaridade ou semelhança”<sup>10</sup> e, a partir dessa definição, podemos perceber que a analogia seria, como discutem Harris e Talbot (1997), um fenômeno muito mais geral, que englobaria não apenas metáforas, mas também outros fenômenos. Considerar metáfora e analogia como sinônimas é, inclusive, uma das críticas feitas ao trabalho de Aristóteles (2003 [séc. IV a. C.]), que discutiremos adiante.<sup>11</sup>

Em contrapartida, Kress (2010) abandona o conceito de *semelhança* (*likeness*) (X é como Y) e adota o conceito de *adequação* (*aptness*) (adequação à finalidade), que ressalta o *interesse* e a *motivação* na produção dos signos e, segundo o autor, refere-se aos recursos disponíveis para sua produção. Kress (2010) modaliza dizendo que, “[a]ssim, cada *signo*, sendo formado na base da *semelhança* e no *princípio da analogia*, é (formado como) uma *metáfora*” (KRESS, 2010, p. 156-157, grifos no original)<sup>12</sup>, separando, portanto, os signos como formados por duas bases, *semelhança* e *adequação*, e considerando que apenas os primeiros seriam metáforas ou *formados como* metáforas.

Todavia, Kress (2010) afirma que, por sua orientação “realista”, sua teoria aproxima-se da teoria da metáfora de Lakoff e Johnson (1980 [2003]), mas que, devido à sua base social, a teoria da Semiótica Social e a abordagem cognitivista de Lakoff e Johnson (1980 [2003]) se distanciam. Dois exemplos dados por Kress (1997) corroboram essa afirmação e constata que, na Semiótica Social Multimodal, os signos, assim como as metáforas, são construções que derivam de correlações entre dois domínios de nossas experiências e são resultado de nosso meio social e cultural.

Um dos exemplos dados por Kress (1997) é o uso que crianças fazem de uma caixa de papelão na construção de signos, como já mencionado anteriormente. As crianças utilizam a forma material (caixa) para a expressão de um signo (navio) (KRESS, 1997), porque fazem correlações entre esses dois objetos e consideram ambos como objetos que se locomovem e

<sup>10</sup> Tradução de: “any expression of similarity or resemblance”.

<sup>11</sup> Para uma discussão mais detalhada sobre a metáfora como exemplo de analogia, um fenômeno mais abrangente, conferir, em especial, os capítulos 1 e 2 de Harris e Talbot (1997).

<sup>12</sup> Tradução de: “Hence, every *sign*, being formed on the basis of *likeness* and on the *principle of analogy*, is (formed as) a *metaphor*”.



que podem ser utilizados para transportar coisas. Similarmente, Kress (1997) cita, em outro exemplo, uma criança de três anos e meio que, ao caminhar com a sua família e subir uma colina íngreme, diz que a colina é *pesada*, fazendo, possivelmente, uma associação de sua experiência com objetos pesados e de seu conhecimento sobre objetos pesados serem difíceis de ser carregados com a sua experiência de subida da colina, também considerada como uma tarefa difícil.

Esses exemplos ressaltam a relevância da experiência social para a construção de signos e para a emergência de metáforas, processos que não podem ser considerados aleatórios. Kress (1997, p. 86) afirma que, ao representar, não represento

simplesmente o que veio na minha cabeça, porque o que veio na minha cabeça veio de *lugares culturais e sociais anteriores*; e, então, por outro lado, não é simplesmente o que a sociedade, a convenção, o poder e a restrição me dizem que devo fazer, porque eu ajo transformativamente na minha produção de signos.<sup>13</sup>

E o estabelecimento dessas relações depende do modo como mundo é experienciado e apreendido. Assim sendo, metáfora e representação se conectam: ambas são percebidas na linguagem, mas são, na verdade, fenômenos linguísticos, conceptuais, socioculturais, neurais e corpóreos, pois, como apontam Kress e van Leeuwen (2001, p. 10-11), significantes possuem um *potencial de significação experiencial*, isto é, um potencial de significado que advém do que fazemos quando os produzimos e da nossa capacidade de transformar ação em conhecimento. Logo, os signos produzidos pelas crianças fornecem, como aponta Kress (1997, p. 14), “*insights* sobre suas ações” e “são fundamentais também na compreensão dos complexos processos de aprendizagem.”<sup>14</sup>

Dessa forma, partimos do pressuposto de que, embora nem toda analogia e, por conseguinte, nem toda representação possa ser considerada uma metáfora, as teorias aqui utilizadas não podem ser entendidas como dispareas, mas sim congêneres. Metáfora e representação são operações cognitivas básicas de todo ser humano e manifestam-se não apenas na linguagem verbal, mas também em suas múltiplas formas não verbais, sendo úteis, como aponta Kress (1997), para a investigação do processo de aprendizagem.

---

<sup>13</sup> Tradução de: “simply what has come into my head, because what has come into my head has come from prior cultural and social places; and then, on the other hand, is it neither simply what society, convention, power, constraint tells me I must do, because I act transformatively in my making of signs”.

<sup>14</sup> Tradução de: “insights into their actions” e “are central also in understanding the complex processes of learning”.

Dessa maneira, proponho uma análise das representações em desenhos produzidos à mão livre – narrativas visuais – por aprendizes de inglês de diversas faixas etárias, sob a temática da aprendizagem desse idioma. A escolha por esses dados deu-se com o intuito de preencher algumas lacunas nos estudos sobre a produção de sentido, no modo imagético, como, por exemplo, (1) a escassez de pesquisas sobre imagens e sobre narrativas visuais, principalmente, no contexto brasileiro; (2) a aplicação limitada de pesquisas sobre metáforas no modo visual, em especial, em discurso não publicitário; e de forma complementar, (3) o uso de desenhos como instrumentos de geração de dados, permitindo ampliar os trabalhos sobre esses objetos de estudo e discutir a importância de metodologias visuais no processo de pesquisa.

### 1.3 Justificativa

A importância desta pesquisa pauta-se não apenas em um fato isolado, mas em uma série de razões que juntas demonstram a relevância deste trabalho para as áreas da LA e Linguística Cognitiva (doravante LC).

Primeiro, apesar do reconhecimento da importância da imagem para uma concepção abrangente de linguagem, poucos estudos contemplam de forma satisfatória a produção e a compreensão de sentido em seus diversos modos. Segundo Bezemer et al. (2012, p. 13), “[o] visual não é mais – se alguma vez já foi – um complemento ilustrativo da palavra; imagens são usadas plenamente na representação; elas são integradas em conjuntos multimodais”.<sup>15</sup> Desse modo, faz-se importante demonstrar que é possível fazer pesquisa com outros modos de significação que não apenas o verbal. Como aponta Banks (2009), é preciso perceber o alcance e amplitude de projetos que empregam a análise de imagem, pois o valor das metodologias visuais reside, segundo ele, na capacidade dessas metodologias de abrir linhas novas de investigação. Ademais é preciso compreender que as imagens não são um documento neutro e transparente, mas textos construídos e, portanto, o uso e o estudo de imagens em pesquisas como esta se justifica.

Segundo, quando analisamos estudos contemporâneos que se dedicam à análise de imagens, nas áreas da LC e da LA, fica evidente que, embora a imagem seja bastante investigada em filmes, charges e outras obras artísticas (ver FAHLENBRACH, 2016; COËGNARTS; KRAVANJA, 2015; FORCEVILLE, 2010, 2009, 2008, 2007, 1996;

---

<sup>15</sup> Tradução de: “The visual is no longer – if indeed it ever was – an illustrative adjunct to word; images are used fully in representation; they are integrated in multimodal ensembles.”

SPERANDIO, 2014, dentre outros), sua aplicação anda é limitada, sendo bastante explorada nesses contextos, cujas produções, muitas vezes, envolvem o uso de recursos digitais. Por conseguinte, contextos educacionais não são, satisfatoriamente, compreendidos a partir de dados visuais, principalmente, por uma perspectiva que privilegie a produção dos próprios alunos. Contudo, como apontam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras (OCLEM-LE) (BRASIL, 2006, p. 28, grifo meu), é preciso

considerar as práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita *e/ou diferentes sistemas semióticos* – seja em contextos escolares seja em contextos não escolares –, prevendo, assim, diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação e, conseqüentemente, pressupondo as implicações ideológicas daí decorrentes.

Ademais, como apontam Bezemer et al. (2002, p. 13), é preciso considerar as experiências dos alunos, para que assim se possa aumentar seu engajamento e interação em sala de aula. Para eles, “[c]ada vez mais, as imagens fornecem o ponto de partida para uma aula de Inglês”.<sup>16</sup>

Para Banks (2009, p. 21), quando as imagens são produzidas pelos próprios participantes, eles têm, evidentemente, uma conexão social e pessoal com essas imagens. O desenho, por exemplo, de acordo com Jones e Gaffney-Rhys (2012), citando Hancock e Gillard (2004), são uma fonte rica de informação por apresentarem a imagem mental que as pessoas têm sobre determinado tema e por permitirem com que os alunos transmitam suas concepções de uma forma mais aberta e inventiva, sendo, portanto, bastante útil para a análise de metáforas, como no caso desta pesquisa.

Goyatá e Teixeira (2012) também defendem o uso desse instrumento, ao afirmarem que registros em forma de construção de histórias, quando acompanhados de desenhos, criam um espaço alternativo para a produção do conhecimento, podendo favorecer a comunicação, a expressão, a percepção, a afetividade e a autonomia.

Terceiro, de acordo com Forceville (2007), ao nos concentrarmos exclusivamente nas manifestações verbais da metáfora, corremos o risco de fazermos com que o raciocínio cognitivo seja um mero espelho do modo verbal e também deixarmos de apresentar características que só podem ser encontradas em metáforas não verbais e multimodais. Para o autor, uma teoria de metáfora considerada madura e desenvolvida não pode basear-se em

---

<sup>16</sup> Tradução de: “Increasingly, images now provide the starting point for an English lesson”.

manifestações verbais isoladas, já que isso resultaria em uma visão parcial do que a constitui (FORCEVILLE, 2009, p. 22).

Por fim, a análise desses desenhos nos permite expandir os estudos sobre metáforas, podendo revelar metáforas novas ou ampliar o sentido daquelas já conhecidas. A análise de desenhos torna-se importante para os estudos da metáfora, pois, essas imagens estão ligadas a cenas e pessoas específicas e tentam ser representações mais prototípicas de uma determinada categoria e, por isso, são mais simbólicas.

É nesse contexto que esta tese se insere, ou seja, busca-se estudar um objeto ainda pouco explorado – os desenhos elaborados à mão livre – fundamentando a análise nos conceitos da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988; KRESS, 1997, 2010), da Multimodalidade (KRESS, 1997, 2010), da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]) e nas teorias contemporâneas acerca dos estudos da metáfora (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2003]; KÖVECSES 2002; FORCEVILLE, 2010) e de sua, possível, interação com outros fenômenos (BARCELONA, 2003a, 2003b; RADDEN, 2003a, 2003b; PAIVA, 2010b, 2011a). Espera-se, assim, levantar possíveis significados, produzidos por um grupo de aprendizes brasileiros de inglês como LE, sobre a aprendizagem desse idioma, em suas narrativas visuais.

Dito isso, específico, então, os objetivos e as perguntas do presente estudo.

#### **1.4 Objetivos e perguntas de pesquisa**

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar como a aprendizagem de inglês é representada em narrativas visuais, elaboradas à mão livre, por estudantes do ensino fundamental e do ensino médio de uma escola particular, da região metropolitana de Belo Horizonte.

Para atingir esse objetivo, podem-se enumerar ainda os seguintes objetivos específicos:

- Identificar, dentre os desenhos gerados, quais aqueles que podem ser considerados narrativas visuais, segundo Kress e van Leeuwen (2006 [1996]);
- Analisar as narrativas visuais identificadas, de acordo com as metafunções representacional, interacional e composicional, conforme a taxionomia proposta por Kress e van Leeuwen (2006 [1996]).
- Identificar e discutir as metáforas, agrupando-as de acordo seus respectivos domínios e conforme a classificação proposta por Forceville (2010);

A partir desses objetivos, espera-se ainda obter respostas às seguintes perguntas:

- 1) Quais são as imagens mais recorrentes sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI no contexto de ensino regular brasileiro, nas narrativas do grupo investigado?
- 2) O que as narrativas visuais desses aprendizes apontam sobre eles, sobre seu contexto, suas experiências e expectativas em relação ao idioma?
- 3) Quais são as metáforas que emergem das narrativas visuais produzidas por esse grupo?

## **1.5 Organização do trabalho**

Esta tese será organizada em seis capítulos, como apresento a seguir.

Neste primeiro capítulo, busquei contextualizar a pesquisa e tecer algumas considerações importantes sobre o desenho e sobre sua relação com as metáforas. Em seguida, justifiquei a importância deste estudo e apresentei os objetivos gerais e específicos, bem como as perguntas que orientaram esta investigação.

No segundo capítulo, são abordadas e discutidas as bases teóricas que norteiam a pesquisa no que se refere aos estudos do desenho e da imagem. As imagens, em especial, os desenhos são abordados enquanto representação. Em seguida, a relação entre representação e cognição é considerada no que tange à produção de sentido de dados visuais. Depois, os elementos da linguagem visual são apresentados, de acordo com os conceitos da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988; KRESS, 1997, 2010) e da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). Finalmente, discuto o conceito de narrativa visual e resenho alguns trabalhos pioneiros com dados visuais (NIKULA; PITKÄNEN-HUHTA, 2008; KALAJA, ALANEN; DUFVA, 2008; KALAJA, DUFVA; ALANEN, 2013; KALAJA, 2015, notadamente).

No terceiro capítulo, são abordadas e discutidas as bases teóricas que norteiam a pesquisa no que se refere à metáfora. Primeiramente, traço um panorama dos estudos sobre o tema desde os trabalhos de Aristóteles (2003, 2005 [séc. IV a.C.]) até estudos mais contemporâneos (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2003]; KÖVECSES 2002). Discuto também o conceito de Esquemas Imagéticos (LAKOFF, 1987) e a Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados (LAKOFF, 1987), que focam a influência de nossas experiências na produção de sentido e que, de certa forma, ajudam a revelar protótipos e estereótipos culturais. Na sequência, a relação entre metáfora e metonímia é debatida (BARCELONA, 2003a, 2003b; RADDEN, 2003a, 2003b; PAIVA, 2010b, 2011a, 2011b) e, por fim, são apresentados o

conceito de Metáfora Visual e a proposta da Metáfora Multimodal (FORCEVILLE, 1996, 2007, 2008, 2009, 2010).

No quarto capítulo, abordo a metodologia empregada nesta pesquisa. Esse capítulo é dedicado à caracterização da natureza da pesquisa, ao contexto e seus participantes e à apresentação dos procedimentos escolhidos para a geração e para a análise dos dados.

No quinto capítulo, apresento a análise e a discussão dos dados. A análise subdividiu-se em dois momentos. No primeiro deles, sobre o conteúdo das narrativas, fiz um inventário denotativo a partir do qual as imagens foram descritas e seus elementos listados e quantificados. Essas informações auxiliaram na compreensão do todo, uma compreensão mais geral das narrativas em primeiro plano, e na percepção de como os dados poderiam ser selecionados e agrupados. No segundo momento, foi feita uma análise conotativa, em que se buscou uma análise mais detalhada das imagens, “visando o levantamento de questões percebidas na imagem, que vão além do que está claramente expresso” (TERRA, 2014, p. 82), tratando-se, portanto, de sentidos e associações mediados pela cultura e por meus conhecimentos socioculturais. Essa segunda análise auxiliou na construção do saber sobre aquele contexto e sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua alvo. Contudo, não é uma análise generalizável, visto que os agrupamentos podem ser organizados de modo distinto, e a análise, por estar diretamente associada ao contexto e ao conhecimento do pesquisador, torna-se complexa e subjetiva.

Por fim, no sexto e último capítulo, apresento as considerações finais a respeito da produção de sentido nas narrativas visuais. Nesse capítulo, retomo os objetivos propostos e busco responder às perguntas de pesquisa. Ademais, aponto as limitações deste estudo, bem como suas possíveis contribuições, e faço sugestões para pesquisas futuras.

## 2 UM OLHAR TEÓRICO SOBRE O DESENHO E SOBRE A NARRATIVA

Neste capítulo, busco introduzir os conceitos de imagem e de desenho e explicitar algumas teorias relacionadas a esse objeto de estudo. O conceito de narrativa visual também é abordado e discutido – não apenas como uma expressão gráfica, mas também uma maneira significativa de representar e repensar o contexto de ensino e aprendizagem de LEs, bem como os papéis de aprendizes e professores nesse contexto. Acredita-se que os desenhos elaborados à mão livre pelos aprendizes podem desencadear pequenas narrativas que, como apontam Nikula e Pitkänen-Huhta (2008), referem-se tanto ao contexto apresentado na imagem, quanto aos valores e atitudes que lhes são inerentes. Ao desenharmos, damos início a um processo complexo que, segundo Lowenfeld e Brittain (1977, p. 13), reúne, seleciona, interpreta e renova os elementos de nossas experiências, permitindo àquele que desenha representar a si mesmo, o que sente e o que acredita. O desenho mostra-se um modo alternativo na expressão dos pensamentos, dos sentimentos e dos interesses do indivíduo, como apontam Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), sendo assim, uma importante ferramenta de investigação no campo educacional.

Primeiramente, a imagem é descrita tomando como referência os estudos de Joly (2006) e de Derdyk (2010), que enfatizam como a nossa sociedade está cada vez mais visual e como a imagem, desde antes da escrita, já faz parte da comunicação humana. Adiante, o conceito de desenho, bem como cada uma de suas fases de desenvolvimento, são destacados. Posteriormente, por tratarmos da linguagem visual, faz-se importante discutir o conceito de representação, bem como a relação entre representação e cognição, já que elas interagem na produção de sentido dos dados aqui analisados. Em seguida, é dada ênfase à importância dos elementos da linguagem visual e ao modo como esses elementos são moldados social e culturalmente, influenciando a produção e a interpretação das imagens. Para isso, conceitos da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988) e da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]) são retratados e sintetizados.

Por fim, como esta pesquisa analisa narrativas visuais, trato, em um segundo momento, da relevância da pesquisa narrativa, priorizando estudos pioneiros sobre narrativas visuais, realizados, principalmente, na Finlândia (NIKULA; PITKÄNEN-HUHTA, 2008; KALAJA, ALANEN; DUFVA, 2008; KALAJA, DUFVA; ALANEN, 2013; KALAJA, 2015).

## 2.1 O desenho

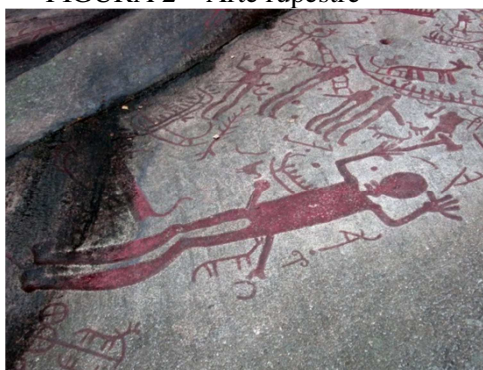
Nesta primeira parte do capítulo, é importante discutir o conceito de desenho como uma manifestação de ordem estética, mas também uma linguagem expressiva e comunicativa. Contudo, antes de discutirmos o desenho enquanto modo de construção de significado, passemos ao conceito de imagem.

### 2.1.1 A noção de imagem

De acordo com Derdyk (2010, p. 110), nossa civilização pode ser reconhecida como “a civilização da imagem”, pois somos diariamente bombardeados com *outdoors*, fachadas, vitrines, placas de sinalização, dentre tantos outros apelos visuais, que nos passam, muitas vezes, até mesmo despercebidos.

A própria comunicação humana faz uso da imagem desde o Paleolítico, ou seja, dos tempos mais primitivos. O homem, por meio de desenhos pintados ou gravados nas paredes das cavernas, já registravam, através dessa arte rupestre, histórias, fatos e mitos (FIGURA 2). Como advoga Joly (2006), esses desenhos foram os precursores da escrita e representam o primeiro meio de comunicação humana. Para a autora, essas figuras “[s]ão consideradas imagens porque imitam, esquematizando visualmente, as pessoas e os objetos do mundo real” (JOLY, 2006, p. 18).

FIGURA 2 – Arte rupestre



Fonte: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d0/Sweden-Brastad-Petroglyph\\_Skomakaren-Aug\\_2003.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d0/Sweden-Brastad-Petroglyph_Skomakaren-Aug_2003.jpg). Acesso: 20 nov. 2016.

O termo *imagem*, no entanto, é utilizado para referir-se a uma diversidade de significações que, como indica Joly (2006), embora tão distintas entre si, nos remetem ao mesmo conceito. Como aponta a autora, ao questionarmos o que um desenho infantil, um



filme, uma pintura, um grafite, uma imagem mental e um logotipo – para mencionar apenas alguns – teriam em comum, concluímos que o termo imagem

indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece. (JOLY, 2006, p. 13)

Na contemporaneidade, entretanto, a palavra “imagem” é, para Joly (2006), na maioria das vezes, associada à imagem da mídia e, portanto, aos meios de comunicação em massa e à publicidade.<sup>17</sup> Uma confusão que, segundo ela, nos faz “não apenas negar a diversidade das imagens contemporâneas como também ativar uma amnésia e uma cegueira, tão prejudiciais quanto inúteis, para a compreensão da imagem” (JOLY, 2006, p. 16). Para ela, todos os meios de expressão visual (fixos ou em movimento) podem e devem ser considerados *imagens*, desse modo, não podemos nos esquecer de que a fotografia, a pintura, a gravura, a litografia, o desenho, dentre outros, coexistem, inclusive nas próprias mídias, e precisam ser analisados e documentados.

### 2.1.2 A noção de desenho

O interesse pelo desenho, especificamente o desenho infantil, data do fim do século XIX, com a obra *A Arte das Crianças Pequenas* de Corrado Ricci, que, segundo Cox (2007), foi o responsável por deflagrar o interesse pelo tema. Desde então, diversos estudos têm sido realizados por artistas, educadores, sociólogos e, principalmente, psicólogos.

Mèredieu (2005), ao fazer uma retrospectiva histórica sobre o desenho, divide esses estudos em três momentos distintos. Em um primeiro momento, de acordo com o autor, descobriu-se a originalidade da infância e, com base nas ideias de Rousseau, uma distinção entre as diferentes etapas no desenvolvimento gráfico infantil começou a ser elaborada. Desse modo, como evidencia Cox (2007), os estudiosos dos desenhos da criança estavam, em sua maioria, interessados nas características gerais desses desenhos, bem como em suas modificações ao longo do tempo.

Em um segundo momento, o desenho infantil foi introduzido no tratamento psicanalítico – uma tradição que, como aponta Cox (2007), cresceu principalmente na década

---

<sup>17</sup> Joly, em seu texto, que é originalmente de 1994, menciona apenas a televisão e a publicidade. Opto por utilizar o termo “meios de comunicação em massa” por atualmente a imagem estar também associada às novas mídias e, por isso, à internet.

de 20. Nesse momento, segundo o autor, os testes psicológicos também começaram a ser utilizados em contextos educacionais e o desenho era aplicado com o intuito de revelar as capacidades ou o estado mental de uma criança enquanto indivíduo. Ainda nessa fase, segundo Mèredieu (2005), alguns estudiosos comparavam, esteticamente, os desenhos infantis aos quadros de grandes pintores.

Por fim, em um momento mais atual, os estudos do desenho, influenciados pelas obras de Piaget, “prosseguem no sentido de uma elucidação dos mecanismos da expressão infantil” (MÈREDIEU, 2005, p. 2) e consideram, hoje, a originalidade da criança.

O desenho pode ser definido, segundo Rabello (2013, p. 11), como “uma linha que contorna algo que envolve uma determinada forma” ou como “uma maneira de contar coisas por meio de formas, linhas e cores”. Como aponta Derdyk (2010), essa manifestação gráfica não se limita, contudo, ao uso do papel e do lápis.

O desenho, como índice humano, pode manifestar-se não só através de marcas gráficas depositadas no papel (ponto, linha, textura, mancha), mas também por meio de sinais como um risco no muro, uma impressão digital, a impressão da mão numa superfície mineral, a famosa pegada do homem na Lua etc. (DERDYK, 2010, p. 24)

E pode, portanto, ser realizado em diferentes suportes, como papel, tela de dispositivos digitais, lousa, parede, chão, madeira, tecido, e a partir do uso de instrumentos distintos: lápis, caneta, caneta gráfica, *mouse*, giz, giz de cera, tinta, pincel, carvão, vareta, barbante, dedo e tudo aquilo que permita criar formas.

O desenho manifesta-se, como aponta Derdyk (2010), em todas as atividades humanas e pode ser encontrado em todos os lugares: nos livros de Biologia, nos conceitos de Matemática, nos mapas, no jogo de amarelinha no chão, nos grafites espalhados pelas paredes, nas flechas e faixas pintadas nas ruas, dentre outros. Segundo a autora, na realidade, tudo o que vemos ou vivemos em nossa paisagem cultural já foi um dia projetado e desenhado pelo homem: “a roupa que vestimos, a cadeira em que nos sentamos, a rua pela qual passamos, o edifício, a praça. O desenho participa do projeto social, representa os interesses da comunidade, inventando formas de produção e de consumo” (DERYK, 2010, p. 38).

Ademais, como aponta Cox (2007), as crianças desenhavam há séculos e dedicam-se mais a essa atividade que a qualquer outra atividade pictórica. Desde muito cedo, aprendemos a desenhar e o fazemos sem a ajuda de adultos. Segundo Luquet (1969), a criança, ainda que isolada, é capaz de fazer traços, mas, normalmente, os faz porque vê o adulto desenhar ou escrever e começa a imitá-lo e a entender que é possível comunicar-se através deles. Como

argumenta Rabello (2013), crianças bem pequenas já conseguem pegar um lápis e fazer traços aleatórios.

O início das garatujas e dos rabiscos é como marco, é o início da fase em que a criança deseja se comunicar com os outros, com os adultos. Ela usa para isso os conhecimentos que possui sobre o meio que a rodeia, conta sobre sua família, faz seus brinquedos, mostra os lugares aonde vai ou aonde desejaria ir. (RABELLO, 2013, p. 25)

O desenho torna-se algo fundamental, portanto, pois é, segundo Rabello (2013), um modo não apenas de se comunicar, mas também uma forma de estar no mundo. Para a autora, é através do desenho que a criança irá começar a exercer sua criatividade e sua autonomia, para atuar tanto em seu grupo quanto em sociedade.

Quando a criança desenha, ela utiliza o que conhece, bem como o que imagina desse conhecimento. De acordo com Rabello (2013, p. 26), o desenho é para ela uma manifestação superimportante, pois ao desenhar, além de inventar, se comunicar, fazer contato com o mundo que a cerca, ela traz à tona seus medos, desejos, alegrias, tristezas, ou seja, suas emoções e sentimentos. Desenhar, por conseguinte, não é apenas copiar formas e figuras, como argumenta Derdyk (2010, p. 29), mas sim “uma tentativa de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se”. Para a autora, o desenho é um instrumento de conhecimento, que possui grande abrangência como meio de comunicação, bem como meio de expressão, ou seja, como meio de construção de significado.

Cox (2007) aponta que obras do século XIX e do início de século XX já evidenciavam que a criança, ao desenhar, não busca mostrar a aparência real dos objetos e coisas, mas sim aquilo que conhece sobre eles, seus conceitos acerca do que está sendo desenhado. Desse modo, “as crianças incluem em seus desenhos os aspectos principais do seu conceito sobre determinada categoria de objetos. Por estarem concentradas em mostrar esse conhecimento, elas prestam pouca atenção à aparência real do modelo” (COX, 2007, p. 104).

De acordo com Rabello (2013, p. 21-22),

a criança quando desenha traz imagens mentais para o papel e cria sua obra de arte. Isso significa transformar o que tem na sua imaginação, na linguagem artística. Sendo assim, há uma relação dialética entre o que imagina e o que desenha, portanto transforma a sua imaginação em formas gráficas e deixa registrado o que está sentindo, o que pensa, o que desejaria que acontecesse.

Logo, o desenho é, como aponta Rabello (2013), uma representação única, já que cada indivíduo possui um traçado, um jeito peculiar de passar ou de comunicar uma ideia e, para isso, poderá utilizar imagens, signos e símbolos distintos. Os símbolos, para a autora, são “aquilo que mesmo nos parecendo comum e familiar pode trazer algo além deste significado, traz novas considerações a respeito de uma situação” (RABELLO, 2013, p. 17). Para ela, os desenhos, através de suas simbologias, comunicam, de forma mais natural, aquilo que está no inconsciente. O desenho tanto de crianças quanto de adultos revela, portanto, uma relação entre os seus mundos interno e externo. O desenho é, assim, como afirma Rabello (2013, p. 11), “uma atividade envolvida pela magia de transformar traçados em histórias”. E tanto o desenho da criança quanto o desenho do adulto não são, como aponta Derdyk (2010, p. 15), produções estagnadas e isoladas, “ambos participam do patrimônio humano de aquisição de conhecimento, complementando-se, remetendo-se”.

Passamos, agora, a ver como os desenhos se (re)configuram a partir das experiências adquiridas ao longo da infância e da pré-adolescência e quais as principais características dos desenhos de crianças, cuja faixa etária coincide com a dos participantes desta pesquisa.

### **2.1.3 As fases do desenho**

O desenho infantil passa por diversas etapas, que acontecem, como apontam Lowenfeld e Brittain (1977), de acordo com o desenvolvimento emocional, intelectual, físico, perceptual, social, estético e criador da criança, ou seja, de acordo com o seu desenvolvimento global. Segundo Rabello (2013), embora a criança, ao contrário do adulto, aja com muita naturalidade ao se comunicar e, conseqüentemente, ao desenhar, as mudanças no modo como ela se expressa tornam-se inevitáveis com o seu crescimento e desenvolvimento.

Alguns estudiosos (LUQUET, 1969; LOWENFELD; BRITAIN, 1977) dedicaram-se a compreender os diversos estágios do desenho infantil e evidenciaram que as principais mudanças ocorrem, basicamente, aos dois, quatro, sete, nove e doze anos de idade. Numerosos estudos descrevem esses estágios e apresentam, por vezes, como apontam Lowenfeld e Brittain (1977), nomes distintos para cada uma das fases identificadas. Contudo, como apontam esses autores, há um consenso geral quanto aos estágios em si: nem sempre é possível dizer com clareza quando começa uma fase e quando termina outra. Como aponta Rabello (2013), crianças menos estimuladas, por exemplo, podem permanecer em uma fase por mais tempo ou há ainda aquelas que podem atingir o próximo estágio mais rapidamente. Fato é que os estágios são, de acordo com os pesquisadores do desenho infantil, bastante

uniformes em todas as crianças, independentemente de sua localidade. Como afirmam Lowenfeld e Brittain (1977), embora o meio e o instrumento utilizado possam, certamente, interferir naquilo que é desenhado, todas as crianças possuem um desenvolvimento semelhante quanto ao desenho e ao ato de desenhar. Logo, uma criança de quatro anos irá garatujar e uma de 12 anos, usar perspectiva, independentemente de sua classe social ou mesmo cultural, como explica Rabello (2013).

Um dos pesquisadores da evolução do desenho infantil mais conhecido é Georges Henri Luquet, que, na obra *Desenho Infantil* (1969), descreve o desenho como um “sistema de linhas cujo conjunto tem uma forma” (p. 123) e cuja forma pode ter diferentes finalidades, de acordo com a intenção de quem desenha. Luquet (1969) foi o primeiro a distinguir as etapas do desenvolvimento do grafismo infantil, a saber: *realismo fortuito*, *realismo fracassado*, *realismo intelectual* e *realismo visual*.

O *realismo fortuito* acontece, segundo ele, por volta dos dois anos de idade e é a fase que marca a transição entre as garatujas e os rabiscos, em que as crianças repetem as atividades motoras adquiridas, para a elaboração de desenhos mais figurativos (PILLAR, 2012). Essa fase é descrita, por Lowenfeld e Brittain (1977), como *Estágio das Garatujas*, pois, nessa fase, a criança faz traços para fazer uma linha e não uma imagem. Seus traços acompanham, como aponta Luquet (1969), o movimento de suas mãos. Ainda nessa etapa, a criança começa a fazer analogias entre seu desenho e o objeto real. Segundo Rabello (2013), embora a intenção não seja anterior ao desenho, a criança começa a nomear o que desenha, considerando o seu desenho a representação de um objeto. Posteriormente, surge o desejo consciente de desenhar o objeto e, por fim, uma coincidência entre a intenção e a interpretação do desenho, como aponta Pillar (2012). É nessa fase que os desenhos das figuras humanas começam a surgir e que a criança tem a percepção de que pode desenhar tudo aquilo que deseja. Assim, temos, como aponta Luquet (1969, p. 41), a “passagem das produções de imagens involuntárias à execução de imagens premeditadas”, ou seja, do realismo fortuito a um realismo mais intencional.

A segunda fase, o *realismo fracassado*, acontece, por volta dos três a quatro anos de idade e tem como principal característica, como aponta Mèredieu (2005), a descoberta da identidade forma-objeto e a tentativa de reprodução da forma. Luquet (1969) afirma que, nesse estágio, a criança busca desenhar a forma precisa do objeto, mas não representa todos os seus pormenores ou os faz sem a devida proporção. Logo, bonecos poderão ser desenhados sem o tronco ou cabelos, mais compridos que as pernas. Nessa fase de aprendizagem, segundo Mèredieu (2005), haverá fracassos e sucessos parciais nas tentativas de reprodução. Ademais,

como aponta Pillar (2012), aqui, a criança está preocupada em representar cada objeto de forma diferenciada e não haverá, portanto, uma integração coerente entre eles. Ela desenha o objeto de acordo com o grau de importância que dá a ele naquele momento e, assim, pode, segundo a autora, omitir ou exagerar suas partes.

Já no *realismo intelectual*, que acontece por volta dos quatro aos dez anos, a criança busca representar o objeto na sua totalidade, com mais elementos que, na realidade, poderíamos ver. Desse modo, Luquet (1969) afirma que o realismo infantil e o realismo do adulto diferem-se por este ser um *realismo visual* e aquele, um *realismo intelectual*. O adulto representa o objeto com os pormenores visíveis do local onde o objeto é representado, como em uma fotografia. Já a criança, nessa fase, acredita que o desenho precisa ter todos os elementos reais do objeto e os faz, portanto, utilizando: (a) a transparência, representando o que está fora e dentro dos objetos; (b) o plano deitado, no qual o objeto é representado como se o olhássemos de um prédio ou de um avião (RABELLO, 2013); (c) o rebatimento, que mostra os dois lados do objeto; (d) a descontinuidade, em que a criança destaca “um do outro os detalhes que no objeto real estão integrados ou se ocultam” (PILLAR, 2012, p. 61); e (e) a mudança de ponto de vista. Além disso, é nessa fase que a criança começa a colocar legenda em seus desenhos, o que, de acordo com Pillar (2012), faz com que o nome do objeto seja uma característica tão essencial quanto as suas partes. Luquet (1969) afirma que a legenda é para a criança algo indispensável, pois ajuda os outros a compreenderem aquilo que ela quis representar.

Por fim, a última fase, o *realismo visual*, acontece a partir dos 12 anos de idade e é o estágio no qual muitos dos participantes desta pesquisa se encontram. Nessa fase, as crianças já sabem usar perspectiva e buscam representar o objeto a partir de seus elementos visíveis. A partir desse momento, segundo Mèredieu (2005), há um empobrecimento e um enxugamento do grafismo, que perde seu humor e aproxima-se das produções adultas. As crianças ficam mais críticas em relação a suas produções e buscam por representações cada vez mais realistas. Como resume Pillar (2012), em relação à representação realista, Luquet (1969) afirma que,

para um adulto, o desenho mais próximo [realista] é aquele que reproduz o que o olho enxerga do objeto, ou seja, aquela representação que capta do objeto a sua aparência visual em perspectiva; para a criança, o desenho mais semelhante ao objeto é aquele que traduz o que ela sabe a respeito: sua construção e interpretação do objeto. (PILLAR, 2012, p. 64)

Todavia, Lowenfeld e Brittain (1977) discordam dessa afirmação e advogam que, embora algumas pessoas acreditem que as crianças desenham aquilo que sabem sobre o objeto e não aquilo que veem, isso não é verdade. Segundo eles, qualquer criança sabe mais do que o que consegue retratar em um desenho. Se uma criança fizesse um desenho de si própria, por exemplo, ela conseguiria representar muito menos do que seria capaz de nos dizer sobre sua fisionomia, seus membros e suas roupas (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977). Assim, para esses autores, a criança não desenha aquilo que *sabe* sobre o objeto, mas sim “o que é importante para ela, no momento em que faz o desenho” (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 58). Essa ideia é corroborada e desenvolvida adiante, quando abordarmos a Teoria da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988; KRESS, 1997; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]).

Outras críticas foram feitas ao trabalho de Luquet (1969). Mèredieu (2005) afirma que o autor usou inadequadamente o termo *realismo* e não explicou de modo satisfatório cada uma das quatro fases, nem a transição entre elas. Na fase do realismo visual, por exemplo, tudo o que sabemos é que os desenhos dessa fase buscam retratar os objetos, pessoas e cenas com exatidão, o que, para o autor, os torna mais simples e menos criativos ou, segundo Mèredieu (2005), mais pobres e enxutos. Acredito, contudo, que os desenhos dessa fase não carecem de criatividade. A diferença, como aponta Kress (1997), está no fato de as crianças mais velhas concentrarem-se não apenas na imagem como modo de expressão, mas também de comunicação e, por isso, preocuparem-se com a sua recepção, ou seja, preocuparem-se em fazer com que a imagem seja entendida e adequada para aquele contexto comunicacional. Tal preocupação, para alguns autores, parece ser, por conseguinte, uma limitação inventiva.

Ademais, segundo Pillar (2012), para alguns estudiosos, as denominações utilizadas por Luquet (1969) distinguem os estágios apenas em termos negativos, pois “dão a impressão de que a representação realista, o realismo visual, é o único fim a ser atingido” (PILLAR, 2012, p. 56). Contudo, o que ele parece chamar de *realismo* é a necessidade de a criança sempre buscar relacionar seu desenho com a representação de algo no mundo, declarando, inclusive, que representou “alguma coisa”, quando não encontra uma interpretação exata para o desenho que acabou de fazer. Assim, como defende Pillar (2012), para Luquet (1969), o que parece importar é a natureza do vínculo estabelecido pela criança entre o objeto e sua representação gráfica em cada um dos estágios e não a sua nomenclatura.

Lowenfeld e Brittain (1977) também se dedicaram a descrever as fases do grafismo infantil e defendem que seu desenvolvimento estaria mais relacionado ao modo como o sujeito apreende o mundo e a realidade que o cerca. Para eles, essas fases poderiam ser

descritas como: *Estágio das garatujas*, de 2 a 4 anos; *Estágio Pré-Esquemático*, de 4 a 7 anos; *Estágio Esquemático*, de 7 a 9 anos; *Estágio do Realismo Nascente*, de 9 a 12 anos; *Estágio Pseudonaturalista*, de 12 a 14 anos; e um último período, de 14 a 17 anos, que definem apenas como *momento de decisão*. Embora os autores descrevam cada fase de modo detalhado, aqui, destacaremos apenas as duas últimas, que correspondem à faixa etária dos participantes desta pesquisa e são os estágios em que a criança adquire maior consciência de si mesma enquanto membro de uma sociedade.

No *Estágio Pseudonaturalista*, que vai de 12 a 14 anos, inicia-se um período de raciocínio e de crítica por parte dos jovens. É nessa fase que se dá a transição para os modos adultos de expressão e, de acordo com Lowenfeld e Brittain (1977), nessa fase dá-se o fim do desenvolvimento artístico. Logo, quando adultos são convidados a desenhar, normalmente, fazem desenhos típicos de crianças dessa faixa etária.

Para Lowenfeld e Brittain (1977), as crianças desse estágio estão passando por grandes mudanças nas áreas mental, emocional e social e há uma inquietação sobre sua própria personalidade. Logo, esses jovens buscam saber quem são, o que acreditam, o que podem fazer e o que realmente é importante em suas vidas.

Nos desenhos dessa fase, de acordo com os pesquisadores, haverá uma tendência a obter o máximo de realismo e um exagero nas características sexuais das figuras humanas – o que pode demonstrar uma preocupação com seu desenvolvimento físico atual. Desse modo, como advogam Lowenfeld e Brittain (1977), embora os desenhos dessa fase se pareçam com os da fase anterior, eles irão apresentar uma maior riqueza de detalhes, principalmente, quanto às roupas, penteados e traços físicos. Já as figuras humanas, serão mais recorrentes nos desenhos das meninas, que se desenvolvem mais cedo que os meninos, e, normalmente, não irão retratar os próprios adolescentes, que ainda possuem dificuldade para falar de si mesmos. Ademais, como apontam os autores,

além da preocupação deles com sua aparência pessoal e a existência de grande dose de idealismo e sentimento romântico no tocante à próxima conversão a membro adulto da sociedade. Existe, também, temor e ansiedade referentes às fases iniciais que serão vividas, após o abandono da infância. (LOWENFELD; BRITAIN, p. 315)

Dessa maneira, o *Estágio Pseudonaturalista*, que corresponde à faixa etária inicial dos participantes desta pesquisa, seria a fase ideal para se trabalhar as emoções desses jovens e suas preocupações com a transição para a vida adulta e com a proximidade do mercado de



trabalho – muitas vezes relacionada com a aprendizagem de uma LE, como evidencia Silva (2013).

A última fase, descrita pelos autores como um *período de decisão*, acontece de 14 a 17 anos e é assim chamada porque coincide com o momento em que há muitas decisões que dependem dos adolescentes como, por exemplo, seu futuro profissional. Nessa fase, para Lowenfeld e Brittain (1970, p. 344), “[o]s estudantes encaram a educação, primordialmente, como a imposição de verdades já estabelecidas, com pouca ou nenhuma atenção pelas necessidades ou pelos desejos pessoais do próprio jovem”. Logo, nesse estágio, de acordo com os autores, é preciso abrir espaço para que os adolescentes dialoguem e falem sobre seus desejos e concepções. Para Lowenfeld e Brittain (1977, p. 366), “[o] jovem de quinze a dezessete anos é autocrítico, introspectivo e idealista, manifestando crescente preocupação no tocante às suas relações com a sociedade”. Por conseguinte, durante essa fase, é preciso envolver esses estudantes nas suas próprias experiências escolares e o desenho, assim como a arte de modo geral, pode ter essa função, já que este tipo de manifestação deve

visar ao envolvimento mais completo do estudante na cultura em que ele próprio se encontra; dotá-lo de meios apropriados à realização de mudanças palpáveis e proporcionar-lhe a *chance* de observar-se a si próprio e às suas necessidades e aspirações. (LOWENFELD; BRITTAİN, p. 350, grifo no original)

Isto posto, entendemos que o trabalho com o grafismo infantil resulta de um processo de compreensão e interpretação do mundo, um trabalho relacionado ao seu contexto sociocultural (PILLAR, 2012). Ao escolhermos uma cena para desenhar, nos apropriamos, como evidencia Derdyk (2010), de recortes da realidade, que refletem nossas experiências e manifestam-se por meio da representação.

Passamos agora a detalhar o conceito de representação e sua relação com a realidade, na linguagem visual.

#### **2.1.4 Desenho: representação e cognição**

Para Ribeiro (2008), acerca do estudo e análise da forma, um dos aspectos que mais chama a atenção é a passagem da realidade à representação. Como aponta a autora, o homem possui desde os tempos primórdios uma grande necessidade de “figurar, representar ou reproduzir as formas da realidade com os mais diferentes objetivos como o comunicativo, o

decorativo, o ritualístico, o documental, o expressivo etc.” (RIBEIRO, 2008, p. 26). Desse modo, como aponta a autora, *imagem* e *representação* parecem estar, desde as suas origens etimológicas, bastante relacionadas.

No dicionário *Caldas Aulete Digital (on-line)*<sup>18</sup>, ambas as palavras possuem uma extensa lista de acepções, que advêm de áreas como a Literatura, a Psicologia, a Publicidade e a Filosofia, e que parecem estar bastante relacionadas entre si. A primeira acepção da palavra *imagem*, nesse dicionário, é: *representação ou reprodução de um objeto ou de um ser por meio de desenho, pintura, escultura etc.*<sup>19</sup>, ou seja, uma definição que descreve a imagem como modo de representação. Considerando ainda as outras definições, o termo *imagem* aparece também elencado ao ato de reproduzir, simbolizar, conceptualizar e, até mesmo, experienciar. Da mesma forma, a palavra *representação* encontra-se relacionada às ações de representar, reproduzir e conceptualizar. Logo, constata-se que às duas palavras podem ser dadas, de certa forma, as mesmas atribuições.

Joly (2006), com base nos conceitos da semiótica peirceana, define a imagem enquanto *representação*. Para a autora, as imagens, embora bastante heterogêneas, possuem uma estrutura em comum: mantêm uma relação de analogia com aquilo que representam, e seriam, portanto, sinônimo de *representações visuais*. Uma imagem, para Joly (2006, p. 38, grifo no original), seria “antes de mais nada *algo que se assemelha a outra coisa*”. Dessa maneira,

[s]e ela parece é porque ela não é a própria coisa; sua função é, portanto, evocar, querer dizer outra coisa que não ela própria, utilizando o processo da semelhança. Se a imagem é percebida como *representação*, isso quer dizer que a imagem é percebida como signo. (JOLY, 2006, p. 39, grifo no original)

O estudo dos signos é tema da Semiótica, ciência que estuda todos os fenômenos como se fossem sistemas sígnicos, ou seja, sistemas de significação. A Semiótica, para Joly (2006), pode ser considerada, desse modo, uma teoria mais geral e globalizante, por considerar os signos sob todas as suas formas de manifestação.

O conceito de *signo* é um conceito antigo que, como aponta Joly (2006, p. 30), pode ser usado para designar algo que percebemos como, por exemplo, uma forma ou um som, e ao qual podemos dar uma significação. Em suma, como aponta a autora,

<sup>18</sup> O dicionário *Caldas Aulete* foi escolhido por ser um dicionário de fácil acesso, possuindo uma versão *on-line* e um aplicativo para alguns dispositivos móveis, e por seus verbetes, definições e locuções estarem em permanente atualização em suas versões digitais.

<sup>19</sup> AULETE, Caldas. *Aulete Digital* – Dicionário Contemporâneo da língua portuguesa: Dicionário Caldas Aulete, vs *on-line*, acessado em 11 de julho de 2016.

[o] signo tem uma materialidade que percebemos com um ou vários de nossos sentidos. É possível vê-lo (um objeto, uma cor, um gesto), ouvi-lo (linguagem articulada, grito, música, ruído), senti-lo (vários odores: perfume, fumaça), tocá-lo ou ainda saboreá-lo.

Essa coisa que se percebe está no lugar de outra; esta é a particularidade essencial do signo: estar ali, presente, para designar ou significar outra coisa, ausente, concreta ou abstrata. (JOLY, 2006, p. 32-33)

Um famoso exemplo que ilustra a *imagem* enquanto *representação* é o quadro *La Trahison des images* (1928–29), de René Magritte (FIGURA 3), no qual a imagem de um cachimbo é apresentada, juntamente com a frase *Ceci n'est pas une pipe* (Isto não é um cachimbo). Nessa pintura, fica evidente que, embora a imagem seja semelhante ao objeto no mundo, ela não é o próprio objeto, mas sim uma representação desse objeto. A imagem do cachimbo, portanto, evoca uma analogia e funciona, por conseguinte, como um signo.

FIGURA 3 – Imagem e representação



Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/b/b9/MagrittePipe.jpg>. Acesso: 14/07/2016.

Santaella e Nöth (2008) também abordam a imagem enquanto representação e fundamentam sua discussão na teoria de Peirce e no seu conceito de semiótica enquanto “teoria geral das representações” (SANTAELLA; NÖTH, 2008, p. 16). Todavia, diferentemente de Joly (2006), Santaella e Nöth (2008) abordam as imagens a partir de dois domínios, condizentes, respectivamente, com as teorias da Semiótica e das Ciências Cognitivas e que são, para eles, complementares: o domínio das imagens como *representações visuais* e o domínio das imagens como *representações mentais*.

Enquanto representações visuais, as imagens poderiam ser descritas, segundo os autores, como “objetos materiais, signos que representam o nosso meio ambiente visual” (SANTAELLA; NÖTH, 2008, p. 15) e teríamos, como exemplo desse domínio, os desenhos, as pinturas, as gravuras, as fotografias e as imagens cinematográficas, televisivas e holo e infográficas. Por outro lado, como representações mentais, seriam “como visões, fantasias,

imaginações, esquemas, modelos” na nossa mente (SANTAELLA; NÖTH, 2008, p. 15). No entanto, esses dois domínios não podem ser separados porque, para esses autores,

não há imagem como representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais. (SANTAELLA; NÖTH, 2008, p. 15)

Desse modo, o lado perceptível e o lado mental da imagem seriam unificados no conceito de *signo* ou de *representação*, tema da Semiótica e da Ciência Cognitiva. Adiante, discutiremos como essas ideias se relacionam e como o conceito de representação é apresentado na Semiótica Social.

O conceito de *representação* é abordado por Pillar (2012) que, com base na teoria de Piaget, discute como o desenho pode ser considerado um sistema de representação e como a representação é entendida, pelo estudioso, como *imagem mental*, demonstrando que a relação entre imagem e cognição torna-se uma questão imprescindível nos estudos dessa linguagem gráfico-plástica.

O termo *representação*, segundo Pillar (2012), possui, para Piaget, dois sentidos distintos: pode ser entendido, em um sentido mais amplo, como pensamento, ou seja, nossa capacidade intelectual ou como imagem mental, descrita pela autora como “lembranças simbólicas de realidades ausentes” (PILLAR, 2012, p. 31). Ao primeiro modo, Piaget dá o nome de *representação conceptual* e ao segundo, *representação simbólica*. Esses dois modos de representação, no entanto, estariam relacionados entre si, já que,

para a teoria piagetiana, o pensamento, como um sistema de conceitos, e as imagens, como lembranças simbólicas, estão intimamente unidos no ato de pensar, união essa que constitui a significação, em que os conceitos são os significados e as imagens, os significantes. (Pillar, 2012, p. 31-32)

Tendo em vista o desenvolvimento cognitivo da criança, como já discutido na seção anterior, percebemos que ela começa a desenvolver a capacidade de representar algo por meio de um significante, ou seja, começa a ser capaz de distinguir o desenho de um gato (significante) do próprio gato (o objeto significado), por exemplo, apenas a partir dos dois anos de idade, no estágio denominado por Luquet (1969) como realismo fortuito. Pillar

(2012) explica que essa capacidade, chamada por Piaget de *função semiótica*<sup>20</sup>, possibilita ao indivíduo evocar, por meio de imagens mentais, de desenhos, da linguagem, dentre outros, aquilo que está distante de seus olhos, ou seja, é essa função que permite que haja representação. Logo, entendemos que representar significa reconstruir, no plano mental, através de um signo ou imagem simbólica, algo ausente, isto é, algo que não está em nosso campo visual num dado momento (PILLAR, 2012).

Pillar (2012) explicita que apenas após a aquisição da função semiótica, torna-se possível a aquisição da linguagem e, conseqüentemente, a representação de nossas experiências através do desenho e da escrita. Como explicita essa autora (2012, p. 38), “[é] a representação que possibilita à criança estender tempo e espaço atuais para tempo e espaços contínuos, descentrar-se do seu universo para entender o pensamento dos outros e interiorizar as ações passadas para poder articulá-las no nível operatório”.

Diante do exposto, Pillar (2012) acredita que o desenho, assim como a escrita, pode ser entendido como um sistema de representação. E ainda com base em Piaget, por sistema, a autora entende “um conjunto de relações imbricadas entre si que formam um todo com propriedades estáveis, ou seja, com propriedades que se conservam apesar das variações de seus elementos” (PILLAR, 2012, p. 39). Desse modo, para que a criança se aproprie do sistema de representação de um desenho, ela precisa não apenas diferenciar seus elementos e relações, mas também compreender como o objeto e sua representação estão vinculados.

Como explica Pillar (2012), qualquer representação, implica uma seleção e, conseqüentemente, uma exclusão de elementos e relações. Se a representação possuísse todos os elementos do real, ela não seria uma representação, mas sim uma duplicação da realidade. Assim, enquanto sistema de representação, o desenho é, como demonstra Pillar (2012, p. 40), uma “reconstrução da realidade, em que apenas certos elementos, propriedades e relações desta realidade estão inseridos”. Como aponta a autora, há ao mesmo tempo uma diferenciação e uma seleção dos elementos, propriedades e relações do objeto a ser representado – uma ideia corroborada por Kress (1997) com o conceito de *interesse*.

Logo, acerca do conceito de *representação*, é possível perceber que embora várias distinções sejam feitas – conceptual, simbólica, visual e mental – todas as representações são, como aponta Ribeiro (2008), a priori, mentais, pois o desenho não pode ser considerado uma cópia do objeto em pensamento, mas sim “uma construção mental do sujeito em relação com

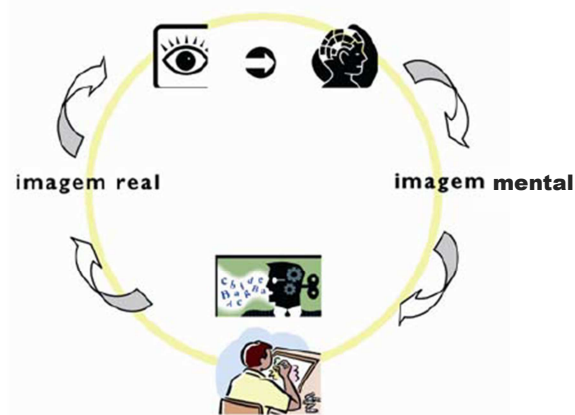
---

<sup>20</sup> Pillar (2012, p. 32) explica que Piaget prefere usar a expressão “função semiótica” porque ela, ao contrário da expressão “função simbólica”, engloba “os signos, arbitrários e sociais, e os símbolos, analógicos e tanto individuais como sociais”.

o objeto” (PILLAR, 2012, p. 49) (FIGURA 4). Como explica Luquet (1969, p. 86), “o desenho traçado no papel é a reprodução não da sensação ou da imagem visual do objeto representado, mas do modelo interno correspondente”. Ou ainda, como aponta Pillar (2012, p. 48-49),

a criança não desenha o que vê nos objetos, mas o que suas estruturas mentais lhe possibilitam que veja, e mais, em lugar de encontrar um mundo diretamente, a criança o interpreta. Dessa forma, o conhecimento não resulta da relação direta da criança com os objetos, mas da sua interpretação e representação.

FIGURA 4 – Imagem mental x Imagem real



Fonte: Adaptado de RIBEIRO (2008, p. 29)

Dessa forma, a representação é entendida como sinônimo de imagem mental, cujo resultado, segundo Duarte (2007), deriva de uma interação do organismo com o objeto representado. Como coloca a autora, se essas imagens estão à disposição, em nossas mentes, é porque antes foram percebidas com o nosso aparelho visual, pois, ao longo de nossa vida, construímos um arquivo imagético com o qual processamos nosso pensamento (DUARTE, 2007). Logo, para Duarte (2007, p. 5), “[a] imagem visual é, primeiro, um produto do aparelho visual reagindo sobre um objeto dado à sensação perceptiva visual”. Desse modo, nossas experiências visuais permitem com que formemos as imagens visuais mentais dos objetos, que, posteriormente, armazenamos como memória.

A informação visual, isto é, a sensação perceptiva registrada na mente como uma primeira representação do objeto (mamãe, por exemplo) recebe, pelo desenho, alguns múltiplos: o desenho, ele mesmo, objeto físico, substituto material do objeto concreto; e a memória do desenho realizado, uma imagem e uma representação mental. Nesse processo um código comunicacional e uma referência cognitiva se estruturam. (DUARTE, 2007, p. 8-9)

Duarte (2007, 2008, 2011) corrobora, portanto, o desenho, durante a infância e a adolescência, como um importante recurso cognitivo e comunicacional, pois auxilia a criança e o adolescente a não apenas identificar, diferenciar e categorizar os objetos no mundo, mas também a reconhecer a si mesmo. Segundo Duarte (2011, p. 176), ao desenhar, a criança constrói categorias cognitivas, ou seja, “identifica e representa graficamente objetos exemplares, que salientam agrupamentos diferentes e básicos na multiplicidade e variedade de objetos de nossa experiência”.

Para Lakoff (1987), compreender como categorizamos é compreender como nós pensamos e funcionamos. Logo, a categorização não é simplesmente a manipulação de símbolos abstratos, mas sim uma questão que envolve nossas experiências, nossa percepção, nossa atividade motora, aspectos culturais, bem como metáfora, metonímia e imagens mentais. Para o autor, nem todas as pessoas categorizam as coisas da mesma maneira, pois cada um possui um olhar sobre as situações e, segundo ele, o modo como vemos o mundo depende, igualmente, daquilo que sabemos sobre ele. As imagens que vemos não são cópias da realidade e, como aponta Duarte (2008), o modo como agrupamos objetos depende do nosso conhecimento adquirido.

Em relação à categorização, Duarte (2008), tomando como base abordagens mais atuais sobre o grafismo infantil, associa o processo de realização do desenho com o trabalho de Eleanor Rosch, pesquisadora conhecida pela sua teoria sobre os níveis de cognição e categorização. A categorização é descrita por Ferrari (2011, p. 31) como “o processo através do qual agrupamos entidades semelhantes (objetos, pessoas, lugares etc.) em classes específicas”. Esse processo é essencial em relação à linguagem, pois, como aponta Ferrari (2011), para falarmos do mundo, agrupamos, fazemos referência e qualificamos entidades. Logo, com o desenho não seria diferente, e

[...] é possível asseverar que a criança ao desenhar um gato, por exemplo, não realiza apenas um desenho “bonitinho” do gatinho com o qual ela brincou na casa de sua tia. Para além do desenho, ela realiza uma compreensão de uma categoria semântica que, por generalização, esquematização e neutralização, abarca todos os gatos do reino animal. Ela apreende e passa a distinguir um gato de um cão ou de uma outra classe de animais quadrúpedes. (DUARTE, 2007 p. 3)

Contudo, as categorias não apresentam limites rígidos e não são como reflexos diretos no mundo (LAKOFF, 1987). Como indicaram os trabalhos de Rosch (1978 apud LAKOFF, 1987), as entidades são organizadas em termos de *protótipos representacionais*, ou seja, entre

as entidades de uma mesma categoria, há aquelas que são mais representativas da categoria, por serem mais típicas que outras. É o caso do pardal, que é mais representativo na categoria de PÁSSAROS que um avestruz ou um pinguim, por exemplo. A pesquisa de Eleanor Rosch tornou-se, assim, parâmetro para os estudos que têm, como referentes, imagens visuais de categorias de objeto (DUARTE, 2007). Dessa maneira, ao solicitarmos que uma pessoa desenhe uma árvore, ela irá fazer uma representação mais prototípica do que aquele objeto significa para ela, pois os esquemas gráficos são, segundo Duarte (2008, p. 7), “representações simplificadas e generalizantes dos objetos do mundo”.

As categorias, no entanto, podem envolver representantes mais centrais, ou seja, mais prototípicos, mas também representantes mais periféricos, que apresentam poucos traços em comum com o núcleo da categoria (FERRARI, 2011). Desse modo, a categorização possui três diferentes níveis de cognição, a saber: (a) o nível superordenado, (b) o nível básico e (c) o nível subordinado (QUADRO 1).

QUADRO 1 - Níveis de categorização

NÍVEL SUPERORDENADO	NÍVEL BÁSICO	NÍVEL SUBORDINADO
Veículo	carro	Mercedes
Mobiliário	cadeira	cadeira de balanço
Fruta	banana	banana-prata

Fonte: Elaborado a partir de FERRARI (2011, p. 39).

Como aponta Duarte (2008), o nível de cognição superordenado pode ser descrito como o mais abstrato e mais impreciso, pois agrupa um grande número de objetos. Enquanto o nível básico é a categoria na qual, de acordo com Ferrari (2011, p. 39), “[a] maior parte das informações úteis e do conhecimento dos falantes sobre os membros da categoria são organizados”. As categorias de nível básico tornam-se importantes porque promovem uma imagem mental única de toda a categoria e, por conseguinte, permitem sua rápida identificação. Já o nível subordinado, segundo Duarte (2008), é o nível cuja imagem mental visual pode ser considerada como a mais concreta e precisa.

Logo, os esquemas gráficos, infantis e/ou adultos, igualmente ao signo verbal, podem rapidamente representar toda uma categoria de objetos. Esses esquemas gráficos são considerados de nível básico e comparados à categoria proposta por Eleanor Rosch. De acordo com Duarte (2007), a rigidez esquemática de tais desenhos aconteceria em razão dos esquemas repetitivos que se sedimentam em nossas práticas visuais, bem como em virtude de uma economia cognitiva. Como a função principal dos desenhos é, segundo Duarte (2007), a



comunicação, esses esquemas já cumpririam adequadamente essa tarefa, ou seja, seriam capazes de representar um objeto com um trabalho mental mínimo. Desse modo, quando fazemos um desenho habitual, fazemos, de certa forma, um esquema memorizado e automático. Contudo, como aponta Duarte (2007), quando somos questionados a elaborar desenhos mais detalhados ou complexos – um desenho novo nunca antes desenhado – outro tipo de atividade cerebral daquela exigida no nível básico de categorização seria necessária.

Para Lakoff (1987), as categorias conceptuais possuem propriedades que são, na verdade, resultado de processos imaginativos, como a nossa capacidade de formar imagens mentais, armazenar o conhecimento em diferentes níveis de categorias e nos comunicarmos. Ainda, segundo ele,

[a] estrutura prototípica também evidencia processos imaginativos de muitos tipos: metonímia (a capacidade de deixar uma coisa representar outra pelo mesmo motivo), a habilidade de construir e usar modelos idealizados, e a habilidade de estender categorias de membros centrais para membros não centrais usando capacidades imaginativas tais como a metáfora, a metonímia, associações mitológicas e relações imagéticas. (LAKOFF, 1987, p. 371)<sup>21</sup>

Entender o desenho como representação imagética, levando em consideração os processos da mente e da cognição humana, é como aponta Duarte (2007), entender sua finalidade comunicacional. Os desenhos apresentam-se, portanto, como ferramentas poderosas e úteis, pois podem representar uma categoria da forma mais prototípica possível e, por meio de linhas e planos, podem

trazer para cena, presentificar, comunicar, a elaboração de esquemas mentais cognitivos [...] esquemas que evidenciam, mais propriamente, processos de identificação e constituição da criança, como sujeito, na sua cultura. (DUARTE, 2008, p. 11)

Assim, uma análise das representações a partir dessa produção gráfica torna-se interessante porque, como afirma Lakoff (1987), compreender como categorizamos é fundamental para compreendermos como pensamos e agimos no mundo. E o processo de categorização é baseado tanto na experiência quanto na imaginação humana, ou seja, por um

---

<sup>21</sup> Tradução de “Prototype structure also testifies to imaginative processes of many kinds: metonymy (the capacity to let one thing stand for another for some purpose), the ability to construct and use idealized models, and the ability to extend categories from central to noncentral members using imaginative capacities such as metaphor, metonymy, mythological associations, and image relationships”.

lado, na percepção, na atividade motora e na cultura, por outro lado, em metáforas, metonímias e esquemas imagéticos (ROSCH apud LAKOFF, 1987, p. 8).

Fica evidente, portanto, que Semiótica e Ciência Cognitiva não são tratadas aqui como abordagens excludentes, mas sim complementares. Compreender a relação entre imagem e cognição é uma questão imprescindível, pois, como afirma Joly (2006, p. 29, grifo no original),

abordar ou estudar certos fenômenos sob o seu aspecto semiótico é considerar o seu *modo de produção de sentido*, por outras palavras, a maneira como eles suscitam significados, ou seja, interpretações. Efetivamente, um signo é um signo apenas quando exprime ideias e suscita no espírito daquele ou daqueles que o recebem uma atitude interpretativa.

E a interpretação de uma imagem depende da forma como experienciamos o mundo. A imagem, entendida como um processo cognitivo, nos leva a refletir não apenas sobre as diferentes categorias de signos e suas especificidades, mas também sobre os diferentes significados que atribuímos aos objetos, às situações, aos fenômenos, ou seja, ao mundo que nos cerca, de modo geral.

### **2.1.5 Desenho e interpretação: as contribuições da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual**

O desenho, como aponta Derdyk (2010), tem sido objeto de estudo por parte de psicólogos, educadores, artistas e pedagogos, o que, por conseguinte, faz com que diversas teorias e perspectivas acerca da compreensão dessas manifestações gráficas sejam disponibilizadas. Utilizados em testes de inteligência, na avaliação do estado emocional e psíquico da criança ou ainda quanto aos seus aspectos simbólicos, o desenho constitui-se, segundo Mèredieu (2005), como uma língua que possui seu próprio vocabulário e sintaxe e, por isso, inclui-se no quadro da ciência geral dos signos. Segundo Derdyk (2010), dois níveis de leitura são, no entanto, evidentes: a análise do “conteúdo manifesto”, ou seja, das imagens presentes no papel, e a análise do “conteúdo latente”, isto é, das mensagens por detrás destas imagens. Na busca por uma compreensão de ambos os conteúdos, diversos métodos de análise de materiais visuais têm sido discutidos. Esses métodos abarcam desde os Estudos Culturais, a Análise do Discurso, a Antropologia, a Iconografia e a Psicanálise até a Semiótica e, especificamente, a Semiótica Social (ROSE, 2001; VAN LEEUWEN; JEWITT, 2001).

A Semiótica Social foi desenvolvida, principalmente, por Hodge e Kress (1988), tendo como base o trabalho de Halliday, e corrobora o conceito de imagem enquanto *representação*. De acordo com a Semiótica Social, a *representação* é um processo no qual a produção de um signo está relacionada às experiências passadas e à história cultural, social e psicológica de seu produtor, bem como ao seu contexto de produção (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). Dessa maneira, as diversas formas de representação, denominadas, na teoria, como *modos semióticos*, dependem do *interesse* (*interest*) de quem produz a imagem, ou seja, de uma seleção de critérios considerados adequados para a representação daquele objeto num dado contexto. Nessa perspectiva, a escolha dos signos, bem como a construção de sentido, é socialmente *motivada* e nunca arbitrária (*motivated signs*).<sup>22</sup> Os sentidos relacionam-se a aspectos políticos e sociais e, muitas vezes, evidenciam, como apontam os autores, até mesmo a emergência de posições ideológicas.

Voltada ainda para uma abordagem multimodal, a Semiótica Social centra-se na construção de significados em todos os *modos*, o que faz dessa abordagem, como apontam Bezemer et al. (2012, p. 1-2), conveniente ainda para o estudo da aprendizagem, assim como para a investigação das mudanças sociais, pedagógicas e tecnológicas.

O conceito de *modo* é discutido por Kress (2011, p. 54), que o define como “um recurso moldado socialmente e determinado culturalmente para produzir sentido”.<sup>23</sup> Para exemplificar, o autor cita a imagem, a escrita, o layout, a música, o gesto, a fala, a imagem em movimento e a trilha sonora como diferentes modos utilizados na representação e na comunicação. E cada um desses modos, como ressalta Jewitt (2011), é entendido como um modo de comunicação distinto que, de acordo com nossos objetivos comunicacionais, nos oferece diferentes possibilidades de expressão. Os recursos, que nos são proporcionados pelos diferentes modos, apresentam ainda, de acordo com Kress (2011), similaridades e disparidades entre culturas distintas, pois, como salienta Jewitt (2011), os modos são moldados por nossa interação social diária e, portanto, resultado de uma formação cultural. Como registra a autora,

[a] multimodalidade assume que todos os atos comunicacionais são constituídos de e através do social. A imagem e os outros modos não linguísticos assumem papéis específicos em um contexto específico e em um

---

<sup>22</sup> Uma discussão mais detalhada sobre os conceitos de *interesse* e *signos motivados* é apresentada em Kress (1997).

<sup>23</sup> Tradução de: “a socially shaped and culturally given resource for making meaning”.

dado momento. Esses papéis não são fixos, mas articulados e situados. (JEWITT, 2011, p. 15)<sup>24</sup>

De acordo com Kress e van Leeuwen (2001), o discurso multimodal é ainda constituído por quatro camadas, chamadas de *estratos* – discurso, *design*, produção e distribuição –, que se organizam de modo não hierárquico e participam da construção de sentido.

*Discursos* são descritos como “conhecimentos construídos socialmente sobre (algum aspecto) da realidade” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 4).<sup>25</sup> Desse modo, são desenvolvidos em contextos sociais específicos e de acordo com o interesse de quem os produz. Relacionam-se ainda ao modo de realização, pois podem ser realizados em diferentes modos semióticos, de acordo com o propósito e a audiência. Segundo os autores, as pessoas possuem vários discursos a respeito de um aspecto particular da realidade e usam aquele mais apropriado para os interesses da situação comunicativa na qual se encontram (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 21)

Já o *design* refere-se aos (usos de) recursos semióticos e as combinações de diferentes modos semióticos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 5), sendo o *design* a combinação de todos os modos utilizados. No *design*, segundo os pesquisadores, há a projeção simultânea de: “(1) uma formulação de um discurso ou combinação de discursos, (2) uma (inter)ação particular, na qual o discurso está embutido, e (3) um modo particular de combinar os **modos** semióticos” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 21, grifo no original).<sup>26</sup> Sua criação acontece a partir de conhecimentos socialmente constituídos e moldados culturalmente.

*Produção* diz respeito à “organização da expressão, à articulação material do evento semiótico ou a produção material do artefato semiótico” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 6).<sup>27</sup> É nesse nível que o que foi pensado no *design* é executado. Por isso, exige habilidades que podem ser, inclusive, profissionais. A produção está relacionada à interpretação, pois se associa aos diferentes órgãos sensoriais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

Por fim, a *distribuição* “refere-se à ‘recodificação’ técnica de produtos e eventos semióticos”<sup>28</sup> (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 21), ou seja, diz respeito a como o produto será apresentado em um dado suporte para o mercado. Embora seja uma etapa mais

<sup>24</sup> Tradução de: “Multimodality takes all communicational acts to be constituted of and through the social. Image and other non-linguistic modes take on specific roles in a specific context and moment in time. These roles are not fixed but articulated and situated”.

<sup>25</sup> Tradução de: “socially knowledges of (some aspects of) reality”.

<sup>26</sup> Tradução de: “(1) a formulation of a discourse or combination of discourses, (2) a particular (inter)action, in which the discourse is embedded, and (3) a particular way of combining semiotics **modes**”.

<sup>27</sup> Tradução de: “the organisation of the expression, to the actual material articulation of the semiotic event or the actual material production of the semiotic artefact”.

<sup>28</sup> Tradução de: “refers to the technical ‘re-coding’ of semiotic products and events”.

técnica, Kress e van Leeuwen (2001) afirmam que é uma etapa essencial para a interpretação, pois o meio pelo qual o texto é veiculado pode afetar seus modos constituintes. Um mesmo texto será veiculado de forma diferente em um jornal televisivo e um jornal impresso, por exemplo, ou ainda em jornais impressos destinados a públicos distintos.

Assim, como aponta Paiva (2014, p. 889), “[p]ercebemos que, na perspectiva multimodal, os sentidos humanos são considerados na sua totalidade, pois interessa ao produtor saber qual sentido, que material, que modo e meio serão mais eficientes para realizar seu discurso”. Essa visão não desconsidera o contexto de produção, recepção e circulação das linguagens.

Os modos oferecem ainda *affordances* bem particulares, ou seja, possibilidades e limitações de comunicação e, quando agrupados, se organizam em um *design* multimodal, em que as seleções de cada modo (tipografia e *layout*, por exemplo) criam *caminhos de leitura* na navegação de um determinado texto (BEZEMER et al., 2012).

O termo *affordance*, de acordo com Jewitt (2011), teve origem na década de 70 com o psicólogo James Gibson e foi utilizado para se referir à percepção e à ação de organismos em um determinado ambiente. O termo foi empregado por Donald Norman, em relação ao *design*, para aludir ao potencial de um objeto de ser usado como foi projetado para ser utilizado, e adaptado por Kress para explicar aquilo que podemos expressar e representar através de um modo semiótico (JEWITT, 2011). Para Kress (2011, p. 58), o termo *affordance* designa “as potencialidades e as limitações materiais atraídas para a semiose como modo”.<sup>29</sup> Assim, quando falamos de *affordance* modal, portanto, nos referimos à maneira como um modo é utilizado, mas também ao que ele usa para produzir significado e às convenções sociais que ele indica em um determinado contexto (JEWITT, 2011). Para exemplificar, Kress (2011) assinala que, na linguagem oral e escrita, as palavras serão *affordances*; já nas imagens, as representações; e no *layout*, a forma como a informação é organizada. No caso das imagens, por exemplo, as *affordances* de um espaço podem ser utilizadas, fazendo com que o significado dependa da disposição dos elementos representados naquele espaço delimitado, do tipo de relação que esses elementos apresentam entre si, mas também do tamanho, cor, forma e linha dessas imagens (KRESS, 2011).

Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) analisam muitas dessas *affordances*, ao considerarem a composição da imagem e a importância do *design*, com base nos estudos da Semiótica Social e da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday, que foi originalmente

---

<sup>29</sup> Tradução de: “the potentials and limitations of material drawn into semiosis as mode”.

proposta para a LI, mas recentemente tem sido aplicada à análise de outras línguas, bem como de outras linguagens.

Ancorados pela noção de metafunção de Halliday, Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) apresentam algumas categorias de análise para o estudo de dados visuais, conhecida como *Gramática do Design Visual* (doravante GDV), cujo foco, assim como na Gramática Sistêmico-Funcional, está nas funções sociais da linguagem. De acordo com essa visão, língua/linguagem não são desconectadas do uso e do contexto, já que não são entendidas como algo arbitrário, mas sim sistemas que satisfazem às necessidades dos falantes e adequam-se ao contexto da comunicação e às situações interacionais nas quais esses falantes estão engajados. Por conseguinte, *gramática* não é descrita como um sistema de regras, como é tradicionalmente conhecida, mas como uma série de padrões que nos auxiliam a entender como a língua/linguagem se organiza. Nas palavras de Halliday (1985, p. 101), citado por Kress e van Leeuwen (2006 [1996], p. 2),

[g]ramática vai além de regras formais de correção. Ela é um meio de representar padrões de experiência... Ela possibilita aos seres humanos construir uma imagem mental da realidade, para dar sentido às experiências que acontecem ao seu redor e dentro deles.<sup>30</sup>

Fazendo uma analogia com essa proposta, Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), afirmam que a linguagem visual embora não pareça, é sempre codificada e assim como na linguagem verbal as palavras se combinam para formar frases e sentenças, na linguagem visual, os elementos que compõem a imagem se combinam para formar declarações visuais.

Ainda, como um sistema semiótico convencionalizado, a linguagem visual se organiza de acordo com um propósito, uma função. Halliday propõe três funções para a linguagem: (1) *função ideacional*, que representa, segundo Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), o mundo a nossa volta; (2) *função interpessoal*, que indica as relações e interações sociais entre as pessoas engajadas na comunicação e entre essas pessoas e o objeto representado; e (3) *função textual*, que fornece “recursos para a composição, de maneira que os elementos interativos e representacionais formem um todo significativo” (SELVATICI, 2015, p. 108). Na GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), essas funções correspondem, respectivamente, às metafunções *representacional*, *interacional* e *composicional*.

---

<sup>30</sup> Tradução de: “Grammar goes beyond formal rules of correctness. It is a means of representing patterns of experience. . . . It enables human beings to build a mental picture of reality, to make sense of their experience of what goes on around them and inside them”.

A *metafunção representacional* divide-se em dois tipos: *estruturas narrativas* e *conceituais* (QUADRO 2). As *estruturas narrativas* descrevem os *participantes*, ou seja, os objetos, pessoas e lugares representados nas imagens, com base, principalmente, nos *vetores* que os conectam e/ou indiquem uma direcionalidade. O termo *vetor* corresponde ao que na língua, segundo Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), poderia ser descrito como um verbo de ação. Logo, as ações entre os participantes seriam marcadas, visualmente, por esses vetores. Já os participantes podem ser de dois tipos: *participantes interativos* e *participantes representados*. Os interativos seriam aqueles que produzem e leem as imagens, enquanto os representados são aqueles presentes nas imagens.

QUADRO 2 – Metafunção Representacional

<b>Metafunção Representacional</b>	<b>Estruturas Narrativas</b>	Ação
		Reação
		Verbal/Mental
		Conversão
		Simbolismo geométrico
	<b>Estruturas Conceituais</b>	Classificacional
		Analítica
		Simbólica

Fonte: Elaborado com base em KRESS; VAN LEEUWEN (2006 [1996]).

Como as estruturas narrativas baseiam-se, principalmente, nos vetores, de acordo com o tipo de vetor ou ainda o número de participantes envolvidos no evento, podemos ter seis diferentes tipos de estruturas narrativas, a saber: (a) *processos de ação*; (b) *processos de reação*; (c) *processos verbais*; (d) *processos mentais*; (e) *processos de conversão*; e (f) *simbolismo geométrico*. Nos processos de ação, podemos ter uma ação *transacional* ou uma ação *não transacional*. No primeiro caso, há apenas um participante representado, chamado de *ator*. Já no segundo, há dois participantes, sendo um o ator – aquele do qual o vetor emana – e o outro o *objetivo* – aquele para qual o vetor é direcionado, ou seja, aquele para o qual é realizada uma ação. Nos processos de reação, o vetor é criado pela linha do olhar de um participante (*reator*) para o outro (*fenômeno*). No terceiro e no quarto tipo de estruturas narrativas, o processo mental e o processo verbal, há o que Kress e van Leeuwen (2006 [1996], p. 68) chamam de um tipo especial de vetor: “as protuberâncias oblíquas dos balões de pensamento e os balões de diálogo que conectam os desenhos dos participantes falantes ou

pensadores ao seu discurso ou pensamento”, respectivamente.<sup>31</sup> Nesses casos, temos um conteúdo (pensamento, emoção, discurso, dentre outros) conectado a um ser humano ou animado. A quinta estrutura narrativa, o processo de conversão, apresenta outro tipo de participante (*retransmissor*), que é objetivo em relação a um participante, mas ator em relação a outro. Já quando não há participantes representados, mas apenas um vetor que indica uma direção, temos a sexta e última estrutura narrativa, o simbolismo geométrico.

Por outro lado, as *estruturas conceituais*, representam os participantes de acordo com sua classe, estrutura e significado, ao contrário das estruturas narrativas, que, como supracitado, descrevem ações (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). As estruturas conceituais podem ser de três tipos: (a) *classificacionais*; (b) *analíticas* e (c) *simbólicas*. No primeiro tipo de estrutura conceitual, a *classificacional*, não há vetores e os participantes podem ser representados como equilibrados ou não, em termos de classe, estrutura ou significado. Essa equivalência pode ser feita, por exemplo, pela assimetria, distância ou orientação dos participantes representados. Desse modo, os participantes podem ser classificados como no mesmo nível, ou ainda superiores ou subordinados, se comparados uns aos outros. No *processo analítico*, em contrapartida, os participantes são relacionados em uma estrutura parte-como-todo e, na representação visual, apenas as partes podem ser representadas. Ademais, incluem-se aqui as linhas do tempo, diagramas e gráficos. O terceiro e último tipo de estrutura conceitual, o *processo simbólico*, é sobre o que um participante significa ou é, como apontam Kress e van Leeuwen (2006 [1996]). Nesse tipo de imagem, os participantes representados mais do que fazem uma ação, eles posam para o leitor. Nessas imagens, é possível encontrar ainda atributos simbólicos, que podem ser apresentados em saliência, com tamanho exagerado, no plano de fundo, com uma luz distinta, dentre outros elementos.

A *metafunção interacional* trata da relação entre aqueles envolvidos no processo comunicacional (FIGURA 5). De acordo com Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) há três tipos de relações a serem consideradas: (1) relação entre os participantes representados; (2) relação entre os participantes representados e os participantes interativos e (3) relação entre os participantes interativos. Nesse último caso, como apontam os autores, a interação pode ser direta e imediata, como no caso desta pesquisa, em que um conhece o outro; ou indireta, na qual ambos um leitor implícito e um produtor implícito são considerados. Para observar essas

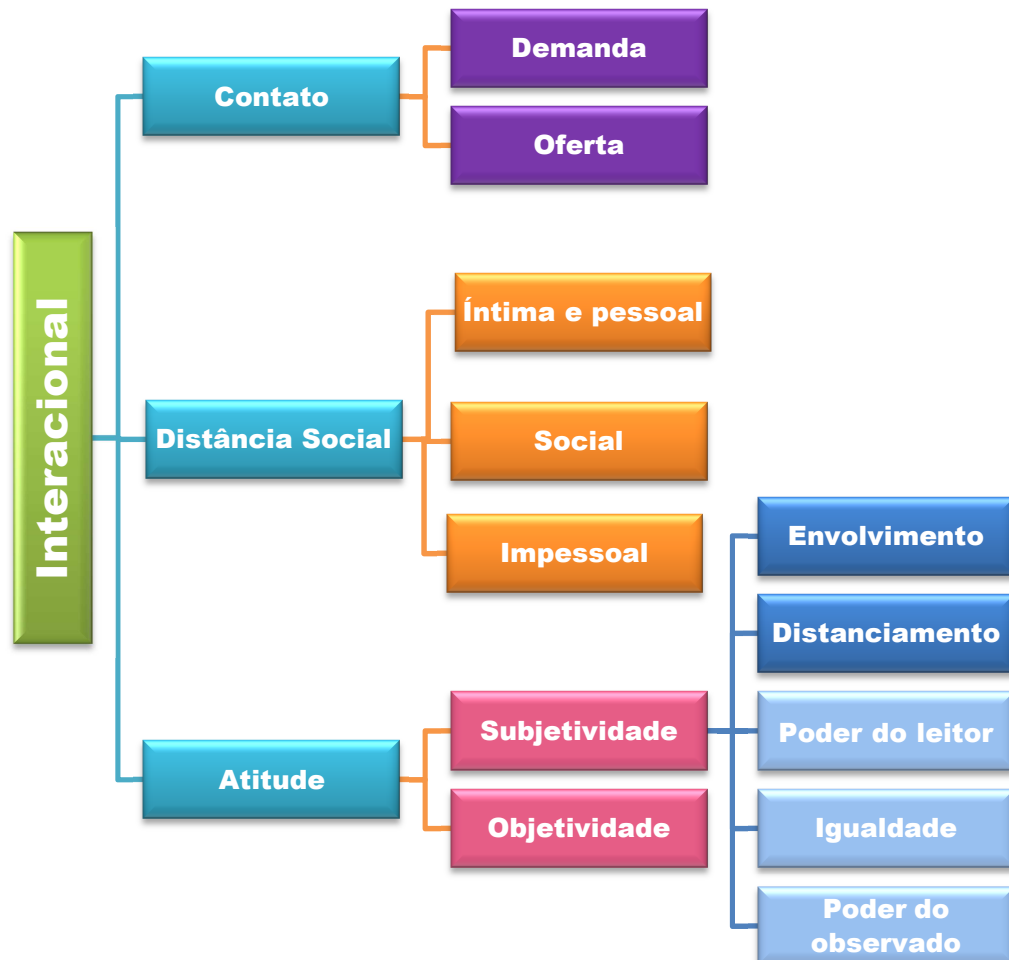
---

<sup>31</sup> Tradução de: “the oblique protrusions of the thought balloons and dialogue balloons that connect drawings of speakers or thinkers to their speech or thought”.



interações, de acordo com a GDV, é preciso considerar o *contato*, a *distância* e a *atitude* entre e dentre os participantes.

FIGURA 5 – Metafunção interacional



Fonte: Adaptado de KRESS; VAN LEEUWEN (2006 [1996], p. 149).

O *contato* é estabelecido, principalmente, pelo olhar, que forma um vetor, estabelecendo uma relação, ainda que imaginária, como apontam os autores. Quando o participante representado olha para o leitor, chamamos essa imagem de *demand*, pois é como se o leitor demandasse algo do leitor. Já as figuras que não estabelecem essa ligação, são chamadas de *oferta*. A escolha entre demanda e oferta depende, é claro, da intenção do produtor da imagem. Embora pareça uma escolha inocente, imagens do tipo demanda criam uma relação de afinidade maior que a oferta, por exemplo.

Outra forma de estabelecer as relações é através da *distância* entre os leitores e os participantes representados. Como registram Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), assim como na comunicação face a face, proximidade indica intimidade. Dessa forma, quanto mais

distantes estiverem os interlocutores, mais impessoal será a relação entre eles. Se o participante representado é apresentado, por exemplo, apenas do pescoço para cima, como se o víssemos bem perto de nós, há uma maior conexão conosco, leitores, do que se ele fosse apresentado de corpo inteiro, como se estivesse distante.

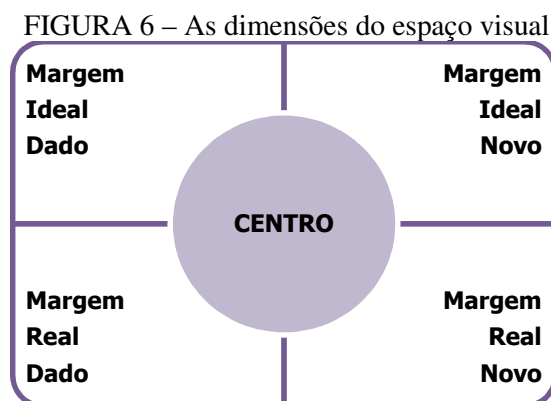
Entretanto, assim como escolhemos o enquadramento, escolhemos o ângulo e o ponto de vista, que determinam a *atitude*. A atitude pode ser, segundo Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), de *subjetividade* ou *objetividade*. Em uma relação de objetividade, é possível ver tudo sobre o participante representado. Já em uma relação de subjetividade, o leitor só pode ver por um ponto de vista. Nas imagens subjetivas, torna-se importante observar o ângulo da imagem, que pode ser horizontal ou vertical. O ângulo horizontal pode ser frontal e oblíquo. O ângulo frontal indica um maior *envolvimento* entre o leitor e o participante representado, enquanto o oblíquo traz uma imparcialidade e um sentimento de *distanciamento*. Quanto ao ângulo vertical, ele pode ser alto, no nível do olhar ou baixo. O primeiro faz com que o participante representado seja visto como inferior em relação aos participantes interativos, dando *poder ao leitor* da imagem. Já o ângulo baixo faz com que o leitor seja visto como inferior diante dos participantes representados, o que dá *poder ao representado*. Porém, se o ângulo está no nível do olhar, a ideia é de *igualdade* e não há diferença de poder envolvida. É relevante ressaltar que, como aponta Selvatici (2015, p. 109), a relação entre os participantes é escolhida e determinada pelo produtor da imagem, portanto, é ele que “faz as escolhas que deseja ver transmitidas e, conseqüentemente, os significados sociais que resultam dessas escolhas”.

Outro elemento que deve ser observado é a *modalidade*, um termo que, como alegam Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), vem da linguística e refere-se ao valor de verdade ou de credibilidade que alguma mensagem transmite. Na comunicação visual, esse conceito é importante por relacionar-se ao modo como as pessoas, os lugares, e os objetos são representados, como sendo reais ou fantasiosos. Frequentemente a realidade é associada ao nível de correspondência entre a representação do objeto e o que nós vemos desse objeto a olho nu. Contudo, é importante salientar que a concepção de realidade também é uma construção social e está relacionada à nossa cultura, pois é produzida para um grupo social particular, que pode ou não considerar a representação como real. A falta de perspectiva em uma imagem, por exemplo, é algo normal em algumas culturas, como indicam Kress e van Leeuwen (2006 [1996]). Logo, para essas culturas, perspectiva não é indicação de baixa modalidade.

Os marcadores de modalidade assinalados por Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) são: (1) saturação da cor; (2) diferenciação da cor; (3) modulação da cor; (4) contextualização, quanto ao plano de fundo; (5) representação, que diz respeito aos detalhes da imagem; (6) profundidade; (7) iluminação; e (8) brilho. Todos esses elementos são avaliados de acordo com a aparência das coisas, isto é, com sua correspondência entre o objeto real e sua representação visual.

Por fim, a última metafunção, a *metafunção composicional*, como o próprio nome diz, trata da composição das imagens. Para ser mais específico, Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) consideram, especificamente, como os elementos representacionais e interativos relacionam-se uns com os outros para integrarem-se num todo significativo. Para isso, devem-se observar três sistemas inter-relacionados na composição: (1) o *valor informativo*; (2) a *saliência* e (3) o *enquadramento*.

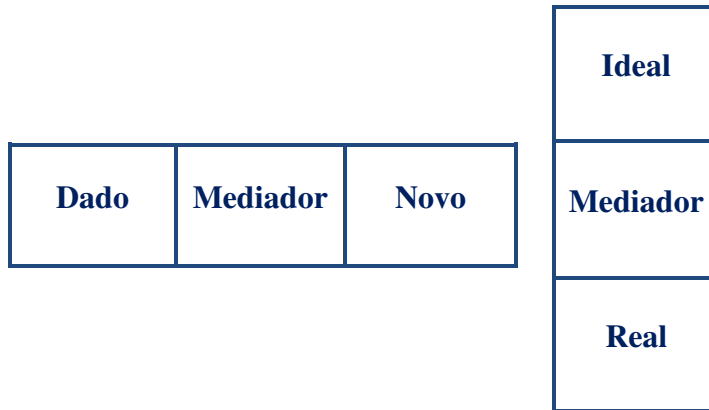
O *valor informativo* diz respeito à localização dos elementos na representação: esquerda-direita, parte superior-parte inferior, centro-margem (FIGURA 6). Segundo Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), o lado direito é o lado da informação chave (*novo*), ou seja, aquele lado que, normalmente, a informação nova será apresentada, pois o leitor voltaria sua atenção mais para esse lado. Enquanto o lado esquerdo é o lado da informação já conhecida (*dado*). Por outro lado, se compararmos o espaço vertical, a parte superior (*ideal*) teria um amplo apelo emotivo e seria uma informação idealizada e de maior prestígio; a parte inferior (*real*) seria uma informação mais documental e informativa. Por fim, elementos apresentados como mais centrais têm um papel mais importante na representação (*centro*), se comparados aos elementos dispostos em volta dele (*margens*), que apresentam uma informação mais periférica.



Fonte: Adaptado de KRESS; VAN LEEUWEN (2006, p. 197).

Contudo, segundo Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), outra forma comum de dispor os elementos são os trípticos, nos quais temos entre o *dado* e o *novo* ou entre o *ideal* e o *real*, o *mediador*, ou seja, aquilo que relaciona e conecta os elementos polarizados. Os trípticos podem ser horizontais ou verticais, como observamos na FIGURA 7, sendo os horizontais os mais comuns, de acordo com os autores.

FIGURA 7 – Trípticos horizontal e vertical



Fonte: Elaborado com base em KRESS; VAN LEEUWEN (2006, p. 201).

Rabelo (2013) também considera o espaço um elemento que deve ser considerado na análise de desenhos e destaca que as percepções topológicas só acontecem por volta dos oito ou nove anos. Segundo a autora, a localização das figuras na folha pode ser considerada como um *simbolismo espacial*, onde cada área possui a sua importância. Sua análise é quase idêntica à de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), exceto pelo destaque que a pesquisadora dá às áreas médias. Para Rabelo (2013), a *área superior* é a área do intelecto e do pensamento, podendo também se referir ao ideal, como na GDV. Se o desenho estiver na área superior e do lado esquerdo, pode se referir a situações de recordação; no meio, à imaginação; e no lado direito, àquilo que se deseja ou se imagina. Já na *área média*, os desenhos relacionam-se com a realidade. Quando na esquerda ou no meio, como indica Rabelo (2013), podem simbolizar laços de origem; no lado direito, associa-se ao futuro. Quanto à *área inferior*, a imagem se relaciona como nossa atitude ou modo de ver o mundo; no lado esquerdo, podemos ter nossos medos representados; no meio, a insegurança; e no direito, o desejo. Para a autora, no geral, situações do passado são, normalmente, apresentadas do lado esquerdo; situações do presente, no meio; e do futuro, no lado direito.

Já a *saliência* considera se os elementos são representados em primeiro ou segundo plano, seu tamanho, seu contraste e sua nitidez. Dependendo desses elementos, pode-se atrair

a atenção do leitor da imagem em diferentes graus, como salientam Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), ou criar uma hierarquia de importância entre os elementos. Rabelo (2013) assinala que o tamanho é um elemento importante a ser observado; contudo, devemos tomar o cuidado de observar quem produziu o desenho, pois como aponta a autora, as meninas, normalmente, desenham figuras maiores que os meninos da mesma idade e, por isso, o tamanho, nem sempre, irá indicar grandeza afetiva.

Finalmente, o *enquadramento* evidencia como os elementos podem ser conectados ou não pela presença ou ausência de linhas ou espaços divisórios. Como apontam Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), quanto mais forte o enquadramento do elemento, mais forte é a ideia dele enquanto unidade separada de informação. Em contrapartida, a ausência de enquadramento evidencia os elementos enquanto grupo, ou seja, quanto mais conectados os elementos estiverem, maior a ideia de unidade de informação, de pertencimento. Esse enquadramento pode ser realizado de várias formas, tais como: objetos, linhas contínuas ou descontínuas, espaços vazios entre os elementos, vetores, dentre outros.

Outros autores também consideram a composição da imagem como importante para a análise visual. Rose (2001) assinala que a análise composicional é um método bastante útil porque olha para o conteúdo e para a forma da imagem de maneira cuidadosa e, embora preste mais atenção em sua composição, também considera a sua produção. Contudo, para Rose (2001), outras observações devem ser feitas, pois, segundo a autora, os significados de uma imagem são produzidos em três locais: (1) no *local de produção* da imagem, (2) na *própria imagem* e (3) na *audiência*. E cada um deles deve ser analisado não apenas em relação aos aspectos de sua composição, mas também em relação à tecnologia utilizada e aos aspectos sociais na produção e interpretação daquela imagem. É fato que, ao selecionar as características representadas, a seleção não é aleatória ou involuntária, mas sim, como registra Mavers (2011, p. 265), baseada em princípios e definida pelo o que está sendo desenhado, para quem está sendo desenhado e com qual finalidade.

Dessa maneira, a GDV pode ser considerada um apoio importante em análise de conteúdos não verbais ou multimodais, como é o caso das narrativas visuais desta pesquisa. Fica evidente que, embora nossa cultura e, em especial, nossos ambientes educacionais privilegiem a língua oral e, principalmente, a língua escrita, a comunicação humana é, na realidade, multimodal. Como aponta Jewitt (2011), a comunicação e a representação contemplam uma multiplicidade de modos que vão muito além da linguagem verbal e interagem entre si, contribuindo cada qual a sua maneira, para a construção de significados.

## 2.2 A narrativa visual – muito mais que um desenho

Nesta segunda parte do capítulo, busca-se retratar como a pesquisa narrativa torna-se relevante por revelar as experiências de aprendizes e como as narrativas visuais, especificamente, deixam de ser entendidas como simples desenhos e passam a ser compreendida como discurso, construído socialmente, uma linguagem expressiva, comunicativa e representativa.

### 2.2.1 A pesquisa narrativa

Como afirma Bruner (1996), a maneira mais antiga e mais natural do homem organizar suas experiências e seu conhecimento é através da estrutura narrativa. Para Connelly e Clandinin (1990), seres humanos são contadores de história por natureza e baseiam suas vivências individuais e sociais no ato de narrar. Para esses autores, portanto, o estudo da narrativa pode ser entendido como “o estudo das formas como os seres humanos experienciam o mundo”<sup>32</sup> (CONNELLY; CLANDININ, 1990, p. 2) – o que nos leva a considerar, na educação, alunos e professores como narradores de suas próprias histórias, das histórias de seus pares e de suas contrapartes.

A pesquisa narrativa, no entanto, demorou muito tempo para ter seu valor reconhecido, como apontam alguns autores (PAVLENKO, 2002; BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014). De acordo com Pavlenko (2002), apenas nas últimas décadas a narrativa tornou-se de fato o foco (e uma fonte de dados importante) em pesquisas no campo da LA.<sup>33</sup> Esse interesse recente deve-se, principalmente, a quatro motivos, segundo Barkhuizen, Benson e Chik (2014): (a) a mudança no modo de investigação de fenômenos psicológicos, sociais e educacionais, que deixaram de ser analisados da mesma maneira que os fenômenos naturais e tiveram sua análise qualitativa legitimada; (b) as preocupações da pós-modernidade em relação à identidade e à individualidade dos sujeitos; (c) a relevância da pesquisa narrativa para a construção de identidades sociais, ajudando-nos a compreender o modo como os

---

<sup>32</sup> Tradução de: “the study of the ways humans experience the world”.

<sup>33</sup> Há, contudo, uma distinção importante: a narrativa como fenômeno e a narrativa enquanto método, ou em outras palavras, a *análise de narrativas* e a *análise narrativa* (CONNELLY e CLANDININ, 1990; BARKHUIZEN et al., 2014), ambas utilizadas na LA. A primeira refere-se às pesquisas em que as histórias são usadas como dados – como o caso desta pesquisa; já a segunda, às pesquisas em que as narrativas são usadas como modo de análise de dados (BARKHUIZEN et al., 2014, p. 3).

indivíduos situam si mesmos e suas atividades no mundo; e (d) a necessidade de dar voz àqueles envolvidos na investigação.

Tendo em vista os motivos que deram realce à narrativa, fica evidente que a pesquisa narrativa apresenta diversas vantagens para os estudos da LA. Uma delas, como supracitado, é destacar as experiências de grupos marginalizados na academia, como os próprios alunos, que, normalmente, não são sujeitos de pesquisa. A pesquisa narrativa, portanto, é uma pesquisa extremamente humana, como assinalam Barkhuizen, Benson e Chik (2014), já que, ao fazer a pesquisa, é preciso ir a campo conhecer a realidade dos alunos e dos professores envolvidos, bem como escutar, verdadeiramente, o que eles têm a dizer.

Outra vantagem é ter, segundo Mello (2010, p. 185), a experiência como ponto central e, por isso, tornar possível revisitá-las, permitindo a construção de “conhecimento sobre as dimensões pessoal, profissional e social”. Logo, professores podem utilizá-las para conhecer melhor seus alunos e o universo do qual fazem parte.

Para Pavlenko (2002, p. 214), as narrativas permitem que os pesquisadores obtenham *insights* mais raros sobre o que motiva os alunos a estudar uma língua e ainda evidenciam as “ideologias linguísticas que orientam suas trajetórias de aprendizagem”.<sup>34</sup> As ideologias linguísticas são definidas, segundo Silverstein (1979), como os conjuntos de crença que um grupo de indivíduos possui acerca das estruturas e do uso de uma determinada língua e, conseqüentemente, de suas variações. Essas crenças são moldadas de acordo com nosso meio social, político, econômico e cultural e revelam quais concepções os alunos têm sobre a língua que estudam e como e por que acreditam que essa língua deve ser aprendida. A narrativa torna-se, assim, uma fonte importante para o acesso a informações sobre as quais as pessoas sequer têm consciência (BELL, 2002).

Para Bruner (1996), a narrativa não envolve apenas uma sequência de ações e eventos, ela está repleta de significados, é um discurso, e, como todo discurso é, portanto, uma construção social. Para o autor, a narrativa é um produto que reflete o ponto de vista de seu produtor. Sendo assim, seu significado nunca é despropositado, mas sim motivado pelas crenças, desejos e valores de quem a produz. Galvão (2005, p. 328) corrobora dizendo que

[a] realidade cotidiana é percebida por cada um de nós de um modo muito particular, damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos. As representações nos permitem decodificar e interpretar as situações que vivemos. [...] E assim vamos

---

<sup>34</sup> Tradução de: “language ideologies that guide their learning trajectories”.

construindo um percurso individual feito de cruzamentos de histórias que vivemos ou que ouvimos contar.

Pavlenko (2002, p. 214) também corrobora essa afirmação, dizendo que as narrativas não são, por conseguinte, produções individuais, “elas são fortemente moldadas pelas convenções sociais, culturais e históricas, bem como pela relação entre o narrador e o interlocutor (seja ele um entrevistador, um pesquisador, um amigo, ou um leitor imaginário)”.<sup>35</sup> As narrativas são ao mesmo tempo histórias pessoais e coletivas, como indica Moen (2006, p. 5). Dessa forma, a pesquisa narrativa nos possibilita, ao mesmo tempo, “compreender os mundos mentais internos dos professores e alunos de línguas e a natureza do ensino e aprendizagem de línguas como atividade social e educacional” (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014, p. 2).<sup>36</sup>

### 2.2.2 As narrativas visuais

Diante da importância atribuída aos diferentes modos na construção de sentido, a noção de narrativa foi, no entanto, ampliada, como indicam Kalaja, Dufva e Alanen (2013). As narrativas podem ser *verbais* (orais ou escritas), *visuais* (desenhos e fotografias) ou ainda *multimodais* (mais de um modo semiótico). Para as autoras, definir o que é narrativa é, agora, ainda mais desafiador, pois no caso das narrativas visuais, por exemplo, o foco da análise pode ser tanto a história de produção da imagem, a imagem em si, ou ainda como a imagem é entendida por diferentes públicos (KALAJA; DUFVA; ALANEN, 2013). Bach (2008, p. 938) define a investigação narrativa visual como “um processo humano intencional, reflexivo e ativo, no qual investigadores e participantes exploram e fazem sentido da experiência, tanto visual e narrativamente”.<sup>37</sup>

Kalaja, Dufva e Alanen (2013) destacam como a pesquisa com narrativas visuais é recente, em especial, em relação ao ensino e aprendizagem de LEs. Alguns trabalhos foram feitos, primeiro, em relação à aquisição de segunda língua e, posteriormente, em relação a esse contexto (KALAJA; MENEZES; BARCELOS, 2008). Como apontam as autoras, os trabalhos que tratam do contexto de ensino e aprendizagem de LEs priorizam as narrativas

<sup>35</sup> Tradução de: “they are powerfully shaped by social, cultural, and historical conventions as well as by the relationship between the storyteller and the interlocutor (whether an interviewer, a researcher, a friend, or an imaginary reader)”.

<sup>36</sup> Tradução de: “it helps us to understand the inner mental worlds of language teachers and learners and the nature of language teaching and learning as social and educational activity”.

<sup>37</sup> Tradução de: “an intentional, reflective, active human process in which researchers and participants explore and make meaning of experience both visually and narratively”.



escritas e sua análise discursiva. O modo visual tem sido analisado mais em interação com outros modos, quer dizer, em análise de dados multimodais (PAIVA, 2007a, 2008, 2009a, 2010a). As narrativas visuais são, portanto, bem recentes e analisam, em sua maior parte, desenhos de figuras humanas, especificamente, a análise de autorretratos produzidos pelos próprios aprendizes. E, embora desenhos de figura humana possuam uma longa história de pesquisa, sua utilização no contexto de ensino e aprendizagem também é nova, como expõem Kalaja, Alanen e Dufva (2008). Contudo, como destaca Kalaja (2015), as narrativas visuais podem variar em tipo e unidade de análise e podem ser fotografias, colagem, desenhos livres, desenhos onde silhuetas sejam completadas, dentre outros, e analisar a representação de aprendizes de salas de aula, de contextos de uso da língua e de professores, por exemplo.

Kalaja, Dufva e Alanen (2013), citando Riessman (2008), apontam ainda que as narrativas visuais são extremamente dependentes do contexto e podem ser categorizadas em dois tipos: *encontradas* (quadros e fotografias, por exemplo) e *produzidas* (colagens ou diários em vídeo). No caso deste trabalho, as narrativas visuais foram produzidas para fins de pesquisa, mas, independente de qual tipo seja utilizado, podem ser consideradas um método de pesquisa menos tradicional e bastante útil para acessar as representações dos alunos quanto à aprendizagem de idiomas (MELO-PFEIFER, 2015).

Não obstante, assim como somos influenciados pelos gêneros discursivos, também somos influenciados pelas representações visuais (KALAJA; DUFVA; ALANEN, 2013) e, por conseguinte, precisamos dar atenção aos componentes das imagens. Como registra Melo-Pfeifer (2015), é preciso fazer uma análise multimodal da produção final e compreender a gramática das imagens, como abordado neste capítulo. Assim, para Kalaja, Dufva e Alanen (2013, p. 23), ao examinarmos narrativas visuais, “examinamos os indivíduos como usuários da língua (no sentido de língua verbal), mas também como usuários de recursos semióticos”.<sup>38</sup> Logo, as narrativas visuais, assim como a língua e a aprendizagem, podem ser entendidas como uma atividade mediada, em que as representações são percebidas como instrumentos de mediação da aprendizagem (KALAJA; ALANEN; DUFVA, 2008). Como salientam as autoras, por investigarem representações sociais e multivozeadas, as narrativas visuais são excelentes para o estudo das representações sociais e, segundo Melo-Pfeifer (2015), em especial, das representações sociais estereotipadas.

---

<sup>38</sup> Tradução de: “we examine individuals not only as language users (in the sense of verbal language) but also as users of semiotic resources”.

Alguns trabalhos precedentes tornam-se importantes para esta pesquisa e uma breve recapitulação torna-se importante, não apenas para situar os estudos das narrativas visuais, mas também para elucidar o que foi até aqui discutido.

### **2.2.3 Alguns estudos sobre narrativas visuais**

Estudos pioneiros foram realizados por um grupo de pesquisadores na Finlândia (NIKULA; PITKÄNEN-HUHTA, 2008; KALAJA; ALANEN; DUFVA, 2008; KALAJA; DUFVA; ALANEN, 2013; KALAJA, 2015) e em outros cenários (ARAGÃO, 2008; MELO-PFEIFER, 2015).

O trabalho de Nikula e Pitkänen-Huhta (2008) teve como objetivo principal investigar a percepção de um grupo de adolescentes finlandeses sobre o papel da LI em suas vidas fora da escola. As autoras partiram do pressuposto de que a aprendizagem de línguas é algo conectado às atividades diárias e estende-se para além da sala de aula. O estudo focou a narrativa visual, especificamente a fotografia, como um modo semiótico alternativo, para estudantes expressarem seus sentimentos e pensamentos e engajá-los em um processo de reflexão acerca de suas experiências.

A pesquisa fazia parte de um projeto maior e o método foi inspirado em pesquisas etnográficas. As autoras pediram que, durante um ano, sete estudantes com a idade entre 14 e 16 anos tirassem dez fotografias que retratassem o papel do inglês na vida extraclasse de cada um deles e, posteriormente, discutiram essas imagens com o grupo. As fotografias evidenciaram a emergência de cinco categorias: (1) turismo e viagens; (2) indústria de entretenimento (TV, música e filmes); (3) mídia impressa (revistas e livros); (4) computadores e (5) hobbies (esportes). Já as discussões revelaram três tipos de histórias: (a) comparações entre aprendizagem formal e informal; (b) aprendizagem incidental e (c) conhecimento através da aprendizagem informal. A análise dos dados, segundo as autoras, indicou que a aprendizagem de LI era conceptualizada a partir das experiências e da participação desses estudantes em práticas discursivas dentro e fora da sala de aula. Desse modo, foi possível identificar que os estudantes faziam uma distinção entre aprendizagem formal e informal e associavam a primeira ao ensino de gramática, escrita e normas. Em contrapartida, à aprendizagem informal foi dado um papel secundário, como se a aprendizagem de LI só acontecesse, como apontam as autoras, dentro das paredes da escola.

Sob outro ponto de vista, Kalaja, Alanen e Dufva (2008), por meio da análise de 110 desenhos do tipo autorretrato, investigaram como a aprendizagem de inglês, enquanto LE, era

vista como uma atividade mediada e quais elementos mediavam essa aprendizagem. Essa pesquisa, assim como em Nikula e Pitkänen-Huhta (2008), fazia parte de um projeto maior de pesquisa; contudo, aqui, os participantes não eram adolescentes, mas sim alunos universitários, futuros professores de inglês. O trabalho de Kalaja, Alanen e Dufva (2008) baseou-se na teoria sociocultural e é um estudo pioneiro, por tratar de aprendizes de LE. Os dados foram gerados durante o primeiro, o terceiro e o quinto ano do curso desses estudantes, que, além de desenharem um autorretrato, representando a si mesmos como aprendizes de inglês, responderam a dois questionários sobre (a) suas experiências com o idioma e (b) suas atitudes em relação à LI, em comparação com a sua primeira língua, o finlandês.

Para a realização da primeira tarefa, todos os alunos receberam uma folha A4 e um conjunto de lápis de cor. O verso da folha foi utilizado para que os alunos escrevessem suas interpretações sobre seus desenhos, o que auxiliou, posteriormente, a análise dos dados. Todos os desenhos considerados como metáforas foram, no entanto, descartados e, na análise, observou-se apenas a presença de objetos, artefatos culturais ou outras pessoas na imagem.

Os resultados mostraram que apenas um terço dos aprendizes desenhou-se com outras pessoas, que apresentavam posição, tamanho e aparência variados, e eram, muitas vezes, representadas com outros objetos. O livro, por exemplo, foi representado como tendo um papel bastante significativo. Dois terços das narrativas tinham o livro como o objeto retratado e referiam-se à leitura para fins acadêmicos, mas também à leitura baseada nos interesses pessoais dos aprendizes. Além dos livros, mídias como televisão, rádio e computadores também foram identificadas em metade das narrativas.

Desse modo, essa pesquisa torna-se relevante, para os estudos das narrativas visuais, por ser um dos estudos pioneiros quanto ao uso de desenhos e por seus resultados contrastarem com os resultados de pesquisas com narrativas escritas, que realçam o contexto escolar, evidenciando que os métodos de geração de dados precisam ser reconsiderados. Como apontam as autoras, apenas uma modalidade pode não ser capaz de capturar a multiplicidade de sentidos relacionada à aprendizagem de línguas.

No contexto brasileiro, temos o trabalho de Aragão (2008, p. 296), no qual as narrativas de aprendizagem demonstram como “o ensino/aprendizagem de uma língua envolve um sistema imbricado de emoções, crenças, ideologias, identidades, relações e desafios”. A pesquisa de Aragão (2008), desenvolvida durante seu doutorado em 2007, contou com diferentes documentos de pesquisa, contudo, aqui, o pesquisador destaca as representações visuais da emoção, isto é, as representações visuais produzidas pelos alunos para representar as emoções envolvidas com o desafio de falar inglês. Seu estudo, assim como

em Kalaja, Alanen e Dufva (2008), teve como participantes alunos universitários, futuros professores de inglês. Sete alunos participaram da pesquisa e, segundo Aragão (2008, p. 297), eles não apenas deram sentido às suas experiências, como também se transformaram em “sujeitos agentes de sua prática, observando seus desafios e como poderiam superá-los”.

Todos os participantes da pesquisa relataram ter percebido como suas histórias de aprendizagem influenciavam suas ações em sala de aula e que nunca haviam feito nada parecido, avaliando a experiência como bastante significativa. Os relatos de muitos desses aprendizes, assim como seus desenhos, demonstravam que falar inglês para eles era um grande desafio. Para esse grupo, era importante estar imerso em um espaço em que se sentissem seguros e confiantes. Desse modo, a expressão de sentimentos negativos se sobrepôs aos sentimentos positivos, pois, como relata Aragão (2008), o desempenho oral dos estudantes era afetado por suas emoções e pela sensação de julgamento por parte dos colegas e professores. É o caso da FIGURA 8, na qual a aluna se desenha com a boca costurada e revela, de acordo com Aragão (2008), ter muito medo de falar inglês e ser criticada pelos colegas mais proficientes. Assim sendo, sentimentos positivos eram ressaltados, em suas imagens e em suas falas, apenas quando os aprendizes imaginavam-se como falantes fluentes do idioma.

FIGURA 8 – A tentativa de falar inglês



Fonte: ARAGÃO (2008, p. 308).

Essa pesquisa é interessante por comprovar que as narrativas visuais (1) expressam emoções, muitas vezes, tão difíceis de serem descritas, como as da FIGURA 8; e (2) auxiliam “os alunos a imaginar não só uma identidade distinta, mas as possíveis ações que contribuem para conquistá-la” (ARAGÃO, 2008, p. 314). Para o autor, por meio das projeções com imagens, os alunos puderam refletir sobre suas práticas e iniciar uma ação transformadora. Essas narrativas fizeram com que os alunos pudessem transpor “o espaço dos desejos e interesses para o espaço das ações efetivas” (ARAGÃO, 2008, p. 314).

Kalaja, Dufva e Alanen (2013) fazem um apanhado de trabalhos que utilizaram narrativas visuais como instrumento de geração de dados, tornando-se, portanto, uma leitura

relevante para este estudo. Dentre os trabalhos resenhados, estão as pesquisas de Kalaja, Alanen e Dufva (2008) – já referida anteriormente –; Hakkarainen (2011); Dufva, Kalaja e Alanen (2011) e Alanen, Kalaja e Dufva (2013).

O estudo de Hakkarainen (2011) investigou como 46 imigrantes se viam como aprendizes de duas línguas (inglês e finlandês) na Finlândia. Os participantes, que tinham entre 13 e 35 anos, foram convidados a produzir duas imagens que representassem a si mesmos enquanto aprendizes de cada um desses idiomas. As imagens poderiam ser produzidas à mão, no computador ou através de colagem de imagens e palavras de revistas. Os estudantes ainda deveriam descrever cada uma dessas imagens com suas próprias palavras e responder a um questionário. Os dados visuais foram analisados quanto ao seu conteúdo e observou-se a emergência de quatro temas: (1) comunidades de prática, (2) instrumentos de mediação, (3) contextos de aprendizagem e (4) agência do aprendiz. A análise revelou que para aquele grupo a comunidade de prática mais relevante era a comunidade profissional e que sua aprendizagem era mediada, principalmente, por uma pessoa, revelando a importância da interação naquele contexto. Desse modo, os alunos tiveram que assumir um papel bem mais ativo e tanto os contextos formais quanto os contextos informais de aprendizagem foram recorrentes. Esse estudo é interessante não só por apresentar um perfil de participantes bem mais abrangente que o de estudos anteriores, mas também por apresentar outras possibilidades tais como a colagem e a geração de um conjunto de dados – imagens, descrições e questionários – que permite fazer comparações ainda mais desafiadoras.

Já o trabalho de Dufva, Kalaja e Alanen (2011) analisava, segundo Kalaja, Dufva e Alanen (2013), como estudantes universitários se viam como (futuros) professores de uma LE. As autoras buscavam saber como seriam representados as experiências profissionais, o foco de ensino e a interação em sala de aula. Foram gerados 120 autorretratos de falantes de inglês, sueco, alemão, francês e russo, que destacaram o professor como um educador, e não um profissional do idioma, e um ensino variado, cujo foco era não apenas os aspectos gramaticais, mas também o ensino de vocabulário e das habilidades orais. Ademais, as imagens ressaltavam uma aprendizagem centrada no indivíduo e não na interação, na colaboração e no diálogo, como apresentam Kalaja, Dufva e Alanen (2013).

O último estudo revisado por elas (ALANEN; KALAJA; DUFVA, 2013), também teve como participantes professores de línguas, em um total de 65 professores, e buscou investigar como o ensino de línguas era representado por eles, ao se desenharem dando aula. Os dados revelaram um ambiente retratado como organizado e estruturado, no qual os alunos eram apresentados sentados em carteiras, embora nem sempre em fileiras tradicionais.

Ademais, metade dos desenhos apresentava um quadro-negro, que, segundo as autoras, é um indicador de poder e de um ensino centralizado no professor.

Por fim, o trabalho de Melo-Pfeifer (2015), desenvolvido na Alemanha, analisou narrativas visuais de crianças (6 a 12 anos), falantes de vários idiomas, para avaliar sua autopercepção enquanto sujeitos políglotas. Para isso, autorretratos de 956 alunos de sete estados distintos, que tinham o português como língua de herança<sup>39</sup>, foram gerados. Aos alunos foi pedido que se desenhassem falando as línguas que conheciam. O estudo fazia parte de um projeto mais amplo, que, segundo a autora, visava analisar as representações sociais da língua e da cultura portuguesa fora de Portugal. Os dados foram analisados por uma dupla perspectiva: primeiramente, observou-se todo o conjunto multimodal para entender as percepções dominantes; posteriormente, analisaram-se as palavras e os símbolos presentes em cada desenho (MELO-PFEIFER, 2015). Assim, foram construídas categorias que descrevessem os vários “eus multilíngues” que apareceram nas narrativas.

Segundo a autora, era comum representar o repertório multilíngue relacionando cada idioma a um membro da família ou a uma sequência temporal. Além disso, era possível observar cinco tendências de representação multimodal: (1) a criança com vários idiomas, descrevendo uma ou várias identidades; (2) itens linguísticos de vários idiomas em vários balões de fala; (3) a criança transmitindo significados distintos, a partir de itens linguísticos de diferentes línguas; (4) bandeiras ou nomes de línguas diferentes, em diferentes balões de fala (FIGURA 9); e (5) bandeira ou repertório linguístico das diferentes línguas em um único balão de fala.

FIGURA 9 – Multilinguismo na narrativa visual



Fonte: MELO-PFEIFER (2015, p. 12).

<sup>39</sup> O conceito de língua de herança, segundo Flores e Melo-Pfeifer (2014), refere-se à língua que o emigrante (da segunda ou terceira geração) aprende no espaço familiar, por ser a língua de origem de seus familiares. A língua de herança é, normalmente, a primeira língua que a criança aprende a falar, contudo, a língua minoritária em seu contexto social. Para uma discussão mais detalhada sobre o tema, ver Flores e Melo-Pfeifer (2014).

Esse estudo é relevante, porque: (a) descreve a dificuldade de gerar dados no contexto de ensino para crianças, pois como aponta a autora, diversos professores se recusaram a participar da pesquisa e apenas 17,5% dos alunos contribuíram com suas narrativas; (b) os dados, distintivamente dos outros estudos, favorecem os contextos de imersão do idioma (sociedade e ambiente familiar); (c) os resultados evidenciam que o uso da língua não é neutro, havendo uma marginalização de certos idiomas; (d) os desenhos demonstram que as crianças já possuem certa sensibilidade para tratar de temas tão relevantes para sua vida, validando o uso desse tipo de dado; e (e) os resultados evidenciam uma tendência em realizar produções diferentes daquelas esperadas, que não correspondem, necessariamente, às instruções dadas – uma observação também feita por Kalaja, Dufva e Alanen (2013).

Esses estudos são apenas alguns exemplos de como as imagens, em especial, os desenhos, podem ser considerados narrativas visuais, ou seja, histórias que são ditas para um público específico utilizando recursos visuais (MELO-PFEIFER, 2015). Essas histórias evidenciam como as crianças utilizam os recursos semióticos que conhecem e que estão disponíveis para explicitarem um discurso social acerca da aprendizagem de um idioma. Esses desenhos são, como alega Melo-Pfeifer (2015, p. 5), baseados nas experiências dessas crianças e desses adolescentes, por um lado, e pelos artefatos culturais ou pelos discursos sociais, por outro.

Dessa maneira, por analisarem não apenas o que é representado, mas também como é representado, o trabalho com narrativas visuais examina o conteúdo e forma das imagens, assim como o modo figurativo como a linguagem é utilizada (GALVÃO, 2005; MOEN, 2006; KALAJA; ALANEN; DUFVA 2008). Como salientam Kalaja, Alanen e Dufva (2008, p. 189), as atividades sociais e cognitivas, das quais os seres humanos participam, são mediadas culturalmente por um número de ferramentas semióticas e materiais, bem como por instrumentos de mediação como símbolos, desenhos e metáforas, que ajudam e participam na organização das atividades cotidianas. A pesquisa narrativa, assim com a pesquisa metafórica, busca compreender como os seres humanos veem o mundo e baseiam-se em conhecimento social compartilhado, como aponta Galvão (2005), relevando contextos sociais e culturais, valores específicos e identidades coletivas.

Passo, agora, a detalhar os estudos relacionados à pesquisa sobre metáforas, que também serão considerados na análise das narrativas visuais deste trabalho.

### **3 AMPLIANDO O OLHAR TEÓRICO: METÁFORAS EM DESENHOS**

Neste capítulo, busco introduzir o conceito de metáfora e explicitar algumas teorias e evoluções acerca desse objeto de estudo. A metáfora há muitos anos deixou de ser vista como uma mera questão de palavras e passou a ser entendida como algo inerente ao sistema conceptual humano, que emerge em diferentes contextos e diferentes modos – modo verbal, modo visual, modo sonoro, dentre outros. Desde a antiguidade, como aponta Vereza (2012), estudiosos de diversas áreas buscam compreender a metáfora e têm se dedicado a ela como o eixo central de suas investigações, o que fez com que uma área de pesquisa independente, reconhecida e bastante produtiva surgisse e se consolidasse. Faz-se necessário esclarecer, portanto, que é impossível dar conta da vasta literatura sobre a metáfora e das inúmeras teorias que surgiram nos últimos anos, em apenas um capítulo ou até mesmo uma tese. Assim, apresento uma breve síntese dos conceitos e abordagens mais relevantes para a pesquisa e objetivos aqui propostos.

Primeiramente, a metáfora é descrita tomando como referência os estudos de Aristóteles (2003, 2005 [séc. IV a.C.]) e de Black (1954), que antecedem a Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2003]), uma perspectiva cognitivista voltada ao uso cotidiano da língua. Adiante, ao detalhar os estudos cognitivos da metáfora, apresento a Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2003]), o conceito de Esquemas Imagéticos (LAKOFF, 1987) e a Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados (LAKOFF, 1987), que descreve, além dos modelos de esquemas imagéticos e dos modelos metafóricos, os modelos metonímicos, proposicionais e simbólicos, evidenciando que nossas experiências socioculturais exercem influência no modo como conceptualizamos o mundo e podem, de certa forma, revelar protótipos e estereótipos culturais. Posteriormente, a relação entre metáfora e metonímia é debatida, já que elas, frequentemente, interagem na produção de sentido. Por fim, como esta pesquisa analisa narrativas visuais, trato, em um segundo momento, das metáforas não verbais, priorizando o conceito de Metáfora Visual, de acordo com a Teoria da Metáfora Multimodal de Forceville (1996, 2007, 2008, 2009, 2010).

#### **3.1 A metáfora da perspectiva clássica à cognitiva**



Antes de chegarmos à visão mais atual da metáfora, é importante destacar, ainda que de modo sucinto, os estudos da metáfora desde a perspectiva clássica.

### 3.1.1 A visão clássica

Uma das noções mais antigas de metáfora, na filosofia ocidental, é a visão desenvolvida por Aristóteles no século IV a.C. Ponto de referência histórica incontestável, a visão de Aristóteles merece destaque, ainda nos dias atuais, por ter sido, segundo Cameron (2003), a base para diversas abordagens, gerando muitas ideias que ainda influenciam os estudos da metáfora, e ser um pensamento deturpado ao longo dos anos por alguns estudiosos, como demonstrarei adiante.

Aristóteles, em *Poética* (2003 [séc. IV a.C.], p. 134), define a metáfora como a transposição do nome de uma coisa para outra e a divide em quatro tipos: (1) do gênero para a espécie, (2) da espécie para o gênero, (3) de uma espécie para outra, ou (4) por analogia. O primeiro tipo listado, do gênero para a espécie, é exemplificado por “aqui minha nau se deteve”, pois “estar ancorado” seria uma parte do gênero “deter-se”. O segundo, da espécie para o gênero, com a sentença: “Na verdade, milhares e milhares de gloriosos feitos Ulisses levou a cabo”, sendo “milhares e milhares” equivalente a “muitos”. O terceiro, de uma espécie para outra, é elucidado por “Tendo-lhe esgotado a vida com seu bronze” e “cortando com o duro bronze”, em que “esgotar” e “cortar” estariam sendo usados com o sentido de “tirar a vida”. Por fim, o último tipo, por analogia, é quando o segundo termo relaciona-se com o primeiro do mesmo modo que o quarto relaciona-se com o terceiro. Desta forma, o quarto termo poderá substituir o segundo, e o segundo, o quarto. Para ilustrar, temos a relação entre a velhice e a vida e a tarde e o dia, de modo que a tarde estabelece uma relação com o dia assim como a velhice estabelece com a vida e, por isso, pode-se dizer que a tarde é a “velhice do dia”, ou a velhice, a “tarde da vida” (ARISTÓTELES, 2003 [séc. IV a.C.], p. 134). Dentre os quatro tipos de metáfora listados pelo filósofo grego, entretanto, percebe-se que não há distinção entre metáfora, sinédoque ou metonímia (MÜLLER, 2008, p. 27). Vereza (2012) defende que os dois primeiros tipos podem ser considerados sinédoques ou metonímias; já Paiva (2010b) acredita que os três primeiros podem ser considerados metonímias e apenas o último, o por analogia, pode ser classificado como metáfora. Aristóteles dedica-se mais a este último tipo na obra *Retórica* (2005 [séc. IV a.C.]).

Ainda em *Poética* (2003 [séc. IV a.C.]), ao tratar da elocução nos poemas homéricos, Aristóteles afirma que a clareza é uma qualidade essencial da elocução e que a poesia, que usa

vocábulos peregrinos e se afasta da linguagem vulgar, é elevada. Como vocábulos peregrinos, o filósofo lista as palavras estrangeiras, as metáforas, as palavras alongadas e, de uma maneira geral, o que ele chama de palavras que não sejam de uso corrente. Sobre as metáforas, Aristóteles diz que

[g]rande importância tem, pois, o uso discreto de cada uma das mencionadas espécies de nomes, de nomes duplos e de palavras estrangeiras; maior, todavia, é a do emprego das metáforas, porque tal se não aprende nos demais, e revela portanto o engenho natural do poeta; com efeito, bem saber descobrir as metáforas significa bem se aperceber das semelhanças. (ARISTÓTELES, 2003 [séc. IV a. C.], p. 138)

A partir destas afirmações, a teoria clássica da metáfora foi criticada por alguns estudiosos, dentre eles Johnson (1981), que afirma que, para Aristóteles, a transferência metafórica concentrava-se apenas no nível das palavras e a metáfora era considerada como um desvio da linguagem literal, já que envolvia a transferência de um nome de um objeto a outro ao qual ele não pertencia.

Mahon (1999) lista algumas das críticas feitas à visão aristotélica da metáfora, a saber: (a) a metáfora não faz parte do uso normal da linguagem; (b) a metáfora não possui valor cognitivo; é apenas um ornamento, um recurso decorativo usado para embelezar a linguagem; (c) a metáfora não possui clareza; e (d) é preciso ter um talento, um gênio, para usar metáforas corretamente. Mahon (1999) advoga, no entanto, que essas afirmações derivam de uma possível descontextualização da obra aristotélica, de uma possível confusão dos conceitos utilizados por ele e de um possível desconhecimento das afirmações de Aristóteles em *Retórica* (séc. IX a. C.).

Em defesa de Aristóteles, Mahon (1999) aponta que muitos estudiosos desconsideram que, por ser um tratado sobre a literatura grega, *Poética* (séc. IX a. C.) discute as metáforas na literatura, usadas por poetas épicos e trágicos e não as metáforas no discurso cotidiano. Desse modo, as metáforas utilizadas por esses poetas é que podem ser descritas como incomuns, pois trazem combinações de palavras singulares até então, ou seja, metáforas novas. Ademais, para o autor, Aristóteles estaria afirmando que cunhar novas metáforas, consideradas boas, é o maior tipo de capacidade criativa que um poeta pode ter, mas não necessariamente uma exclusividade dele. Logo, Aristóteles trata da *cunhagem*, ou seja, da habilidade necessária para criar metáforas novas e não do *uso* dessas metáforas.

Müller (2008) afirma que Aristóteles parece conectar as metáforas a uma atividade cognitiva e também não acredita que o filósofo tenha sugerido que a capacidade de encontrar

metáforas seja algo que apenas algumas pessoas possuem. Para ela, Aristóteles afirma que a capacidade de perceber as semelhanças no mundo externo é que não é uma capacidade de todos. O que seria um talento, um dom natural, segundo a autora, não é a capacidade de encontrar metáforas, mas sim a de encontrar metáforas boas, pois “encontrar metáforas é um tipo de atividade cognitiva geral, ao mesmo tempo encontrar boas metáforas pressupõe uma capacidade cognitiva específica (talento) para descobrir semelhanças no mundo externo” (MÜLLER, 2008, p. 22).<sup>40</sup>

Por outro lado, em *Retórica* (2005 [séc. IV a.C.], p. 246), Aristóteles afirma que “na verdade, todos falam por meio de metáforas” e que é preciso usar metáforas “provindas não de coisas muito afastadas, mas de coisas semelhantes e do mesmo gênero e da mesma espécie da do termo usado”, pois “há palavras mais apropriadas do que outras, e mais semelhantes ao objeto e mais próprias para trazer o assunto para diante dos olhos” (ARISTÓTELES, 2005 [séc., IV a.C.], p. 248). As palavras mais agradáveis, para ele, são aquelas que nos proporcionam conhecimento, sendo a metáfora, sobretudo, o que provoca este conhecimento, ajudando-nos no entendimento de novos sentidos. Tais afirmações evidenciam, portanto, que a metáfora não era entendida, por Aristóteles, como algo fora do uso normal da linguagem, tampouco que a metáfora não poderia possuir clareza ou ser utilizada por todos. Pelo contrário, a metáfora seria a responsável por ajudar a dispor o objeto diante dos olhos, ou seja, ajudar-nos a entender coisas novas, ver conexões onde antes não víamos. Para Aristóteles (2005 [séc. IV a.C.]), as palavras ditas comuns transmitem o que nós já sabemos, enquanto as metáforas trazem uma nova ideia. Assim, as metáforas, quando bem empregadas, ajudariam no entendimento do mundo, pois estabeleceriam semelhanças entre as coisas do mundo. Por fim, sobre a formulação metafórica, o filósofo diz que ela é “própria do talento natural e da exercitação” (ARISTÓTELES, 2005 [séc., IV a.C.], p. 265). Desse modo, como aponta Mahon (1999), Aristóteles afirma que a metáfora é ao mesmo tempo algo natural e algo que pode ser aprendido, exercitado – o que corroboraria a ideia de que as metáforas não seriam incomuns, mas algo que todos podem usar.

Diante do exposto, é preciso ressaltar que, como explicitado por Müller (2008, p. 22), Aristóteles não quis sugerir que encontrar metáforas seria, como nas teorias mais contemporâneas da metáfora, um processo construtivo, mas já evidenciava que o uso das metáforas, por tratar-se de uma capacidade de discernir analogias, já era abordado como uma

---

<sup>40</sup> Tradução de “What is implied in this description is that finding metaphors is a kind of general cognitive activity, while finding good metaphors presupposes a specific cognitive capacity (talent) for discovering similarities in the external world”.

atividade cognitiva natural. Desse modo, embora Aristóteles não apresente uma definição detalhada e precisa da metáfora, suas argumentações também não levam à conclusão de que as expressões metafóricas seriam baseadas em mecanismos completamente diferentes daqueles das expressões cotidianas convencionais. Como expõe Cameron (2003), Aristóteles, além de reconhecer a função retórica da metáfora, também reconheceu sua função cognitiva e a importância dos conhecimentos compartilhados para a interpretação das expressões metafóricas. As ideias de Aristóteles são, certamente, relevantes para a área de estudos da metáfora e contribuíram para muitas das teorias que foram desenvolvidas posteriormente.

### 3.1.2 As visões substitutiva, comparativa e interativa

No século XX, Max Black (1954) dedicou-se a três visões teóricas que, segundo Cameron (2003), foram influenciadas pelo positivismo lógico e exerceram grande influência nos estudos da metáfora: a *teoria da substituição*, a *teoria da comparação* e a *teoria da interação*.

A *teoria da substituição* da metáfora deriva da teoria de Aristóteles – ou, segundo Cameron (2003), de uma visão deturpada de suas ideias – e entende a metáfora como a substituição de uma expressão literal por uma expressão metafórica de mesmo sentido, de modo que “o significado da expressão metafórica, em sua ocorrência metafórica, seja apenas o sentido literal da expressão literal” (BLACK, 1954, p. 279).<sup>41</sup> Para exemplificar, Black (1954, p. 280) diz que há casos em que a metáfora pode ser uma espécie de catacrese, em que, na falta de uma palavra literal, usa-se outra, de novo sentido, para suprir esta lacuna, como na matemática, quando dizemos “*perna do ângulo*”. Contenças (1999) afirma que essa ideia de substituição, em que a metáfora preencheria, assim, uma lacuna semântica, advém da interpretação de que Aristóteles acreditava que “a palavra metafórica vem tomar o lugar de uma palavra não metafórica que se poderia ter empregue, caso existisse, e é sempre duplamente estranha, por empréstimo de uma palavra presente e por substituição de uma palavra ausente” (CONTENÇAS, 1999, p. 42). Black (1954) aponta ainda que há metáforas que possuem um equivalente literal disponível, mas faz-se a substituição não por uma ausência de vocabulário, mas por uma questão estilística. É o caso de “a atmosfera é um cobertor de gases”<sup>42</sup> (CAMERON, 2003, p. 15), em que o termo metafórico *cobertor* seria uma substituição do termo literal *atmosfera*. Portanto, trata-se de uma substituição em que,

---

<sup>41</sup> Tradução de: “the meaning of M, in its metaphorical occurrence, is just the literal meaning of L”.

<sup>42</sup> Tradução de: “the atmosphere is a blanket of gases”.

como em uma paráfrase, não haveria alteração no sentido, mas apenas a substituição de um termo por outro. Por esse princípio, como evidencia Cameron (2003), a metáfora seria entendida como decorativa e poderia ser dispensada sem qualquer perda de significado. Para a autora, não haveria uma relação entre os dois domínios, apenas uma ligação de dois conceitos ou entidades e afirma que “[p]ara aqueles que veem a metáfora como criativa e, essencialmente, irreduzível, esse princípio e suas vinculações é a fraqueza central da Teoria da Substituição” (CAMERON, 2003, p. 16).<sup>43</sup> Ademais, para Cameron (2003), essa teoria concentrava-se em metáforas nominais, negligenciando metáforas verbais e, acrescento, metáforas não verbais.

Já na *teoria da comparação*, a metáfora é descrita como um símile reduzido, uma comparação implícita, baseada em analogias e semelhanças subjacentes (Black, 1954). Essa teoria é descrita como um caso especial da teoria da substituição, já que aqui a expressão metafórica também possuiria uma expressão literal equivalente. Contudo, para Black (1954), a metáfora, na visão comparativa, oferece uma paráfrase mais elaborada, ao relacionar os dois termos a partir de analogias ou similaridades, e não apenas substituí-los. Desse modo, no caso do exemplo supracitado, “a atmosfera é um cobertor de gases”, teríamos “a atmosfera é como um cobertor de gases”, de modo que o significado da metáfora emergiria da descoberta de semelhanças plausíveis entre *atmosfera* e *cobertor*, ou seja, do fato de ambos serem uma camada que envolve um corpo material e protegem este corpo, retendo calor.

Posteriormente, aprofundando, principalmente, as ideias de I. A. Richards, Black desenvolveu a *teoria da interação*, uma visão que, segundo o próprio autor, oferece informações importantes sobre o uso e sobre as limitações da metáfora, e que, como evidencia Cameron (2003) e afirma Forceville (1994), serviu como base para o trabalho sobre a metáfora visual, por considerar conotações e crenças partilhadas culturalmente. De acordo com essa teoria, a metáfora possui um sentido novo, resultante da ativação de dois termos distintos e da interação desses termos. O novo significado não seria, portanto, preexistente, como nas visões substitutiva e comparativa, ou seja, não seria o mesmo daquele no uso literal, nem o mesmo de outro substituto literal, mas sim algo que emergiria da interação (BLACK, 1954). Para exemplificar, Black (1954) usa a frase “o homem é um lobo”, em que teríamos dois assuntos: *homem*, o *assunto principal*, e *lobo*, o *assunto subsidiário*. Aqui, portanto, para compreender a metáfora não basta saber o sentido literal de *lobo* e *homem*. É necessário que saibamos utilizar *lobo* em seu sentido literal, mas também identificar quais os *lugares-comuns*

---

<sup>43</sup> Tradução de: “For those who see metaphor as creative and essentially irreducible, this principle and its entailments lie at the heart of the weakness of the Substitution theory”.

*associados*<sup>44</sup> (Black, 1954, p. 287), ou seja, considerar o novo contexto e as características comuns aos dois termos (*homem e lobo*) para que a metáfora seja compreendida. Logo, o sentido literal nos levaria a crenças convencionais de que lobos são cinzentos, ferozes, vivem em bando e podem ser traiçoeiros. Esse conhecimento é compartilhado por uma mesma comunidade de fala e evocado quando falamos “o homem é um lobo”. Contudo, nem todas as características são plausíveis de serem relacionadas como a pelagem cinzenta, por exemplo. Desse modo, a metáfora irá suprimir alguns detalhes e enfatizar outros, como afirma Black (1954), organizando nosso entendimento de *homem*. Diferentemente da teoria da substituição e da comparação, portanto, as metáforas não seriam dispensáveis; sua exclusão levaria à perda de conteúdo cognitivo. O modo como o assunto subsidiário promove uma visão sobre o assunto principal é, para Black (1954, p. 293), “uma operação intelectual distinta [...], que exige uma consciência simultânea de ambos os assuntos, mas não reduzida a uma comparação dos dois”.<sup>45</sup>

Portanto, a teoria da interação daria maior destaque ao papel cognitivo da metáfora. Há, de acordo com Cameron (2003), nessa compreensão da metáfora, uma produção de sentido que envolve processos mentais de seleção, mapeamento e organização, mas que ainda deixa algumas lacunas, ao preocupar-se, principalmente, com metáforas novas e com o poético, ao invés do prosaico, ou seja, com o discurso ordinário – uma preocupação que ganharia destaque, principalmente, com o artigo de Reddy (1979) e com a Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2003]).

### 3.1.3 A visão cognitivista

A partir da década de 1970, a metáfora passou a ter seu aspecto cognitivo reconhecido e tornou-se objeto de interesse tanto das ciências da linguagem como da psicologia cognitiva, dando origem a diversos estudos empíricos sobre a compreensão da metáfora (ZANOTTO et al., 2002).

Reddy (1979), buscando investigar os problemas de comunicação na LI, observou que a comunicação verbal era descrita e estruturada por metáforas que evidenciavam a comunicação como transmissão. Segundo suas análises, a maioria das expressões utilizadas em LI evidenciava a comunicação como a colocação de objetos (ideias, pensamentos ou

---

<sup>44</sup> Tradução de: “system of associated commonplaces”.

<sup>45</sup> Tradução de: “distinctive intellectual operation [...], demanding simultaneous awareness of both subjects but not reducible to any comparison between the two”.

sentimentos) dentro de recipientes (palavras), que seriam enviados através de um canal (linguagem) para o interlocutor, que, por sua vez, deveria retirá-los dos recipientes (palavras) para que a comunicação fosse efetivada. Essa concepção ficou conhecida como a *metáfora do canal* ou *metáfora do conduto* (*conduit metaphor*, no original) e, segundo Lakoff e Johnson (1980 [2003]), serviu de inspiração para a publicação de sua famosa obra *Metaphors we live by* e para o desenvolvimento da Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2003]). A metáfora do canal é, nessa obra, um exemplo de destaque que ilustra, inclusive, as principais características da teoria.

Como apontam Zanotto et al. (2002), Reddy tornou-se importante por apresentar uma análise linguística da metáfora como parte da linguagem cotidiana e por ter apontado, como evidencia Lakoff (1993), um grande número de exemplos da metáfora do canal, fazendo assim uma rigorosa análise linguística da metáfora como uma forma ordinária de conceptualizar o mundo. Já Lakoff e Johnson avançam, em relação a Reddy, como diz Zanotto et al. (2002, p. 19, grifos no original)

por terem feito uma ampla análise de enunciados da linguagem cotidiana e terem descoberto que a nossa linguagem revela um imenso sistema conceptual metafórico, que rege também nosso pensamento e nossa ação. Ou seja, assim como a metáfora do canal não é simplesmente uma forma de falar sobre a comunicação, mas uma forma de pensar e de agir quando nos comunicamos, as outras metáforas da linguagem cotidiana também influenciam nossa vida: *são metáforas que vivenciamos cotidianamente.*

Dessa maneira, a metáfora seria entendida por Lakoff e Johnson (1980 [2003]) como uma operação cognitiva básica de todo ser humano, sendo, portanto, um importante instrumento para a “compreensão do mundo, da nossa cultura e de nós mesmos” (ZANOTTO et al., 2002, p. 22).

Contudo, embora a Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2003]) tenha conseguido consolidar a visão cognitivista da metáfora, é preciso explicitar que muitas das ideias ali defendidas seriam, na verdade, continuidade de ideias já abordadas em estudos anteriores. Segundo Schröder (2008a), a obra de Lakoff e Johnson certamente introduziu uma mudança paradigmática de modo mais explícito e, acredito, foi responsável pela visibilidade dessa mudança, dada a grande popularidade da obra. Todavia, nas palavras de Schröder (2008a, p. 41), “tematizações que se opõem à compreensão clássica da metáfora por ilustrar sua força criadora de experiência já são observadas em reflexões filosóficas há muito tempo”. Para a pesquisadora, estudiosos como Locke, Vico, Kant, Herder, Nietzsche,

Mauthner, Cassirer ou Gehlen já teriam antecipado, em boa parte, a TMC, embora, tratassem da metáfora, segundo ela, de uma forma fragmentária.<sup>46</sup>

Desse modo, a obra de Lakoff e Johnson não seria a pioneira, mas sim aquela que fez com que a concepção da metáfora como cotidiana ficasse popular. Logo, *Metaphors we live by* torna-se uma obra fundamental nos estudos mais contemporâneos da metáfora não por sua originalidade, mas sim, como aponta Schröder (2011, p. 60), devido à “sua transposição perspectival explícita e sistemática da língua à cognição”, bem como o grande número de exemplos oriundos de nossos usos mais cotidianos da metáfora. Para Zanotto et al. (2002), essa obra teve um grande impacto por seu forte poder explicativo. Ademais, essa teoria serve de base também para vários estudos no campo da metáfora, dentre eles, o estudo sobre a Metáfora Visual, que será abordada adiante e é foco deste trabalho.

### 3.1.3.1 A Teoria da Metáfora Conceptual

Na visão da Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2003]) (TMC, doravante), a metáfora estaria presente na nossa vida cotidiana e o sistema conceptual humano seria, em grande parte, de natureza metafórica. De acordo com essa visão, a metáfora consistiria, portanto, em compreender e experienciar uma coisa em termos de outra, de modo que um domínio conceptual seria compreendido parcialmente em termos de outro, tendo como base as correlações entre esses dois domínios de experiência. Desse modo, a metáfora conceptual pode ser definida como DOMÍNIO CONCEPTUAL (A) É DOMÍNIO CONCEPTUAL (B), de modo que as expressões metafóricas de um domínio – normalmente, o domínio fonte, aquele mais concreto – nos ajudariam na compreensão do outro domínio – o domínio alvo, um domínio mais abstrato que o anterior. Como aponta Kövecses (2002), isso aconteceria porque nossas experiências com o mundo físico servem de base para a compreensão da metáfora e, por isso, compreendemos conceitos mais abstratos a partir de conceitos mais tangíveis, o que, na teoria, é chamado de *princípio da unidirecionalidade* e determinaria o porquê de os domínios fonte e alvo nem sempre poderem ser reversíveis.<sup>47</sup>

Um exemplo de metáfora seria quando falamos que estamos “*desperdiçando* nosso tempo” ou que estamos “*gastando* muito tempo” com uma determinada atividade. De acordo

<sup>46</sup> Uma apresentação mais detalhada das antecipações da metáfora conceptual encontra-se em Schröder (2008a, 2008b, 2014a).

<sup>47</sup> Sabe-se hoje que o princípio da unidirecionalidade é questionável, pois podemos ter metáforas em que os dois domínios são concretos ou ainda metáforas em que o domínio mais abstrato é que dá pistas inferenciais para o domínio mais concreto. Para uma crítica sobre este princípio, conferir Schröder (2008b, 2011).



com essas expressões metafóricas, estaríamos conceptualizando o conceito de *tempo* em termos do conceito de *dinheiro*, dando origem à metáfora conceptual: TEMPO É DINHEIRO.<sup>48</sup> Isso aconteceria porque, na cultura ocidental moderna, agimos como se o tempo fosse um recurso valioso e limitado. Tal fato se dá, provavelmente, de acordo com Lakoff e Johnson (1980 [2003]), pela forma como o trabalho foi associado ao tempo que ele toma, em nossa cultura, e, por isso, quantificado com exatidão e usado para contabilizar pagamentos e/ou cobranças. Para os autores, na cultura ocidental, a metáfora TEMPO É DINHEIRO manifesta-se em nosso cotidiano de muitas maneiras: se tomarmos as chamadas telefônicas, por exemplo, o valor é cobrado de acordo com o tempo gasto na ligação ou, se pensarmos ainda nos pagamentos por um serviço prestado, esse pode ser calculado em horas ou diárias. Logo, pelas correlações de experiência cotidianas que temos com o dinheiro, como um bem valioso e limitado que deve ser usado com sabedoria e cuidado, conceptualizamos o tempo e dizemos que esse pode ser *gasto*, *desperdiçado*, *bem ou mal investido*, *poupado*, *perdido* ou *administrado*. Dito de outra forma, na metáfora TEMPO É DINHEIRO, nossas experiências com o conceito do domínio fonte (DINHEIRO) terão uma influência sistemática na forma com concebemos, experienciamos e agimos em relação ao conceito do domínio alvo (TEMPO).

Já o significado da metáfora seria constituído pelo mapeamento entre estes dois domínios da experiência, ou seja, pelo conjunto de correspondências sistemáticas entre os elementos conceptuais constitutivos dos dois domínios (KÖVECSES, 2002). Entretanto, não é qualquer elemento do domínio fonte que pode ser mapeado para o domínio alvo, tampouco qualquer elemento do domínio alvo que estará envolvido no mapeamento do domínio fonte, pois a estruturação metafórica é parcial e não total. Dessa forma, teremos o que na teoria é conhecido como *highlighting* e *hiding* que seriam, respectivamente, o ato de realçar aquilo que é utilizado e, como consequência, o ato de encobrir alguns aspectos de cada um dos conceitos envolvidos que não participam, num dado momento, do mapeamento.

Assim, o TEMPO pode ser conceptualizado como TEMPO É DINHEIRO, mas o tempo não é realmente dinheiro. Se a estruturação metafórica fosse total, um conceito seria exatamente o outro. Assim, dizemos que você *gasta* seu tempo em uma determinada atividade, mas não dizemos que você me *empresta* seu tempo. Tempo, diferentemente de dinheiro, não é algo que possa ser recuperado. Logo, não é algo que possa ser emprestado, assim como o dinheiro. Vemos, portanto, que o conceito de tempo é conceptualizado em termos de dinheiro apenas parcialmente. E a natureza parcial da estrutura metafórica

---

<sup>48</sup> As expressões metafóricas são sempre grafadas em itálico e as metáforas conceptuais, em caixa alta.

justificaria, inclusive, a necessidade de mais de uma metáfora, ou de vários domínios fontes, para a compreensão de um conceito em sua totalidade. Temos, assim, no caso do conceito de tempo, TEMPO É DINHEIRO, mas também TEMPO É UM OBJETO EM MOVIMENTO, quando dizemos que o tempo *voa* e que a hora certa para agir *virá*, e são as diferentes metáforas sobre o TEMPO que nos ajudam a compreender os diferentes aspectos desse conceito na nossa sociedade (LAKOFF; JONHSON, 1980 [2003]).

A partir do que foi discutido até então, o que determinaria o que seria realçado ou encoberto seria o fato de metáforas complexas serem constituídas por metáforas primárias, motivadas por nossas experiências, e o *princípio da invariância*, que garante que no mapeamento haja uma consistência com a realidade. De acordo com Lakoff (1993), o mapeamento deve assegurar que a estrutura de esquema imagético do domínio fonte seja preservada de modo consistente com a estrutura de esquema imagético do domínio alvo. Assim, há, na projeção entre os domínios, uma invariância do esquema imagético envolvido, ou seja, um caminho não será mapeado como o interior de um contêiner, ou um interior como um exterior, por exemplo. Como explica Ferrari (2011), as inferências metafóricas inconsistentes não são projetadas.

Fica explícito, portanto, que o que determinaria a motivação metafórica, de acordo com a teoria, seria a nossa base experiencial, pois as metáforas conceituais estariam fundamentadas nas experiências tanto perceptuais, quanto biológicas e culturais, como evidencia Kövecses (2002). A ideia inicial da teoria é que deveria haver uma semelhança entre as duas entidades comparadas. Contudo, como destacam Lakoff e Johnson (2003), em versão revisada da obra de 1980, a metáfora não se baseia na similaridade, mas sim nas correlações entre domínios de nossa experiência, que dariam origem às semelhanças percebidas entre os dois domínios da metáfora. Essas correlações não seriam arbitrárias, mas moldadas e restringidas pela natureza de nossos corpos, ou seja, pelas nossas experiências corporais diárias no mundo. Assim, a motivação metafórica seria, predominantemente, experiencial e o conhecimento que emerge de nossas experiências corpóreas no mundo, fundamental para a compreensão metafórica.

Essa ideia relaciona-se diretamente à visão de linguagem da Semiótica Social, pois, como já discutido, o signo não é arbitrário, mas motivado pelo nosso *interesse* que, assim como a metáfora, é complexo e tem origem com base em nossas experiências corpóreas, culturais, sociais e emocionais. Portanto, um signo nunca apresenta o objeto em sua totalidade, mas apenas alguns aspectos selecionados, decorrentes de uma relação de analogia

que se aproxima do conceito de metáfora como entendido pela TMC (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2003]).

Kress e van Leeuwen (2001, p. 22, grifo no original) afirmam ainda que os modos semióticos usam princípios como o *potencial de significado experiencial*, que

se refere à ideia de que os significantes materiais têm um potencial de significado que deriva do que nós *fazemos* quando os articulamos e da nossa capacidade de ampliar metaforicamente a nossa experiência prática e transformar ação em conhecimento.<sup>49</sup>

A ideia, como apontam os autores, é próxima da concepção de metáfora, como elaborada por Lakoff e Johnson (1980 [2003]) e, acrescento, da Teoria da Metáfora Multimodal de Forceville (1996, 2007, 2008, 2009, 2010), como veremos neste capítulo.

Lakoff (2008), com sua Teoria Neural da metáfora, afirma ainda que o processamento metafórico é inconsciente e que as metáforas são concebidas quando duas experiências ocorrem simultaneamente, fazendo com que ambos os domínios sejam ativados e processados ao mesmo tempo através de conexões neurais. Assim, o mapeamento não é linear, no sentido matemático da projeção, mas sim um mecanismo neural. Segundo Lakoff e Johnson (2003), nessa segunda edição de *Metaphors We Live By*, ao nos depararmos com uma cena, ativamos nosso córtex visual e ao nos movermos no espaço, ativamos nosso córtex motor, por exemplo, e isso faz com que nossos conceitos sensório-motores surjam a partir de nossas experiências sensório motoras. E, ao compreendermos as metáforas, estabelecemos e ativamos essas conexões.

Para Schröder (2008b, 2011, 2014b), o problema dessa argumentação está na ênfase dada à cognição. Para ela, a Teoria Conceptual da Metáfora, “embora desafie com sucesso o dualismo entre mente e corpo, deixa intacta a oposição entre o indivíduo e a sociedade” (SCHRÖDER, 2008b, P. 41). Lakoff e Johnson não negam, como aponta a autora, a relevância da experiência social, mas desconsideram a língua como um processo. Para Schröder (2008b, p. 41), a construção de significado precisa ser vista como um processo interativo, que envolve os dois interlocutores, já que os significados, assim como as metáforas, não são necessariamente, ou pelo menos nem sempre, “conceitos estáveis e culturalmente entrincheirados, mas, sim, são negociados e renegociados no decorrer da interação social”.

---

<sup>49</sup> Tradução de: “This refers to the idea that material signifiers have a meaning potential that derives from what it is we *do* when we articulate them, and from our ability to extend our practical experience metaphorically and turn action into knowledge”.

Sabendo que a metáfora possui, então, parte de sua estruturação fundamentada em nossos corpos e em nossas experiências da vida cotidiana, passo a detalhar o conceito de esquemas imagéticos, que serviriam de base para algumas correspondências metafóricas e foram tão destacados por Lakoff e Johnson (1980 [2003]).

### 3.1.4 Metáfora e Esquemas Imagéticos

Para Gibbs e Colston (1995), uma das premissas mais importantes da semântica cognitiva é que grande parte do nosso conhecimento é estruturado por nossas interações perceptivas, nossas ações corporais e nossas manipulações de objetos (LAKOFF, 1987; JOHNSON, 1987). Os padrões que emergem dessas atividades sensório-motoras, ou seja, de nossas experiências corporais cotidianas, podem ser classificados como esquemas imagéticos (*image schemas*) e seriam como *gestalts* experienciais, ou seja, estruturas esquemáticas de imagens que derivam de nossa interação com o mundo e cuja totalidade estruturada é considerada mais básica que as suas partes.

Esses esquemas imagéticos são conceitos abstratos, que emergem de repetidas experiências de base corpórea, e cuja lógica básica só faz sentido por estar estruturada em nossas experiências. Nós seres humanos experienciamos, por exemplo, nosso corpo como um recipiente, no qual líquidos podem ser inseridos ou fluidos excretados. Experienciamos ainda as coisas como dentro de um contêiner e os espaços físicos como contêineres. Essas experiências ensejam, como aponta Lakoff (1987), o esquema imagético CONTÊINER e os elementos estruturais como INTERIOR, EXTERIOR, DENTRO-FORA, fazendo com que as coisas sejam entendidas como dentro ou fora de recipientes. Logo, é comum dizermos que alguém está *entrando* no mercado de trabalho ou *saindo* de um relacionamento (LAKOFF, 1987). Todas essas interações acontecem repetidamente e dão origem aos esquemas imagéticos, que possuem uma estrutura interna e auxiliam na compreensão de domínios mais abstratos.

Quando as metáforas são baseadas em esquemas imagéticos (*image schema metaphors*), segundo Kövecses (2002), não são elementos conceptuais do conhecimento que são mapeados, como na estrutura das metáforas baseadas em domínios conceptuais, mas sim elementos conceptuais desses esquemas imagéticos, o que Lakoff (1993) chama de imagens convencionais.

Os esquemas imagéticos, por derivarem de nossas experiências e interação com o mundo, estão presentes em diversos modos de percepção e podem ser, portanto, visuais,

auditivos, sinestésicos e táteis, como apontam Gibbs e Colston (1995). Segundo os autores, estudos da LC já apontam mais de duas dúzias de esquemas imagéticos diferentes e Evans e Green (2006, p. 190) listam alguns desses esquemas (QUADRO 3).

QUADRO 3 – Lista parcial de esquemas imagéticos

ESPAÇO	CIMA-BAIXO, FRENTE-TRÁS, ESQUERDA-DIREITA, PERTO-LONGE, CENTRO-PERIFERIA, CONTATO, DIRETO, VERTICALIDADE
CONTENÇÃO	CONTÊINER, DENTRO-FORA, SUPERFÍCIE, CHEIO-VAZIO, CONTEÚDO
LOCOMOÇÃO	MOMENTO, ORIGEM-PERCURSO-DESTINO
EQUILÍBRIO	CENTRO DE EQUILÍBRIO, BALANÇA, PONTO DE EQUILÍBRIO, EQUILÍBRIO
FORÇA	COMPULSÃO, BLOQUEIO, CONTRA FORÇA, DESVIO, REMOÇÃO DE RETENÇÃO, DESBLOQUEIO, ATRAÇÃO, RESISTÊNCIA
UNIDADE/MULTIPLICIDADE	FUSÃO, COLEÇÃO, DIVISÃO, ITERAÇÃO, FUSÃO, COLEÇÃO, SEPARAÇÃO, ITERAÇÃO, PARTE-TODO, CONTAGEM DE MASSA, LIGAÇÃO
MULTIPLICIDADE	PARTE-TODO, LIGAÇÃO, CONTÁVEL-NÃO CONTÁVEL
IDENTIDADE	COMBINAÇÃO, SOBREPOSIÇÃO
EXISTÊNCIA	REMOÇÃO, ESPAÇO DELIMITADO, CICLO, OBJETO, PROCESSO

Fonte: Evans e Green (2006, p. 190).

O que se nota, portanto, é que os esquemas imagéticos são de extrema importância no campo da cognição, pois, como aponta Ferrari (2011, p. 88), diversos usos linguísticos, que refletem nossas experiências corpóreas no espaço físico, são ancorados pela noção de esquemas imagéticos. Esses esquemas ajudam nas projeções entre domínios conceptuais de usos metafóricos e metonímicos, bem como são base para a Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados (LAKOFF, 1987), que também é importante na virada cognitivista da metáfora e que passo a detalhar agora.

### 3.1.5 Modelos Cognitivos Idealizados

A Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados (doravante TMCI) foi desenvolvida por Lakoff (1987) e, assim como o conceito de esquemas imagéticos, considera o conhecimento que temos armazenado em nossa memória como fator determinante na construção do

significado. Para desenvolver a TMCI, Lakoff (1987) diz ter se baseado em quatro fontes: a Semântica de *frames* (FILLMORE, 1982), a Teoria da Metáfora e da Metonímia (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2003]), a Gramática Cognitiva (LANGACKER, 1986) e os Espaços Mentais (FAUCONNIER, 1985).

Os Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) são descritos, por Lakoff (1987), como estruturas que organizam o nosso conhecimento, um todo complexo estruturado, uma *gestalt*, um conjunto complexo de *frames* diferentes, que pode utilizar cinco tipos de estruturação: proposicional; esquemas imagéticos; metafórica; metonímica e simbólica.

O primeiro, o MCI proposicional, relaciona-se com a estrutura de *frames* de Fillmore (1982), que designa, segundo Ferrari (2011, p. 50), “um sistema estruturado de conhecimento, armazenado na memória de longo prazo e organizado a partir da esquematização da experiência”. Desse modo, para que possamos entender o significado das palavras, é preciso acessar os *frames*, estas estruturas de conhecimento que se relacionam com nossas experiências de bases físicas e culturais. O conceito de *terça-feira*, por exemplo, só pode ser definido em relação a um MCI, pois é preciso compreender que, na nossa cultura, há um ciclo definido pelo movimento do sol, que caracteriza o início e o fim de um *dia*; que há um ciclo maior, chamado *semana*, que foi assim definido, no calendário, como um todo que se divide em sete dias, em uma sequência linear que se repete; e que, neste modelo idealizado, a *terça-feira* refere-se à terceira parte deste todo (LAKOFF, 1987). O modelo é idealizado, portanto, porque a divisão da semana em sete dias não existe na natureza, como aponta Lakoff (1987); é uma criação humana, um construto ancorado culturalmente, que pode variar, inclusive, de uma cultura para outra.

Para Lakoff (1987, p. 113), grande parte da nossa estrutura de conhecimento está na forma de modelos proposicionais que, segundo ele, não utilizam dispositivos imaginativos, como metáforas, metonímias e imagens mentais, mas sim “especificam elementos, suas propriedades e as relações mantidas entre eles”.<sup>50</sup> Evans e Green (2006) afirmam que um MCI proposicional baseia-se em conhecimento proposicional, ou fatural, e citam como exemplo o conhecimento demandado ao solicitar uma mesa e pedir comida em um restaurante. Sabemos que nesta situação há uma série de ações exigidas, ou esperadas, e este conhecimento emerge de um MCI proposicional. Lakoff (1987) menciona ainda como exemplo de MCI proposicional o fato de que o fogo é perigoso, uma informação que faz parte do nosso

---

<sup>50</sup> Tradução de “specify elements, their properties, and the relations holding among them”.

conhecimento sobre o fogo, um conhecimento imparcial, de verdade comprovada, pautado nos fatos.

O segundo MCI, o de esquema imagético envolve o conhecimento que temos dos esquemas imagéticos, que servem como base para a estrutura conceptual deste MCI. Os esquemas imagéticos, como dito anteriormente, derivam de nossas experiências corpóreas e interação com o mundo e, por isso, nossa experiência com o ESPAÇO, por exemplo, pode ser estruturada com base nos esquemas imagéticos de CONTÊINER, ORIGEM-PERCURSO-DESTINO, PARTE-TODO, CIMA-BAIXO, FRENTE-TRÁS, dentre outros (LAKOFF, 1987). Outros exemplos, dados pelo autor, são o nosso conhecimento sobre beisebol, que envolve uma trajetória, e o nosso conhecimento sobre velas, que envolve a imagem de um objeto longo e fino.

O MCI metafórico envolve mapeamentos de metáforas como os descritos por Lakoff e Johnson (1980 [2003]). Portanto, MCIs metafóricos mapeiam um modelo proposicional ou um esquema imagético de um domínio para uma estrutura correspondente de outro domínio (LAKOFF, 1987). Assim, o MCI de TEMPO pode ser conceptualizado como ESPAÇO e dizemos, por exemplo, que as horas passam *voando*.

Já os MCIs metonímicos acontecem em um único domínio conceptual, em que, de acordo com Lakoff (1987), há uma estrutura conceptual que contém dois elementos: A e B. Um dos elementos do MCI – normalmente o B que, segundo o autor, é mais fácil de entender, lembrar e reconhecer, ou ainda útil para aquela finalidade – é parte do outro (A) ou está intimamente associado com ele. Logo, para Lakoff (1987, p. 85), “um modelo metonímico é um modelo de como A e B estão relacionados em uma estrutura conceptual; a relação é especificada por uma função de B para A”.<sup>51</sup> O modelo metonímico tem, portanto, um status cognitivo e é descrito como comum e de fácil entendimento, por rotineiramente entendermos, por exemplo, partes pelo todo. Por fim, Lakoff (1987) lista os tipos de modelos metonímicos, a saber: os estereótipos sociais, exemplos típicos, casos ideais, modelos, geradores, submodelos, e os exemplos mais salientes, que ficam metonimicamente por toda uma categoria – todos produzindo efeitos prototípicos. O exemplo clássico é o modelo de mãe, cujo exemplo prototípico é uma mãe biológica, dona de casa, que cuida do filho e é casada com o pai da criança (LAKOFF, 1987).<sup>52</sup> Esse é um protótipo que possui uma

---

<sup>51</sup> Tradução de: “A metonymic model is a model of how A and B are related in a conceptual structure; the relationship is specified by a function from B to A”.

<sup>52</sup> Acredita-se que hoje o modelo da mãe biológica ainda permaneça, mas as outras características não mais possuem tanta representatividade na sociedade moderna.

representatividade na categoria MÃE e é utilizado para compreender a categoria como um todo.

O último MCI, o simbólico, representa, segundo Evans e Green (2006), estruturas de conhecimento que Fillmore descreveu como quadros semânticos. Os quadros semânticos envolveriam, segundo os autores, “itens lexicais (e construções gramaticais), que não podem ser entendidos independentemente de outros itens lexicais em relação ao qual são entendidos”.<sup>53</sup> Para exemplificar, temos os verbos *comprar, vender, pagar, gastar, custar*, por exemplo, que para compreendê-los é preciso acessar a estrutura de EVENTO COMERCIAL. Para Evans e Green (2006), é por este tipo de MCI ser explicitamente estruturado pela linguagem, ao invés de prover uma estrutura puramente conceitual subjacente à língua, que Lakoff (1987) o descreve como simbólico, pois sua estrutura contém unidades simbólicas.

Em suma, a TMCI (LAKOFF, 1987) possui relevância para os estudos da metáfora e para este trabalho por evidenciar a importância não apenas de nossa percepção de mundo, com base em nossas experiências sensório-motoras, mas também com base nas nossas experiências sociais e culturais. Como evidenciado pela teoria, os MCIs irão revelar exemplos prototípicos de acordo com cada cultura e, conseqüentemente, revelar estereótipos culturais sobre diversas temáticas. Na área de ensino e aprendizagem, os MCIs podem ser úteis por evidenciarem o que é esperado culturalmente em uma sala de aula e no processo de aprendizagem de uma LE, já que muito do nosso conhecimento cultural é organizado, segundo a TMCI (LAKOFF, 1987), com base nos nossos ideais e revelados pelos protótipos utilizados.

### 3.1.6 Metáfora e Metonímia

A relação entre metáfora e metonímia vem sendo discutida recentemente por alguns estudiosos (BARCELONA 2003a, 2003b; GOOSSENS, 2003; RADDEN, 2003a, 2003b; TAYLOR, 2003; AL-SHARAFI, 2004; PAIVA 2010b, 2011a, dentre outros) e, nos últimos anos, a metonímia tem ganhado, aos poucos, destaque na LC (KÖVECSES; RADDEN, 1998; BARCELONA, 2003b; DIRVEN; PÖRINGS, 2003), inclusive, com algumas obras inteiras dedicadas a ela (PANTHER; RADDEN, 1999; LITTLEMORE, 2015), o que fez com que a metonímia deixasse o lugar à margem que antes ocupava nas discussões.

---

<sup>53</sup> Tradução de “lexical items (and grammatical constructions), which cannot be understood independently of the other lexical items relative to which they are understood”.



A distinção entre metáfora e metonímia é, como apontam Lakoff e Johnson (2003 [1980]), real, contudo, frequentemente confusa. Tal confusão tem início já com a definição de Aristóteles que descreve a metáfora como o “transportar para uma coisa o nome de outra, ou do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou da espécie de uma para a espécie de outra, ou por analogia” (ARISTÓTELES, 2003 [séc. IV a.C.], p. 134), englobando, nessa definição, não apenas metáforas, mas também metonímias. De acordo com Sperandio (2014), o processo metonímico foi descrito como uma subclasse da metáfora até 1950, quando Jakobson passou a tratá-lo como processo distinto e afirmou que o processo da metáfora dava-se por similaridade e o da metonímia, por contiguidade.

Na perspectiva cognitivista, essa relação ainda se manteve por um longo período. Lakoff e Johnson (1980 [2003], p. 35), afirmam que a metonímia fundamenta-se no uso de “uma entidade para nos referirmos a outra que é relacionada a ela”.<sup>54</sup> Dessa maneira, a metáfora seria, segundo eles, principalmente uma maneira de concebermos uma coisa em termos de outra, enquanto a metonímia, uma forma de usarmos uma entidade para representarmos outra. Como exemplo de metonímias, os autores apresentam frases como (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 92):

- (1) Ele gosta de ler *Marquês de Sade* (= o que o Marquês escreveu)
- (2) O *acrílico* invadiu o mundo da arte. (= o uso de tinta acrílica)

Assim, no exemplo (1), tomamos o escritor Marquês de Sade para nos referirmos ao seu trabalho, às suas obras, e, em (2), o material usado para nos referirmos a uma técnica de pintura em tela com esse tipo de tinta. Fato é que todos esses exemplos ressaltariam como a metonímia, assim como a metáfora, é de natureza conceptual e faz parte do modo como agimos, pensamos e falamos. Para Lakoff e Johnson (1980 [2003], p. 97), os conceitos metonímicos também se baseiam em nossas experiências e estruturam nossa linguagem, nossos pensamentos e nossas ações.

Todavia, a visão referencial da metonímia foi criticada por ser, como advoga Al-Sharafi (2004, p. 54), uma visão reducionista, que daria à metonímia uma “importância marginal para os processos cognitivos porque não contribui muito para a estruturação conceptual da nossa experiência”.<sup>55</sup> Para o autor, o papel da metonímia não é apenas referencial, mas informacional e intencional. Lakoff e Johnson (1980 [2003], p. 36) já se

<sup>54</sup> Tradução de: “one entity to refer to another that is related to it”.

<sup>55</sup> Tradução de: “marginal importance to cognitive processes because it does not contribute much to the conceptual structuring of our experience”.

referiam aos outros papéis da metonímia, pois entendiam que a “metonímia não é meramente um recurso referencial. Ela também tem a função de propiciar entendimento”.<sup>56</sup> Para elucidar essa afirmação, os autores usam a metonímia PARTE PELO TODO<sup>57</sup>, em que muitas partes podem ser utilizadas para representar o todo, contudo, apenas uma é selecionada e determina os aspectos que queremos, propositalmente, enfatizar. Esse enfoque em certos aspectos da entidade também pode ocorrer em outros tipos de metonímias, segundo eles, como no exemplo (3) a seguir, em que temos a metonímia INSTITUIÇÃO PELOS RESPONSÁVEIS e *Times* é utilizado não apenas para referir-se ao repórter da revista que chegará para a coletiva, mas também para destacar a importância dessa instituição na coletiva de imprensa.

(3) O *Times* ainda não chegou à coletiva. (= o repórter da *Times*)

Já na edição de 2003, Lakoff e Johnson retomam, no posfácio da obra, a distinção entre metáfora e metonímia e fazem uma correção, dizendo que em ambos os casos há um mapeamento conceptual do tipo *A expressa o significado de B* e uma coativação neural. Contudo, na metáfora, há a coativação de dois domínios e o mapeamento metafórico é múltiplo, ou seja, dois ou mais elementos de um domínio são mapeados para dois ou mais elementos do outro domínio, preservando-se a estrutura de esquema imagético envolvida. Enquanto, na metonímia, há a coativação de dois elementos de um mesmo *frame*, que podem ou não ser de um mesmo domínio (LAKOFF; JOHNSON, 2003).

Para exemplificar que a metonímia poderá utilizar dois domínios, porém, irá fazer com que esses domínios formem um objeto único e complexo, Lakoff e Johnson (2003, p. 266) citam o exemplo a seguir:

(4) São Francisco é *meia hora* de Berkeley.<sup>58</sup>

No exemplo (4), temos, de acordo com os autores, a metonímia TEMPO PELA DISTÂNCIA, em que dois domínios distintos, o domínio TEMPO e o domínio ESPAÇO, estão envolvidos, mas ambos fazem parte de um único *frame* (TEMPO PARA UMA VIAGEM) e temos um único mapeamento, em que o tempo está metonimicamente pela distância que pode ser percorrida

<sup>56</sup> Tradução de: “metonymy is not merely a referential device. It also serves the function of providing understanding”.

<sup>57</sup> Lakoff e Johnson (1980) classificam como metonímias os casos que os retóricos mais tradicionais consideravam sinédoques, em que uma parte representaria o todo. Neste trabalho, também não será feita a distinção entre metonímias e sinédoques.

<sup>58</sup> Tradução de: “San Francisco is a half hour from Berkeley”.

naquele tempo. Portanto, para os autores, a distinção entre metáfora e metonímia pode não pautar-se apenas no número de domínios envolvidos; é preciso considerar como a expressão é utilizada e verificar se esses domínios formam um objeto único e complexo no uso de um único mapeamento (LAKOFF; JOHNSON, 2003).

Lakoff (1987) também aborda o processo metonímico na TMCI, como já explicitado anteriormente, e afirma que a metonímia é uma das características básicas da cognição. De acordo com o autor, existem diversos modelos metonímicos e cada um deles é usado com um propósito diferente. Evans e Green (2006, p. 275) apresentam um resumo de alguns MCIs metonímicos (QUADRO 4).

QUADRO 4 – Resumo dos MCIs metonímicos

<b>Estereótipos</b>	representam normas e expectativas culturais em relação a exemplos da categoria. Exemplo: BACHELOR (solteiro).
<b>Exemplos típicos</b>	representam os casos mais frequentes ou comumente encontrados da categoria. Exemplo: PARDAL para a categoria PÁSSARO.
<b>Ideais</b>	combinam as propriedades ideais da categoria. Exemplo: ideal para a categoria POLÍTICO, ou seja, alguém altruísta, trabalhador, honesto dentre outras características.
<b>Modelo (<i>paragon</i>)</b>	representam casos concretos de um ideal. Exemplo: Rolls-Royce para CARROS LUXUOSOS.
<b>Geradores</b>	membros de uma categoria são “gerados” por um subconjunto nuclear de membros. Exemplo: a categoria NÚMEROS NATURAIS.
<b>Exemplos salientes</b>	representam casos reais memoráveis ou bem conhecidos de uma categoria. Exemplo: a Universidade de Oxford para UNIVERSIDADE.

Fonte: Adaptado de Evans e Green (2006, p. 275).

Outro estudioso que se dedicou à metonímia e pauta a diferença entre metáfora e metonímia no conceito de domínios é Croft (2003). Todavia, o autor explora o conceito de *domínio* e *domínio matriz*, nos moldes da Gramática Cognitiva de Langacker. O conceito de DOMÍNIO, de acordo com Ferrari (2011, p. 59), é entendido, nessa vertente, como “experiências perceptuais, conceitos, complexos conceptuais e sistemas elaborados de conhecimento”, enquanto DOMÍNIO MATRIZ refere-se às predicções que “são normalmente caracterizadas relativamente a mais de um domínio de especificação, organizados hierarquicamente” e assim denominados coletivamente (p. 60). Como exemplo, Ferrari (2011, p. 60) explicita a dependência do significado de COTOVELO ao conceito de BRAÇO, que é compreendido em relação ao domínio CORPO e, finalmente, ao domínio ESPAÇO.

Desse modo, segundo Croft (2003), a metonímia não deveria ser descrita em termos de um único *frame*, como em Lakoff e Johnson (2003 [1980]), nem em termos de um mesmo MCI, como em Lakoff (1987), mas sim como ocorrendo dentro de um único domínio matriz. Nas palavras do autor,

[e]sta é certamente a diferença crítica entre metáfora e metonímia. A metáfora é um mapeamento entre dois domínios que não fazem parte da mesma matriz; [...] Na metonímia, por outro lado, o mapeamento ocorre apenas dentro de um domínio matriz. Entretanto, é possível para a metonímia, assim como para outras ambiguidades lexicais, ocorrer entre domínios dentro de um domínio matriz. Deste modo, os domínios desempenham um papel significativo na interpretação de metonímia. (CROFT, 2003, p. 178)<sup>59</sup>

Ademais, diferentemente da metáfora, onde há o mapeamento entre domínios, na metonímia, Croft (2003) considera que há um realce (*highlighting*) de domínio, em que diferentes domínios são ativados dentro do domínio matriz.

O conceito de realce também é abordado em Barcelona (2003a, 2012), que acredita que a metonímia é indiscutivelmente um mecanismo cognitivo que não se restringe apenas à referência. Para ele, a metonímia pode ser descrita como

a projeção assimétrica de um domínio conceptual, chamado "fonte", em outro domínio conceptual, chamado "alvo", ambos localizados no mesmo domínio conceptual funcional e ligados por uma função pragmática. O resultado da projeção é a ativação mental do alvo. (BARCELONA, 2012, p. 126)<sup>60</sup>

Desse modo, para o autor, no processo metonímico há, portanto, a projeção entre dois domínios, que também podem ser chamados de *subdomínios*.<sup>61</sup> Estes dois (sub)domínios localizam-se dentro de um mesmo domínio conceptual funcional, que, segundo o autor, é equivalente aos conceitos de *frame*, de Fillmore (1982), ou de MCI, de Lakoff (1987). Dizemos que há uma projeção porque, segundo Barcelona (2012), o domínio fonte causa a

<sup>59</sup> Tradução de: "This is indeed the critical difference between metaphor and metonymy. Metaphor is a mapping between two domains that are not part of the same matrix; [...] In metonymy, on the other hand, the mapping occurs only within a domain matrix. However, it is possible for metonymy, as well as for other lexical ambiguities, to occur across domains within a domain matrix. In this way, domains do play a significant role in the interpretation of metonymy".

<sup>60</sup> Tradução de: "la proyección asimétrica de un dominio conceptual, llamado "fuente", sobre otro dominio conceptual, llamado "meta", situados ambos dentro del mismo dominio conceptual funcional y conectados por una función pragmática. El resultado de la proyección es la activación mental de la meta.

<sup>61</sup> O termo *domínio* é utilizado, pelo autor, no lugar de *entidades conceptuais*, porque, segundo ele, até mesmo conceitos aparentemente simples pressupõem um conhecimento de uma rede vasta de conceitos, o que faz com que o termo *domínio* seja mais adequado (BARCELONA, 2012).

ativação mental do alvo. Contudo, para que haja uma metonímia, é necessário que o alvo e a fonte estejam em um mesmo domínio funcional e que ambos estejam conectados por uma função pragmática, ou seja, por “uma forte conexão, normalmente automática, entre dois papéis de um mesmo *frame* ou MCI”.<sup>62</sup> Assim, os domínios NARIZ HUMANO e BOCA HUMANA fazem parte do domínio funcional ROSTO HUMANO, por exemplo, mas não é habitual que um ative o outro metonimicamente, pois não estão conectados por uma função pragmática. Já a projeção é assimétrica porque os (sub)domínios não apresentam uma correspondência estrutural como na metáfora, em que PARTES seriam mapeadas como PARTES e TODOS como TODOS. Na metonímia, PARTES podem ser mapeadas em TODOS, TODOS em PARTES e PARTES em PARTES. Tomemos o exemplo clássico de Lakoff e Johnson (2002, p. 31):

(5) *O sanduíche de presunto está esperando a sua conta.*

No exemplo (5), SANDUÍCHE e CLIENTE são (sub)domínios do domínio conceptual funcional RESTAURANTE, de modo que há uma projeção assimétrica entre ambos, pois pessoas não são mapeadas sobre pessoas. Nessa metonímia, CLIENTE PELO PEDIDO, a ativação ou o realce do domínio alvo (CLIENTE), colocado em segundo plano, é feita com base em um ponto de referência conceptual que é a fonte (PEDIDO), colocada em primeiro plano. Logo, o cliente é mentalmente ativado através do seu pedido no restaurante: o sanduíche de presunto, que realça, inclusive, aspectos importantes do cliente como, por exemplo, o seu gosto para sanduíches.

Paiva (2010b, 2011a) e Nascimento e Paiva (2011), com base na teoria da complexidade, apresentam ainda a metonímia como compressão fractal. De acordo com a teoria da complexidade, um fractal pode ser descrito como uma dimensão não inteira, cujo formato exibe um padrão semelhante, que se repete independente de sua escala. O termo foi cunhado por Mandelbrot (1982) que percebeu que, visto em maior ou menor escala, o litoral reproduzia uma forma semelhante. Desse modo, ainda que tomássemos partes pequenas da costa, elas reproduziriam o todo. Outro exemplo de fractal, citado por Nascimento e Paiva (2011), são as bonecas russas (FIGURA 10). Como advogam os autores, essas bonecas mostram-se semelhantes e, ao serem separadas, reproduzem em escalas diferentes o mesmo padrão, uma cópia semelhante ao todo.

---

<sup>62</sup> Tradução de: “una fuerte conexión, normalmente automática, entre dos roles de un mismo marco o MCI”.

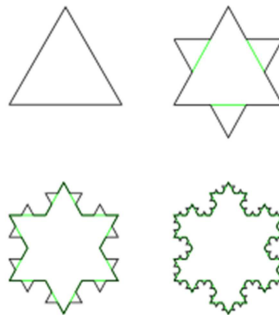
FIGURA 10 – Bonecas russas como exemplo de fractal



Fonte: <https://blogpalavrademae.files.wordpress.com/2014/05/matri.jpg>. Acesso: 07 mar. 2016.

Outra característica importante do fractal é a sua recursividade, ou seja, sua capacidade de ser ampliado inúmeras vezes, *ad infinitum*. A esse mecanismo que, segundo Paiva (2011a, p. 53), gera “formas autossemelhantes, onde cada escala, ou nível de detalhamento, cria detalhes menores do que os dos estados precedentes”, Mandelbrot (1982) deu o nome de cascata. Seu exemplo clássico é a curva de Koch, ou ilha triádica de Koch (FIGURA 11), que representa um floco de neve, em que uma mesma forma geométrica, um triângulo, repete-se inúmeras vezes.

FIGURA 11 – Curva de Koch



Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/d/d9/KochFlake.svg/260px-KochFlake.svg.png>. Acesso: 05 mar. 2016.

Paiva (2010b, p. 13) afirma que podemos aplicar o mesmo raciocínio ao processamento cognitivo e à materialidade textual, já que

[p]ara produzir sentido, utilizamos diariamente uma proliferação de cenas que são recursivamente ativadas, integradas, fundidas, e compactadas de forma fractal, ou seja, autossemelhante. Da mesma forma esse processamento é atualizado textualmente, em palavras, diálogos, textos/gêneros de forma recursivamente autossemelhante. Reversamente, ao interpretarmos esses textos, também operamos de forma autossimilar com ativações e descompressão de cenas.

Para Paiva (2011a), a compressão e a descompressão de sentido podem ser entendidas aos moldes da compressão fractal das imagens digitais. O conceito de compressão, na LC, envolve, segundo Paiva (2011a) a nossa capacidade de construir dinamicamente aquilo que não está disponível na rede como quando vemos em uma história em quadrinhos o mocinho e o bandido lutando e, no próximo quadro, o bandido amarrado, o que nos leva a concluir, como aponta a autora, que o mocinho rendeu o bandido e o amarrou. Já a compressão fractal seria uma técnica de imagens usando fractais, baseada na ideia de que qualquer imagem é redundante e pode ser comprimida. Portanto, segundo a autora, da mesma forma que as imagens digitais podem ser compactadas, ou seja, podem ter suas redundâncias eliminadas por meio de um processo fractal e com isso manter um arquivo menor e muito próximo do original; a produção de textos orais ou escrito pode ser também um processo de compressão fractal, em que é preciso construir e reconstruir sentidos através do acionamento de outras cenas.

Dessa maneira, para Paiva (2010b, p. 15), “a propriedade fractal das metonímias faz com que gestos, palavras, imagens e sons funcionem como *hiperlinks* que acionados nos remetem a outros domínios conceituais de onde são partes integrantes.” De acordo com a autora, as metonímias evocam, assim, cenas que, de acordo com o *zoom* que damos a elas, podem trazer à nossa mente tanto a cena completa, quanto também partes maiores ou menores, ou ainda somente um pequeno detalhe da cena (PAIVA, 2010b). A metonímia, nessa perspectiva, portanto, não é entendida, segundo a autora, como uma mudança de nome, mas uma mudança de escala, pois “não é uma coisa nomeada por outra, é a mesma coisa vista em uma dimensão fractalizada sem que se perca a dimensão do todo” (PAIVA, 2010b, p. 17). Para exemplificar, a autora menciona as imagens da beca e do capelo, que, recorrentes em narrativas de aprendizagem, funcionam metonimicamente como representação do estudante, em uma menor escala, e, em maior escala, da cerimônia de formatura e do final de um processo.

Diante do exposto, é possível perceber, como aponta Barcelona (2012), que não há um conceito de metonímia que seja completamente compartilhado pelos linguistas cognitivos. O que há é um consenso de que a metonímia é primariamente de caráter conceptual e que seu mapeamento acontece dentro de um domínio experiencial comum. Contudo, até mesmo definir o que seriam um ou dois domínios e, por conseguinte, distinguir o que é metáfora e metonímia pode ser uma tarefa complicada. Barcelona (2003a, p. 232) afirma que muitas vezes os domínios cognitivos podem ter fronteiras bem difusas, fazendo com que a

identificação do alvo e da fonte como sendo dentro de um mesmo domínio comum seja algo difícil. Ademais, como aponta o linguista, muitas expressões podem ser interpretadas como metáforas ou metonímias, já que elas podem interagir entre si, complicando sua distinção.

### 3.1.6.1 A interação entre metáfora e metonímia

A interação entre metáfora e metonímia foi abordada pela primeira vez por Goossens (2003) que propôs o termo *metaftonímia* (*metaphonymia*) para se referir ao que ele classificou, em sua análise, como casos mistos, ou seja, casos que não eram nem metáforas nem metonímias puras. Embora a análise de Goossens (2003) baseie-se em expressões retiradas de dicionários, o autor traz uma importante contribuição para os estudos cognitivos, pois seu neologismo explicita que metáforas e metonímias não são mutualmente exclusivas, mas sim processos interligados (GOOSSENS, 2003).

De acordo com Goossens (2003, p. 369), as *metaftonímias* podem ser de dois tipos: *metaftonímias integradas* (*integrated metaphonymy*) e *metaftonímias cumulativas* (*cumulative metaphonymy*). O primeiro tipo refere-se àquelas em que metáforas e metonímias são combinadas em uma única e mesma expressão. Essas podem dividir-se em metonímia dentro de metáfora e metáfora dentro de metonímia. Goossens (2003, p. 363-364) exemplifica com a expressão *bite one's tongue off*, que poderia ser traduzida como *cortar a língua de alguém*, cujo sentido seria *impedir alguém de falar algo* e cuja projeção, segundo o autor, só é possível pela integração da metonímia PARTE PELO TODO (LÍNGUA ESTÁ PELA FACULDADE DE FALAR). Já o segundo tipo, as *metaftonímias* cumulativas, referem-se às metáforas que são derivadas de metonímias e vice-versa. Como exemplo Goossens (2003) cita a expressão *close-lipped*, que pode ser traduzida como *boca fechada*, isto é, não contar o segredo dos outros, de modo que os lábios (PARTE PELO TODO) estão pela capacidade de a pessoa conseguir guardar um segredo.

Os limites entre metáfora e metonímia são tão tênues que alguns autores (BARCELONA, 2003a, 2003b; JAKOBSON, 2003; DIRVEN 2003; RADDEN, 2003a, 2003b; CROFT, 2003; TAYLOR, 2003) apoiam a ideia de um *continuum*. Radden (2003b) afirma que não deveríamos limitar o estudo de uma ou outra categoria particular e, ao invés de querermos sempre separar metáfora e metonímia, deveríamos considerar a ideia do *continuum* metáfora-metonímia, em que teríamos em uma ponta a metonímia e, na outra, a metáfora. Nesse *continuum*, as noções clássicas de metonímias e metáforas seriam apenas os exemplos



mais prototípicos ao longo dele, que teria uma variedade de categorias intermediárias entre suas duas extremidades.

Contudo, Paiva (2010b, 2011a) defende a ideia de estudarmos o processamento metonímico como parte integrante do processamento metafórico. Barcelona (2003a) advoga que a motivação metonímica da metáfora é um desafio para a teoria da metáfora e afirma que um grande número de metáforas possui uma base metonímica. Porém, segundo Barcelona (2012, p. 134, grifo no original), embora em um de seus textos ele tenha sugerido que “*toda metáfora conceptual é necessariamente motivada por uma ou mais metonímias*”<sup>63</sup>, essa hipótese não está, hoje, comprovada de maneira incontestável.

Paiva (2010b, p. 13), no entanto, discorda do autor e é categórica ao dizer que

[e]m todo processamento metafórico, temos encaixado um processamento metonímico, pois quando domínios conceituais são integrados, não há, necessariamente, uma integração entre todos os elementos dos domínios fonte e alvo, mas sim de elementos mapeados dentro de cada domínio. Assim, teríamos, via recursão, uma série de mapeamentos metonímicos de cuja interação emerge a metáfora.

Baseada na perspectiva da metonímia como compressão fractal, Paiva (2010b, 2011a) exemplifica como o processo metonímico faz parte de toda e qualquer metáfora. Para a autora, se, na operação metafórica, temos inicialmente um mapeamento parcial dentro de cada domínio experiencial, há, portanto, um processo metonímico PARTE PELO TODO, em que apenas parte do domínio conceptual será utilizada na significação do segundo domínio. Contudo, ainda que utilizemos apenas parte desse domínio, ele pode ser inteiramente recuperado. Para exemplificar, Paiva (2011a) utiliza a frase “o tempo voa”, em que o tempo é metaforizado como um pássaro e deixa evidente que não são todos os elementos do domínio conceptual PÁSSARO que são projetados, mas apenas uma parte: sua capacidade de voar. Logo, aspectos como botar, chocar, ciscar, possuir penas, possuir um bico, por exemplo, são ignorados no mapeamento. Temos assim um processamento metonímico, em que apenas uma parte do todo é selecionada, integrando o mapeamento metafórico.

Todavia, em casos de integração conceptual, podemos ter como aponta Paiva (2011a), várias metonímias integradas na emergência da metáfora via compressão. Para ilustrar, Nascimento e Paiva (2011) trazem o exemplo de Fauconnier e Turner (2002) da imagem da morte como um ceifeiro (FIGURA 12), em que na compressão temos vários estágios da morte integrados. Nessa imagem, é possível perceber a emergência da metáfora através da

---

<sup>63</sup> Tradução de: “*toda metáfora conceptual está necessariamente motivada por una o más metonimias*”.

compactação de vários elementos metonímicos. Como apontam os autores, temos: (1) o esqueleto, representando metonimicamente a morte, pois é o efeito desta (EFEITO PELA CAUSA); (2) a mortalha, referindo-se metonimicamente ao padre, que, normalmente, está presente nos funerais (PARTE PELO TODO [VESTUÁRIO PELA PESSOA]); (3) o rosto, que encoberto pelo capuz demonstra ser algo desconhecido (PARTE PELO TODO [ROSTO PELA PESSOA]); (4) a foice, que representa, metonimicamente, o ato de ceifar (INSTRUMENTO PELA AÇÃO) e, metaforicamente, a morte, já que quando uma planta é ceifada, ela morre.

FIGURA 12 – Morte como um ceifeiro



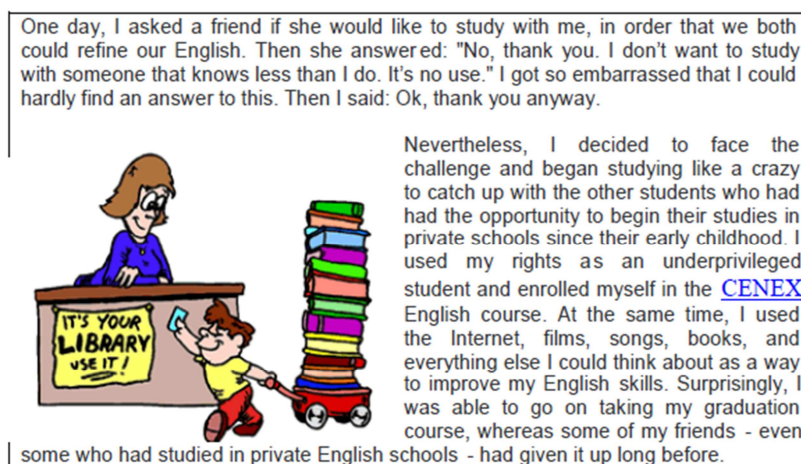
Fonte: Nascimento e Paiva (2011, p. 366).

Para Nascimento e Paiva (2011) é a integração de todos esses elementos que faz com que o sentido se auto-organize e com que compactemos e descompactemos os diferentes sentidos, que, de acordo com eles, são “acionados pela descompressão das metonímias em interação com a compressão e descompressão de nossas experiências no mundo” (p. 59). Para Paiva (2011a), a metonímia é, portanto, uma parte que contém o todo, pois a partir dela pode-se chegar ao todo, quando a acionamos e a descompactamos. Assim, para a pesquisadora, a metonímia é um processo de compressão fractal, semelhante à compressão das imagens. Cada elemento na imagem do ceifeiro como metáfora da morte é um fractal do domínio e conseguimos integrá-lo novamente ao seu domínio em um processo recursivo, via descompressão. Logo, o esqueleto nos remete ao corpo em decomposição, que nos remete ao enterro do corpo – já que a decomposição acontece depois do sepultamento –, que nos remete à morte. E assim é com os outros elementos da integração conceitual. Paiva (2011a, p. 60) defende, portanto, que

[q]uando se produz uma metonímia, eliminam-se as redundâncias e mapeia-se dentro desse domínio um elemento que, ao mesmo tempo em que remete ao todo de seu próprio domínio, pode também ser projetado em outro domínio para produzir um novo sentido, uma metáfora. Ao materializarmos a metonímia damos realce a um elemento integrado a outro domínio, mas os demais elementos do primeiro domínio são facilmente recuperados via descompressão.

Percebemos, desse modo, que assim como a compactação de imagem, a produção de textos (orais, escritos, visuais) também é, como aponta Paiva (2011a), um processo de eliminação das redundâncias. Contudo, quando temos mais de um modo envolvido, ou seja, quando a compressão envolver a multimodalidade, o processamento metafórico e/ou metonímico torna-se ainda mais complexo. Retomo aqui as narrativas de aprendizagem para abordar um exemplo dado por Nascimento e Paiva (2011) (FIGURA 13):

FIGURA 13 – Processamento metafórico e metonímico na multimodalidade



Fonte: Nascimento e Paiva (2011, p. 367).

Na FIGURA 13, podemos perceber, como apontam os autores, que o sentido emerge por meio do acionamento simultâneo do texto e da imagem, que se integram e interagem com o conhecimento de mundo do leitor. Para eles, ao representar a biblioteca com essa imagem, o aprendiz elimina redundâncias e produz uma compressão metonímica complexa, pois imagens como estantes de livros e mesas para estudo não aparecem. Contudo, embora reduzida, os poucos aspectos apresentados (bibliotecária, balcão, livros, carteirinha de usuário), integrados, são o suficiente para a descompressão da cena e para que se projete, recursivamente, o cenário da biblioteca, como apontam Nascimento e Paiva (2011). Esses elementos, integrados ao texto “começar a estudar feito um louco” (*began studying like a crazy*), representam a ideia de estudar muito. Contudo o ato de estudar é, segundo Paiva (2009a), representado por dois domínios distintos: o da biblioteca e o da loucura, o que faz

com que a leitura desse texto seja construída, segundo ela, pela rede de interações de metonímias, que geram metáforas, e que em interação (texto-imagem, por exemplo) fazem novas metáforas emergirem (PAIVA, 2009a). Assim, a autora acredita que, por um lado, o ato de estudar é metaforizado como o acúmulo de informação, já que temos a pilha de livros e a ativação da metáfora MAIS É MELHOR e, por outro lado, temos o conceito de loucura associado ao ato de estudar. Para Paiva (2009a), para chegarmos a essa ideia, alguma parte do conceito de loucura foi acionada por compressão metonímica, provavelmente, a obsessão ou o exagero, por exemplo, já que não trata-se de agressividade ou de um estado de confusão mental.

Por fim, os trabalhos e pesquisas desenvolvidas por Paiva (2009a, 2010b, 2011a) e Nascimento e Paiva (2011), como podemos perceber, evidenciam que metáforas e metonímias são elementos fundamentais em nossos processos cognitivos. Metáfora e metonímias fazem parte de diversas formas de linguagem e materializam-se, como aponta Paiva (2011a) em gestos, textos escritos ou imagéticos e sons. E é a propriedade fractal das metonímias que faz com que estas formas de linguagem funcionem como *hiperlinks* que, quando acionados nos remetem a outros domínios conceituais (PAIVA, 2010b). Como afirma Paiva (2011a, p. 63), “todo processo metafórico implica um processamento metonímico”, de modo que “os dois processos se unificam, via recursão, na emergência de metáforas e, conseqüentemente, na auto-organização da produção de sentidos”.

Faz-se importante salientar, como aponta Paiva (2011a), que ao interpretarmos um texto, efetuamos compressões cognitivas propiciadas pelo texto, mas também em interação com as *affordances* de nosso próprio sistema cognitivo, ou seja, há limitações que impedem a emergência de outros sentidos, bem como outros sentidos que poderiam ser gerados por outro(s) leitor(es). Assim, nosso espaço semiótico limita-se às nossas experiências. De acordo com a autora, os sentidos emergentes “são fruto de operações cognitivas que são comuns a todos os seres humanos, mas que também são únicas em função dos propiciamentos e das restrições próprios das experiências de cada um de nós” (PAIVA, 2011a, p. 63).

Partindo do pressuposto de que o sentido é, portanto, resultante de nossas experiências, as metáforas manifestam-se não apenas na maneira como falamos, mas também no modo como representamos a experiência humana. Símbolos podem ser, por exemplo, baseados em metáforas bem enraizadas em uma determinada cultura. Passo, assim, a analisar como a metáfora manifesta-se em ocorrências desse tipo, especificamente, como a metáfora emerge em imagens.

### 3.2 Metáfora e imagem: muito além do verbal

Como aponta Forceville (1996), embora os estudos sobre o processamento metafórico tenham sido um campo frutífero, com muitas teorias e pesquisas desenvolvidas sobre o assunto, a grande maioria das publicações concentra-se ainda nas manifestações verbais desse tropo. Não obstante, como vem defendendo Forceville (1996, 2007, 2008, 2009, 2010, dentre outros), a metáfora ocorre também em formas não verbais e formas multimodais. Passo agora a detalhar como a metáfora pode ocorrer em diferentes modos, especificamente, no modo visual – interesse desta pesquisa. Primeiramente, defino os conceitos de metáfora monomodal e metáfora multimodal, segundo a Teoria da Metáfora Multimodal de Forceville, e detalho, posteriormente, o conceito de metáfora visual, buscando descrever como a metáfora manifesta-se nas imagens e como o estudo dessas ocorrências pode contribuir para uma teoria mais abrangente da metáfora como fenômeno cognitivo, demonstrando que a metáfora vai muito além do verbal.

#### 3.2.1 A Teoria da Metáfora Multimodal

A descrição da metáfora na TMC (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2003]) é, de acordo com Forceville (2008), ao mesmo tempo precisa e vaga. De acordo com o autor, embora a teoria explique como se dá o processamento metafórico e enfatize a natureza dinâmica da metáfora, ela não especifica como a metáfora acontece em diferentes modos de comunicação e nas combinações desses modos. Sabe-se que a TMC afirma que “[a] essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra”<sup>64</sup> (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2003], p. 5, grifo no original) e que, de acordo com a teoria, o uso generalizado que fazemos das metáforas reflete, de certa forma, como conceptualizamos e agimos no mundo. Contudo, tais afirmações não restringem o uso metafórico apenas ao modo verbal, já que experienciamos o mundo de maneira mais diversa. Logo, para Forceville (2009, p. 19),

[s]e esse princípio da TMC estiver correto, a metáfora deve manifestar-se não apenas na língua, mas também através de outros modos de comunicação, tais como fotos, músicas, sons e gestos. No entanto, a metáfora não verbal e

---

<sup>64</sup> Tradução de: “*The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another*”.

a metáfora multimodal têm sido muito menos estudadas que suas irmãs verbais.<sup>65</sup>

Para Forceville (2009), uma teoria madura e bem desenvolvida não pode se concentrar em manifestações verbais isoladas da metáfora, pois esta seria uma visão parcial do todo que a constitui. Como advoga Forceville (2008), ao nos concentrarmos apenas nas ocorrências verbais, deixamos de testar e aprimorar a TMC, apresentar exemplos em contextos reais de uso, bem como considerar aspectos importantes que ocorrem apenas nas formas não verbais ou multimodais da metáfora.

Em suas análises, Forceville (1996, 2007, 2008, 2009, 2010) fundamentou-se na teoria da interação de Black (1954) que, segundo ele, pode ser considerada uma ótima referência para os estudos das metáforas não verbais e multimodais. A teoria da interação, de acordo com o autor, destaca o real funcionamento da metáfora, pois considera que a metáfora não ocorre no nível da palavra, mas no nível do discurso, podendo, portanto, referir-se a uma realidade não linguística. Logo, para que se compreenda uma metáfora, é preciso entender não apenas os elementos semânticos que a constituem, mas também os elementos contextuais, que podem ou não ser verbais (FORCEVILLE, 1996), e, conseqüentemente, seu contexto cultural.

Ademais, uma das reivindicações cruciais da teoria da interação, para Forceville (1996), é, portanto, o caráter criativo de muitas metáforas, já que, nas imagens, por exemplo, “[a] semelhança entre os dois termos da metáfora não é necessariamente pré-existente, mas é muitas vezes criada pela própria metáfora” (FORCEVILLE, 1996, p. 108).<sup>66</sup> Portanto, como aponta o autor, enquanto Lakoff e Johnson (1980 [2003]) interessavam-se mais pelas metáforas incorporadas em uma cultura, Black (1954) concentrava-se em metáforas criativas, metáforas novas, e as metáforas não verbais e multimodais estão, segundo Forceville (1996), mais próximas das metáforas não convencionais de Black.

Em seu curso sobre metáfora pictórica e metáfora multimodal<sup>67</sup>, Forceville (2010, *online*) lista ainda quatro razões para que estudemos as metáforas não verbais e as metáforas multimodais, a saber: (1) uma teoria da metáfora, para ser considerada completa, não pode ignorar o não verbal, já que o estudo das metáforas não verbais pode corroborar pesquisas baseadas em representações metafóricas verbais; (2) se buscamos compreender determinada

<sup>65</sup> Tradução de: “If this tenet of CMT is correct, metaphor should manifest itself not just in language but also via other modes of communication, such as pictures, music, sounds, and gestures. However, non-verbal and multimodal metaphor have been far less extensively studied than their verbal sisters”.

<sup>66</sup> Tradução de: “The similarity between the two terms of the metaphor is not necessarily pre-existent, but is often created by the metaphor itself”.

<sup>67</sup> Curso disponível em: <<http://semioticon.com/sio/courses/pictorial-multimodal-metaphor/>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

cultura e, conseqüentemente, seus conhecimentos e crenças, as informações não verbais também precisam ser estudadas; (3) o estudo de metáforas não verbais pode auxiliar na análise e na produção de representações visuais, já que há poucas teorias aplicáveis às imagens, em especial, às imagens estáticas; portanto, para Forceville (2010), o estudo dessas metáforas é de interesse não apenas de pesquisadores da área, mas também de pesquisadores e profissionais relacionados à comunicação não verbal; e (4) metáforas não verbais ou metáforas multimodais não transmitem a mesma informação que suas correspondentes verbais, visto que uma mudança de modo altera, inevitavelmente, o conteúdo das metáforas.

Diante, portanto, da relevância da análise de metáforas em imagens, faz-se importante destacar o que, para Forceville (1996, 2007, 2008, 2009, 2010), pode ser definido como uma metáfora monomodal e uma metáfora multimodal.

### 3.2.1.1 Metáfora monomodal e metáfora multimodal

Para Forceville (1996, 2007, 2008, 2009, 2010), podemos classificar as metáforas como metáforas *monomodais* ou *multimodais*. As metáforas monomodais seriam aquelas em que os domínios alvo e fonte seriam exclusivos de um único modo. Forceville (2009, p. 22) define *modo* como “um sistema de signos interpretáveis por causa de um processo de percepção específico”<sup>68</sup>, que estariam ligados aos nossos cinco sentidos e podem ser classificados em, pelo menos: (1) imagem, (2) língua escrita, (3) língua falada; (4) gestos; (5) sons; (6) música (7) cheiros; (8) gostos e (9) toque. Contudo, essa categorização não é, como aponta Forceville (2009, 2010), exaustiva ou definitiva, pois um modo pode ser um complexo de vários fatores e cada modo pode ser ainda subdividido como, por exemplo, a imagem que pode ser dividida em estática, em movimento, fotografia, desenho, pintura, pictogramas, diagramas, dentre outros tipos.

Como aponta Forceville (2009), a metáfora prototípica monomodal é a metáfora verbal, que por muito tempo foi sinônimo de metáfora e objeto de estudo de milhares de pesquisas. Outro tipo de metáfora monomodal é a *metáfora pictórica* ou *metáfora visual*, que vem ganhando destaque recentemente e será mais bem detalhada na próxima subseção deste capítulo. Essa metáfora também se dá em apenas um modo: o modo visual, de modo que ambos os domínios são representados no modo imagético. Como exemplo de metáfora monomodal, temos a FIGURA 14, a seguir, na qual temos os dois domínios representados no

---

<sup>68</sup> Tradução de: “a sign system interpretable because of a specific perception process”.

modo imagético – o domínio alvo, DUNGA, representado pela imagem do antigo técnico da seleção brasileira de futebol e o domínio fonte, BURRO, representado metonimicamente pelas orelhas do animal sobrepostas à cabeça do técnico, dando origem à metáfora conceptual DUNGA É UM BURRO.

FIGURA 14 – Metáfora monomodal



Fonte: <http://criativorj.blogspot.com.br/2010/07/dunga-burro-dunga-burro.html>. Acesso em: 01 mar. 2016.

Nessa metáfora, embora a palavra “regresso” apareça na bandeira nacional, é a partir do híbrido visual que é possível identificar os dois domínios e compreender o sentido estabelecido, pois é sabido que a palavra/imagem do burro é utilizada para referir-se a um indivíduo estúpido, teimoso, ignorante, sem muita inteligência – características que diversos torcedores atribuíram a Dunga quando, no comando da seleção brasileira de futebol, o Brasil foi eliminado nas quartas de finais na Copa do Mundo de 2010. O assunto deu origem a vários memes e foi tema de alguns programas humorísticos.<sup>69</sup>

Já a *metáfora multimodal* pode ser descrita, segundo Forceville (2008), como metáforas em que os domínios alvo e fonte são representados ou sugeridos por, pelo menos, dois modos distintos. Sob essa perspectiva, a combinação de imagem e texto escrito, ou texto escrito e um som, por exemplo, são caracterizados como exemplos multimodais. Na FIGURA 15, podemos interpretar a mesma metáfora do exemplo da FIGURA 14: DUNGA É UM BURRO. No entanto, aqui, diferentemente da figura anterior, os domínios não são estabelecidos apenas no modo imagético, mas sim na combinação do imagético (domínio fonte BURRO) com o textual (domínio alvo DUNGA), pois tal interpretação só é possível

<sup>69</sup> Memes podem ser descritos como imagens ou vídeos que provocam o humor e se propagam na internet, especialmente, nas redes sociais. Como aponta Paiva (2011a), os memes também são objetos de integrações conceptuais e de compressões cognitivas, pois há um processo de apropriação e ressignificação em sua criação. Para maior detalhamento, ver Paiva (2011a).



devido ao texto apresentado junto à imagem. Dessa maneira, a FIGURA 14 é classificada como metáfora monomodal, enquanto a FIGURA 15, como metáfora multimodal.

FIGURA 15 – Metáfora multimodal



Fonte: <http://fullideias.blogspot.com.br/2010/05/e-voce-tambem-acha-o-dunga-burro.html>. Acesso em: 01 mar. 2016.

Ainda, segundo Forceville (2010), uma metáfora multimodal só é possível se o domínio fonte – seja ele palavra, frase, imagem, som, cheiro, gosto, ou superfície a ser tocada – for reconhecido e evocar uma ou mais conotações, de forma que essas conotações combinem com o domínio alvo. Como exemplo, o autor cita algumas conotações sonoras como a sirene de um carro de polícia, que traz as conotações de perigo, alerta ou urgência; o barulho de um anel de chaves pendurado, que pode trazer as conotações de uma prisão, ou a ideia de guardar algo; ou ainda o barulho de digitação em um teclado, que pode evocar conotações como a escrita de um texto ou o trabalho em um escritório. Essas conotações acontecem devido às correlações entre dois domínios de nossas experiências e, como apontam Kress e van Leeuwen (2001), ao *potencial de significado experiencial* dos modos semióticos, como quando, para significar sensualidade, os cantores usam uma voz suave e aspirada.

Desse modo, para Forceville (2009), para ser classificada como uma metáfora é preciso que três perguntas sejam respondidas satisfatoriamente: (1) Quais são os dois termos da metáfora? (2) Qual é o domínio alvo e qual o domínio fonte? (3) Quais características podem ou devem ser mapeadas da fonte para o alvo? (FORCEVILLE, 2009, p. 24).

Entretanto, por tratar-se de representações não verbais, como aponta Forceville (2010), diversos elementos deverão ser considerados. Em imagens, por exemplo, elementos como formas, texturas, cores e até mesmo o material utilizado desempenham um papel no mapeamento metafórico e podem influenciar sua interpretação. Como exemplo, o autor cita a metáfora PENA É ESPADA na qual o sentido pode variar de acordo com a escolha da

representação visual desses dois elementos. Uma espada de metal, uma espada de samurai e uma espada de plástico irão evocar conotações muito diferentes e, conseqüentemente, significados e interpretações distintas.

Assim, percebemos, como aponta Forceville (2008, p. 463), que as metáforas visuais monomodais e as metáforas multimodais diferem-se das verbais porque: (1) a natureza dos domínios alvo e fonte, nessas metáforas, faz com que os domínios sejam apreendidos de forma distinta de seus pares verbais, já que sons, imagens e gestos têm um imediatismo de percepção que, segundo o autor, falta à linguagem, ao mesmo tempo em que podem possuir um alto grau de especificidade como, por exemplo, no caso da metáfora PENA É ESPADA, em que, dependendo da imagem utilizada, a espada pode ser interpretada como um brinquedo ou uma arma mortal; (2) as representações visuais ou multimodais sinalizam a semelhança entre o domínio alvo e o domínio fonte de maneiras diferente daquela nas ocorrências verbais como, por exemplo, na FIGURA 14, em que a semelhança se dá pela construção de um híbrido, o que não é possível na linguagem verbal; (3) sons e imagens não são dependentes de um idioma específico e podem, portanto, ser reconhecidos independente da língua que se usa, fazendo com que as metáforas visuais e as metáforas multimodais tenham um maior alcance intercultural; e (4) os domínios fonte e domínios alvo, em metáforas visuais e metáforas multimodais, podem ter um maior apelo emocional que seus pares verbais. Nas FIGURAS 14 e 15, por exemplo, há um apelo humorístico que seu par verbal não possui.

Ademais, como evidencia Forceville (2009), em metáforas não verbais e metáforas multimodais, nem sempre teremos a conceptualização de um termo abstrato a partir de um termo mais concreto ou tangível. Os dois termos da metáfora são, muitas vezes, elementos concretos como no caso da metáfora, supracitada, PENA É ESPADA. Em metáforas mais artísticas, as interpretações A é B e B é A também são possíveis. Segundo o autor, como, nas imagens, não temos um equivalente para o verbal "é" ou "é como", nem sempre todos conseguirão identificar a metáfora. Assim, quando falamos de imagem, devemos dizer que a imagem convida alguém a *interpretar* uma metáfora, e não que uma imagem *contém* uma metáfora (FORCEVILLE, 2010, *on-line*, grifo no original). Quando alguém interpreta uma metáfora, como aponta Forceville (2008), sua atenção, sua consciência para os temas em uma representação, seu conhecimento prévio, suas experiências pessoais e concepções exercem influência. Do mesmo modo, é preciso levar em consideração o gênero, a intenção do produtor e o contexto cultural daquela imagem.

Por fim, Forceville (2007) destaca que embora as metáforas não verbais sejam recorrentes, a maioria das metáforas não verbais é, normalmente, multimodal. As metáforas

puramente visuais, em que alvo e fonte são alcançados apenas no modo imagético, são ainda mais raras e menos estudadas que as multimodais. Passo a detalhar agora esse tipo de metáfora: a metáfora visual.

### 3.2.2 A Metáfora Visual

Forceville (1996) abordou a ocorrência de metáforas não verbais em um livro inteiro dedicado às metáforas visuais: *Pictorial Metaphor in Advertising*, no qual é feita a análise de propagandas e cartazes impressos. O objetivo principal do autor era demonstrar que a metáfora poderia ocorrer em imagens e contribuir, segundo ele, para uma teoria da metáfora visual e para a aplicação dessa teoria em anúncios publicitários.

Na análise das propagandas selecionadas, Forceville (1996) destaca a importância de se conhecer o comunicador e destinatário da metáfora, bem como o contexto da imagem para a interpretação destas metáforas. O autor opta por classificar as metáforas visuais de acordo com os termos representados visualmente e divide sua análise em: (1) metáforas com um termo representado visualmente; (2) metáforas com os dois termos representados visualmente, normalmente, formando uma imagem única; (3) símiles pictóricos, em que os dois termos são representados visualmente, mas como as duas entidades separadas; e (4) metáforas verbo-pictóricas, em que um dos termos é representado visualmente e o outro verbalmente. É importante salientar que essa distinção não se mantém atualmente. Como aponta Forceville (2007), o último caso trata-se na verdade de um subtipo de metáfora multimodal, pois engloba dois modos distintos. Logo, uma nova classificação de metáforas visuais é apresentada por Forceville (2010), que reclassifica e lista as metáforas visuais em quatro tipos, a saber: *metáfora contextual, símile pictórico, metáfora híbrida e metáfora integrada*.

A *metáfora contextual* ocorre quando um elemento é interpretado como outro devido ao contexto visual em que é representado. Como exemplo, Forceville (2010) apresenta a FIGURA 16, cuja metáfora é LUCKY STRIKE É UMA BARRA DE SABONETE, em que o domínio fonte BARRA DE SABONETE não é representado, mas sugerido pelo contexto visual, ou seja, pela imagem do recipiente onde colocamos o sabonete, pelas gotas de água sobre o pacote de cigarros e pelos azulejos – elementos que remetem metonimicamente ao banheiro e fazem com que sejamos capazes de interpretar a metáfora. Já o domínio alvo, o cigarro *Lucky Strike*, é representado visualmente em sua totalidade. Como aponta Forceville (2010), metáforas contextuais, na publicidade, referem-se normalmente ao objeto que está sendo representado no contexto visual inesperado, pois é interesse do publicitário mostrar o produto

anunciado. Assim, o objeto representado visualmente refere-se ao domínio alvo e o objeto sugerido visualmente, ao domínio fonte. Os mapeamentos possíveis, de acordo com Forceville (2010), para essa metáfora incluiriam a necessidade de se ter o cigarro ao alcance e o fato de o cigarro ser algo desejável durante o banho, assim como é o sabonete.

FIGURA 16 – Metáfora Contextual



Fonte: Forceville (2010). Disponível em: [http://projects.chass.utoronto.ca/semiotics/cyber/CForceville\\_files/Fig2.2.htm](http://projects.chass.utoronto.ca/semiotics/cyber/CForceville_files/Fig2.2.htm). Acesso em: 01 mar. 2016.

Já o *símile pictórico* caracteriza-se por representar os dois objetos na sua totalidade de um modo que eles sejam semelhantes. Essa semelhança, segundo Forceville (2008, p. 466) pode estar, por exemplo, na forma, na posição, na cor, na iluminação ou na função dos objetos representados. Como exemplo, temos a metáfora A CERVEJA DOMMELSCH É (COMO) A TORRE INCLINADA DE PISA (FIGURA 17), em que a cerveja, tema da propaganda e domínio alvo da metáfora, é apresentada de uma forma que se assemelha à torre, o domínio fonte. Ambas são visualmente representadas a partir de um mesmo ângulo, com formas e posição semelhantes. Assim, o autor acredita que a cerveja *Dommelsch* é conceptualizada como um símbolo para seu país, algo que traria orgulho nacional, assim como a Torre de Pisa é um símbolo e traz orgulho para a Itália. O *símile*, portanto, diferencia-se da metáfora contextual por apresentar e não evocar o domínio fonte. A justaposição dos objetos, como

aponta Forceville (2010), não nos obriga à interpretação de um como o outro, como ocorre na metáfora contextual, mas sim nos convida a relacionar os dois objetos visualmente representados.

FIGURA 17 – Símile Pictórico



Fonte: FORCEVILLE (2010). Disponível em:

<[http://projects.chass.utoronto.ca/semiotics/cyber/CForceville\\_files/Fig2.3.htm](http://projects.chass.utoronto.ca/semiotics/cyber/CForceville_files/Fig2.3.htm)>. Acesso em: 01 mar. 2016.

O terceiro tipo, a *metáfora híbrida*, ocorre quando duas entidades distintas são fundidas em um único *gestalt* (FORCEVILLE, 2008), num todo unificado, sendo esta combinação algo impossível na realidade. Para exemplificar, Forceville (2010) apresenta uma propaganda da empresa *Intel*, em que a metáfora emergente é COMPONENTES PARA COMPUTADORES SÃO NOTAS EM UMA COMPOSIÇÃO MUSICAL (FIGURA 18). Essa metáfora é híbrida porque apresenta a partitura musical com um conjunto de notas que são constituídas e ligadas por imagens de computadores. Segundo Forceville (2010), como sabemos que o anunciante é a empresa *Intel* e que o anúncio foi publicado em uma revista sobre computadores, sabemos que o domínio alvo é estruturado pelos componentes para computadores e o domínio fonte, as notas musicais.

FIGURA 18 – Metáfora Híbrida

**Make it all come together, Maestro.**

Windows® NT/NetWare® 5.0  
increase control

increase server uptime

Windows® 98  
decrease PC/Server problems

The Intel® LANDesk® product family. Helping you take control of mixed environments.

Your networked PCs and servers are quite a diverse composition. Take control with Intel® LANDesk® products, which offer single-point management of mixed environments, including Windows® and NetWare.® First, there's LANDesk® Client Manager. This essential package inventories PC components, monitors PC health and provides alert notification. Then there are LANDesk® Server Manager products, maximizing critical server uptime through proactive and emergency management tools. LANDesk® Management Suite brings it all together. Problem resolution teamed with asset and configuration management makes this suite indispensable. Combine these solutions seamlessly and your network is sure to give a crowd-pleasing performance. For details, and to find an Intel reseller near you, visit us on the Web.

[intel.com/network/mixed/](http://intel.com/network/mixed/)

intel®

© 1999 Intel Corporation. All rights reserved. Intel and LANDesk are registered trademarks of Intel Corporation. \*All other trademarks are the property of their respective owners.

Fonte: FORCEVILLE (2010). Disponível em:

<[http://projects.chass.utoronto.ca/semiotics/cyber/CForceville\\_files/Fig2.1.htm](http://projects.chass.utoronto.ca/semiotics/cyber/CForceville_files/Fig2.1.htm)>. Acesso: 01 mar. 2016.

Essa metáfora não é possível no mundo real, pois os símbolos das notas musicais não são representados dessa maneira, com desenhos de computadores em suas figuras, tampouco usam desses equipamentos para se conectarem. Ao fazer isso, segundo o autor, a imagem nos convida a pensar que, assim como um maestro, o usuário dos computadores *Intel* tem o controle de seu equipamento e de seu sistema, pois, rege e comanda seu equipamento. Contudo, é preciso ressaltar que, a metáfora é multimodal, pois o modo verbal também ajuda e facilita sua compreensão, pois temos as palavras “Maestro” e “controle”.

De acordo com Forceville (2010), este tipo de metáfora não é comum na publicidade, pois na promoção de um produto, espera-se que esse produto seja apresentado de uma maneira agradável, ressaltando seus aspectos positivos e não como algo aparentemente mutilado, estranho ou danificado. Ademais, nessas metáforas, o autor aponta que o produto

anunciado não é, normalmente, o domínio alvo da metáfora, mas um serviço ou uma ideia abstrata.

Outro exemplo de metáfora híbrida de Forceville (2010) é a metáfora ANIMAIS SÃO PESSOAS – uma metáfora recorrente em desenhos animados, fábulas e filmes em que temos híbrido animal-humano.<sup>70</sup> Como exemplo, o autor cita a personagem Pinguim, interpretada pelo ator Danny De Vito, no filme *Batman Returns* (Tim Burton, EUA, 1992). Como podemos perceber na FIGURA 19, o vilão do filme possui patas no lugar das mãos e um nariz que é, na verdade, um bico, podendo ser descrito como um híbrido homem-pinguim. Ao contrário das personagens Batman e Mulher Gato, que apenas se vestem como animais, mas vivem uma vida dupla, o Pinguim não pode retirar seu nariz ou suas patas, pois elas estão fundidas em seu corpo (FORCEVILLE, 2010). Logo, como aponta o autor, personagens como Batman e Mulher Gato poderiam ser classificados como metáforas contextuais ou metáforas integradas, enquanto o Pinguim, uma metáfora híbrida.

FIGURA 19 – ANIMAIS SÃO PESSOAS



Fonte: [http://batman.wikia.com/wiki/The\\_Penguin\\_%28Danny\\_DeVito%29](http://batman.wikia.com/wiki/The_Penguin_%28Danny_DeVito%29). Acesso: 01 mar. 2016.

Por fim, na *metáfora integrada*, temos a representação de um *gestalt* em sua totalidade, de uma forma que se assemelha a outro, ainda que pistas contextuais não tenham sido apresentadas (FORCEVILLE, 2008). Embora tanto metáforas híbridas quanto metáforas integradas apresentem um único *gestalt*, na metáfora integrada, temos o domínio alvo representado por uma forma fisicamente possível no mundo real e que o faz parecer semelhante ao domínio fonte, já na metáfora híbrida, é apresentado um *gestalt* fisicamente

<sup>70</sup> Acredito que aqui é possível uma reversibilidade de domínios e a interpretação da imagem como as metáforas PESSOAS SÃO ANIMAIS ou ANIMAIS SÃO PESSOAS, com conotações distintas.

impossível, em que um elemento (domínio alvo) é simultaneamente outro (domínio fonte) (FORCEVILLE, 2010).

Esse tipo de metáfora, segundo Forceville (2010) foi inspirado nas pesquisas de Thomas Van Rompay (2005), que, ao estudar o *design* de produtos, constatou que há uma preferência (possivelmente universal) por produtos cujo *design* seja compreendido como corporificado – uma visão que nos remete ao trabalho de Lakoff e Johnson (1980 [2003]). Logo, o *design* de muitos produtos poderá trazer à lembrança algo diferente, ou seja, uma metáfora. Um dos exemplos dado pelo autor é a FIGURA 20, em que uma cafeteira possui uma forma curvada, como se alguém servisse o café. Assim, podemos entender a cafeteira como um garçom, um mordomo ou um copeiro, dando origem à metáfora MÁQUINA DE CAFÉ É UM COPEIRO.<sup>71</sup> Forceville (2010) explica que o domínio alvo (MÁQUINA DE CAFÉ) tem seu *design* criado ou manipulado de uma maneira que, sem perder sua identidade, nos remete a experiência de algo distinto (COPEIRO, domínio fonte).

FIGURA 20 – Metáfora Integrada



Fonte: FORCEVILLE (2010). Disponível em: <[http://projects.chass.utoronto.ca/semiotics/cyber/CForceville\\_files/Fig2.4.htm](http://projects.chass.utoronto.ca/semiotics/cyber/CForceville_files/Fig2.4.htm)>. Acesso em: 01 mar. 2016.

Uma característica importante da metáfora integrada é que a maioria de suas ocorrências é em três dimensões, embora não se limite a ela, e os materiais mais utilizados, como demonstra Forceville (2010), são aqueles que podem ser facilmente manipulados.

<sup>71</sup> Forceville (2010) aponta que, para que sejam analisadas e discutidas, as metáforas visuais precisam ser verbalizadas e adequadas ao formato A é B. Contudo, ao verbalizá-las, podemos usar termos diferentes e, conseqüentemente, darmos ênfases distintas à metáfora. Aqui, o termo “copeiro” foi escolhido por ser um termo mais específico e relacionado diretamente à ação executada: servir o café.



Contudo, dada sua flexibilidade, o corpo humano também possui uma enorme capacidade de se reformular e, portanto, uma pessoa pode ser representada com uma postura corporal ou um comportamento que dão pistas para um determinado domínio fonte. Dessa forma, no exemplo da Mulher Gato, ser representada se lambendo também exerceria um papel fundamental no processamento metafórico.

Outros exemplos de metáforas integradas podem ser encontrados na arquitetura. Forceville (2010) cita um hotel em Lara, na Turquia (FIGURA 21), que possui o formato de um avião Concorde, dando origem à metáfora EDIFÍCIO É AVIÃO CONCORDE. Nesses casos, como aponta Forceville (2010), embora a metáfora seja corporificada, pois nossa percepção visual é que faz com que sejamos familiares com os domínios fontes, sua compreensão também é determinada culturalmente. Como aponta Forceville (2009), nessas metáforas, as conotações culturais são mais importantes que as conotações corporificadas. Podemos pensar, portanto, que é o valor agregado a esse tipo de avião, e não apenas o tamanho ou a cor do edifício que importa. O Concorde foi um avião civil supersônico, considerado o mais rápido e o mais seguro do mundo, que marcou a história de seu setor e virou um símbolo de glamour. Logo, as possíveis conotações seriam que esse hotel, assim como o avião Concorde, é famoso, glamoroso e seguro.

FIGURA 21 – EDIFÍCIO É AVIÃO CONCORDE



Fonte: <http://www.panoramio.com/photo/42997408>. Acesso em: 03 mar. 2016.

Contudo, Forceville (2010) afirma que nem sempre é fácil distinguir entre os quatro tipos de metáfora visual, podendo uma única metáfora apresentar, inclusive, características de mais de um tipo. Dessa forma, o autor apresenta um esquema que resume os quatro tipos de metáforas visuais (QUADRO 5), de acordo com o modo em que os domínios são apresentados, e busca destacar suas diferenças básicas:

QUADRO 5 – Tipologia das metáforas visuais

CARACTERÍSTICAS ALVO E FONTE	TIPO DE METÁFORA
único espaço + modo compatível	metáfora integrada
único espaço + modo incompatível	metáfora híbrida
espaços distintos, ambos representados	símile pictórico
espaços distintos, fonte apenas sugerido	metáfora contextual

Fonte: Adaptado de Forceville (2010, *on-line*).

Como é possível perceber, os quatro tipos listados por Forceville (2007, 2008, 2009, 2010) concentram-se na análise de anúncios publicitários e de filmes e comerciais e, portanto, na análise de imagens criadas com o uso de tecnologias digitais. Poucos estudos investigam, a fundo, a metáfora visual em tipos distintos de imagem, como os desenhos, por exemplo. Passo agora a destacar alguns estudos no campo da LA, com foco no processo de ensino e aprendizagem, que são relevantes para explicitar como a metáfora visual pode emergir no contexto e dados deste estudo.

### 3.2.3 Metáfora Visual e Ensino de Língua Estrangeiras

No cenário internacional, alguns trabalhos se dedicam, especificamente, à análise de metáforas visuais em contexto educacional. Dentre eles, destaco a pesquisa de Swales (1994), que considero ser um trabalho inovador, primeiramente, por ter usado o desenho como instrumento de geração de dados para a análise de metáforas; segundo, por ter se dedicado ao estudo das metáforas visuais quando as verbais eram aquelas que estavam sob os holofotes e, finalmente, por ter analisado metáforas sobre a temática de aprendizagem de LEs, cujo tema não apenas coincide com o deste trabalho, mas diferencia-se dos demais trabalhos sobre metáfora visual da época.

O trabalho de Swales (1994) demonstra que as metáforas visuais podem ser um bom recurso para que estudantes explicitem seu ponto de vista sobre a aprendizagem de uma LE. Ela defende o uso de desenhos como instrumentos de geração de dados, especialmente, com alunos que estão em fase inicial de estudo ou não sabem fazer uso da metalinguagem para explicar suas próprias concepções sobre temas mais complexos. Para a autora, precisamos fazer com que os alunos falem mais sobre suas concepções e percebam como elas podem influenciar as estratégias que utilizam para aprender um novo idioma.

Desse modo, Swales (1994) investigou como 12 alunas iniciantes de inglês como LE em Dubai – três iranianas, uma catariana, duas somalis, duas cingalesas e quatro emiradenses – conceptualizam a aprendizagem desse idioma. Para a geração de dados, a pesquisadora solicitou que essas alunas desenhassem como a LI era aprendida e, posteriormente, explicassem seus desenhos. Alguns dos desenhos produzidos foram: (a) um bebê engatinhando em direção à proficiência, guiado por uma mãe/professor; (b) um homem das cavernas seminudo, vestindo um terno de negócios; (c) o crescimento de uma árvore a partir de uma semente; (d) a luz solar iluminando as trevas; (e) um deserto transformando-se em um lago, como resultado da irrigação da chuva; e (f) blocos de construção.

Essas metáforas visuais, como aponta Swales (1994), não destacam metáforas de comunicação, em que computadores e máquinas aparecem, mas evidenciam elementos naturais, a vida na comunidade, a família, ou seja, relacionam-se com as experiências políticas, sociais e culturais dessas mulheres. Poucas alunas demonstraram a importância do idioma para o desenvolvimento econômico e para o desenvolvimento de uma cidadania mundial. Para Swales (1994), portanto, é preciso investigar diferentes contextos culturais e verificar a ocorrência de metáforas como essas, bem como investigar as metáforas visuais em desenhos de estudantes mais proficientes, que possam usar a metalinguagem de uma forma mais sofisticada.

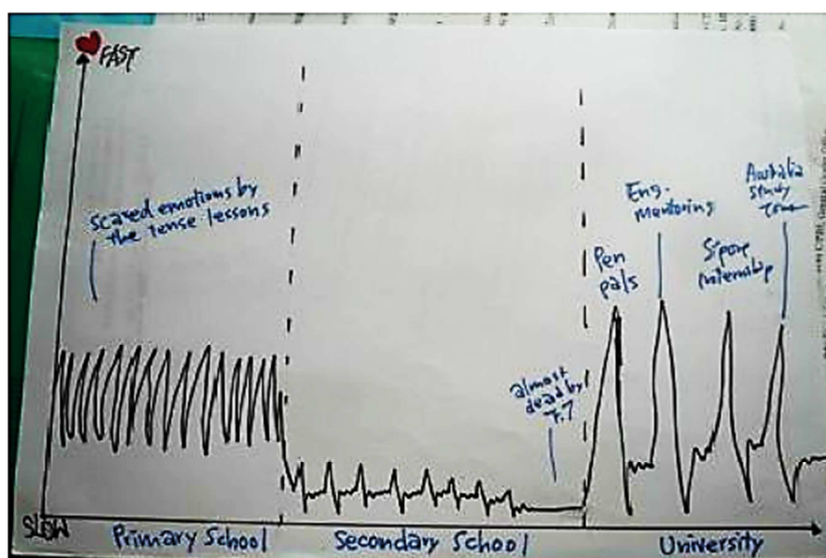
Neste trabalho, as metáforas identificadas são, certamente, diferentes das encontradas por Swales (1994), pois estamos em um momento no qual novas tecnologias são integradas ao currículo educacional e desempenham um papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, os estudantes que fizeram parte dessa pesquisa, provavelmente, vivem realidades sociais, políticas, culturais e familiares muito distintas das estudantes investigadas por Swales (1994).

No contexto brasileiro, destaco os trabalhos de Paiva (2010a, 2010b, 2011b), que investiga metáforas e metonímias visuais e multimodais presentes em narrativas multimídia de aprendizagem, produzidas por alunos universitários aprendizes de inglês como LE. A autora corrobora as metáforas e metonímias como *insights* sobre esse contexto de ensino e também acredita que as metáforas precisam ser analisadas levando-se em consideração não apenas o ponto de vista de professores, mas também e, principalmente, o de estudantes. Para Paiva (2010a), as imagens não traduzem os textos visualmente, mas expressam a percepção subjetiva de estudantes, sobre o processo de aprendizagem, através do uso de metáforas e metonímias visuais. Desse modo, suas pesquisas tornam-se um referencial teórico importante

para este trabalho, pois além de analisarem metáforas e metonímias no modo imagético, utilizam narrativas de aprendizagem, em contexto brasileiro, dando voz aos aprendizes.

Dentre os muitos exemplos apresentados pela autora, destaco a FIGURA 22, que exemplifica, como afirma Paiva (2011b), como as imagens, nas narrativas, metaforizam as experiências vividas pelos aprendizes e fazem com que redes de significados emergjam. Na FIGURA 22, a aprendiz representa sua experiência com a aprendizagem de inglês utilizando um desenho que se assemelha a um eletrocardiograma. Para Paiva (2011b), essa imagem integra vários domínios conceptuais: a aprendizagem que é representada como um percurso, da esquerda para a direita, e em movimentos contínuos; as flutuações para o alto e para baixo, que representam o aumento ou a diminuição do batimento cardíaco; o coração vermelho, que metaforiza a motivação, que é também metaforizada pelo próprio batimento. A aprendizagem é dividida em fases e demarcada por linhas pontilhadas. Logo, para a autora, espaço, tempo e ritmo se integram para representar o processo de aprendizagem de inglês de uma forma complexa e não verbal. Paiva (2011b) ainda afirma que a taquicardia, representada na primeira fase da aprendizagem, é uma metonímia (EFEITO PELA CAUSA) do medo que a aprendiz sentia durante suas aulas de LI nesta época. Na segunda fase, o batimento diminui e representa, na verdade, a falta de motivação da estudante. Já na terceira fase, em que a aluna aponta ações benéficas para a aprendizagem do idioma, seu batimento se normaliza. Essa metáfora evidencia a aprendizagem como um processo e acaba por integralizar diversas metáforas, que ressaltam uma continuidade e um envolvimento emocional na aprendizagem da LI como LE.

FIGURA 22 – Batimento cardíaco como metáfora de aprendizagem



Fonte: Paiva (2011b, p. 170).

Esse e os outros exemplos expostos ao longo do capítulo evidenciam que uma investigação sobre a metáfora visual ou a metáfora multimodal pode ajudar, como aponta Forceville (2008), não apenas no desenvolvimento de uma teoria da metáfora mais consistente, mas também nos estudos sobre a retórica da imagem, a retórica visual, o letramento visual e o discurso multimodal. É preciso que investiguemos, segundo ele, como a metáfora não verbal assemelha-se e diferencia-se de seus pares verbais, bem como a manifestação dessas metáforas em diferentes gêneros e contextos culturais.

Face ao exposto, faz-se necessário lembrar que este trabalho, ao propor investigar como a aprendizagem de LI é representada em narrativas visuais elaboradas por aprendizes adolescentes, evidencia e problematiza os desenhos como meio de produção de significados e, conseqüentemente, de investigação de metáforas visuais. Como resultado, espera-se propiciar uma reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem de LI em um contexto singular e relevante para ambos os estudos da metáfora visual e das narrativas de aprendizagem.

Fundamentados no referencial teórico exposto, passo, no próximo capítulo, a apresentar a metodologia de pesquisa adotada para que os dados pudessem ser gerados e analisados, a fim de termos acesso às experiências e às metáforas que emergem do discurso desses aprendizes.

## 4 METODOLOGIA

Neste capítulo, subdividido em quatro seções, apresento, primeiramente, a natureza da pesquisa realizada e defendo a pesquisa qualitativa e, especificamente, a pesquisa narrativa como via de acesso às experiências e às concepções sobre o ensino e aprendizagem de inglês como LE. Descrevo, ainda, na segunda seção, o contexto, os participantes e a constituição dos dados da pesquisa. A seguir, na terceira seção, especifico o instrumento e o procedimento de geração de dados, juntamente com as razões por tê-los adotado. Por fim, na quarta e última seção do capítulo, discorro sobre os procedimentos escolhidos para a análise dos dados – as narrativas visuais, compostas por desenhos feitos à mão livre pelo grupo de aprendizes investigados.

### 4.1 A natureza da pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa documental, de cunho qualitativo e caráter descritivo e exploratório, que visa proporcionar maior familiaridade com o uso de desenhos e, especificamente, com o uso de narrativas visuais, para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem de inglês, em contexto brasileiro, e das metáforas que emergem nos discursos de aprendizes desse cenário.

A pesquisa descritiva preocupa-se em apresentar as características de um objeto de estudo, descrevendo, como aponta Triviños (1987, p. 110), “os fatos e fenômenos de uma determinada realidade”. Dentre as pesquisas descritivas, Gil (2008) inclui aquelas que objetivam alcançar as atitudes, concepções ou opiniões de uma população. Neste trabalho, ao buscar descrever como a aprendizagem de inglês é definida pelo grupo de aprendizes investigado, proporciona-se, no entanto, não apenas uma descrição, mas também uma nova visão do objeto de estudo – o que faz com que esta pesquisa, como defende Gil (2008), se aproxime de uma pesquisa exploratória.

A pesquisa exploratória tem como objetivo principal, segundo Gil (2008, p. 27), oferecer uma visão geral sobre um tema pouco explorado e, portanto, difícil de formular “hipóteses precisas e operacionalizáveis”. Desse modo, proporciona mais informações sobre o objeto de estudo investigado e permite um novo tipo de enfoque para o tema.

As pesquisas descritivas, juntamente com as exploratórias, são, segundo o autor, as mais comuns entre os pesquisadores que se preocupam com a atuação prática, ou seja, com

pesquisas aplicadas, voltadas para a utilização, aplicação e prática dos conhecimentos (GIL, 2008), e seus resultados fornecem tanto dados qualitativos quanto quantitativos.

Como apontam Fragoso, Recuero e Amaral (2011), embora os métodos qualitativos e quantitativos sejam frequentemente apresentados como abordagens excludentes, eles são, na verdade, complementares. Gatti (2004, p. 13) corrobora a opinião das autoras, visto que, para essa pesquisadora, “[o]s métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais” e, quando combinados “com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos”. Para a autora, os conceitos de quantidade e qualidade não são dissociáveis, pois

[e]pistemologicamente, quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma mensuração dessa grandeza sob certos critérios), e ela precisa ser interpretada qualitativamente pois, em si, seu significado é restrito. De outro lado, a apreciação de uma qualidade depende de que o fato, o evento, a ocorrência, seja apreendido, portanto é necessária sua manifestação em certo nível de grandeza. [...] Pensando dialeticamente, qualidade e quantidade, formam uma relação dialógica em que uma gera a outra e se influenciam mutuamente. (GATTI, 2012, p. 3)

Face ao exposto, embora a presente pesquisa seja essencialmente qualitativa, pelo seu caráter interpretativo e, por isso, subjetivo, apresento dados quantitativos, com o intuito de ajudar, como alega Gatti (2012, p. 6), na criação de uma “tradução numérica ou categorial ou temática de fatos, eventos, fenômenos”. Optei, aqui, por apontar numericamente a frequência de ocorrência de determinados elementos, pois ficou evidente que, em muitos momentos, para discutir os temas abordados, era preciso apresentar, também, grandezas numéricas. Contudo, é preciso ressaltar que o papel da quantificação nesta pesquisa é “o de permitir visualizar, a partir de um conjunto de dados, por tratamentos específicos, alguns aspectos que não se revelam nas observações primeiras” (GATTI, 2012, p. 9). O uso desses dados, no entanto, não faz desta pesquisa uma pesquisa mista, pois sua base metodológica é fundamentalmente qualitativa.

A abordagem qualitativa apresenta-se como a mais adequada para este estudo, porque, como explicam Alves e Aquino (2012, p. 82), partindo de Minayo (2003, p. 21), esse tipo de pesquisa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” que não podem ser reduzidos a variáveis. A pesquisa qualitativa preocupa-se mais com o processo que com o produto, como ressaltam Prodanov e Freitas (2013), e, portanto, não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas, tampouco a comprovação de hipóteses

previamente estabelecidas. Logo, como este trabalho busca compreender os significados que os aprendizes atribuem ao processo de ensino e aprendizagem de inglês, faz-se necessária uma pesquisa que enfatize a relevância da subjetividade e das ações simbólicas na forma como as pessoas constroem e reconstróem sua própria realidade (SACCOL, 2009).

Considerando ainda que esse é um estudo que privilegia o ambiente natural como fonte direta de dados e indaga o que é significativo para os próprios participantes, uma abordagem notadamente qualitativa fez-se indispensável. Denzin e Lincoln (2006, p. 17) definem a pesquisa qualitativa como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo” e afirmam que esse tipo de pesquisa

envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN; LINCOLN 2006, p. 17)

Na pesquisa qualitativa, portanto, os participantes podem, como aponta Saccol (2009, p. 262), usar suas próprias palavras, expressões e imagens, bem como basear-se em seus próprios conceitos e experiências. Pesquisas dessa natureza buscam compreender os fenômenos pela perspectiva de seus participantes e no ambiente natural onde eles ocorrem (SACCOL, 2009). Desse modo, o pesquisador também é parte importante da pesquisa, pois é ele quem vai a campo e mantém contato com o ambiente e com os sujeitos de pesquisa (GIBBS, 2008).

Por fim, para que eu pudesse acessar as experiências e as concepções dos participantes acerca do tema investigado: aprendizagem de LI como LE, foi preciso priorizar, ainda, a análise de algum tipo de documento. A pesquisa documental realiza-se a partir da análise de documentos autênticos, que podem ser de qualquer natureza (leis, relatórios, jornais, revistas, diários, cartas, fotografias, pinturas, desenhos, entre outros) e constitui-se como uma técnica importante na abordagem qualitativa, pois pode não apenas complementar informações obtidas por outras técnicas, mas também revelar novos aspectos acerca de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Segundo Bravos (1991), citado por Silva et al (2009, p. 4556), documento é qualquer realização produzida pelo homem que mostre um indício de sua ação e que possa revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Ainda, de acordo com o dicionário *Caldas Aulete Digital (on-line)*, são considerados documentos “[q]ualquer objeto que tenha valor documental (desenhos, escritos, fotografias, gravações, filmes etc.), que sirva para comprovar algum acontecimento, fato, algo que foi dito etc.”. Nesta pesquisa, optei pela geração e análise



de um documento pouco explorado no campo da LA: as narrativas visuais (instrumento de pesquisa a ser detalhado na subseção 4.3 deste capítulo).

A escolha por uma pesquisa cujos documentos fossem narrativas visuais deve-se, principalmente, a três motivos. Em primeiro lugar, a pesquisa narrativa, como defende Paiva (2008), por conferir significados a contextos de aprendizagem na perspectiva dos próprios aprendizes, prioriza uma abordagem êmica e propõe uma mudança do objetivismo/subjetivismo para o experiencialismo, no qual o sujeito é visto não apenas como parte, mas também em constante interação com o ambiente em que vive. Em segundo lugar,

[e]sse gênero joga luz sobre o processo de aquisição ao revelar experiências de aprendizagem que, geralmente, não têm merecido muita atenção da comunidade de pesquisadores em Linguística Aplicada. As compreensões individuais de como a língua é aprendida, além de revelarem experiências singulares, podem ressaltar aspectos comuns em uma série de histórias e acionar *insights* importantes sobre fenômenos recorrentes na aquisição da língua. (PAIVA, 2007a, p. 1969)

Em terceiro lugar, embora a pesquisa qualitativa possua, conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 17), uma variedade de materiais empíricos, dentre eles os visuais, o tipo de dado mais comumente utilizado, segundo Gibbs (2008), ainda é o texto verbal. As narrativas, contudo, quando elaboradas a partir de outros modos semióticos, apresentam-se como uma alternativa a métodos de pesquisa mais tradicionais e permitem, de acordo com Paiva (2007a, 2008), uma percepção mais aprofundada do ensino e da aprendizagem de inglês como LE.

Definida a natureza desta pesquisa, passo agora a descrever o contexto e os participantes que fizeram parte deste estudo.

## **4.2 A contextualização da pesquisa**

Antes de apresentar as descrições do contexto onde a pesquisa foi realizada e o perfil dos participantes, é preciso assinalar que o contexto, os participantes e, conseqüentemente, as razões para a escolha deste espaço e destes sujeitos de pesquisa são os mesmos mencionados em minha dissertação (SILVA, 2013), visto que este trabalho é uma continuação desse estudo.

Conforme já mencionado na introdução, embora eu tenha, no mestrado, aplicado dois instrumentos de geração de dados, um dos instrumentos não pôde ser analisado, dada a extensão de uma dissertação e a complexidade e a importância daqueles dados. Assim,

embora este estudo tenha objetivos, relativamente, diferentes daqueles da primeira investigação, foi durante a primeira pesquisa que todos os dados foram gerados.

É importante destacar também que o contexto de pesquisa que descrevo aqui se refere à instituição escolar na qual os dados foram gerados e os participantes estavam inseridos. Contudo, por narrarem memórias de aprendizagem, há, nas narrativas, a emergência de outros cenários e o contexto investigado acaba sendo, de certa forma, ampliado.

#### 4.2.1 A escola

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola particular localizada na cidade de Santa Luzia, região metropolitana de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Trata-se de uma unidade relativamente nova, inaugurada em 2002 e incorporada em 2008 a uma rede de ensino da capital do estado. No turno da tarde, a escola oferecia Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (doravante EF) e, no período da manhã, os anos finais do EF e o Ensino Médio (doravante EM).

Apesar de ser uma construção nova, o espaço físico da escola era bem restrito e as instalações, bem pequenas e simples. Na época da geração de dados, a escola não dispunha de uma quadra para atividades esportivas, de um laboratório de informática ou de um espaço cultural. Os alunos, porém, contavam com uma sala de artes, uma sala para atividades de ciências e uma pequena biblioteca. As salas eram pequenas, apertadas e, às vezes, pouco arejadas. Por questões de infraestrutura, era ofertada apenas uma turma para cada série e com um número limitado de alunos por sala. Quando os dados foram gerados, a escola tinha em média cerca de 20 alunos por turma, contudo, algumas salas não suportavam essa quantidade. A turma do 3º ano do EM, por exemplo, era composta por apenas sete alunos.

Para as aulas, os professores podiam utilizar um projetor, um *notebook* e um som portátil que eram transportados para as salas quando necessário, mediante solicitação prévia. Por haver apenas uma unidade de cada um desses aparelhos, nem todos os professores conseguiam fazer uso desses recursos com frequência em suas aulas.

A maioria dos alunos da escola morava nos bairros mais centrais da cidade e possuía uma relação harmoniosa. Quase todos se conheciam ou conheciam as famílias uns dos outros. No próprio site da escola essa característica é ressaltada, ao descreverem o estabelecimento de ensino como uma instituição “com ares interioranos”.

A direção da escola era bem aberta aos professores, aos pais e aos alunos. Assim, tanto a direção quanto a coordenação pedagógica receberam positivamente o convite de apoiar esta

pesquisa. Os funcionários da escola eram bastante solícitos e a atmosfera escolar era amigável, tanto entre os alunos, quanto entre seus funcionários.

Como relatado em Silva (2013), a escolha por essa escola deu-se, principalmente, pelo fato de o contato com outras instituições de ensino (públicas e particulares) não ter sido positivo e, conseqüentemente, não ter sido possível conseguir a autorização ou o apoio necessário para a geração de dados em nenhuma delas. Desse modo, só tive acesso a esse espaço de pesquisa, no qual eu também era professora da disciplina há quase dois anos.

Tal cenário contribuiu positivamente para a pesquisa, já que por trabalhar na escola: (a) existia uma familiaridade com o ambiente e com os alunos; (b) a direção me oferecia todo o suporte necessário e me deixava bem à vontade para a realização do trabalho; e (c) os dados puderam ser gerados de acordo meu cronograma e interesse, sem prejuízo a nenhuma das partes envolvidas.

#### 4.2.2 As aulas de inglês

Nas turmas do EF, as aulas de inglês aconteciam duas vezes por semana, distribuídas em dias distintos e em tempos de 50 minutos cada uma. Nas turmas do EM, apenas uma vez a cada semana. Para o EM, em especial, esse número não era suficiente, já que, além do número limitado, muitas dessas aulas eram reservadas à aplicação de testes e simulados, que aconteciam pelo menos três vezes em cada uma das três etapas do ano letivo.

O material utilizado, na época da pesquisa, era escolhido pelos professores de uma das escolas da rede da qual a escola fazia parte e não contava, diretamente, com a minha participação, embora eu fosse a única professora de inglês daquela unidade. As coleções adotadas para o EF e para o EM, respectivamente, eram as coleções *Insights*<sup>72</sup> e *High Up*<sup>73</sup>, ambas da Editora Macmillan.

O objetivo das aulas de inglês do EF era abordar as quatro habilidades, com foco, principalmente, nas habilidades de compreensão oral e escrita. O material utilizado enfatizava, também, o ensino de gramática, com um número considerável de exercícios, que deveriam ser todos (ou quase todos) resolvidos em sala – uma exigência da direção e, principalmente, dos pais dos alunos, que muitas vezes condicionavam a compra do livro didático à sua utilização em sala de aula. Como nem todos os textos do livro do EF eram autênticos, as aulas eram, sempre que possível, complementadas por outros materiais, tais

---

<sup>72</sup> GARTON-SPRENGER, J. et al. *Insights*. Macmillan, 2013.

<sup>73</sup> DIAS, R.; JUCÁ, L.. FARIA, R. *High up*: ensino médio. Cotia, SP: Macmillan, 2013.

como cenas de filmes e séries, *podcasts* e músicas, notadamente, que objetivavam o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Nas aulas do EM, a orientação da escola era que o ensino de leitura fosse priorizado, pois os alunos deveriam ser preparados para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Devido ao número de aulas, os pais foram conscientizados de que, embora tivessem que adquirir o livro didático, apenas algumas unidades seriam abordadas a cada ano. As unidades e exercícios eram selecionados por mim e tratavam, principalmente, da leitura e da compreensão de gêneros textuais, bem como do conteúdo gramatical e do vocabulário contextualizados pelos gêneros. Essas aulas, assim como as do EF, também eram complementadas por materiais autênticos e de interesse dos alunos. No entanto, no EM, o objetivo era discutir temas de cunho social e abordar aspectos culturais.

A produção textual era, normalmente, trabalhada de modo colaborativo e acontecia apenas uma vez a cada etapa do ano letivo. Os alunos produziam, dentre outros, campanhas publicitárias, propagandas impressas, listas, cartazes, capas de revista, questionários e pequenas resenhas de livros e filmes. Esses gêneros eram, normalmente, abordados nas unidades dos livros e escolhidos por serem gêneros mais curtos e do cotidiano dos alunos.

#### **4.2.3 Os estudantes e a constituição dos dados**

Como descrito em Silva (2013), a primeira geração de dados consistiu na criação de uma narrativa multimídia por um total de 64 estudantes, distribuídos entre as turmas de 8º e 9º ano do EF e 1º, 2º, 3º ano do EM. Da segunda geração de dados – a produção de uma narrativa visual –, utilizada nesta pesquisa, participaram apenas 35 alunos, distribuídos nas mesmas turmas.

A redução no número de participantes, entre as duas pesquisas, deu-se por dois motivos. Primeiro, ao aplicar, ainda no mestrado, o segundo instrumento apenas 58 alunos quiseram participar. Dentre esses alunos, 52 participaram de ambas as pesquisas e seis eram alunos novatos que participaram apenas da segunda geração de dados. Em segundo lugar, nesta pesquisa, levei em consideração apenas os desenhos que pudessem ser classificados como estruturas narrativas, conforme Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) – escolha que será detalhada adiante. Dessa maneira, embora mais dados tenham sido gerados, apenas 35 alunos foram selecionados. A seguir, no QUADRO 6, é apresentado o total de alunos por turma e número e a porcentagem de alunos participantes em cada uma delas.

QUADRO 6 – Perfil dos participantes

	Alunos- participantes (n <sup>o</sup> )	Total de alunos na sala (n <sup>o</sup> )	Alunos- participantes (%)
8 <sup>o</sup> ano EF	8	17	47
9 <sup>o</sup> ano EF	8	20	40
1 <sup>o</sup> ano EM	9	24	37,5
2 <sup>o</sup> ano EM	7	14	50
3 <sup>o</sup> ano EM	3	6	50
<b>Total geral</b>	<b>35</b>	<b>81</b>	<b>43,2</b>

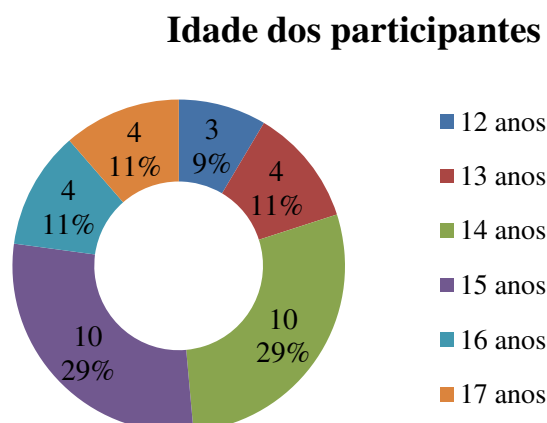
Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como em Silva (2013), privilegiei alunos dos anos finais do EF e do EM, por acreditar que esses estudantes já estavam, de certa forma, familiarizados com os desafios do percurso estudantil e possuíam discernimento e sensibilidade para refletir acerca da aprendizagem de uma LE, visto que todos os alunos participantes já estudavam inglês há pelo menos dois anos e eram, portanto, capazes de descrever suas experiências com a aprendizagem desse idioma.

É necessário, contudo, deixar claro que a escolha por essas turmas não significa que as narrativas visuais não possam ser utilizadas com alunos mais novos ou com alunos que possuam pouco tempo de estudo ou de exposição à língua. De maneira oposta, os desenhos também têm sido utilizados como instrumentos de pesquisa eficientes cujos participantes são crianças (KENDRICK; MCKAY, 2004; MERRIMAN; GUERIN, 2006; MELO-PFEIFER, 2015). Entretanto, como os dados foram gerados tendo em vista esse perfil de estudante e com o objetivo de serem utilizados em meu mestrado (SILVA, 2013), apenas essas turmas foram selecionadas. Todavia, reitero que o estudo com narrativas visuais pode ser feito com participantes com perfil, faixa etária e nível de conhecimento bem diferentes dos participantes deste trabalho, assim como em pesquisas com objetivos diversos.

Em virtude das turmas selecionadas e do número de alunos por turma, todos os participantes eram adolescentes entre 12 e 17 anos, com idade média de 14,5 anos (GRÁFICO 1), sendo 26 deles do sexo feminino (74,3%) e nove do sexo masculino (25,7%). Muitos estudavam nessa escola desde a Educação Infantil, ou seja, desde a infância, e pelo menos um quarto dos participantes também estudava inglês em um curso de idiomas na cidade.

GRÁFICO 1 – Número e porcentagem de participantes por idade



Fonte: Elaborado pela autora.

A fim de que os alunos participantes tivessem suas identidades preservadas, um código de verificação foi utilizado para identificar cada uma de suas narrativas. Como o número de participantes é relativamente alto, optei por não criar nomes fictícios, o que poderia causar confusão ou dificultar a localização dos dados. Desse modo, criei um código de identificação a partir da inicial dos nomes dos participantes; do número correspondente à sua série e da sua idade: (INICIAL+SÉRIE\_IDADE). Para exemplificar, uma aluna chamada Maria, de 15 anos e do 1º ano do EM, teria o seu desenho identificado pelo código M1\_15, no qual ‘M’ corresponderia à inicial de seu nome, ‘1’, ao ano escolar, e ‘15’, à sua idade. No caso de mais de um aluno na mesma turma com as mesmas iniciais, optou-se por também utilizar a inicial de seu segundo nome ou de seu sobrenome.

Para a utilização dos dados, foram obtidos consentimentos escritos da direção da escola, de cada um dos alunos envolvidos, e de pelo menos um de seus responsáveis legais (APÊNDICES 1A, 1B, 1C). Por fim, é oportuno frisar que todos os estudantes foram convidados a participar da pesquisa de forma voluntária.

Após apresentar informações sobre o espaço, as aulas e os sujeitos desta pesquisa, passo agora a explicar como os dados foram gerados.

### 4.3 Procedimentos e instrumento de geração de dados

O instrumento utilizado nesta pesquisa para a geração de dados foi a produção de desenhos elaborados à mão livre por um grupo de adolescentes brasileiros aprendizes de inglês como LE. O desenho enquanto método de geração e análise de dados, embora recente

na LA, tem se mostrado bastante útil para obter acesso às representações acerca do ensino de línguas, do multilinguismo e da formação de professores (MELO-PFEIFER, 2015).

Para Melo-Pfeifer (2015), por causa de sua organização e coerência, os desenhos podem ser classificados como uma coleção de narrativas visuais (KALAJA; MENEZES; BARCELOS, 2008; KALAJA; DUFVA; ALANEN, 2013; MELO-PFEIFER, 2015) e possibilitam, portanto, o acesso às experiências de aprendizes. Como aponta Aragão (2008), estudos que utilizam narrativas sugerem que a aplicação desse método pode auxiliar um desenvolvimento consciente e efetivo por parte de professores e alunos de línguas, o que evidenciaria a importância da reflexão enquanto elemento transformador das experiências em contextos de ensino e aprendizagem.

Para a criação do instrumento, o trabalho de Briell et al (2010) foi utilizado como referência, pois os autores evidenciam que o desenho também pode ser uma ferramenta útil para a investigação de metáforas e descrevem, com maior riqueza de detalhes, como a tarefa poderia ser conduzida.

Os desenhos podem ser analisados isolados ou, preferencialmente, combinados com outros dados tais como descrição (escrita ou oral), gravações em vídeo ou entrevistas com os participantes. Como aponta Briel et al. (2010), é desejável que uma descrição ou explicação seja apresentada, pois ela pode ajudar a acabar com possíveis ambiguidades ou dificuldades para elucidação. Esses autores afirmam que os desenhos não devem ser usados sem triangulação de dados, pois, para eles, a validade das categorizações encontradas em seu trabalho foi comprovada através da análise dos desenhos em conjunto com as explicações escritas pelos alunos.

Assim, a fim de evitar ambiguidades ou falta de clareza quanto ao conteúdo dos desenhos, nesta pesquisa, optei por utilizar uma breve descrição escrita, elaborada logo após o desenho pelos próprios alunos. Optou-se pela descrição, por essa ser a forma mais recorrente em estudos com narrativas visuais sobre o ensino de línguas (KALAJA; ALANEN; DUFVA, 2008; BITTENCOURT, 2012; KALAJA; DUFVA; ALANEN, 2013), e pela combinação desenho-descrição ser considerada aquela de mais baixo custo e que menos constrangeria os alunos. Por tratar-se de adolescentes, acredito que eles poderiam, ao serem gravados, se sentir incomodados. Ademais, vídeos e gravações requereriam mais tempo e equipamentos, os quais eu não dispunha naquele momento.

Para a geração de dados, foi entregue a cada aluno uma folha A4, cujo cabeçalho trazia a seguinte instrução: *Desenhe, no espaço abaixo, o que para você significa aprender inglês. Faça o seu desenho da forma mais clara possível e, em seguida, descreva-o nas linhas abaixo*

(APÊNDICE 2). Logo a seguir, um espaço era disponibilizado para a produção gráfica e, na parte inferior da folha, foram dispostas algumas linhas para a descrição do desenho. A orientação remetia à reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de inglês como LE e os alunos poderiam fazer seus desenhos a lápis ou à tinta. Lápis de cor foram disponibilizados, caso os estudantes quisessem colorir suas imagens.

Todos os alunos foram instruídos, assim como em Briell et al. (2010), a (1) privilegiar o uso da linguagem visual; (2) trabalhar sozinhos; (3) não olhar nem trocar informações com os colegas; (4) fazer seus desenhos da forma mais clara possível, porém não se preocupando com questões estéticas ou habilidades para a produção gráfica; e (5) descrever seus desenhos no espaço delimitado.

Todos os alunos de uma mesma turma fizeram o desenho juntos, em sala. Embora fosse um risco, buscou-se evitar a interação durante a realização da tarefa porque, como aponta Duarte (2011, p. 84), ao interagir com os colegas, “muitas vezes os desenhos ficam parecidos, pois as crianças se apropriam dos desenhos umas das outras”.

Diferentemente do instrumento de Briell et al. (2010), nesta pesquisa, não foi estipulado um tempo curto para a elaboração da atividade, visto que esses pesquisadores concluíram que a imposição de apenas cinco minutos fez com que os participantes de sua pesquisa ficassem nervosos e restringissem seus desenhos. Dessa forma, aos participantes deste estudo foi dado o tempo de uma aula (50 minutos) para a instrução, elaboração e recolhimento dos desenhos. Além disso, em Briell et al. (2010), os alunos deveriam escrever suas descrições em apenas três linhas, o que aqui foi alterado para dez linhas, pois, como evidenciado pelos autores, o espaço de três linhas foi considerado curto.

Por fim, é necessário sublinhar que, embora os desenhos estejam acompanhados pelas descrições verbais e, por vezes, dados verbais e/ou cores sejam considerados como modos que agregam significado, optei por referir-me a esses dados pelo termo *narrativa visual* e não *narrativa multimodal*. Isso se dá por dois motivos principais. Em primeiro lugar, se tomarmos apenas as produções gráficas, nem todas as narrativas analisadas poderiam ser descritas como *multimodais*, logo o termo não seria o mais adequado para se referir ao todo. Ademais, a literatura da área trata esses dados a partir da nomenclatura *narrativa visual*, o que parece, inclusive, diferencia-las das narrativas verbais (orais e/ou escritas) e das narrativas multimídias/multimodais, cujo foco não está, sobretudo, na produção da imagem, na análise da imagem em si ou no modo como determinadas imagens são entendidas em diferentes contextos. Narrativas cujo conteúdo principal é um desenho ou fotografia, diferentemente dos outros tipos de narrativas, enfatizam, normalmente, a análise dos dados visuais e usam dados



verbais, se houver, como um suporte para a análise. Desse modo, embora, neste trabalho, algumas narrativas e/ou o conjunto imagem + descrição possam ser considerados textos multimodais, optei pela terminologia *narrativa visual*.

#### **4.4 Procedimentos de análise dos dados**

Para a análise documental, a metodologia de análise mais empregada é a análise de conteúdo e essa foi, naturalmente, a técnica escolhida para esta pesquisa. Esse tipo de análise, segundo Lüdke e André (1986), objetiva fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados, sendo também um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens, que podem ser abordadas sob diferentes formas.

A análise de conteúdo também tem sido utilizada na análise de narrativas visuais (KALAJA; ALANEN; DUFVA, 2008; NIKULA; PITKÄNEN-HUHTA, 2008; DUFVA; KALAJA; ALANEN, 2011 apud KALAJA; DUFVA; ALANEN, 2013) e na análise de desenhos produzidos por crianças e por adolescentes (MERRIMAN; GUERIN, 2006; RODRIGUES et al., 2010) há algum tempo.

Moraes (1999) afirma que a análise de conteúdo pode ser utilizada para a análise de todos os tipos de documentos e textos – verbais ou não verbais –, proporcionando descrições sistemáticas, quantitativas e qualitativas, que nos ajudam a compreender os significados para além de uma leitura comum. Ademais, para Merriman e Guerin (2006, p. 50), a análise de conteúdo contribui para a análise de desenhos porque além de permitir sua análise qualitativa, analisa ainda a frequência com que determinados temas ou categorias aparecem nesses textos e se esses padrões mudam de acordo com a idade, gênero, dentre outros fatores.

Tradicionalmente vista como um método quantitativo, por analisar a frequência de determinadas características (MORAES, 1999; MERRIMAN; GUERIN, 2006; MERRIMAN, 2007), a análise de conteúdo também é capaz de explorar os dados qualitativamente, ao analisar os temas ali presentes. Para Bell (2001), a análise de conteúdo descreve os aspectos salientes de um grupo de textos e pode ser usada para obter uma visão geral dos dados e para selecionar os exemplos típicos ou mais representativos a serem usados posteriormente na descrição qualitativa. Em contrapartida, embora a análise de conteúdo mostre-se útil e necessária, ela é muitas vezes insatisfatória, como advoga o autor.

Banks (2009, p. 67) afirma que a análise de conteúdo é, geralmente, criticada por desconsiderar ou ignorar, deliberadamente, as discussões de significados, focando apenas o conteúdo manifesto das imagens, ou seja, tudo aquilo que é evidente, óbvio e palpável

(BALL; SMITH, 1992, p. 21), mas não seu conteúdo latente. Desse modo, a análise de conteúdo acaba sendo utilizada, muitas vezes, como precursora para outras formas de análise. Triviños (1987) afirma que esse método é utilizado, em alguns casos, como uma técnica auxiliar em pesquisas de maior profundidade e complexidade. Banks (2009) conclui, afirmando que o quadro analítico mais comum, talvez, seja a análise de conteúdo aliada a uma análise semiótica. Contudo, como aponta Banks (2009, p. 67), “as abordagens semióticas, sociais ou não, nem sempre, constituem por si mesmas a extensão completa da análise”.

Diante dessa realidade, mostra-se necessária uma combinação de mais de uma técnica de análise e, nesta pesquisa, optei por uma combinação entre (1) análise de conteúdo, que, como aponta Bell (2001), consegue sistematizar e quantificar os dados visuais, apontando como as pessoas representam e classificam categorias de coisas no mundo; e (2) semiótica social, que, segundo esse autor, permite uma análise qualitativa mais detalhada, ao focar cada um dos textos individualmente. Desse modo, espero que os dados das narrativas visuais possam ser mais bem organizados e interpretados.

A análise dos dados seguiu ainda as três etapas da análise de conteúdo, de acordo com os procedimentos descritos por Bardin (2011, p. 124): pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados. Essas fases assemelham-se, de certa forma, aos estágios da análise semiótica sugerida por Penn (2002): seleção de material, inventário denotativo e inventário conotativo. É preciso dizer, no entanto, que a análise não aconteceu de forma linear, mas sim cíclica, já que os dados foram revistos muitas vezes, durante todo o processo.

Passo agora a detalhar cada uma dessas etapas.

#### **4.4.1 Pré-análise**

A primeira etapa refere-se à preparação e à escolha do material para análise.

De acordo com Penn (2002, p. 325), a escolha depende “do objetivo do estudo e da disponibilidade do material”. Considerando que o objetivo principal desta pesquisa é a análise de narrativas, determinei que apenas os desenhos que pudessem ser classificados como narrativas, segundo Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), seriam selecionados para este estudo.

Desse modo, todos os desenhos gerados foram, primeiramente, digitalizados e, em seguida, categorizados e organizados, conforme a metafunção representacional da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]) (ver subseção 2.1.5 deste trabalho). Por conseguinte, cada imagem foi classificada como *estrutura narrativa* ou *estrutura conceitual*.

Os desenhos cujos participantes (figuras humanas ou não) fossem representados apenas de acordo com sua classe, estrutura e significado, mas não por meio de indicadores de ações, foram descartados da análise. Por fim, cada imagem foi reorganizada em um banco de dados virtual, conforme o tipo de imagem e, posteriormente, segundo a turma dos participantes.

#### **4.4.2 Exploração do material**

Na segunda etapa, a etapa de exploração do material, as 35 narrativas selecionadas foram codificadas, enumeradas e decompostas em unidades de análise.

Como apontam Lüdke e André (1986), há dois tipos de unidades: a de contexto e a de registro. Conforme Bardin (2011) e Moraes (1999), as unidades de contexto servem de referências para as unidades menores, as de registro. Para exemplificar, Bardin (2011) cita a frase como unidade de contexto para a palavra e o parágrafo como unidade de contexto para o tema. Nesta pesquisa, os desenhos foram considerados unidades de contexto e os elementos retratados em cada imagem, unidades de registro, pois estas, segundo Lüdke e André (1986), tratam de segmentos mais específicos do conteúdo.

Em seguida, fiz uma transcrição verbal dos dados e um inventário denotativo, que, de acordo com Penn (2002), refere-se à identificação dos elementos óbvios na imagem denotada e à listagem desses elementos, à “catalogação no sentido literal do material” (p. 326). Para isso, segundo a autora, pode-se fazer anotações na margem da própria imagem ou utilizar algum recurso digital, para listar e descrever os elementos visualizados. Considerei, nessa etapa, tanto os dados verbais, quanto os dados visuais, pois ambos são fundamentais para a composição da imagem. É oportuno frisar, no entanto, que se considera como dados verbais os dados presentes na imagem, não as descrições de cada desenho.

Na análise de conteúdo visual, os materiais utilizados e os elementos retratados foram examinados. Para a análise da representação gráfica, utilizei a análise de conteúdo por meio de grades de valores e variáveis, conforme Bell (2001). As variáveis estabelecidas compreenderam algumas categorias da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), a saber: contato, distância social, ângulo, valor informativo e, em relação às figuras humanas, gênero e orientação. Cada variável contou com um número limitado de valores, que serão detalhados no capítulo de análise dos dados.

Por fim, na terceira e última fase da exploração do material, os dados são agrupados, considerando o que têm em comum de acordo com a sua semelhança ou analogia (MORAES, 1999). Esses agrupamentos, como apontam Lüdke e André (1986), emergem do arcabouço

teórico da pesquisa e modificam-se com o desenrolar do estudo, em um processo dinâmico. Para a determinação dos agrupamentos de análise desta pesquisa, verifiquei a regularidade de certos elementos nas imagens; categorias analisadas em estudos anteriores; e os objetivos deste estudo. Assim, foi possível identificar cinco agrupamentos nas narrativas: (1) a relação da LI e o processo de globalização; (2) os elementos mediadores da aprendizagem; (3) os contextos de aprendizagem; (4) as comunidades de prática; e (5) o uso da LI. Cada um desses agrupamentos também foi analisado, ainda, em relação a possíveis subagrupamentos como, por exemplo, as comunidades de prática que foram analisadas conforme os subgrupos: imediata, de mídia, profissional e mundial. Esses agrupamentos, embora não sejam estanques, ajudam no entendimento do todo e na apresentação dos elementos mais recorrentes.

Após a análise de conteúdo visual, foi feita a terceira e última etapa da análise, a análise interpretativa dos dados.

#### **4.4.3 Tratamento dos dados**

Na terceira etapa de análise, são feitas inferências dos dados denotados. Essa etapa é mais interpretativa e tenta perceber questões que não estão claramente expressas nas imagens, isto é, busca-se por seu conteúdo latente.

Esse estágio exige mais conhecimento do pesquisador, pois no nível da conotação as relações não estão mais nos elementos visíveis da imagem visual, como na fase denotativa, mas sim em sentidos que são mediados pela cultura e compartilhados socialmente (PENN, 2002).

Essa última etapa é de extrema importância para esta pesquisa, pois a análise de narrativas visuais implica, como indica Melo-Pfeifer (2015), uma análise multimodal e uma necessidade de compreender não apenas a gramática dos desenhos produzidos pelos participantes, mas também os artefatos culturais reproduzidos. Como advoga a autora, citando Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), essas narrativas devem ser entendidas como paisagens semióticas complexas, pois “elas representam padrões de experiência e de sentimentos sobre essas experiências, em um contexto específico marcado pelos discursos culturais e sociais” (MELO-PFEIFER, 2015, p. 2).<sup>74</sup>

Ademais, é nessa terceira e última etapa da análise que as metáforas visuais puderam ser identificadas, descritas e interpretadas. As narrativas visuais, em especial, os desenhos

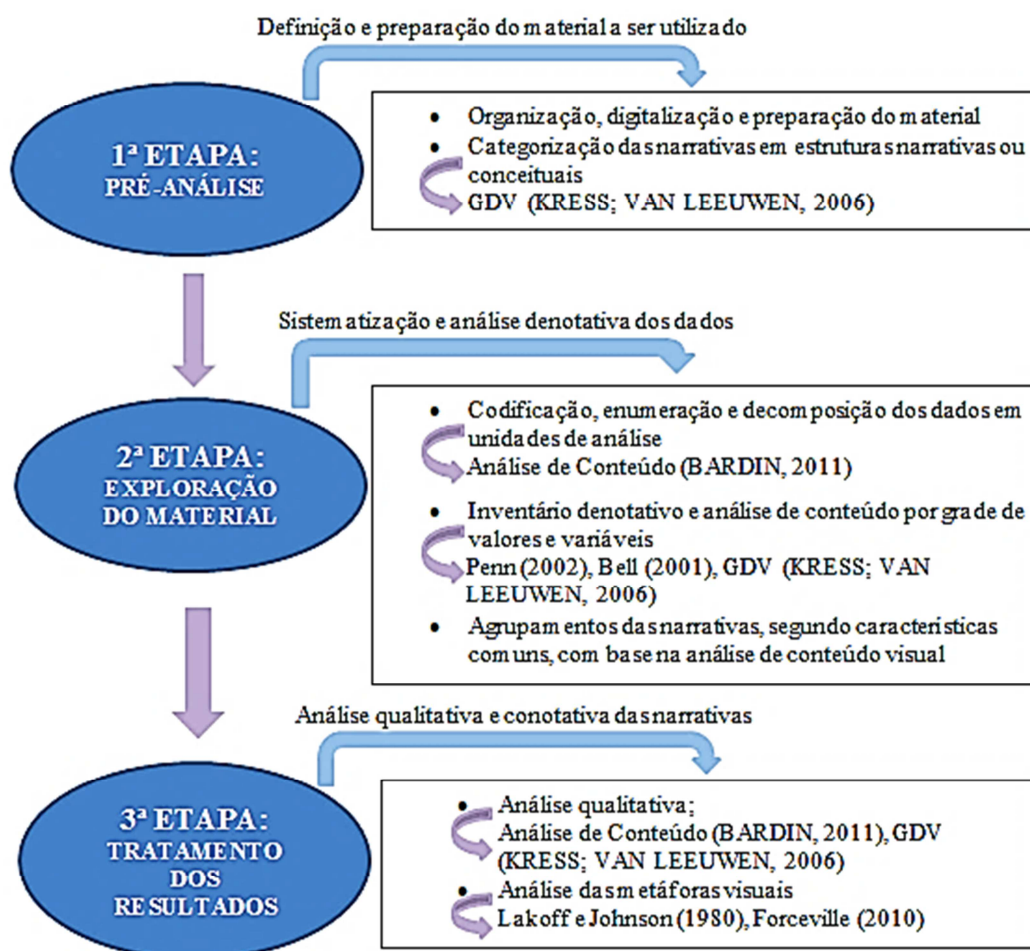
---

<sup>74</sup> Tradução de: “[...] they represent patterns of experiences, and of feelings about those experiences, in a specific context marked by cultural and social discourses [...]”.

feitos à mão livre, são uma forma de complementar a análise de metáforas. Esses dados evidenciam, como demonstra Paiva (2010b, p. 16), que metáforas e metonímias estão presentes “não apenas nos nosso pensamento e na linguagem verbal, mas em todo o sistema semiótico da comunicação humana, como nos gestos, nos desenhos, nos *gifs* animados e nas fotografias”.

A seguir, na FIGURA 23, tem-se um resumo de cada uma das etapas dos procedimentos de análise descritos nessa subseção e evidencia-se essa etapa da pesquisa documental como a responsável pelo aprofundamento e ampliação da análise dos documentos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), pois permite o exame de diversas variedades semióticas, a partir de uma interpretação com base no referencial teórico e nos conhecimentos do pesquisador.

FIGURA 23 – As três etapas da análise dos dados



Fonte: Elaborado pela autora.

Convém ressaltar, contudo, que, como aponta Bauer (2002), o resultado dessa análise não é uma leitura verdadeira da mensagem, mas sim, trata-se de inferências sobre o contexto investigado. Como em toda pesquisa interpretativista, a realidade e o conhecimento não são

algo dado, pronto ou acabado, mas construído nas interações entre as pessoas e o mundo no qual vivemos (SACCOL, 2009). Portanto, o pesquisador desse tipo de análise nunca possui uma posição neutra, já que, como aponta Saccol (2009), suas pressuposições, valores e interesses acabam interferindo na modelagem de suas investigações. Ademais, até mesmo as quantificações, como evidencia Gatti (2012, p. 11), são criadas e não podem ser tomadas como a totalidade da realidade, pois, exigem um grau de arbitrariedade e são sempre uma tentativa de aproximação de um dado fenômeno.

Por outro lado, como discutem Denzin e Lincoln (2006, p. 33), “[o]s sujeitos, ou indivíduos, dificilmente conseguem fornecer explicações completas de suas ações ou intenções; tudo o que podem oferecer são relatos, ou histórias, sobre o que fizeram e por que o fizeram”. Dessa maneira, as observações não são objetivas, pois “nenhum método é capaz de compreender todas as variações sutis na experiência humana contínua” (DENZIN; LINCOLN (2006, p. 33). Logo, “o que se tem como resultado de uma investigação não são os fatos em si (uma realidade objetiva), mas a *interpretação do pesquisador sobre as interpretações dos indivíduos que participam em um determinado fenômeno*” (SACCOL, 2009, p. 263, grifo no original).

Com isso, passo, no próximo capítulo, a apresentar e discutir os principais aspectos interpretados nos dados.

## **5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, serão analisados os modos e recursos utilizados na elaboração das narrativas visuais, bem como os principais sentidos produzidos acerca da aprendizagem de LI no contexto investigado. Em um primeiro momento, apresento uma análise do conteúdo visual das narrativas, evidenciando como e o quê o grupo de alunos investigado optou por representar em suas produções gráficas. Posteriormente, por meio de análises qualitativas, apresento e discuto alguns agrupamentos temáticos que emergiram dos dados investigados, a saber: (a) LI e globalização; (b) elementos mediadores; (c) contextos de aprendizagem; (d) comunidades de prática; e (e) o uso da LI. Esses agrupamentos fazem parte do processo de aprendizagem de LI como LE e revelam aspectos significativos da cognição dos aprendizes.

Reitero que a análise apresentada é uma leitura possível dos dados, mas não a única, já que se trata de uma análise subjetiva. Devido à natureza dos dados, ao tema investigado e ao contexto de investigação, diferentes interpretações poderiam ser suscitadas. Assim, assumo que as descobertas desta pesquisa não são generalizáveis, pois a construção dos agrupamentos dos dados visuais não é estanque e poderia ser feita de modo distinto daquele apresentado neste estudo.

### **5.1 Análise do Conteúdo Visual**

Penn (2002, p. 325) afirma que o processo de análise de uma imagem pode ser descrito como “uma dissecação seguida pela articulação”, na qual os elementos da imagem são identificados e examinados em unidades menores. Sabe-se que na análise de um desenho, todos os elementos devem ser considerados e são relevantes para sua interpretação. Como aponta Rabello (2013), devemos observar, dentre outros, a disposição do desenho no espaço, os traçados, os tamanhos das figuras ou ainda as cores empregadas. Sendo assim, para a análise do conteúdo visual das narrativas, considerei os materiais utilizados e os elementos retratados. A análise de conteúdo fundamentou-se, ainda, em grades de variáveis e valores, conforme modelo de Bell (2001), e nas categorias de análise da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), evidenciando, de modo geral, os principais recursos semióticos utilizados na composição das narrativas analisadas.

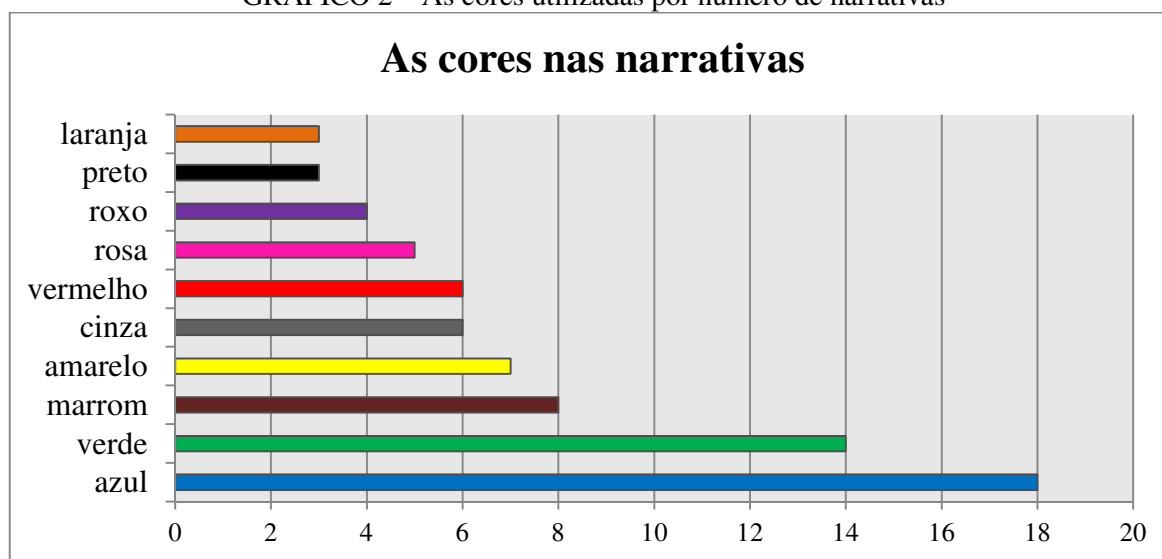
#### **5.1.1 Os materiais utilizados**

Para a produção das narrativas, como já era esperado, a maioria dos alunos preferiu o uso de lápis ao uso de tinta. Dos 35 alunos investigados, apenas dez, 28,6% do total, optaram pela caneta esferográfica ou pelas canetas hidrográficas.

O grafite, embora utilizado, principalmente, para a escrita, torna-se um material bastante adequado para o desenho, pois permite que o aluno refaça ou mude (parte de) seu traçado, quantas vezes desejar. Além disso, é um material barato e amplamente utilizado para esboços em qualquer sala de aula.

No que tange ao colorido nas narrativas, notei que uso da cor foi contido, já que apenas 20 dos 35 alunos, 57,14% do total, optaram por acrescentar cor às suas produções. Contudo, faz-se importante ressaltar que nessas narrativas a cor foi utilizada de modo intenso e consistente, ou seja, o colorido era firme e as cores, variadas e de tonalidades fortes. Como evidencia o GRÁFICO 2, os alunos optaram, principalmente, por cores primárias e secundárias – cores mais prototípicas e disponíveis em qualquer caixa de lápis de cor.

GRÁFICO 2 – As cores utilizadas por número de narrativas



Fonte: Elaborado pela autora.

As cores mais recorrentes foram o azul e o verde, que apareceram, respectivamente, em 90% e 70% dos dados. Para Rabello (2013), nós tendemos a usar cores que gostamos e com a qual nos identificamos. Ao comprarmos uma roupa, por exemplo, escolhemos cores com as quais nos sentimos bem. Do mesmo modo, uma cor pode ser associada, inconscientemente, a uma experiência desagradável vivida por nós e, a partir de então,



despertar emoções negativas. Desse modo, as cores são carregadas de simbolismo e podem estar relacionadas a ideias e sentimentos.

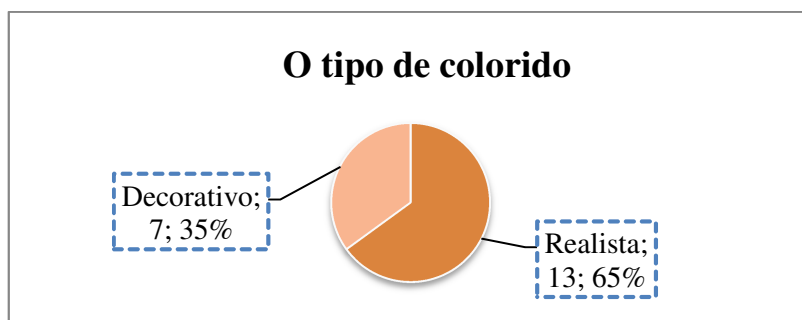
Mèredieu (2005), por exemplo, afirma que o azul e o verde são cores abductoras, ou seja, direcionam o indivíduo para o seu mundo interior, revelando um olhar para dentro de si. Pode ser por isso, portanto, que essas foram as cores mais utilizadas pelos aprendizes, já que o ato de desenhar exige uma elaboração mental do sujeito sobre o objeto, uma interpretação do mundo e uma construção de si mesmo, como sujeito, em sua cultura (DUARTE, 2008, p. 11).

Chevalier e Gheerbrant (1986) complementam, afirmando que o azul é a mais profunda, pura e fria das cores. Segundo eles, é nessa cor que o real transforma-se no imaginário e que pensamentos conscientes atingem o inconsciente. Assim, a cor pode estar associada ao ideal, aos sonhos, e, como afirma Rabello (2013), também transmitir quietude, tranquilidade e harmonia. Por outro lado, o verde é uma cor calmante, que traz a ideia de frescor, harmonia e equilíbrio (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986). De acordo com Rabello (2013, p. 137), ele simboliza “boa capacidade de elaboração interna” e “reflete a vida emotiva de quem o usa”.

Face ao exposto, essas cores parecem corroborar um movimento de reflexão e entendimento das próprias ideias e sentimentos acerca do tema abordado. Cabe ressaltar, no entanto, que, como coloca Rabello (2013, p. 139), “[c]ada cor usada no desenho deve ser vista como um indício, uma possibilidade e não uma afirmação”, pois nem sempre é possível afirmar se determinada cor foi utilizada porque era a única à disposição, se a pessoa não utilizou outras cores porque não quis, ou se está nos mostrando algo que deseja que seja visto.

É oportuno frisar, também, que a escolha das cores dá-se, na maioria das vezes, como uma tentativa de fazer uma representação realista daquilo que se desenha. Dentre os 20 alunos que optaram pelo desenho colorido, 13 (65%) o fizeram de modo realista e apenas sete (35%) de modo mais decorativo (GRÁFICO 3). Como sustenta Luquet (1969), o colorido pode ser considerado realista quando a cor corresponde ao objeto e ajuda, inclusive, a identificá-lo, ao passo que no colorido decorativo a cor utilizada tem um caráter mais acidental e pode divergir da realidade.

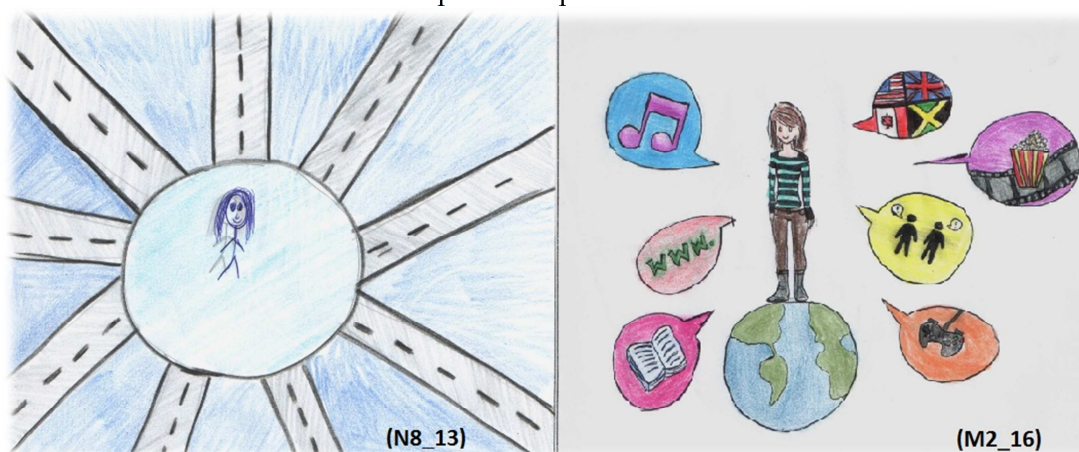
GRÁFICO 3 – Tipos de colorido nas narrativas por porcentagem



Fonte: Elaborado pela autora.

Na FIGURA 24, temos duas narrativas que serão detalhadas e analisadas, com mais cuidado, posteriormente, mas servem, neste momento, de exemplo para os tipos de colorido evidenciados por Luquet (1969) e identificados nos dados analisados.

FIGURA 24 – Exemplos dos tipos de colorido nas narrativas



Fonte: Dados da autora.

Na narrativa à esquerda, temos um colorido decorativo, no qual a aluna colore todo o desenho de azul, sem preocupar-se com a veracidade. Por outro lado, no exemplo à direita, temos um exemplo de colorido realista, no qual as cores são reproduzidas com exatidão e ajudam na interpretação da imagem, levando-nos a reconhecer, até mesmo, que uma das bandeiras representadas é a bandeira da Jamaica e não a da Escócia, cujos traços são idênticos, mas as cores, distintas. Nessa imagem, o que se percebe é que, de modo geral, os objetos são representados com a maior exatidão possível, fazendo com que o colorido também seja utilizado para uma representação mais realista daquilo que se desenha.

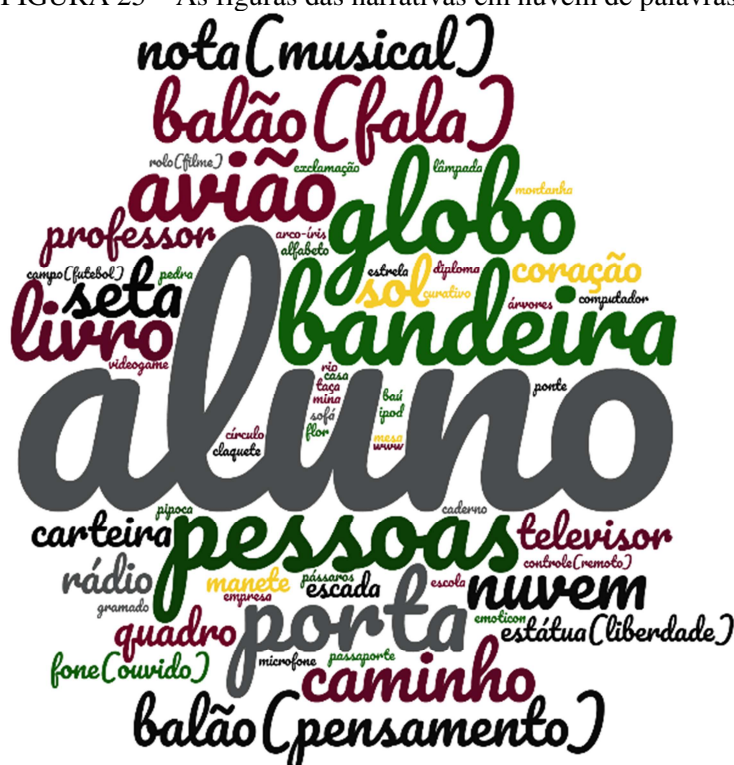
Em consequência disso, julgo importante detalhar, também, o que desenham os participantes.

### 5.1.2 Os elementos desenhados

Para identificar o conteúdo visual das narrativas, foi preciso, como orienta Penn (2002), listar sistematicamente os elementos visualizados, transcrevendo-os para a linguagem verbal. Nessa fase descritiva, fiz apenas uma descrição objetiva, voltada aos componentes do campo visual (TERRA; NASCIMENTO, 2016), com o objetivo de alcançar uma visão geral dos dados, para que eu pudesse, em seguida, considerar as mensagens implícitas. Como afirmam Terra e Nascimento (2016, p. 294), essa descrição constitui-se como “um insumo para elucidar inferências culturais e relações estabelecidas entre aspectos literais e elementos externos à imagem”.

Das 35 narrativas visuais analisadas, obtivemos o total de 161 unidades de registro, uma média de 4,6 elementos gráficos por narrativa. Dessas unidades, foram identificadas 61 figuras distintas que ilustram as narrativas desse grupo de aprendizes. A FIGURA 25 apresenta, a partir de uma nuvem de palavras, ou seja, de um recurso gráfico digital que permite ter uma ideia da frequência de elementos em textos, uma ideia do que pôde ser visualizado nos dados.

FIGURA 25 – As figuras das narrativas em nuvem de palavras



Fonte: Elaborado pela autora.

Para a criação dessa nuvem de palavras, utilizei o *Wordclouds* (wordclouds.com), um site gratuito que permite importar ou copiar palavras de diversos tipos de documentos e faz, ainda, a contagem das ocorrências. As palavras aparecem em tamanhos e cores diferentes, que indicam o que foi mais (ou menos) relevante naquele contexto. As cores foram escolhidas de forma aleatória, de acordo com um dos temas disponibilizados pela ferramenta.

Convém observar que, para esse inventário, contabilizei cada elemento apenas uma vez em cada narrativa, pois priorizei o número de narrativas cujas figuras emergiam e não o número total de ocorrências. Além disso, em cenários como salas de aula, por exemplo, a ocorrência “sala de aula” não foi considerada, mas sim cada um dos objetos retratados na cena, que por si só retomam, recursivamente, esse contexto. Já no caso de “escola” e “empresa”, esses foram listados por não serem cenários, mas sim prédios delineados.

Por fim, muitas narrativas continham dados verbais e visuais e nenhum deles foi ignorado. Contudo, a lista apresentada na TABELA 1 refere-se apenas aos dados gráficos. Os textos verbais presentes nas narrativas visuais foram catalogados e utilizados na análise qualitativa, assim como as descrições dos desenhos elaboradas pelos próprios alunos.

Ao compararmos os dados da FIGURA 25 com os da TABELA 1, podemos perceber que quanto mais chamativa é a representação de seu correspondente verbal, na FIGURA 25, mais a figura foi utilizada, como evidencia a TABELA 1. Concluimos daí que a figura mais proeminente foi a do próprio **aluno**, utilizada em 21 narrativas, 60% dos dados. Por se tratarem de narrativas visuais sobre a aprendizagem de inglês, era esperado que os estudantes retratassem principalmente a si mesmos, executando alguma ação. Posteriormente, imagens de outras **pessoas** – com as quais esses aprendizes podem interagir ou interagem – foram identificadas em oito narrativas, 22,9% do total. Em mesmo número, **bandeiras**, **globos** e **portas** foram retratados. Posteriormente, imagens de **avião** puderam ser identificadas em sete narrativas, 20% dos dados. Nota-se, ainda, que elementos, tais como: **livros**, **balões de fala**, **caminhos**, **nuvens**, **setas**, **notas musicais**, **rádios**, **televisores**, **quadros negros** e **professores** também ganharam destaque. Essas e as demais figuras retratadas, por serem numerosas, estão listadas na TABELA 1, mas serão detalhadas ao analisarmos as narrativas nas quais elas aparecem e seus agrupamentos resultantes: LI e o discurso da globalização; os elementos mediadores da aprendizagem; os contextos de aprendizagem; as comunidades de prática e o uso da LI.

TABELA 1 - As figuras nas narrativas

<b>Figuras identificadas</b>	<b>Narrativas (nº)</b>	<b>Narrativas (%)</b>
1º aluno	21	60%
2º bandeira; globo; pessoas; porta.	8	22,9%
3º avião	7	20%
4º livro	6	17,1%
5º balão de fala; caminho; nuvem; seta.	5	14,3%
6º balão de pensamento; nota musical; sol.	4	11,4%
7º carteira; coração; quadro negro; professor; rádio; televisão.	3	8,6%
8º escada; estátua da liberdade; fone de ouvido; manete.	2	5,7%
9º alfabeto; arco-íris; árvore; baú; caderno; campo de futebol; casa; círculo; claquete; computador; controle remoto; curativo; diploma; <i>emoticon</i> ; empresa; escola; estrela; exclamação; flor; gramado; <i>ipod</i> ; lâmpada; mesa; microfone; mina; montanha; passaporte; pássaro; pedra; pipoca; ponte; rio; rolo de filme; sofá; taça; videogame, www.	1	2,9%

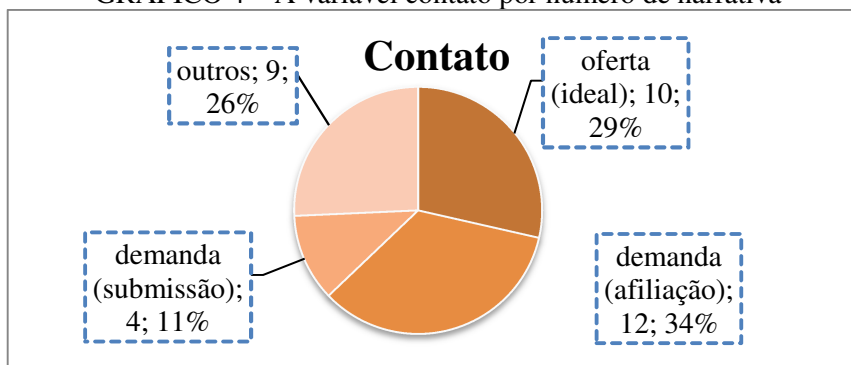
Fonte: Elaborado pela autora.

Após a listagem dos elementos retratados, submeti as narrativas, então, à Análise de Conteúdo Visual, por meio de grades de valores e variáveis (BELL, 2001), considerando algumas categorias das metafunções interacional e composicional, da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), e obtive como resultados os dados subsequentes.

Na primeira variável, *contato*, quatro valores distintos foram considerados, com base no exemplo dado por Bell (2001), a saber: (1) oferta (ideal); (2) demanda (afiliação); (3) demanda (submissão); (4) outros. O primeiro, *oferta*, refere-se ao participante representado que não olha diretamente para o leitor da imagem, como descrevem Kress e van Leeuwen (2006 [1996]); no segundo, *demanda afiliação*, o participante representado olha para o leitor sorrindo; já no *demanda submissão*, olha, mas não sorri. No último valor, *outros*, incluí as narrativas nas quais figuras humanas não eram representadas. Narrativas em que figuras humanas eram representadas; porém, sem os traços da face, foram consideradas como *oferta*, pois entendo que não desenhar essas figuras em contato visual com os leitores foi uma opção do produtor daquela imagem.

Como evidencia o GRÁFICO 4, nas narrativas desse grupo, predomina o contato visual entre os participantes do tipo *demanda (afiliação)*. Desse modo, posso afirmar que os aprendizes escolheram estabelecer uma maior relação de afinidade com o leitor de suas narrativas, a professora-pesquisadora, aproximando-a de suas histórias e mostrando-se amigáveis.

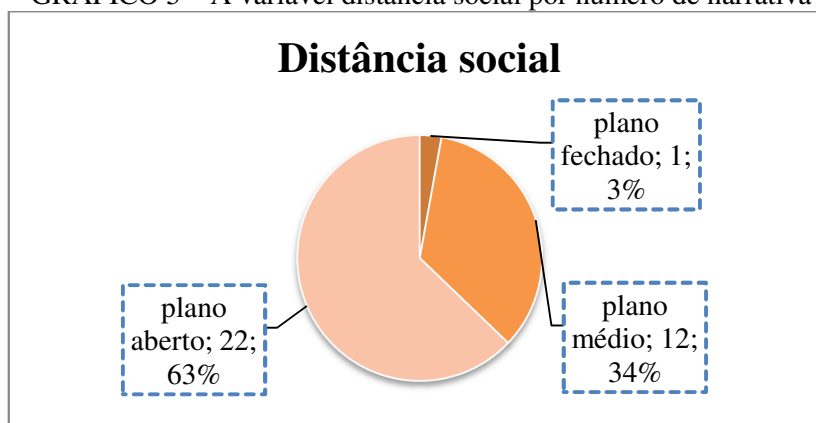
GRÁFICO 4 – A variável contato por número de narrativa



Fonte: Elaborado pela autora.

Na segunda grade de variável (GRÁFICO 5), a *distância social*, considerei três valores: (1) plano fechado, no qual temos os participantes representados como se o víssemos, de uma distância íntima, até a cabeça ou ombros; (2) o plano médio, no qual são consideradas imagens dos participantes até o joelho, uma distância mais impessoal; e (3) o plano aberto, no qual eles são representados de corpo inteiro, a partir de uma distância mais pública e menos intimista (ver KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]).

GRÁFICO 5 – A variável distância social por número de narrativa

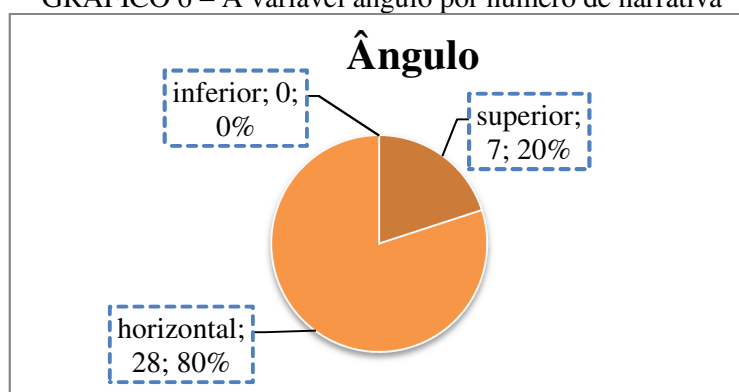


Fonte: Elaborado pela autora.

Divisões mais detalhadas poderiam ser feitas e são bastante comuns no cinema; contudo, em desenhos à mão livre, torna-se difícil verificar planos tão diversos. Reproduzir diferentes enquadramentos sem a ajuda de tecnologias e, em especial, por pessoas que não são desenhistas profissionais, parece algo dificultoso. Desse modo, evidenciei que os aprendizes optaram, principalmente por imagens de plano aberto, que parecem ser as mais adequadas e simples de serem realizadas. Ademais, imagens de plano aberto permitem com que mais elementos, ou toda a cena, sejam retratados.

O *ângulo* foi a terceira variável investigada (GRÁFICO 6) e, de acordo com a análise empreendida, a escolha pelo ângulo horizontal foi a mais recorrente, com 80% do total de dados. Ângulos superiores foram poucos utilizados (20%) e ângulos inferiores não foram representados (0%). Embora a escolha por esses ângulos exija um domínio de técnicas gráficas consideradas mais complexas como, por exemplo, perspectiva e profundidade, acredito que, de modo geral, esses aprendizes optaram por representar-se, sobretudo, em nível de igualdade com os participantes interativos. E, quando se optou por um ângulo diferente, preferiu-se um ângulo que dá poder ao leitor da imagem e permite, portanto, que ele visualize a cena como vista do alto, de um local privilegiado.

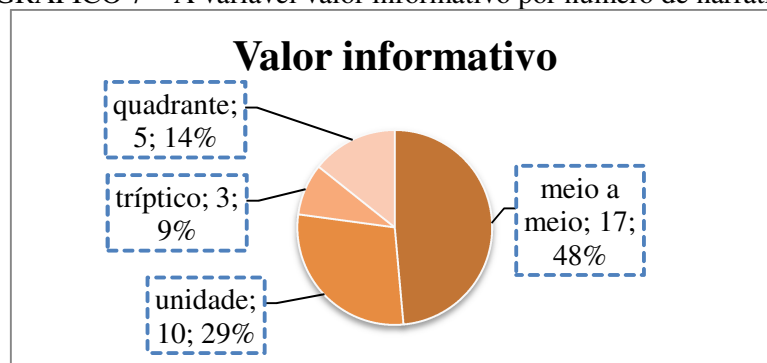
GRÁFICO 6 – A variável ângulo por número de narrativa



Fonte: Elaborado pela autora.

A quarta variável analisada diz respeito ao *valor informativo* da imagem, em que quatro valores puderam ser identificados, a saber: (1) *unidade*; (2) *meio a meio*; (3) *tríptico*; e (4) *quadrante*. Conforme consta no GRÁFICO 7, o valor informativo predominante foi o *meio a meio* (48%), no qual temos, como apontam Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), dois espaços contrapostos: *ideal* e *real*, ou *dado* e *novo*. Na sequência, 29% dos aprendizes optaram por dispor os elementos gráficos em *unidades*. Imagens chamadas de *unidade* são aquelas cuja separação dos espaços não foi possível de ser realizada, ou, ainda, imagens únicas centralizadas no espaço disponibilizado para o desenho. Em seguida, 14% optaram por *quadrantes*, imagens cujos elementos estão dispostos nos quatro espaços visuais e, por fim, com apenas cinco ocorrências, 9% do total, foram identificados os *trípticos*, imagens cujos dois lados estão conectados por um elemento chamado de *mediador*. Desse modo, podemos perceber que os alunos utilizaram o espaço a partir de uma oposição binária, evidenciando uma dualidade e um simbolismo espacial.

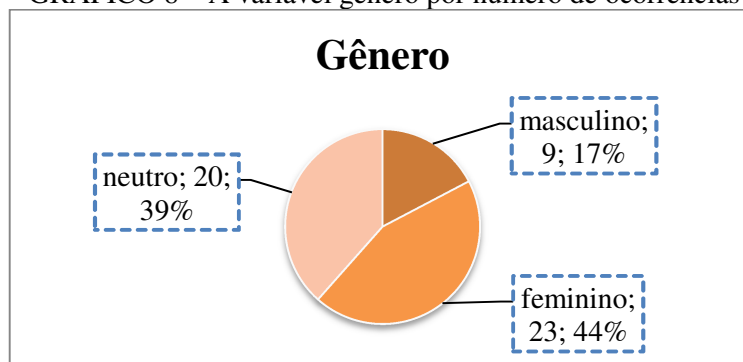
GRÁFICO 7 – A variável valor informativo por número de narrativa



Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, as narrativas nas quais figuras humanas puderam ser identificadas também foram analisadas quanto às variáveis *gênero* (GRÁFICO 8) e *orientação* (GRÁFICO 9). No total, foram identificadas 52 figuras humanas, representadas, predominantemente, como figuras femininas (44%). Observei que nenhum aluno retratou a si mesmo como sendo de outro gênero. Muitas figuras foram, no entanto, retratadas como neutras (39%), pois eram representações metonímicas de pessoas, isto é, figuras palito ou silhuetas – o que impedia que o gênero fosse determinado e/ou identificado. Ademais, alunos do sexo masculino eram minoria no grupo de estudantes colaboradores e, portanto, esse gênero foi o menos retratado nos dados (17%).

GRÁFICO 8 – A variável gênero por número de ocorrências



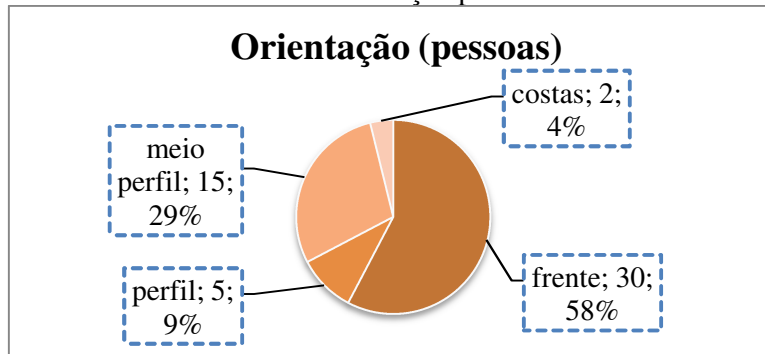
Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere à orientação dessas figuras, observei quatro valores: (1) *frente*; (2) *meio perfil*; (3) *perfil*; e (4) *costas*. Corroborando outras variáveis, predomina a orientação *frente* (58%), seguida da orientação *meio perfil* (29%). Poucos aprendizes retrataram pessoas de *perfil* (9%) ou de *costas* (4%). Privilegiou-se, assim, novamente, um maior contato entre



participante representado e leitor da imagem, buscando por uma relação de proximidade, reciprocidade e intimidade entre ambos.

GRÁFICO 9 – A variável orientação por número de ocorrências



Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dessas considerações, foi possível identificarmos quais imagens poderiam ser selecionadas como imagens mais representativas, isto é, imagens-tipo, para os principais agrupamentos, relativos à aprendizagem do idioma, analisados. A TABELA 2, a seguir, traz um resumo da análise de conteúdo visual e destaca os elementos mais proeminentes.

TABELA 2 – Análise de Conteúdo Visual das narrativas

VARIÁVEIS	VALORES	Nº	%
A) CONTATO	1) Oferta (ideal)	10	29%
	2) <b>Demanda (afiliação)</b>	<b>12</b>	<b>34%</b>
	3) Demanda (submissão)	04	11%
	4) Outros	09	26%
B) DISTÂNCIA SOCIAL	1) Plano fechado	01	03%
	2) Plano médio	12	34%
	3) <b>Plano aberto</b>	<b>22</b>	<b>63%</b>
C) ÂNGULO	1) Superior	07	20%
	2) <b>Horizontal</b>	<b>28</b>	<b>80%</b>
	3) Inferior	00	00%
D) VALOR INFORMATIVO	1) Unidade	10	29%
	2) <b>Meio a meio</b>	<b>17</b>	<b>48%</b>
	3) Tríptico	03	09%
	4) Quadrante	05	14%
<b>FIGURAS HUMANAS</b>			
A) GÊNERO	1) Masculino	09	17%
	2) <b>Feminino</b>	<b>23</b>	<b>44%</b>
	3) Neutro	20	39%
B) ORIENTAÇÃO	1) <b>Frente</b>	<b>30</b>	<b>58%</b>
	2) Meio perfil	15	29%
	3) Perfil	05	09%
	4) Costas	02	02%

Fonte: Elaborado pela autora.

Passo agora a apresentar uma breve análise de algumas narrativas, com o intuito de apresentar uma amostragem dos dados e dos agrupamentos emergentes.

## 5.2 Os agrupamentos

A partir da listagem das figuras das narrativas, identifiquei cinco agrupamentos distintos, que evidenciam as representações mais recorrentes e ajudam a revelar como a aprendizagem de LI foi conceptualizada pelo grupo investigado. São eles: (1) LI e globalização; (2) os elementos mediadores da aprendizagem; (3) os contextos de aprendizagem; (4) as comunidades de prática; e (5) o uso da língua inglesa.

### 5.2.1 Língua Inglesa e globalização

A alta recorrência de elementos como **globos terrestres**, **aviões** e **bandeiras**, tal como **caminhos**, **escadas**, **portas** e **setas** evidenciam a aprendizagem de inglês metaforizada como viagem e os papéis da LI no contexto de sociedade globalizada, na qual o idioma é, como afirma Pereira (2015), conceptualizado como língua global e língua franca e, portanto, considerado como fundamental para (1) a mobilidade e (2) a ascensão profissional, acadêmica e social.

Com a globalização, sabe-se que as distâncias espaciais e temporais diminuíram e o discurso amplamente difundido é de que o inglês propicia ao aluno práticas sociais, bem como o contato com outras culturas e civilizações. O inglês é a língua que permite interagir com indivíduos linguística e geograficamente distantes. Portanto, de acordo com a lógica desse discurso, que repete “o mito da onipresença do inglês como língua global que conecta o mundo” (PEREIRA, 2015, p. 16), a LI também pode permitir que o indivíduo se locomova, já que, segundo Pereira (2015, p. 16), a língua é “como parte integrante do espaço geográfico”. Acredita-se, assim, que sabendo inglês, qualquer pessoa pode chegar a qualquer lugar.

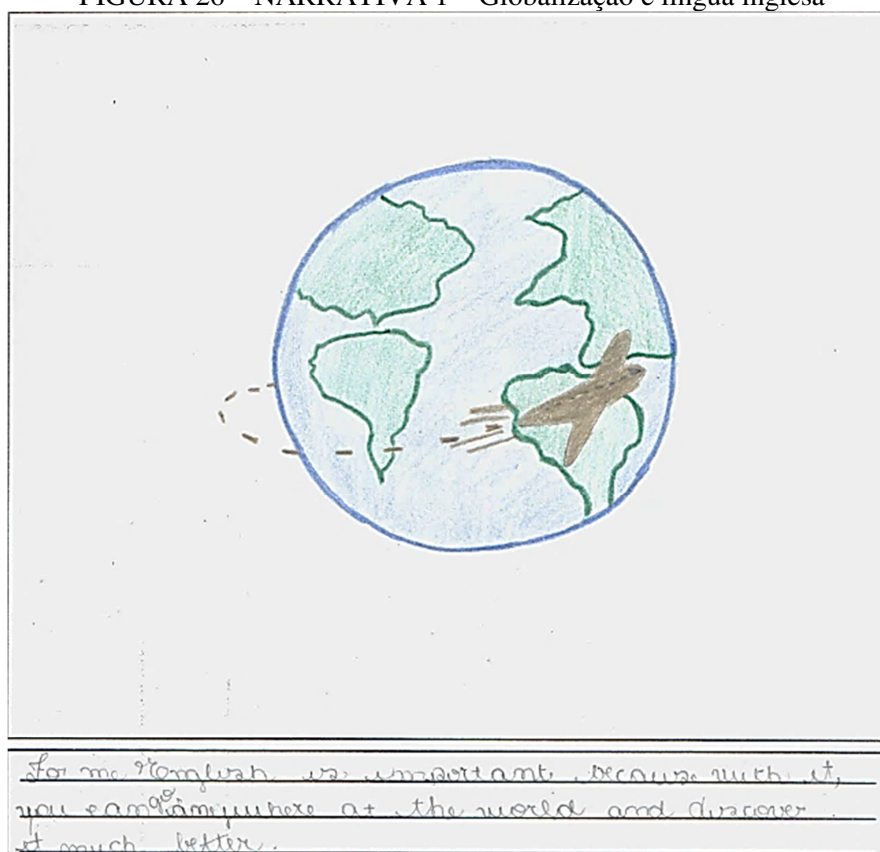
As imagens de **globos** e **aviões** ressaltam a facilidade de deslocamento – teoricamente, dada pelo idioma – e, conseqüentemente, a contribuição para que a comunicação entre as pessoas nesse contexto globalizado ocorra.

Os globos por si só já são representações bem recorrentes para o processo de globalização, que estabelece uma integração entre países do mundo todo. Se fizermos uma pesquisa por imagens, no *Google*, a partir do termo “globalização”, encontraremos, quase que em sua totalidade, imagens, nas quais o globo terrestre é uma das, senão a principal figura

retratada. Nos dados analisados, ele foi um dos desenhos mais apresentados, sendo identificado em oito narrativas, 22,9% do total.

Essas figuras, contudo, quando representadas com aviões, evidenciam não apenas o impacto da globalização no ensino de LI, mas também o turismo e a mobilidade atrelados à aprendizagem do idioma. Uma nova busca pelos termos “viagem”, “viajar pelo mundo” e “dar a volta ao mundo” resultou em imagens semelhantes à NARRATIVA 1 (FIGURA 26). Nas narrativas desse grupo, os aviões foram identificados em sete narrativas distintas, 20% do total, e estavam em cinco delas, ou seja, sua maioria, retratados juntamente com globos terrestres.

FIGURA 26 – NARRATIVA 1 – Globalização e língua inglesa



Fonte: Dados da autora (RN1\_15).

Nessa narrativa, a aluna optou por representar a aprendizagem de inglês por meio das imagens de um globo e de um avião. Os traços e as cores utilizadas contribuem para uma representação compreensível e permitem identificar com facilidade esses elementos. O globo, por exemplo, reproduz a forma arredondada de nosso planeta e oferece uma visão de como as terras e oceanos estão dispostos. Já o avião possui uma forma curvada, comprida e asas e janelas, sendo, também, representado com proporções exageradas, o que lhe dá destaque.

Percebemos que, na imagem, o avião realiza um movimento de translação ao redor do globo, que é evidenciado pela linha tracejada, tal como pelos traços desenhados em sua cauda – indicadores, também, de sua velocidade. Esses traços e linhas funcionam como vetores, isto é, linhas de ação que representam e indicam, ainda, sua direção.

Os aviões são metonímias para o ato de viajar (PARTE PELO TODO [INSTRUMENTO PELA AÇÃO]), pois são uns dos meios de transportes mais utilizados para esse fim. Como evidenciam pesquisas regulares realizadas pelo Ministério do Turismo, o avião ainda é o meio de transporte preferido pelos brasileiros.<sup>75</sup> Ademais, é um meio de transporte que, contrário ao ônibus ou ao carro, permite que o deslocamento seja feito de forma rápida, o que evidencia e retoma, metaforicamente, a rapidez das transformações trazidas pela globalização e, supostamente, pela aquisição do idioma. Na descrição de seu desenho, a aluna corrobora o deslocamento associado à aprendizagem da língua, dizendo que a LI é importante por nos permitir visitar e descobrir qualquer lugar do mundo.

Segundo Chevalier e Gheerbrant (1986), o avião simboliza, também, os sonhos e ambições, pois liberta o homem da gravidade que se liga ao chão sobre o qual ele está e representa uma de suas grandes aspirações: ser lançado aos ares. O ato de voar, por sua vez, simboliza, conforme Olderr (2012), a imaginação e a rapidez, sendo também sinônimo para a ascensão e para o sucesso.

Diante desses achados, concluímos que a aprendizagem de LI, como afirma Moita Lopes (2005, p. 2), citado por Pereira (2015, p. 17) “não é apenas uma ferramenta neutra que possibilita ao indivíduo a realização de tarefas específicas”. Trata-se de “um dos bens simbólicos mais valorizados no Brasil e em grande parte do mundo”. A aprendizagem do idioma mostra-se, ainda, fortemente imbuída de uma carga ideológica e cultural, favorecendo, como advoga Pennycook (2007, p. 101), alguns países, culturas e formas de conhecimento.

Nas narrativas desse grupo, fica evidente que a aprendizagem do idioma está atrelada às ideias de identidade e unidade nacionais e, de certa forma, a um imperialismo linguístico. Como alega Pereira (2015, p. 13), “é impossível separar o inglês dos fenômenos de colonização e dominação (tanto material – territorial e econômica – quanto cultural e ideológica) empreendidos pela Inglaterra e pelos Estados Unidos (EUA)”. Neste estudo, as unidades nacionais relacionadas à LI são evidenciadas pela recorrência de **bandeiras**, retratadas em oito narrativas, 22,9% dos dados.

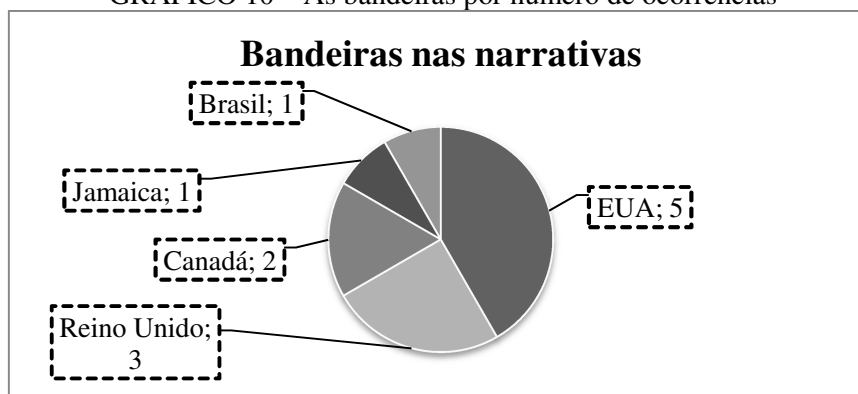
---

<sup>75</sup> Os dados são divulgados, periodicamente, no site do Ministério: <http://www.turismo.gov.br/>.

As bandeiras também foram recorrentes no trabalho de Melo-Pfeifer (2015), que identificou cinco tendências de representações do sujeito multilíngue das quais quatro apresentavam, normalmente (ou exclusivamente), uma bandeira para referirem-se aos idiomas conhecidos por aqueles aprendizes, assim como à cultura relacionada a cada um deles. O que percebo, portanto, é que as bandeiras funcionam como *hiperlinks* que nos remetem a outro domínio conceptual, como afirmam Paiva (2010b). Elas referem-se, metonimicamente (PARTE PELO TODO [BANDEIRA PELO PAÍS] [PAÍS PELO IDIOMA]), aos países cujo idioma utilizado (ou, pelo menos, um dos) é o inglês.

Neste trabalho, as bandeiras podem ser classificadas, também, como *protótipos representacionais* (ver ROSCH, 1978), pois apresentam os países mais representativos dentro da categoria PÁISES ANGLÓFONOS. As bandeiras ilustradas, por esse grupo de aprendizes, referem-se: aos Estados Unidos (cinco ocorrências), ao Reino Unido (três ocorrências), ao Canadá (duas ocorrências), à Jamaica (uma ocorrência) e ao Brasil (uma ocorrência) (GRÁFICO 10). Os países de LI escolhidos são, possivelmente, representantes mais centrais da categoria por serem ex-colônias britânicas e por serem, em sua maioria, países atrelados ao imperialismo econômico e, conseqüentemente, ao imperialismo linguístico – situação condizente com o *status* de ascensão desfrutado pelo idioma atualmente.

GRÁFICO 10 – As bandeiras por número de ocorrências

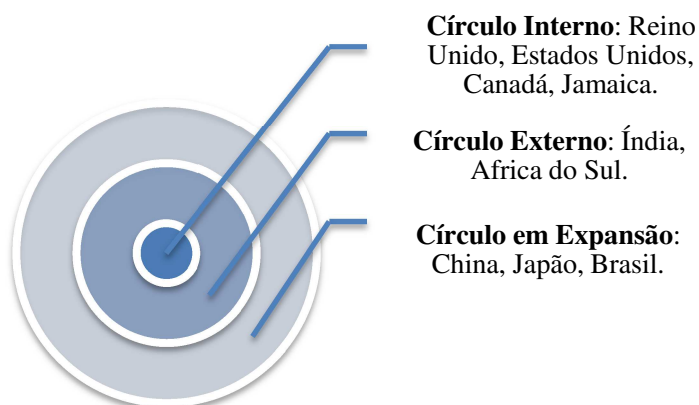


Fonte: Elaborado pela autora.

Kachru (1985), citado por Pereira (2015), propõe uma classificação de países anglófonos a partir de três círculos distintos (FIGURA 27). Nessa imagem, países cuja primeira língua é o inglês são representados mais ao centro, no círculo interno. No círculo externo, encontram-se os países nos quais o idioma é, oficialmente, a segunda língua. Por fim, no círculo em expansão, teríamos os países que reconhecem a importância do inglês como língua internacional. Essa imagem corrobora os países anglófonos retratados, por esses

aprendizes, como países centrais nessa categoria e evidencia o esquema imagético CENTRO-PERIFERIA (ver LAKOFF, 1987), no qual o centro é visto como mais importante e a periferia, no caso o Brasil, como dependente do centro.

FIGURA 27 – Inglês pelo mundo: modelo dos círculos concêntricos



Fonte: Adaptado de Kachru (1985) *apud* Pereira (2015).

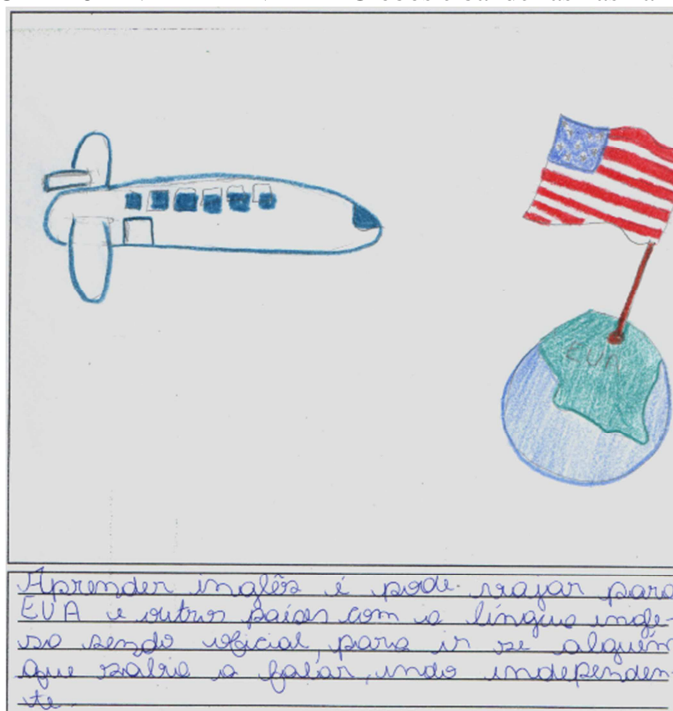
Como aponta Lacoste (2005), desde a II Guerra Mundial, os Estados Unidos – país com o maior número de ocorrências –, exerce grande influência política e cultural, e, juntamente com o desenvolvimento tecnológico e científico dos últimos anos, bem como o desenvolvimento do turismo e da indústria do entretenimento, contribui para a difusão do idioma. De acordo ainda com uma notícia, vinculada pela *GlobalVisa*, o Canadá, os Estados Unidos e a Inglaterra são os três destinos mais procurados pelos brasileiros para fazerem intercâmbio.<sup>76</sup> Desse modo, as bandeiras escolhidas por esses aprendizes acabam por revelar ideologias e conotações culturais sobre o motivo pelo qual a língua deve ser aprendida e quais variantes têm maior prestígio. Por outra perspectiva, a inclusão da bandeira da Jamaica evidencia a heterogeneidade do idioma e a do Brasil, o diálogo entre as diferentes culturas.

Na NARRATIVA 2 (FIGURA 28), por exemplo, a aprendizagem de inglês também é associada à ideia de mobilidade permitida pelo idioma. O aprendiz, assim como na narrativa anterior, opta por representar nosso planeta por meio de um globo terrestre, que também possui formato esférico, porém, não reproduz toda a superfície terrestre. As formas e traços utilizados fazem com que mares e apenas uma parte da terra sejam representados. Nessa pequena área, temos uma bandeira retratada, cuja integração multimodal, proporcionada pelas formas, traços e cores da bandeira, juntamente à sigla EUA, evidenciam tratar-se da bandeira americana. Desse modo, o mundo é representado como se fosse constituído por apenas esse

<sup>76</sup> Disponível em: <<http://globalvisa.com.br/10-destinos-intercambio-para-brasileiros/>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

país e, a língua e sua aprendizagem, conseqüentemente, por essa variante e pela cultura americana. Na descrição de seu desenho, o aluno afirma que “aprender inglês é poder viajar para EUA e outros países”, em que a LI é o idioma oficial.

FIGURA 28 – NARRATIVA 2 – Globos e bandeiras nas narrativas



Fonte: Dados da autora (AS1\_15).

Ademais, embora aqui também tenhamos um avião, esse não é mais representado em uma imagem *unidade*, como na narrativa anterior, mas sim como uma imagem *meio a meio*, em que a dualidade espacial também traz significação. Do lado esquerdo, o lado do *dado*, daquilo que é conhecido (ver KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]) e do passado, estão o avião e o aprendiz, que, embora omitido na imagem, podemos inferir que está dentro da aeronave. Do lado direito, lado do *novo*, daquilo que é visto com mais importância e o lado do futuro está o globo e, por recursão metonímica, o inglês e a cultura americana. Entre eles, um vetor imaginário emana do bico do avião em direção àquele país, evidenciando uma mobilidade de um ponto A para um ponto B.

Essa mobilidade é discutida, por Bauman (1999) como um símbolo de poder, pois, como aponta Hernandez (2012, *on-line*), para esse pesquisador, como consequência da globalização, as classes menos favorecidas viam-se presas à sua localidade, enquanto as classes privilegiadas ganharam grande mobilidade (física e virtual), o que lhes permitia cruzar fronteiras, sem restrições. Na descrição de sua narrativa, por exemplo, o aluno afirma que ao saber inglês ele poderá se locomover de maneira mais independente.

Desse modo, chegamos a mais um ponto da globalização e a um dos papéis do inglês retratado nas narrativas desse grupo de aprendizes: a LI como meio de inserção e ascensão econômica, social e profissional.

Pereira (2006, p. 74-75) evidencia que no Brasil a LE é vista como um bem simbólico, um traço diferenciador que estreita a relação entre o conhecimento do idioma e o mercado de trabalho, ou seja, permite a inserção social do indivíduo. Como corrobora e complementa Pereira (2015), no caso da LI, essa ideia é amplamente difundida pelos meios de comunicação. Segundo a autora, as escolas de idiomas e a própria população reiteram esses bordões de que é preciso saber inglês para alcançar sucesso profissional e acadêmico.

As imagens que mais retratam a aprendizagem do idioma como um meio de inserção e ascensão são as figuras de **portas** e **caminhos**, corroboradas pelas imagens de **escadas**, **setas** e **ponte**. **Caminhos** e **setas** puderam ser identificados, cada um, em cinco narrativas distintas, 14,3% dos dados, enquanto **escadas** foram identificadas em duas narrativas, 5,7%, e são, na verdade, um tipo específico de caminho. Todos esses elementos corroboram a aprendizagem de LI a partir da metáfora da VIAGEM. A metáfora APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM tem-se mostrado, para Paiva e Gomes Junior (2016), profícua em narrativas de aprendizagem de LEs, pois, como apontam esses autores, a viagem é uma experiência humana que se faz presente em todas as civilizações e está, portanto, bastante arraigada em nosso sistema cognitivo.

Ademais, nessa metáfora, há o esquema imagético ORIGEM-PERCURSO-DESTINO que, segundo Lakoff (1987), evidencia que sempre partimos de um lugar para outro e tem como elementos estruturais: um ponto de partida (ORIGEM), um ponto de chegada (DESTINO), pontos intermediários que os conectam (PERCURSO) e o sentido do destino (DIREÇÃO). Ao passo que propósitos podem ser entendidos como destinos e, por conseguinte, atingir um propósito poderá ser entendido como percorrer um caminho. Paiva e Gomes Junior (2016) apontam que, para Lakoff e Johnson (1999), atividades em longo prazo também são conceptualizadas como viagem, já que levam um período de tempo, são extensas e podem envolver paradas até a sua conclusão. Logo, a metáfora da VIAGEM torna-se corriqueira e é utilizada para conceptualizar domínios distintos como VIDA, MORTE, AMOR, DISCUSSÃO e, também, APRENDIZAGEM.

Na metáfora APRENDIZAGEM DE INGLÊS É UMA VIAGEM, os principais acarretamentos metafóricos seriam: os aprendizes como os viajantes; o processo de aprendizagem como a trajetória, o caminho; e o destino final como a proficiência no idioma,



ou, ainda, o que essa proficiência, ilusoriamente, proporcionaria. A FIGURA 29, a seguir, apresenta os possíveis acarretamentos e os dois domínios da metáfora.

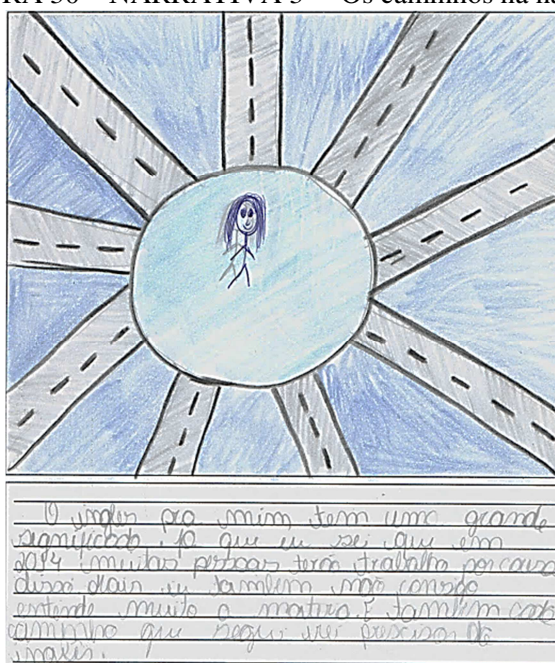
FIGURA 29 – APRENDIZAGEM É UMA VIAGEM

APRENDIZAGEM	VIAGEM
<ul style="list-style-type: none"> <li>• aprendizes</li> <li>• início da aprendizagem</li> <li>• processo de aprendizagem</li> <li>• proficiência no idioma</li> <li>• dificuldades de aprendizagem</li> <li>• professores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• viajantes</li> <li>• origem da viagem</li> <li>• percurso da viagem</li> <li>• destino da viagem</li> <li>• dificuldades do caminho</li> <li>• guias de viagem</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

A NARRATIVA 3 (FIGURA 30) ilustra a metáfora APRENDIZAGEM DE INGLÊS É UMA VIAGEM. Nessa narrativa, é possível identificarmos três unidades de codificação distintas: o **aluno**, o **círculo** e os **caminhos**, disponíveis para o aprendiz ao estudar o idioma. Como já mencionado, a figura do aluno foi a mais recorrente nas narrativas desse grupo e indica uma reflexão sobre seu papel no processo de ensino e aprendizagem. Aqui, a aluna retrata a si mesma, centralizada no espaço, e como se estivesse dentro de um círculo. Como apontam Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), elementos representados ao centro da imagem são entendidos como os mais relevantes e a aluna é representada, nessa narrativa, portanto, como um elemento fundamental no processo de aprendizagem da LE.

FIGURA 30 – NARRATIVA 3 – Os caminhos na narrativa



Fonte: Dados da autora (N8\_13).

Para Biedermann (1992), em um círculo não há início ou fim e, portanto, uma direção. Contudo, como podemos observar nessa narrativa, a direção é indicada pelos caminhos, que se iniciam no círculo delineado e cercam a aluna, ativando, ainda, o domínio da VIAGEM. Retas perpendiculares, nas quais o centro é tracejado, são as representações mais prototípicas para ruas e estradas e, quando retratadas em grande quantidade, indicam ainda decisões, escolhas, a serem tomadas.

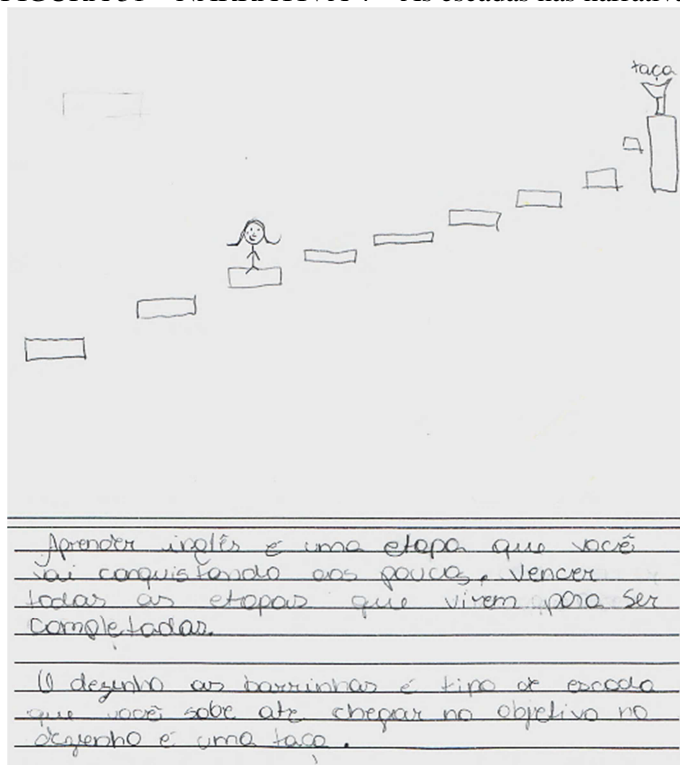
Tantos caminhos poderiam, ainda, levar a aprendiz a confusão e ao desespero, contudo, eles parecem não afligir a estudante; ao contrário, a alegram e tranquilizam. Percebe-se que a aluna é retratada sorrindo, expressando satisfação e contentamento, interagindo com o leitor de sua imagem, em um contato do tipo *demanda afiliação* (cf. BELL, 2001; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), e a cor azul – escolhida para colorir toda a sua imagem –, corrobora, de acordo com sua simbologia (ver RABELLO, 2013), o estado de sossego e felicidade dessa participante.

Desse modo, entendo que os caminhos indicam e confirmam, na verdade, a aprendizagem de LI como propiciadora de diferentes oportunidades (conseguir um emprego, passar em uma universidade, viajar ao exterior, melhorar o currículo, conhecer novas pessoas e culturas, dentre outras), cada uma representada e metaforizada por um desses caminhos – um discurso condizente com o discurso da importância do inglês no mundo globalizado. Na descrição de seu desenho, a aluna corrobora essa interpretação, dizendo que a língua é importante para “*cada caminho que [ela] seguir*” e afirma acreditar que mais oportunidades de emprego seriam criadas para aqueles que são proficientes no idioma. Logo, embora a matéria seja complexa para ela, ela precisaria aprendê-la a fim de aproveitar essas oportunidades.

Convém ressaltar que a ideia de mobilidade e ascensão social proporcionadas pela aprendizagem do idioma fica ainda mais evidente nos dados, quando a viagem é representada através da subida em uma **escada** (FIGURA 31) ou em uma **montanha** (FIGURA 32). Nesses desenhos, há a ativação de outro esquema imagético: CIMA-BAIXO (ver LAKOFF, 1987), evidenciando uma mescla das metáforas APRENDIZAGEM DE INGLÊS É UMA VIAGEM e BOM É PARA CIMA (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2003]). Nessas narrativas, a subida da escada e a escalada ao topo da montanha conceptualizam a aprendizagem não apenas como uma trajetória, mas uma trajetória que leva ao sucesso, a um local de maior prestígio. Chevalier e Gheerbrant (1986) afirmam que a escada é, por excelência, o símbolo da ascensão

e da valorização, pois se refere não apenas à verticalidade, mas à subida gradual a diferentes níveis, indicando, portanto, uma hierarquia.

FIGURA 31 – NARRATIVA 4 – As escadas nas narrativas



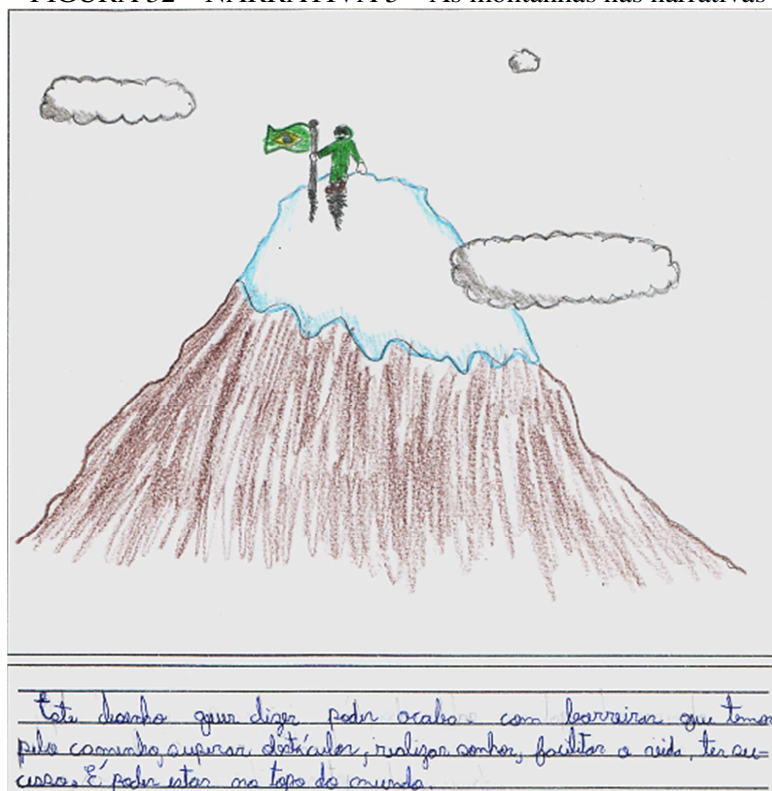
Fonte: Dados da autora (CC3\_17).

Na narrativa 4 (FIGURA 31), temos a mescla dessas metáforas, através de uma integração conceptual multimodal dos elementos visuais representados – aluna, escada e troféu – e do texto que descreve um desses elementos – “taça”. Nessa imagem, temos uma representação de todo o percurso, desde sua origem (primeiro degrau) até o destino (último degrau), passando, ainda, pelos pontos intermediários (demais degraus). Percebe-se que, na imagem, há a locomoção da aprendiz, que já não se encontra mais no início do percurso e, embora precise ainda subir muitos degraus, está em uma posição em que já consegue visualizar o que ficou para trás e vislumbrar o que vem adiante.

Ademais, no destino final, temos a motivação do estudo representada, metonimicamente, e metaforizada pela figura da taça, um objeto dado apenas a vencedores, que simboliza uma vitória, uma conquista, um êxito: neste caso, aprender o idioma. Desse modo, a aprendizagem de LI é validada como símbolo de ascensão e, ao ser retratada pela subida de uma escada, representa movimento e hierarquia. A descrição do desenho feita pela aluna confirma a aprendizagem como uma trajetória, etapas a serem completadas, e a chegada ao final do percurso como uma conquista, uma vitória.

De modo semelhante, temos na NARRATIVA 5 (FIGURA 32), a mescla das mesmas metáforas da NARRATIVA 4 (FIGURA 31) e, por conseguinte, a conceptualização da aprendizagem de LI como sinônimo de mobilidade e ascensão social, profissional, pessoal e/ou acadêmica. Contudo, nessa narrativa, com a figura da montanha, a verticalidade se sobressai.

FIGURA 32 – NARRATIVA 5 – As montanhas nas narrativas



Fonte: Dados da autora (J9\_14).

De acordo com Chevalier e Gheerbrant (1986, p. 772), o simbolismo da montanha é múltiplo, pois se refere ao simbolismo da altura e do centro, funcionando assim, como um elo entre o céu e a terra, morada de deuses e termo da ascensão humana. Para Biedermann (1992), montanhas representam, ainda, sabedoria, realizações e vitórias. Outro elemento que destaca essa simbologia são as nuvens, que ressaltam a altura na qual o aprendiz se encontra, mas também simbolizam a transformação e a metamorfose que está por vir (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 756-757).

Logo, podemos perceber que, na narrativa cuja representação escolhida é a escalada em uma montanha, a chegada ao destino final, ou seja, a proficiência no idioma, é vista como uma conquista, mas também como algo capaz, ainda, de transformar vidas. O *valor informativo* de ambas as narrativas corrobora essa interpretação, pois, embora as duas possam

ser classificadas como imagens do tipo *meio a meio*, na NARRATIVA 5, o destino final é representado na parte superior, isto é, no espaço do idealizado (ver KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]).

Por fim, é importante destacarmos a montanha retratada pelo aprendiz. Como se pode observar na FIGURA 32, os traços e formas escolhidas pelo produtor da imagem nos remetem a uma montanha bem conhecida por todos e que pode ser considerada, até mesmo, como uma representação prototípica para sua categoria: o monte Fuji (FIGURA 33). Esse monte é um dos símbolos mais conhecidos do Japão e no *Dicionário dos símbolos*, de Chevalier e Gheerbrant (1986), ele é, inclusive, a figura escolhida para ilustrar a entrada do verbete *montanha*, evidenciando sua prototipicidade para toda a categoria.

FIGURA 33 – Monte Fuji



Fonte: [goo.gl/qFLDkC](http://goo.gl/qFLDkC). Acesso em: 26 de jul. 2017.

Por outro lado, como se sabe que no Brasil não temos montes cobertos de neve, a montanha reproduzida acaba por representar, assim como a LE estudada, algo alheio, estrangeiro. Dessa forma, conseguir chegar ao lugar de outrem – aqui, aprender uma língua que não é sua – é, portanto, motivo de orgulho. Desse modo, ao chegar ao topo, o aluno finca a sua bandeira – assim como fazem os alpinistas –, demonstrando que venceu as adversidades do caminho e obteve sucesso: a tão sonhada proficiência no idioma. Ele parece querer demonstrar que agora também faz parte daquilo, sente-se incluído, e comemora a sua vitória, sua conquista.

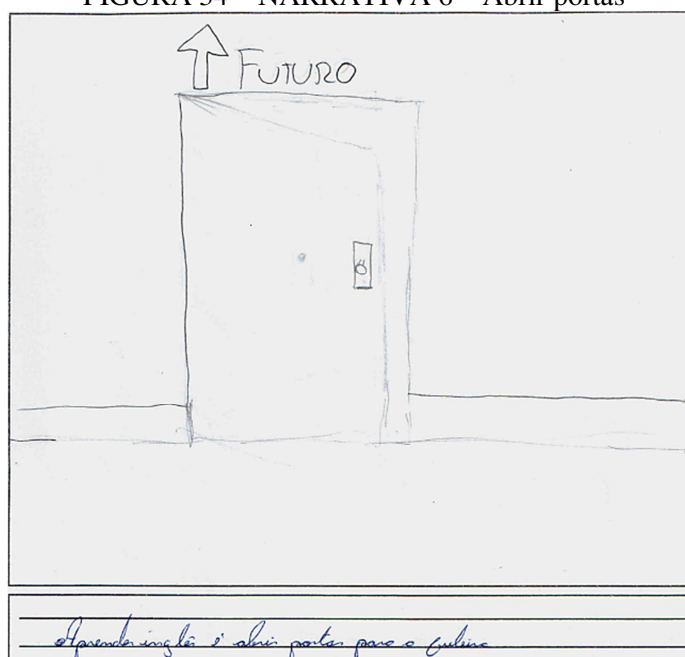
Na descrição de seu desenho, o aluno diz que sua imagem representa “poder acabar com barreiras que temos pelo caminho, superar obstáculos, realizar sonhos, facilitar a vida, ter sucesso. É poder estar no topo do mundo”. Assim, para ele, a LI é sinônimo de superação, mobilidade e ascensão – ideias idealizadas sobre a aprendizagem dessa LE. Acredita-se que o idioma seria capaz de transformar a sua vida e colocá-lo no ponto mais alto que se pode alcançar, entendido, normalmente, como uma posição de “sucesso”, como cita o aluno.

Outra imagem que ressalta a mobilidade, o progresso e, principalmente, a inserção, supostamente, proporcionadas pela aprendizagem de LI, segundo o discurso da globalização, são as figuras de **portas**, retratadas em oito narrativas, 22,9% do total de dados gerados, das quais sete delas evidenciam a expressão metafórica: *abrir portas* e a metáfora APRENDIZAGEM DE INGLÊS É ACESSO.

Nessa metáfora, há uma mescla, na qual os esquemas imagéticos CONTÊINER e CAMINHO são acionados e têm-se, portanto: (1) os espaços (imaginários) de origem e de destino como dois contêineres distintos e (2) a possibilidade de locomoção, de um contêiner para outro, permitida por um caminho (visível ou inferido) (SILVA, 2013). Esse novo contêiner é, geralmente, entendido como um lugar de maior prestígio que aquele no qual o aprendiz está e, nos dados desta pesquisa, esse novo espaço foi mapeado como o “futuro” em quatro narrativas (FIGURA 34).

Na NARRATIVA 6 (FIGURA 34), por exemplo, temos, como elementos desenhados, a porta, a palavra “futuro” e uma seta, que funciona como um vetor nessa imagem e indica, também, a direção a ser seguida. A porta encontra-se centralizada na imagem, o que ressalta a importância desse elemento e, por consequência, a importância da metáfora para esse aluno. Ela está, ainda, entreaberta, como se convidasse o leitor da imagem a espiar o que há do outro lado. Contudo, sua abertura foi apenas facilitada; é preciso terminar de abri-la para cruzá-la, o que demanda certo esforço do aprendiz.

FIGURA 34 – NARRATIVA 6 – Abrir portas



Fonte: Dados da autora (LI9\_14).

Por outro lado, é dada uma pista sobre o destino: por meio da imagem da porta e da seta, juntamente, com a palavra “futuro”, escrita acima da porta, ou seja, de uma integração conceptual multimodal, é possível identificarmos qual é o novo espaço. Desse modo, o aluno parece convidar o leitor da imagem a cruzar aquela porta e adentrar esse novo ambiente, como se dissesse que o futuro lhe espera do outro lado. Como acarretamento metafórico, sabemos que a aprendizagem de inglês é o que permitirá com que o percurso seja realizado, e o termo “futuro”, normalmente, é utilizado para falar de realizações profissionais e pessoais.

Em algumas narrativas, pode-se ver, contudo, claramente o que há do outro lado, como na NARRATIVA 7 (FIGURA 35), cujos elementos escolhidos pela aluna são, além da porta e da escada, o sol, as nuvens e um arco-íris, que acionam outros sentidos e descrevem a aprendizagem do idioma como uma viagem ao Paraíso, a um lugar mágico e sagrado, aonde todos querem chegar.

FIGURA 35 – NARRATIVA 7 – As portas do Paraíso



Fonte: Dados da autora (MT9\_14).

Uma pesquisa no *Google* permite ver que a imagem do Paraíso está sempre associada à subida de uma escada, à imagem de nuvens, raios de sol e/ou arco-íris no céu, assim como à passagem por uma porta, que dá acesso a esse lugar celestial, como na FIGURA 36. Trata-se, portanto, de uma metáfora integrada (ver FORCEVILLE, 2010), na qual a porta retratada é apresentada de tal forma que se assemelha a outra: a porta do Paraíso.

FIGURA 36 – Os portões do paraíso



Fonte: [goo.gl/C6Qqvw](http://goo.gl/C6Qqvw). Acesso em: 24 jul. 2017.

Para Chevalier e Gheerbrant (1986), a escada também pode ser entendida como símbolo de progressão para o conhecimento, um simbolismo, de acordo com Biedermann (1992, p. 200-201), recorrente na Bíblia, que representa a união entre a terra e o céu, o conhecimento divino. Por fim, o portão, uma variação da porta, como aponta Biedermann (1992, p. 95), além de representar a entrada no céu, também é símbolo para a comunicação entre dois mundos e um símbolo para a oportunidade.

Essa metáfora é tão recorrente que no verbete *porta*, no dicionário *Caldas Aulete Digital (on-line)*, uma das entradas é a expressão metafórica *abrir portas a*, que possui como acepções: “(1) Receber (pessoa[s]) bem, com hospitalidade; (2) Admitir (alguém) como membro, sócio etc.; e (3) Facilitar algo a (algo ou alguém), dar condições de realização a (algo ou alguém)”.

Comprova-se, portanto, que essa expressão é utilizada como sinônimo de oportunizar, aceitar e favorecer. Desse modo, percebe-se que a inserção do aprendiz – seja ela social, profissional, acadêmica ou pessoal – parece estar sempre condicionada à aprendizagem da LE. É como se ele, ao desconhecer o idioma, tivesse sua inserção negada e seus direitos, de certa forma, cerceados. Ele perderia “oportunidades únicas e imprescindíveis”, como coloca a aluna da NARRATIVA 7 (FIGURA 35), na descrição de seu desenho.

Assim, pode-se concluir e corroborar a fala de Grigolletto (2007) que, ao investigar as representações da LI na mídia impressa brasileira, afirma que elas estão relacionadas, de modo inextricável, ao mundo globalizado. Para a pesquisadora, os sentidos para a LI se constituem



no atravessamento pelo discurso da publicidade, de um lado (mesmo em textos não publicitários) – com a veiculação da promessa de integração ao mundo globalizado moderno, para o qual a língua inglesa é definida como seu passaporte necessário –, e pelo discurso de constituição de identidades globalizadas, de outro – com a atribuição de características de indivíduo sem fronteiras e sem restrições no mundo atual para aqueles que dominam a língua inglesa –, ambos presentes no discurso midiático. (GRIGOLETTO, 2007, p. 215)

A LI parece ser, portanto, o passaporte para um sucesso prometido.

Sabendo dos sentidos e possíveis papéis do idioma que justificam sua aprendizagem, passo, agora, a detalhar o que, para esse grupo de aprendizes, medeia esse processo.

### 5.2.2 Os elementos mediadores

Posto que a aprendizagem é também uma atividade social mediada pelas interações sociais ou por artefatos culturais, que facilitam a apropriação de um conteúdo (LANTOLF; THORNE, 2007; LEFFA, 2005, 2006), identifiquei, nesta pesquisa, elementos que orientavam e regulavam a aprendizagem de inglês como LE.

Para Kalaja, Alanen e Dufva (2008, p. 189), os desenhos dos estudantes podem fazer com que objetos, eventos e pessoas que eles julgam importantes no processo de ensino e aprendizagem se tornem visíveis. Segundo as pesquisadoras, essas representações podem evidenciar elementos que foram usados ou que ainda estão sendo utilizados na aprendizagem do idioma.

Neste trabalho, identifiquei dois elementos mediadores nas narrativas visuais do grupo: pessoas e objetos. Acredito que eventos são elementos mais difíceis de serem retratados e interpretados em dados visuais como os, aqui, investigados – desenhos realizados sem o uso de qualquer tecnologia digital.

Elementos mediadores foram representados em 16 narrativas visuais, 45,71% do total de dados analisados. Nesses dados, os elementos mais representativos parecem ser os elementos materiais (DIAGRAMA 1). Em apenas três narrativas, 18,75% desse agrupamento, o elemento mediador era, exclusivamente, uma pessoa. Em oito narrativas (50%), eles eram, exclusivamente, objetos e, por fim, nas cinco narrativas restantes (31,25%), tanto objetos quanto pessoas foram, concomitantemente, retratados.

DIAGRAMA 1 – Elementos mediadores



Fonte: Elaborado pela autora.

A alta ocorrência de elementos mediadores nas narrativas visuais corrobora a aprendizagem de línguas como entendida também pela perspectiva ecológica (VAN LIER, 2004), que, segundo Paiva (2010c), não entende os processos sensoriais, cognitivos e afetivos como isolados, mas sim como processos interligados nas experiências dos indivíduos. Para Paiva (2011c, p. 41), segundo essa perspectiva, a aprendizagem não é entendida como o acúmulo de informações, mas sim como “um processo dinâmico de percepção de propiciamentos (*affordance*) e consequente ação no ambiente com o qual o aprendiz interage”. Desse modo, o aprendiz percebe as possibilidades de engajamento e participação que lhes são oferecidas pelo ambiente (qualquer ambiente) e age para que a aprendizagem aconteça.

Paiva (2009b, p. 6) ressalta ainda a importância das narrativas de aprendizagem, para a análise dessas *affordances*, pois, para a autora, “narrar uma experiência de aprendizagem de língua estrangeira é necessariamente discorrer sobre propiciamentos”. As narrativas de aprendizagem, segundo Paiva (2007b, p. 177), podem evidenciar que a maioria dos narradores não se restringe às atividades desenvolvidas na sala de aula e criam oportunidades de usos significativos da língua, avançando no processo de aprendizagem do idioma.

Passo, agora, a detalhar como as pessoas retratadas, nessas narrativas, medeiam a aprendizagem e representam a valoração de situações reais de comunicação.

### 5.2.1.1 Pessoas

Pessoas aparecem como mediadoras no processo de ensino e aprendizagem de LI em apenas oito narrativas, o que corresponde a apenas 22,85% do total de narrativas geradas, um número consideravelmente baixo.

Esse resultado corrobora o estudo de Kalaja, Alanen e Dufva (2008), no qual figuras de outras pessoas foram identificadas em apenas 1/3 das narrativas visuais investigadas,

evidenciando, segundo as autoras, que pessoas parecem não ter um papel tão significativo na aprendizagem de LE quanto o uso de livros, por exemplo.

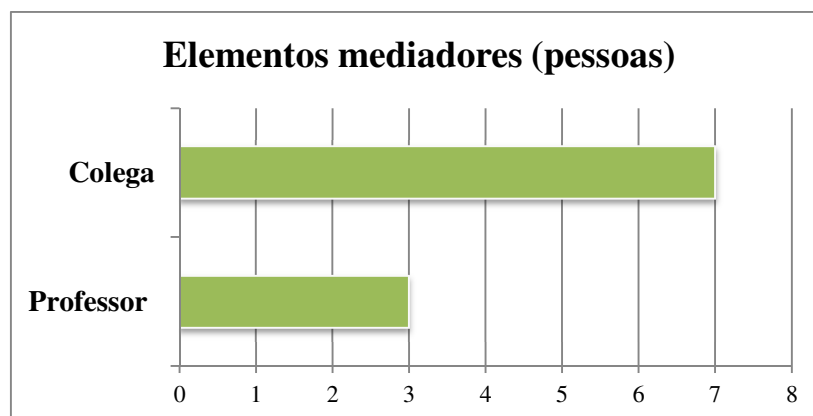
Neste estudo, contudo, embora os aprendizes desenhem-se, majoritariamente, sozinhos executando uma ação, podemos afirmar que a aprendizagem de LI não é conceptualizada como uma atividade solitária. Embora, no contexto brasileiro o contato com o idioma fique restrito, muitas vezes, aos artefatos culturais e às mídias com as quais o aprendiz interage, ao representarem-se com outras pessoas, os alunos demonstram ter consciência de que a aprendizagem é, também, um processo colaborativo e que o desenvolvimento de habilidades orais é importante e valorizado. Essas narrativas comprovam que os aprendizes buscam por oportunidades de interação, de prática social da linguagem, desenvolvidas com um parceiro linguístico, em um contexto de comunicação efetiva em LE.

No que tange ao modo como essas pessoas foram representadas, pode notar que elas foram retratadas ora em sua totalidade, com aparência de figuras palito ou figuras humanas, ora de forma metonímica, na qual apenas uma parte do corpo ou uma sombra, uma silhueta, são desenhadas.

Ao retratarem-se com outras pessoas, os aprendizes optaram, ainda, por desenhar pessoas em nível de igualdade, ou seja, possíveis parceiros no processo de aprendizagem e, principalmente, na interação em LE. Professores, pares tidos como mais proficientes, foram retratados em apenas três ocorrências nas narrativas visuais (GRÁFICO 11), 8,57% do total de narrativas e 30% das ocorrências desse agrupamento. Contudo, mesmo nessas narrativas, o professor é quase sempre retratado como se do mesmo status ou importância que o aprendiz. Dois exemplos serão discutidos, em detalhes, adiante, ao tratarmos do contexto formal de aprendizagem (NARRATIVAS 11 e 12) (FIGURAS 44 e 45).

Convém observar, ainda, que em apenas uma ocorrência a aprendizagem era mediada por pessoas que pudessem ser, explicitamente, identificadas como falantes nativos do idioma. Nas ocorrências restantes, a pessoa era ora um colega de seu convívio social, ora pessoas de diferentes nacionalidades – o que corrobora, novamente, a estreita relação entre a LI e o mundo globalizado.

GRÁFICO 11 - Elementos mediadores (pessoas) por número de ocorrências



Fonte: Elaborado pela autora.

Na NARRATIVA 8 (FIGURA 37), temos um exemplo de pessoas como elementos mediadores. Nessa narrativa, a aluna utiliza todo o espaço para a sua representação e as linhas, formas e cores utilizadas evidenciam um desenho quase realista. Os traços e formas utilizados buscam mostrar detalhes como roupas, penteados, e até mesmo traços físicos, embora esses traços nem sempre condigam com a verdade. A aluna, por exemplo, representa-se com olhos de cor diferente, o que pode, inclusive, revelar uma inquietação sobre si mesma – uma característica dos desenhos dessa faixa etária, segundo Lowenfeld e Brittain (1977). Por outro lado, esses mesmos detalhes permitem identificar, também, que as pessoas retratadas são diferentes umas das outras apenas fisicamente, pois ao serem representadas do mesmo tamanho, na mesma posição, com roupas quase idênticas e como se estivessem de mãos dadas, podem ser descritas como possíveis pares, parceiros linguísticos, no processo de aprendizagem da LE.

Na metafunção representacional, essa narrativa pode ser classificada como um *processo mental* (ver KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), na qual temos a representação de um pensamento. Em relação à metafunção composicional, a imagem pode ser dividida, quanto à dimensão de seu espaço, em duas partes: parte superior e parte inferior. A aluna é representada em posição inferior e centralizada, que, segundo Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), evidenciam aquilo que é real e importante. Seu pensamento, contudo, é representado na área superior, espaço estabelecido culturalmente para a representação de ideias, reflexões e pensamentos, ou seja, um espaço para a imaginação (RABELLO, 2013), para aquilo que é idealizado (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). Essa área, portanto, tem um forte apelo emocional, pois envolve o leitor da imagem com a participante representada, ao fazer com que ele tenha conhecimento a respeito de algo tão íntimo quanto o pensamento da aprendiz.

FIGURA 37 – NARRATIVA 8 - Pessoas como mediadores



Fonte: Dados da autora (LF1\_14).

A intimidade entre o leitor e a estudante é, ainda, corroborada pelo *contato*, *distância* e *atitude* escolhidos. A participante representada não olha diretamente para o leitor, nota-se o olhar de *oferta* (ver KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), no qual ela é apresentada para o leitor na forma de objeto de contemplação. Seus olhos olham para cima, onde está representado o seu pensamento. Logo, ela parece imaginar aquela cena, tentar resgatar uma lembrança visual na memória, ou relatar algo que existe apenas em sua imaginação.

Em relação à distância e ao enquadramento, identifica-se uma distância íntima e pessoal, um *close-up*, e um ângulo frontal no nível do olhar que, segundo Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), reforçam a intimidade e o envolvimento entre os participantes, colocando-os também em relação de igualdade.

É importante citar, ainda, que o plano escolhido para produzir a imagem é informacional e intencional. A aluna é representada metonimicamente por (parte de) sua cabeça e, como afirmam Lakoff e Johnson (1980 [2003]), na metonímia PARTE PELO TODO, muitas partes podem ser utilizadas para representar o todo; contudo, apenas uma é selecionada, determinando os aspectos que queremos enfatizar, ou seja, nosso *interesse*, como descrevem Kress e van Leeuwen (2006 [1996]).

Desse modo, nessa narrativa, a cabeça é utilizada não apenas para se referir à aluna (CABEÇA PELA PESSOA), mas também para destacar a importância do intelecto, da mente e

do raciocínio na aprendizagem de línguas e no processo de criação daquela representação. Afinal, é nessa região que se encontra o cérebro, órgão responsável pelos pensamentos lógico e simbólico e pelas competências comunicativa e criativa. Portanto, a escolha desse signo foi, possivelmente, motivada pelas características destacadas ou realçadas nesse processamento metonímico.

O mesmo acontece com as pessoas retratadas no balão de pensamento. Essas figuras foram representadas apenas pela cabeça e pelo tronco, pois as outras partes não eram relevantes para a construção do sentido. Como a intenção do produtor da imagem era mostrar uma interação entre os participantes representados no balão de pensamento, há um *realce* (ver CROFT, 2003) de parte do domínio conceptual CORPO HUMANO, que faz com que a pessoa e a ideia desejada possam ser inteiramente recuperadas.

Embora as mãos estejam ausentes nessa imagem, desenhos de silhuetas conectadas por braços estendidos, em uma fileira ou círculo, são imagens recorrentes e bem estabelecidas em nossa cultura como imagens que representam a união. Uma busca por esse termo no *Google* revela que essa é a representação mais recorrente, como na FIGURA 38, em que as mãos aparecem, principalmente, sobrepostas umas às outras ou estendidas, conectando duas ou mais pessoas.

De acordo com Olderr (2012, p. 102-103), mãos dadas simbolizam não apenas o amor, mas também a paz, a amizade, a união, a conexão, a aliança e a solidariedade. Dessa maneira, imagens como essas costumam ser utilizadas, também, para representar pessoas de várias etnias e a ligação entre as pessoas. Na NARRATIVA 8 (FIGURA 37) essa parece ser, inclusive, a intenção da aluna, pois o formato e a cor dos cabelos das pessoas representadas são bem distintos e o formato dos olhos de um dos participantes, que parece ser de origem asiática, corrobora essa interpretação.

FIGURA 38 – As mão dadas como representação de união



Fonte: [https://st2.depositphotos.com/2585727/7897/v/950/depositphotos\\_78971410-stock-illustration-multi-color-happy-people-holding.jpg](https://st2.depositphotos.com/2585727/7897/v/950/depositphotos_78971410-stock-illustration-multi-color-happy-people-holding.jpg). Acesso: 20 ago. 2017.

Concluo daí que a integração e o acionamento de todos esses elementos fazem com que o sentido emerja nessa narrativa. A cabeça da aluna e as figuras de mãos dadas remetem não apenas ao todo dentro de seu respectivo domínio (CORPO HUMANO), mas também

acionam sentidos que são projetados no domínio APRENDIZAGEM DE INGLÊS. Têm-se, então, a emergência de uma metáfora, na qual o esquema imagético de LIGAÇÃO (ver LAKOFF, 1987) é mentalmente ativado e integrado ao mapeamento metafórico, dando origem à metáfora APRENDIZAGEM DE INGLÊS É INTERAÇÃO. Nessa narrativa, temos, portanto, a LI metaforizada como um elo, um *link*, entre pessoas distintas, em especial, pessoas de diferentes nacionalidades, permitindo sua comunicação e interação e promovendo a relação afetiva entre os pares. Na descrição de sua narrativa, a aluna corrobora essa análise, pois escreve: “facilidade e comunicação, conhecer novas pessoas, adaptar-se ao mundo e viagens tranquilas”. Têm-se, portanto, a constatação do idioma como um elo entre os povos. Sua imagem evidencia as relações sociais e interpessoais promovidas pela aprendizagem do idioma, que, aos olhos da aluna, é idealizada e desejada.

Contudo, como aponta Leffa (2005, p. 22), “o ser humano anseia por interagir” e sente necessidade de interação em qualquer contexto. Logo, a aprendizagem de LE também será mediada por objetos, artefatos culturais, que parecem facilitar o acesso e a apropriação do conteúdo e agem, em conjunto, para que um objetivo seja atingido. Passo, agora, a detalhar os objetos e artefatos destacados, por esse grupo de estudantes, como elementos materiais mediadores da aprendizagem.

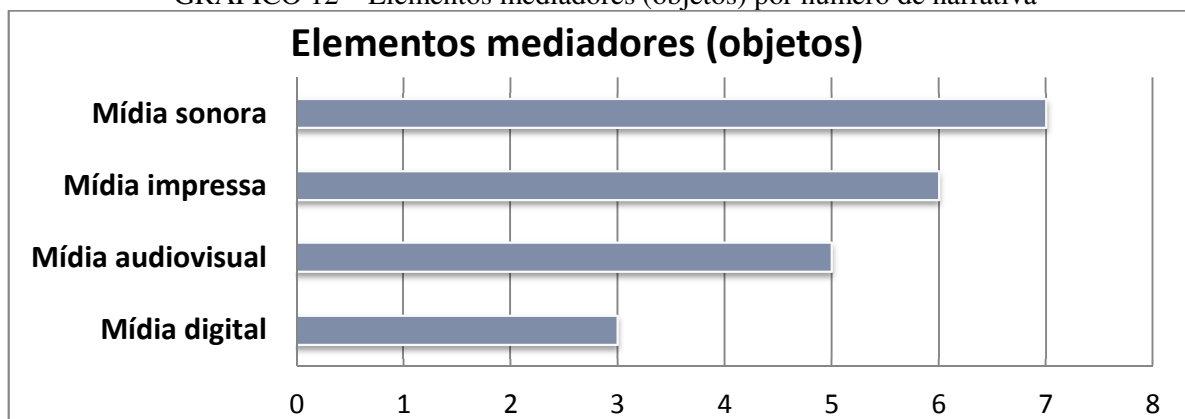
### 5.2.1.1 Objetos

Como aponta Leffa (2006, p. 12) “toda a aprendizagem é sempre mediada por um instrumento, quer seja um artefato cultural, como o livro ou a lousa, quer seja um fenômeno psicológico, como a língua ou uma estratégia de aprendizagem”. Nos dados analisados, figuras como **livros, notas musicais, rádios, televisores, fones de ouvido, manetes, computador e videogame** foram bastante recorrentes, o que parece indicar que esses objetos proporcionam experiências expressivas com a LE e que os estudantes percebem esses instrumentos como instrumentos que podem, realmente, influenciar e facilitar a aprendizagem da LI. Como aponta Souza (2012), esses artefatos podem despertar o interesse dos alunos e possibilitar uma nova forma de compreensão e assimilação.

Nos dados analisados, os objetos que medeiam a aprendizagem puderam ser agrupados em quatro tipos de mídia (GRÁFICO 12), a saber: (1) **mídia impressa**, que se refere aos livros, jornais e revistas; (2) **mídia sonora**, na qual rádios e outros suportes que trazem a linguagem de áudio foram reunidos; (3) **mídia audiovisual**, em que se inseriram elementos ligados ao cinema, televisão, vídeos e outras formas de comunicação audiovisual; e (4) **mídia**

**digital**, que diz respeito aos computadores, *smartphones*, internet e jogos eletrônicos, que, por causa de suas possibilidades imersivas e interativas, foram classificados como mídia digitais e não apenas mídias audiovisuais.

GRÁFICO 12 – Elementos mediadores (objetos) por número de narrativa



Fonte: Elaborado pela autora.

Como ilustra o GRÁFICO 12, o grupo de estudantes investigado nesta pesquisa retratou, majoritariamente, elementos de **mídia sonora** como sendo os principais objetos mediadores na aprendizagem de LE. Esses elementos puderam ser identificados em sete narrativas distintas, um total de 20% dos dados. Dentre essas ocorrências, pudemos reconhecer notas musicais (4 ocorrências), rádios (3 ocorrências), fones de ouvido (2 ocorrências) e um tocador de áudio digital (1 ocorrência). O tocador, embora seja também digital, foi inserido em mídia sonora por referir-se simplesmente ao áudio como elemento mediador entre o contato cultural e a aprendizagem da LI.

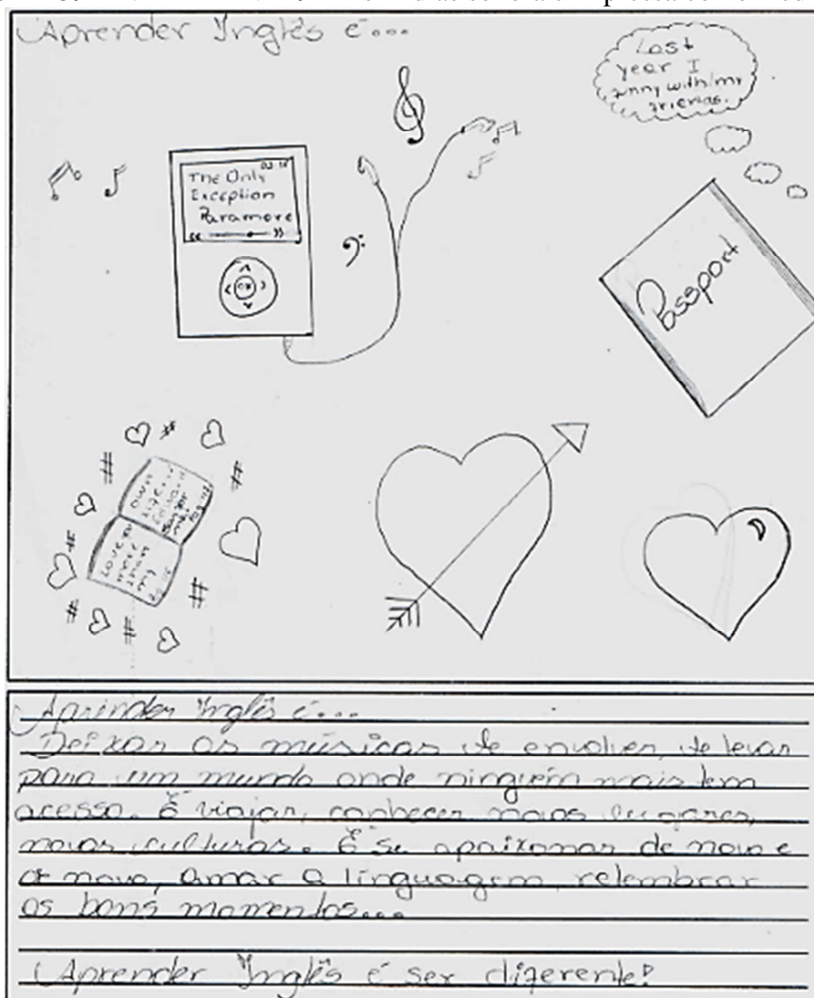
Quase que na mesma proporção – identificada em seis narrativas distintas, 17,14% do total – foi retratada a **mídia impressa**, sendo os livros a única mídia impressa desenhada. Essas narrativas evidenciam que os livros ainda são um dos artefatos mais relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de LE, revelando, possivelmente, a leitura como um das principais habilidades desenvolvida. Esses resultados corroboram o trabalho de Kalaja, Alanen e Dufva (2008), no qual 2/3 dos alunos se representaram com livros, indicando que os livros possuem um papel significativo na aprendizagem de LE.

Na NARRATIVA 9 (FIGURA 39) é possível ver três elementos do subgrupo **mídia sonora** – retratados, em conjunto, em uma única imagem – e o único elemento do subgrupo **mídia impressa**. Como podemos observar, na representação da aluna, a aprendizagem da LI desenvolve-se e justifica-se pelos elementos desenhados: um tocador de áudio digital, fone de ouvido, notas musicais, corações, livro, passaporte e balão de pensamento, que juntos



evidenciam objetos que medeiam sua aprendizagem, assim como sentimentos e emoções relacionadas a esses artefatos e ao próprio processo de aprendizagem do idioma.

FIGURA 39 – NARRATIVA 9 – As mídias sonora e impressa como mediadoras



Fonte: Dados da autora (AP2\_16).

O desenho da aluna é feito de forma espaçada e ocupa toda a área disponibilizada. Seus traços e formas representam os elementos a partir daquilo que é visível e buscam por representações detalhadas e realistas. O tocador de áudio digital, por exemplo, pode ser facilmente identificado por sua representação ser idêntica às formas de um dos modelos mais conhecidos do mercado. Este aparelho foi um sucesso de vendas e ultrapassou os outros tocadores de MP3, tornando-se uma referência para armazenamento e reprodução desse tipo de mídia e, por conseguinte, um exemplo prototípico para sua categoria.

Classificada como um *quadrante* (ver KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), essa narrativa tem seu espaço visual dividido em quatro partes distintas. Na parte superior, do lado esquerdo, temos o quadro que se refere à mídia sonora. De acordo com Kress e van Leeuwen

(2006 [1996]), nesse espaço é apresentada a informação relacionada àquilo que já é conhecido (*dado*) e que é idealizada (*ideal*); algo, segundo Rabello (2013), relacionado às recordações. Nesse espaço, a aluna desenha o tocador de áudio, no qual é possível perceber que uma música da banda americana *Paramore* está sendo executada. Essa informação só é possível de ser identificada por meio de uma integração conceptual multimodal, na qual as imagens do tocador, das notas musicais e do fone de ouvido referem-se, metonimicamente, à categoria MÚSICA (PARTE PELO TODO [SUPORTE PELA OBRA] e [SINAL PELA COMPOSIÇÃO]) e, juntamente, com o texto verbal “The Only Exception - Paramore” evidenciam a música escolhida.<sup>77</sup>

Na parte superior, do lado direito, temos a imagem de um passaporte – também identificado por uma integração multimodal – e um balão de pensamento, que evidencia, ainda, um *processo mental* (ver KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), no qual a aluna explicita, de modo verbal, que se divertiu com seus amigos no ano passado. Podemos inferir, assim, a partir da junção desses dois elementos, que a aluna viajou com seus amigos para o exterior e que sua comunicação foi realizada ou facilitada pelo idioma, pois sabemos que o passaporte é um documento utilizado em viagens internacionais e que a representação imagética da aluna diz respeito ao processo de aprendizagem de inglês. Embora esse seja o tema de todas as narrativas, a estudante deixa isso evidente, ao escrever “aprendizagem de inglês é”, no topo de sua narrativa, como se seu desenho completasse essa frase.

Faz-se importante ressaltar, contudo, que, por estar localizada no espaço, geralmente, tido como o espaço do *ideal* (ver KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), essa viagem pode ser hipotética, algo que a aluna apenas deseja ter realizado ou deseja ainda realizar, pois, para Rabello (2013, p. 70), os desenhos produzidos ocupando esse espaço evidenciam, em geral, “sonhos, isto é, o que se deseja ou se imagina, o que se sonha ter”.

Na parte inferior, do lado direito, há imagens de dois corações, um deles perfurado com uma seta. Nessa área estão elementos relacionados à nossa realidade, nossas atitudes e ao nosso modo de ver o mundo. O coração é, segundo Chevalier e Gheerbrant (1986, p. 341), símbolo de afetividade, por ser, de fato, o centro vital do ser humano, o órgão que assegura a circulação de nosso sangue. Quando perfurado, refere-se à lança do Cupido (Eros), deus do amor, que faz com que as pessoas se apaixonem.

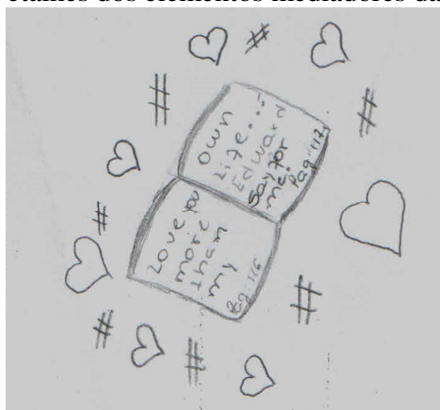
Ainda na parte inferior, porém, do lado esquerdo, temos mais imagens de corações, que, agora, circundam a imagem de um livro – elemento do subgrupo mídia impressa –, cujos

---

<sup>77</sup> WILLIAMS, H; FARRO, J. *The Only Exception*. Intérprete: Paramore. New York: Fueled By Ramen, 2010. CD Single.

dizeres (ver FIGURA 40) parecem pertencer ao romance *Crepúsculo* (*Twilight*, no original), uma obra muito popular entre os jovens da faixa etária da estudante. Essa interpretação só é possível porque se sabe que uma das personagens principais do livro chama-se Edward e que a música da banda *Paramore*, retratada no primeiro quadro da narrativa, foi uma das músicas escolhidas para a trilha sonora do filme de mesmo nome, uma adaptação do romance para o cinema.<sup>78</sup>

FIGURA 40 – Detalhes dos elementos mediadores da NARRATIVA 9



Fonte: Dados da autora (AP2\_16).

Desse modo, percebemos que essas representações referem-se, metonimicamente, à obra (SUPORTE PELA OBRA) e aos sentimentos que essa obra desperta na aprendiz (CONCRETO PELO ABSTRATO). Por serem obras em LI, os corações referem-se, ainda, ao idioma, que assim como as tecnologias retratadas, permite que a aluna tenha acesso a estas artes – música, literatura e cinema. Na descrição de seu desenho, a aluna destaca a importância desses insumos, dizendo que as músicas nos envolvem e nos levam “para um mundo onde ninguém mais tem acesso” e que aprender inglês é “se apaixonar de novo e de novo, amar a linguagem, relembrar os bons momentos”.

Gobbi (2001), citando Miragaya (1992), afirma que a geração jovem, ao buscar identificar-se com um grupo e sentir-se inserida, tem nas canções, em especial, as canções de cantores e grupos famosos, uma possibilidade de viver um mundo de sentimentos e emoções e identificar-se com as experiências ali narradas. Desse modo, as músicas permitem com que façamos associações com pessoas, acontecimentos e lugares.

Essa narrativa corrobora a música como um instrumento importante que exerce grande influência no processo de aprendizagem de inglês e justifica, até mesmo, a aprendizagem desse idioma. Para Gobbi (2001), essa arte assume papel de destaque em diversos momentos

<sup>78</sup> TWILIGHT. Direção: Catherine Hardwicke. EUA: Summit Entertainment, 2008. DVD (122 min).

de nossas vidas e na educação não é diferente. De acordo com a autora, a música revela-se, para Murphey (1992), como um recurso útil por ser um insumo simples e semelhante à linguagem utilizada pelos alunos e por, segundo Griffe (1992), apresentar temas culturais e propiciar a prática de habilidades, tais como entonação, aquisição de vocabulário, ritmo, dentre outras. Desse modo, elas podem ser facilmente encontradas, utilizadas e memorizadas pelos alunos.

Por fim, é preciso ressaltar que, embora os alunos se representem, muitas vezes, com um livro, nas narrativas desse grupo, a leitura não foi retratada apenas para fins acadêmicos e profissionais, mas também para lazer, de acordo com interesses pessoais do aprendiz, como evidencia a NARRATIVA 9 (FIGURA 39). Nessa representação, como já discutido, a aluna indica a leitura de um romance e não a consulta a livros de referência (dicionários e livros didáticos, por exemplo) como estratégia de aprendizagem, evidenciando que a leitura de romances também é um bom insumo para a aprendizagem de LI.

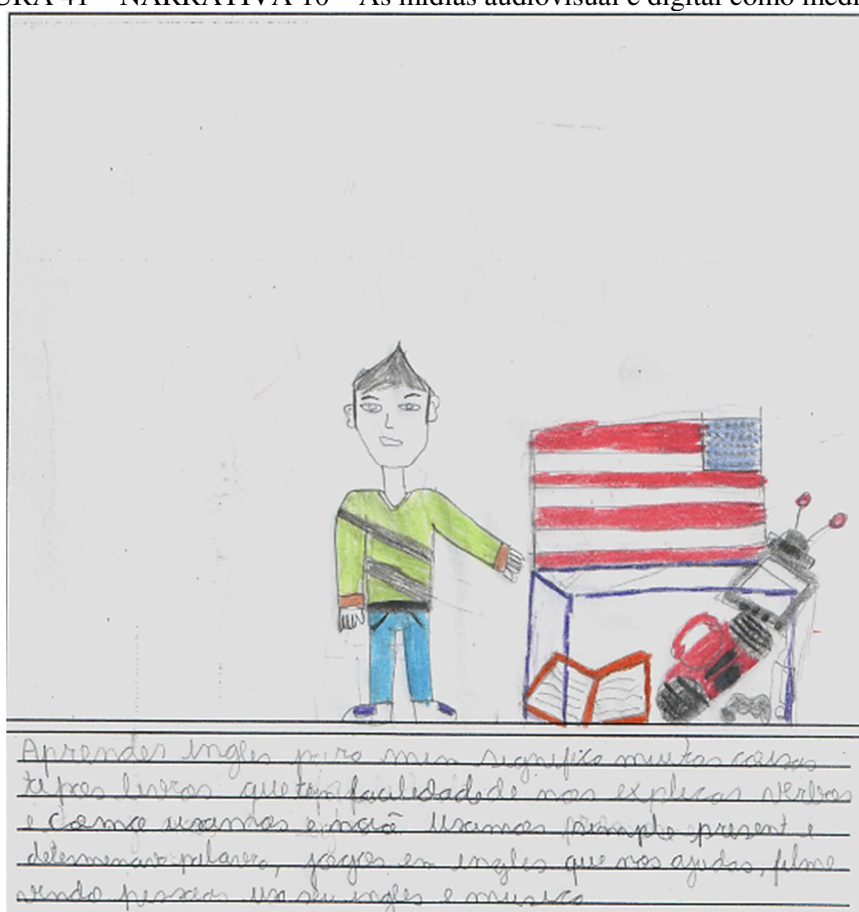
Finalmente, na terceira mídia mais retratada, a **mídia audiovisual**, incluí desenhos de televisores (3 ocorrências), claquete (1 ocorrência) e rolo de filme (1 ocorrência), que se referem, metonimicamente, à indústria cinematográfica e aos filmes, séries e programas de televisão como artefatos culturais que medeiam a aprendizagem. E, em quarto e último lugar, elementos de **mídia digital** também foram identificados como elementos mediadores da aprendizagem. Em três narrativas, 8,6% do total de dados, manetes (2 ocorrências), console (1 ocorrência), computador (1 ocorrência) e um balão com a sigla para *World Wide Web* (1 ocorrência) puderam ser reconhecidos.

Portanto, para esse grupo, o uso da internet, de computadores e, principalmente, de jogos não apareceu como grande propiciador do acesso à informação e à comunicação em LE. Celulares ou aplicativos não foram sequer retratados. Contudo, é importante destacarmos que a baixa recorrência e/ou a ausência desses elementos justifica-se, provavelmente, pela data da geração de dados. Como os dados foram gerados em 2012, naquela data os aplicativos móveis voltados para a educação e, especificamente, para a aprendizagem de idiomas não eram tão numerosos ou populares quanto atualmente. Ademais, embora o videogame e os jogos já se constituíssem como importantes instrumentos de mediação na aprendizagem de idiomas (LEFFA et al, 2012), a *gamificação* do ensino, ou seja, “a capacidade dos *games* [ou do uso de seus elementos e características] em desenvolver a aprendizagem”, despertou o interesse de pesquisadores e ganhou evidência apenas recentemente (LEFFA, 2014, p. 1).

Para exemplificar como elementos das mídias audiovisuais e digitais foram representados mediando à aprendizagem de LI, analiso a NARRATIVA 10 (FIGURA 41) a

seguir. Nessa narrativa, é possível percebermos que o aluno, tal como a aluna da NARRATIVA 9 (FIGURA 39), também busca fazer uma representação realista das figuras representadas. Roupas, penteado, e traços físicos, por exemplo, são desenhados com riqueza de detalhes. As formas permitem que os objetos sejam identificados com facilidade e o uso de cores revela e dá destaque às suas características. O desenho é condizente com o estágio, no qual o aprendiz se encontra e, embora o retrato de figuras humanas, em especial autorretratos, não seja muito recorrente nos desenhos de meninos de sua faixa etária, o aprendiz desenha a si mesmo.

FIGURA 41 – NARRATIVA 10 – As mídias audiovisual e digital como mediadoras

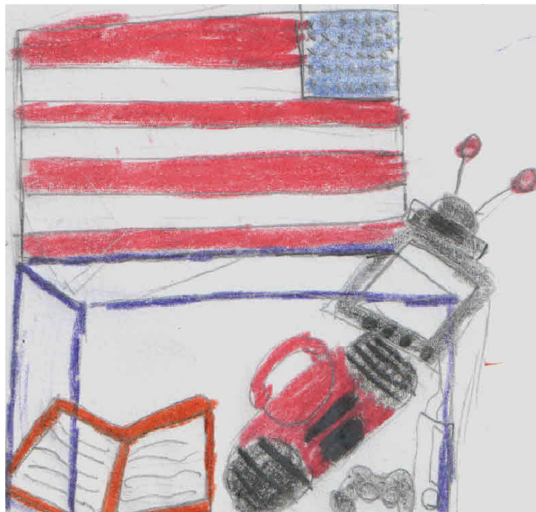


Fonte: Dados da autora (H1\_14).

Na NARRATIVA 10 (FIGURA 41), o aprendiz é a única figura humana retratada e encontra-se ao lado de um baú, cuja tampa é a bandeira dos Estados Unidos. Dentro desse baú, é possível visualizarmos um livro, um rádio, uma televisão e um console de videogame com um manete acoplado, como em detalhes na FIGURA 42. O aprendiz interage apenas com o leitor da imagem, ao olhar para ele, em uma relação de *demand* (ver KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). Contudo, seu braço estendido em direção ao baú é como um vetor

que os conecta e também direciona a atenção do leitor para aquele objeto, como se ele dissesse “veja isso” ou “olhe o que tenho aqui”.

FIGURA 42 – Detalhes dos elementos mediadores da Narrativa 10



Fonte: Dados da autora (H1\_14).

A distância entre o participante representado e o leitor é uma distância mais social, quase impessoal, pois o aprendiz encontra-se distante e é possível vê-lo por inteiro, como se o olhássemos de longe, em um plano médio, em que a figura humana é enquadrada por completo, ocupando parte considerável da imagem, mas ainda há espaço para parte do cenário. Por outro lado, como o ângulo da imagem é frontal e no nível do olhar, ambos os participantes (representado e leitor) parecem estar envolvidos e em uma relação de igualdade. A escolha por esse enquadramento, ângulo e ponto de vista faz com que o leitor aproxime-se desse aprendiz e consiga, ao mesmo tempo, ver toda a cena.

Os elementos estão dispostos na imagem de maneira que o aprendiz é percebido em uma posição mais centralizada o que lhe confere importância, pois é ele quem descreve como aprende o idioma. Ainda, segundo Rabello (2013), essa posição relaciona-se com a realidade e com o presente. Ao lado direito, mais à margem da folha, está o baú com os elementos mediadores de sua aprendizagem, representado através do recurso da transparência, que mostra o que está fora e dentro dos objetos. Esses objetos parecem dar indícios de suas ações e de suas concepções em relação à aprendizagem da LE.

A aprendizagem é representada como estando dentro daquele baú, no qual o desenho da bandeira dos Estados Unidos – país falante de LI mais prototípico – refere-se, metonimicamente, ao país (PARTE PELO TODO [BANDEIRA PELO PAÍS]) e, metaforicamente, à aprendizagem do idioma. Os objetos representados dentro do baú, por

outro lado, referem-se, metonimicamente, aos insumos autênticos que fazem parte de sua aprendizagem (TECNOLOGIA PELO INSUMO), já que quando desenha um televisor (SUPORTE PELO PROGRAMA), um videogame (SUPORTE PELO JOGO), um livro (SUPORTE PELA LEITURA) e um rádio (SUPORTE PELA MÚSICA), o aluno quer representar, na verdade, os insumos aos quais tem acesso e que são mediados por aquelas tecnologias.

Embora a posição do baú seja uma posição que lhe dá menos importância que o objeto centralizado; quando compreendida como uma imagem *meio a meio*, seus elementos encontram-se, na verdade, do lado do *novo* (ver KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), o lado em que se concentram a informação mais relevante e a atenção do leitor. Seguindo a teoria exposta por Rabello (2013), podemos dizer que, por estarem em uma área inferior, esses elementos indicam, ainda, nossas atitudes e nosso modo de ver o mundo.

Além disso, a imagem da caixa simboliza, segundo Chevalier e Gheerbrant (1986), aquilo que é valioso e deve ser guardado e protegido. Os baús estão, muitas vezes, presentes em histórias de piratas e histórias infantis, trazendo, em seu interior, joias, moedas e tesouros. Uma busca em bancos de imagem na internet retorna, portanto, muitas figuras como a FIGURA 43, que corroboram esse simbolismo. Dessa maneira, pode-se interpretar que para esse aluno esses artefatos, tecnologias e mídias são preciosos no processo de aprendizagem do idioma, e os insumos que obtém em contextos de uso da língua, por serem representados dentro da caixa, ressaltam sua valia.

FIGURA 43 – A figura do baú



Fonte: <https://pixabay.com/pt/tesouro-ouro-moedas-pirata-peito-303487/>. Acesso: 24 ago. 2017.

Ademais, é interessante observar que, nessa narrativa, o aluno ilustra elementos mediadores que indicam não apenas o ensino tradicional do idioma e o ensino de leitura, mas também artefatos que assinalam atividades relacionadas ao uso da língua e à prática de habilidades orais. A imagem do baú, com os instrumentos de mediação colocados em seu interior, indica, nessa narrativa, não o acúmulo de conteúdo, mas sim a grande quantidade de

artefatos e tecnologias mediadores da aprendizagem que podem ser reunidos, inseridos e/ou excluídos do processo de aprendizagem.

Portanto, o aluno reforça a necessidade de exposição a insumos diversificados, explicitando que a aprendizagem de inglês reúne, compreende, o uso de diversas ferramentas que permitem o contato com o idioma e possibilitam o desenvolvimento das habilidades comunicativas. E, na descrição de seu desenho, ele reforça a necessidade não apenas de regras formais e do ensino de tempos verbais e de vocabulário, que segundo ele aprende-se com os livros, mas também a necessidade de exposição a outros insumos.

Dessa maneira, a análise das narrativas desse grupo de participantes dá realce às tecnologias e aos artefatos culturais como grandes propiciadores de contato com a LI e parece mostrar que os alunos são aprendizes que aproveitam as oportunidades oferecidas por eles. Os dados reiteram os estudos conduzidos por Paiva (2009b, 2010c), pois evidenciam que aprendizes brasileiros de LI buscam oportunidades de aprendizagem em ambientes sociais fora da sala de aula, desejando, provavelmente, suprir, como aponta a autora, algumas lacunas desse ensino. Esses ambientes parecem, inclusive, desempenhar um papel crucial na motivação para a aprendizagem do idioma. Dito de outro modo, as narrativas desse grupo de alunos parecem evidenciar que, para eles: (a) a aprendizagem de uma LE vai muito além dos muros da escola; (b) os recursos disponíveis na sala de aula parecem ser insuficientes para a aprendizagem de uma LE; e (c) as *affordances* disponíveis em seu ambiente são percebidas e, muitas vezes, utilizadas para aprender e praticar a LE.

Passo, agora, a investigar, portanto, quais os contextos de aprendizagem que mais emergiram nos dados.

### **5.2.3 Os contextos de aprendizagem**

Para a classificação dos contextos de aprendizagem, adotei as nomenclaturas *formal* e *informal*. A primeira será utilizada para as situações relacionadas ao espaço/tempo da escola, ou seja, às instituições de ensino e de formação; a segunda, para as situações inerentes à vida diária dos aprendizes em seu grupo sociocultural. Gohn (2006, *on-line*), contudo, distingue a educação em três tipos:

a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e



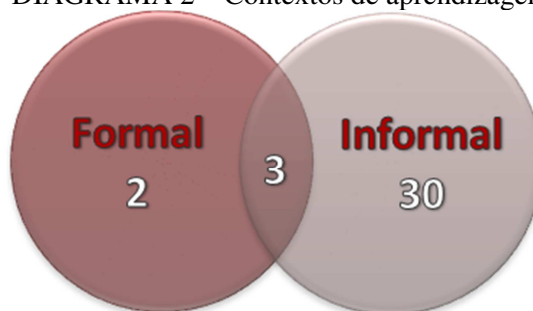
sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.

Apesar dessa diferença, por não se tratar do objetivo desta pesquisa, não será feita aqui a distinção entre contextos *informais* e *não formais*; ambos serão inseridos e tratados apenas pelo termo *informal*.

Ademais, optei por não utilizar os termos *escolar* e *não escolar*, porque, como aponta Garé (2014, p. 52), o termo *contexto escolar* “poderia ser tomado como sendo todos aqueles espaços institucionalizados, estruturados e organizados, pelas políticas públicas ou por projetos geridos pelo Terceiro Setor”, ou pode-se, ainda, criar uma bipolaridade inexistente, na qual alguns elementos retratados poderiam ser entendidos como exclusivos da escola ou de fora da escola. Logo, os termos *formal* e *informal* pareceram-me mais adequados.

Conforme se pode ver no DIAGRAMA 2, os contextos formais de aprendizagem não foram recorrentes nos dados analisados. Apenas dois estudantes (5,7%) escolheram representar, exclusivamente, esse espaço. Por outro lado, o contexto informal aparece como o único contexto retratado em 30 narrativas, 85,7% do total de dados. Nas três narrativas restantes (8,6%), ambos os contextos – formal e informal – foram apresentados. Nessas narrativas, os alunos, normalmente, fizeram uso de balões para mostrarem-se utilizando o idioma em diferentes circunstâncias, não privilegiando, portanto, apenas um cenário e/ou uma situação de uso da língua.

DIAGRAMA 2 – Contextos de aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora.

Esses resultados corroboram o estudo de Paiva (2011c) e de Melo-Pfeifer (2015), nos quais a escola também parece não ter sido representada como um lugar ideal para a aprendizagem de línguas. No entanto, é importante ressaltar que, em Melo-Pfeifer (2015), embora o foco seja a língua de herança – que, claro, não se espera que seja aprendida na escola –, os alunos também desenhavam os outros idiomas que conheciam. Portanto, como

sujeitos multilíngues, esperava-se que a escola fosse representada como um contexto de aprendizagem para alguns desses idiomas.

No caso desta pesquisa, como se trata da aprendizagem de uma LE, a ocorrência de contextos formais era esperada. Todos os alunos participantes, sendo alunos do EF e do EM, estudam inglês, a princípio, em um contexto formal de ensino. No trabalho de Hakkarainen (2011 apud KALAJA; ALANEN; DUFVA, 2008), por exemplo, embora o contexto informal tenha sido retratado quase que com a mesma importância que o formal, este ainda foi o mais evidenciado.

Fato é que a baixa ocorrência do contexto formal, nos dados desta pesquisa e nos estudos de Paiva (2011c), evidencia que em contexto brasileiro a escola não é percebida como um lugar ideal para a aprendizagem de LE. Os desenhos dos aprendizes parecem dar indícios da aprendizagem de LE ligada a contextos de imersão. Contudo, não se pretende aqui afirmar que, para esse grupo, a aprendizagem de LI não aconteça em ambiente formal, mas sim que, para esses alunos, a aprendizagem não se limita a esse contexto. Segundo Martins (2014), as educações formais e informais surgem em planos diferentes, mas não opostos, sendo, portanto, complementares. A evidência dada aos contextos informais mostra, como afirma Martins (2014, p. 6), que

[a] aprendizagem de uma língua, como outras aprendizagens, não se faz em contextos estanques. As competências linguísticas são resultantes do que se aprende formalmente, mas também surgem como resultado de experiências não formais e até informais. O investimento nas aprendizagens, realizadas de forma consciente ou inconsciente, em situações explícitas de ensino/aprendizagem é um grande contributo para a aquisição de competências linguísticas. Mas os vários contextos que, quer por procura voluntária de quem quer aprender, quer por situações que surgem sobretudo em ambiente de acolhimento, podem superar as aprendizagens realizadas em situações de ensino explícito.

Isto posto, passo agora a apresentar algumas narrativas nas quais cada um desses contextos foi representado.

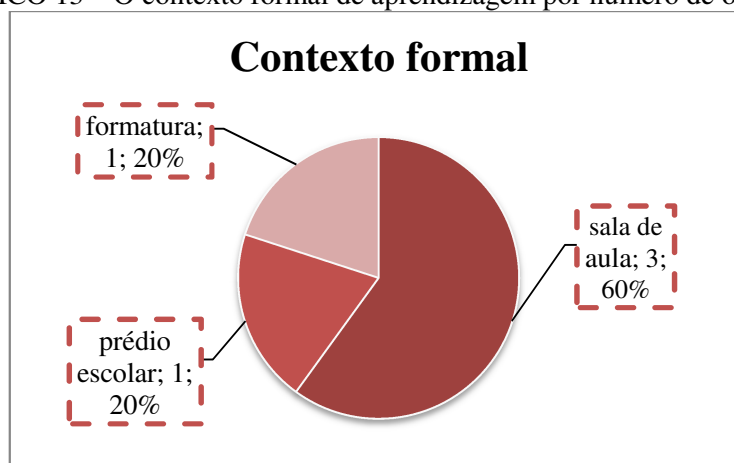
### **5.2.3.1 O contexto formal**

Conforme ressaltado, situações relacionadas, exclusivamente, ao espaço e tempo da escola foram retratadas em duas narrativas, nas quais os estudantes optaram por desenhar, especificamente, salas de aula (2 ocorrências). Todavia, em algumas narrativas ambos os contextos formais e informais puderam ser identificados e, nesses dados, não apenas uma sala

de aula foi desenhada (1 ocorrência), mas também um prédio escolar (1 ocorrência) e a cena de uma formatura (1 ocorrência), que pode ser entendida como uma metonímia para o contexto formal de aprendizagem, já que diplomas são entregues, predominantemente, nesse contexto.<sup>79</sup>

No GRÁFICO 13, todas as ocorrências de contextos formais estão listadas e evidenciam, portanto, que a representação mais prototípica para esse ambiente foi certamente a sala de aula, que constituiu 60% das ocorrências desse subgrupo. As NARRATIVAS 11 e 12 (FIGURAS 44 e 45), detalhadas a seguir, ilustram como esse cenário foi retratado pelo grupo de estudantes investigado.

GRÁFICO 13 – O contexto formal de aprendizagem por número de ocorrência

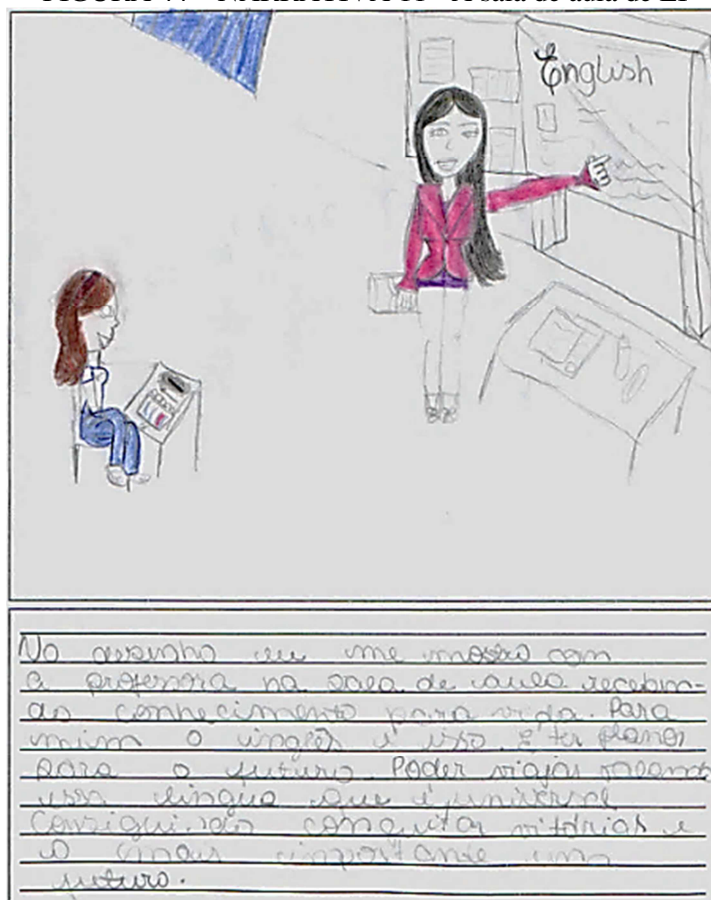


Fonte: Elaborado pela autora.

Na NARRATIVA 11 (FIGURA 44), a aluna ocupa todo o espaço para a realização de sua representação. Observamos que essa estudante parece possuir uma capacidade desenvolvida em relação à proporção e à perspectiva, pois em seu desenho há uma correspondência do tamanho de um elemento em relação ao outro e em relação ao espectador dessa imagem. As linhas e formas são retas e, de certa forma, uniformes, ajudando a definir os objetos com bastante facilidade. Os elementos representados são apenas os visíveis e buscam o máximo de realismo. A aluna, por exemplo, é representada com o uniforme da escola. Logo, roupas, penteados e traços físicos são bem representados e trazem, inclusive, riqueza de detalhes, característica em consonância com a fase do desenho correspondente à faixa etária da aprendiz.

<sup>79</sup> Essas duas últimas ocorrências referem-se às NARRATIVAS 17 e 18 (FIGURAS 52 e 53), respectivamente, que serão abordadas adiante, em outras seções deste capítulo.

FIGURA 44 – NARRATIVA 11 - A sala de aula de LI



Fonte: Dados da autora (H8\_12).

Nessa imagem, é possível perceber, diversos elementos que nos remetem a uma sala de aula tradicional e nos permitem identificar o contexto da cena representada. Há um quadro negro; um quadro de avisos; carteiras; caderno; livro e duas figuras humanas, que podemos concluir tratar-se da própria aluna e de sua professora. No quadro, há a palavra *English* e algumas linhas, que, em uma integração multimodal, representam, respectivamente, a disciplina e o conteúdo estudado.

Quadros negro e carteiras parecem ser os elementos mais prototípicos para a representação desse ambiente e para a categoria SALA DE AULA, já que dificilmente são encontrados em outro contexto. Ao buscarmos pelos termos “sala de aula” e “*classroom*” em alguns bancos de imagem disponíveis na internet, a maioria das imagens apresentadas retrata esses elementos, muitas vezes, até mesmo, representados isoladamente, isto é, sem a presença de outros elementos e/ou de figuras humanas, o que comprova que quadros e carteiras são suficientes para a descompressão da cena e para que se projete, recursivamente, o cenário escolar.

Nesta pesquisa, embora o contexto formal de aprendizagem não tenha sido tão explorado, as figuras de quadros e de carteiras foram cada uma delas identificada em três narrativas distintas, 8,6% do total de dados, ou seja, todas as três ocorrências de sala de aula nas narrativas desse grupo continham, obrigatoriamente, esses elementos. Ademais, esses desenhos apareceram, inclusive, na mesma quantidade que rádios e televisores, corroborando não apenas sua relevância para a construção do contexto retratado, mas também sua importância na mediação e construção do conhecimento nesse ambiente.

Alanen, Kalaja e Dufva (2013), ao analisarem as narrativas visuais de 65 alunos de inglês como LE, futuros professores do idioma, procuraram, especificamente, por imagens de quadros negros, que, segundo as pesquisadoras, têm estado presente nas salas de aula há pelo menos mais de dois séculos e indicam, sobretudo, uma relação de poder. Os resultados mostraram que cerca da metade das narrativas visuais analisadas tinha algum tipo de quadro: quadro negro, quadro branco, ou quadro inteligente, e evidenciavam, ainda, um ambiente, segundo as autoras, mais estruturado.

Nesta pesquisa, as salas de aula também foram apresentadas como ambientes estruturados, nos quais os alunos são, geralmente, apresentados sentados em carteiras (NARRATIVA 11) ou em pé, mas têm-se, ainda, as habituais fileiras (NARRATIVA 12). Além disso, a partir das figuras retratadas, podemos perceber que esse grupo de aprendizes, ao representar o contexto formal de aprendizagem, retrata um ensino tradicional, centrado nas figuras do professor e do aluno – uma concepção ainda enraizada sobre o ensino de línguas nesse ambiente, na qual aprendizes de LE são vistos como dependentes de seus professores e influenciados pelo ambiente externo. Na descrição de sua narrativa, a aluna diz, por exemplo, que se mostra “com a professora na sala de aula recebendo conhecimento para vida” e, por isso, deixa explícito que se vê como passiva no processo de aprendizagem de LI, pois ela recebe conhecimento de sua professora, como se fosse um contêiner, no qual conteúdos podem ser inseridos ou retirados.

A metáfora APRENDIZ DE INGLÊS É UM CONTEINER evidencia os aprendizes de LE, especificamente, suas cabeças – metonímia (PARTE PELO TODO) –, como contêineres, ou seja, como objetos que podem conter algo. Nesse caso, “conhecimento para a vida”, que pode ou não se referir apenas ao conhecimento sobre a língua estudada. Essa metáfora relaciona-se à metáfora do conduto de Reddy (1979), que evidencia a comunicação conceptualizada como transmissão, isto é, como a inserção e retirada de objetos (pensamentos, sentimentos, ideias) de dentro de recipientes. Assim, ela comprova a concepção de um ensino do idioma

estruturado e tradicionalista, em que o conhecimento e as ações concentram-se na figura do professor e o aluno, passivo, apenas obedece e recebe o que lhe é oferecido.

Na NARRATIVA 11 (FIGURA 44), os participantes representados – aluna e professora – interagem entre si apenas através da linha do olhar, em um *processo de reação*, no qual a aluna (*reator*) cria um vetor em direção à professora (*fenômeno*), ao olhar diretamente e fixamente para a ela (ver KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). A aluna ainda sorri para a professora, demonstrando ter afeto, empatia ou até mesmo admiração por sua figura. Por outro lado, a relação entre os participantes representados e o leitor da imagem dá-se pela distância e pelo ângulo escolhido. A aluna, ao fazer seu desenho, opta por um ângulo oblíquo e alto, que causa um distanciamento do leitor com a cena retratada, mas, ao mesmo tempo, lhe confere poder de observação. O leitor observa o que ali acontece e, de certa forma, aproxima-se mais da professora, que lhe é apresentada em posição frontal, e não da aluna, que é apresentada em perfil.

Essa narrativa pode ser, de acordo com seu valor informativo, considerada, ainda, como uma imagem *meio a meio* do tipo esquerda-direita (ver KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). Do lado esquerdo, a imagem da própria aluna representaria, portanto, a informação familiar (*dado*), enquanto do lado direito, o idioma e sua professora, uma pessoa proficiente, representariam aquilo que ainda é desconhecido (*novo*) e, por isso, uma informação mais relevante. Ou ainda, segundo a teoria exposta por Rabello (2013), nesse espaço teríamos o futuro, aquilo que desejamos que aconteça.

Essa leitura é confirmada pela descrição de seu desenho, na qual a aluna reitera que a aprendizagem do idioma está atrelada a um futuro promissor, ao dizer que “o inglês é isso. É ter planos para o futuro. Poder viajar falando essa língua que é universal, conseguindo conquistar vitórias e o mais importante: um futuro”. Desse modo, pode-se interpretar que, para essa aluna, a proficiência em LI é algo que ela não apenas julga importante, mas também almeja e, por isso, contempla, respeita e aprecia sua professora.

Por fim, o colorido dessa narrativa, que parece ser bastante intencional, corrobora o destaque dado às figuras do aluno e do professor. Com exceção da porta da sala de aula, apenas a professora e a aluna aparecem com cor, o que, conseqüentemente, dá destaque e importância a esses indivíduos, que aparecem com alta modalidade. Esse recurso, chamado de *Color Splash*, é bem comum em fotografias e bastante explorado na mídia e em propagandas. Trata-se de deixar apenas um detalhe colorido em uma imagem em preto e branco, dando um toque nostálgico e saliência a alguns de seus elementos.

Na NARRATIVA 12 (FIGURA 45), temos outra representação desse espaço, na qual muitos dos elementos supracitados se repetem. Nessa narrativa, porém, a cena e as figuras humanas são desenhadas com bem menos detalhes e optou-se por não utilizar cor. Aqui, temos novamente a representação de uma sala de aula organizada de maneira tradicional, na qual as cadeiras, embora não apareçam enfileiradas, indicam essa disposição e um quadro negro é utilizado para a exposição do conteúdo. Desse modo, percebemos que essa representação pode ser, seguramente, considerada como um protótipo, para a categoria SALA DE AULA, já que, de acordo com a noção de protótipo de Lakoff (1987), possui uma representatividade e pode ser utilizada para compreender a categoria como um todo.

FIGURA 45 – NARRATIVA 12 – O contexto formal nas narrativas



Fonte: Dados da autora (LA2\_16).

Em relação aos participantes representados, nessa narrativa, professora e aluna interagem entre si através apenas de um processo de fala, a partir do qual ambas se cumprimentam. Já a interação com o leitor da imagem dá-se pela linha do olhar. De maneira oposta à NARRATIVA 11 (FIGURA 44), aqui, as participantes são representadas em um contato de *demanda (afiliação)* e em um ângulo frontal, que faz com que o leitor envolva-se da mesma forma com elas (ver KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]).

Não se pode deixar de explicitar que, embora tenhamos novamente a palavra *English* escrita no quadro, para se referir à disciplina e ao assunto da narrativa: a aprendizagem de inglês, nessa narrativa, a LI não é utilizada apenas para fins instrucionais, mas também comunicacionais, ou seja, em uma situação mais próxima do uso cotidiano do idioma. Ambas, aluna e professora, são representadas como *falantes* (ver KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), cujos balões de fala evidenciam cumprimentos/saudações comuns ao iniciarmos um diálogo.

É interessante observar que as roupas e as expressões faciais da aluna e da professora são semelhantes, o que nos faz identificá-las apenas pelo texto verbal presente em seus balões de fala, e, embora a professora seja apresentada à direita e a aluna, à esquerda – o que poderia dar destaque à professora, segundo a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), a relação de similaridade entre elas é incontestável. Ambas as figuras humanas são representadas, praticamente, pelos mesmos traços e formas. As roupas são idênticas e ambas sorriem, demonstrando contentamento e um relacionamento amigável, recíproco, não apenas com o leitor, mas também entre si.

A aluna mostra-se contente e seu sorriso parece até mesmo mais largo que o de sua professora; ela parece sentir-se confiante e segura ao usar o idioma, em especial, naquele espaço. Não obstante, convém ressaltar que essa estudante era bastante tímida em sala e quase não participava das aulas; por conseguinte, ela parece representar uma imagem idealizada de si mesma, na qual, ao imaginar-se falando inglês, se projeta em alguém, um falante também idealizado: sua professora. Para essa aluna, sua professora parece ser a representação de um falante bem sucedido e, por isso, espelha-se nela de tal modo que sua figura parece ser, na realidade, um reflexo de sua professora. Trata-se, segundo teoria de Forceville (2010), de um *símile pictórico*, no qual somos convidados a relacionar as duas participantes representadas, por essas estarem visualmente retratadas de modo tão semelhante.

Desse modo, em ambas as narrativas, cujo contexto formal foi o contexto privilegiado, percebe-se a representação de salas de aula tradicionais e o conhecimento ainda atrelado à figura do professor. Embora as alunas representem-se alegres e bem à vontade nesse ambiente, elas parecem ainda dependentes de uma aprendizagem assistida e/ou ensinada. Em contrapartida, os demais estudantes pareceram reconhecer que a aprendizagem de uma LE não acontece em contextos estanques, como pontua Martins (2014), e optaram, principalmente, por desenhar contextos informais, como se as competências linguísticas fossem resultado, principalmente, do que se aprende informalmente e não formalmente. Passo agora a detalhar esse cenário.

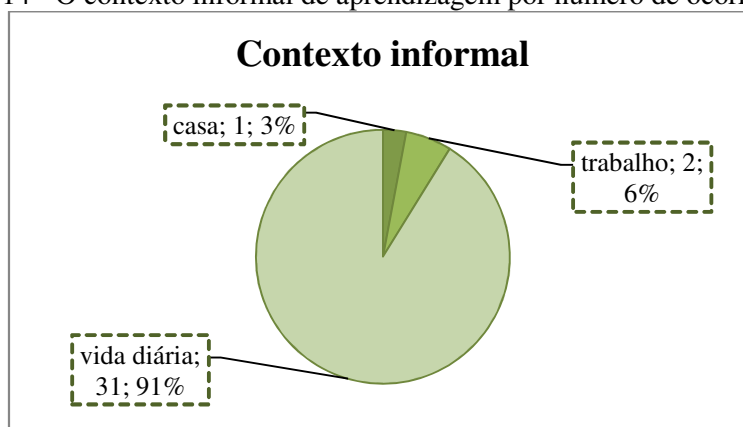


### 5.2.3.2 O contexto informal

O contexto informal pode ser entendido como um contexto que, diferentemente do formal, não é hierárquico e cuja aprendizagem baseia-se na motivação e decisões do próprio aprendiz, que embora aprenda voluntária ou involuntariamente, amplia seus canais de relacionamento e de troca de conhecimento, controla seu tempo e segue suas próprias regras. Conforme se pode ver no DIAGRAMA 2, esse contexto foi o mais recorrente dentre os estudantes desta pesquisa. Ao todo, 33 narrativas retrataram esse contexto como o único ou um dos contextos de aprendizagem delineados, somando quase 95% dos dados analisados.

As ocorrências desses ambientes, por serem bastante diversificadas, serão separadas em três tipos apenas, a saber: (1) casa; (2) trabalho; e (3) vida diária, no qual inseri as ocorrências cujos cenários podiam ser considerados, na realidade, como qualquer lugar de uso cotidiano do idioma. Essas narrativas foram assim consideradas porque não se referiam ao espaço e tempo da escola e por não trazerem, também, evidências de cenas em um ambiente familiar ou profissional. Trata-se, portanto, do uso da língua em um ambiente no qual o idioma não é, necessariamente, ensinado e/ou validado de modo explícito, como em ambientes formais, tampouco assistido, como no trabalho, em que as interações podem ser mais tutoriais, ou, ainda, totalmente autônomo, como em nossa própria casa, um ambiente informal no qual, muitas vezes, aprendemos ou utilizamos o idioma sozinhos. Por conseguinte, *vida diária* representa qualquer espaço de vida e/ou socialização, nos quais os indivíduos aprendem, fora da escola, através de seus relacionamentos extrafamiliares e extraprofissionais.

GRÁFICO 14 - O contexto informal de aprendizagem por número de ocorrência



Fonte: Elaborado pela autora.

Como ilustra o GRÁFICO 14, os ambientes relacionados à vida diária foram, inclusive, os mais recorrentes (31 ocorrências), representando 91% do total desse subgrupo. Em seguida, temos o trabalho (2 ocorrências) e, por último, a casa (1 ocorrência), totalizando, respectivamente, 6% e 3% dos contextos informais de aprendizagem.

A NARRATIVA 13 (FIGURA 46) exemplifica uma ocorrência do contexto informal nos dados e evidencia, especificamente, a casa como sendo esse cenário. Nessa narrativa podemos identificar quatro figuras distintas: a aluna, o sofá, a televisão e o controle remoto, que está na mão da estudante. Essas figuras são representadas a partir de seus elementos visíveis e com proporção e perspectiva adequadas, buscando, de certa forma, por uma representação realista. A aluna, no entanto, demonstra uma inquietação sobre a própria aparência – uma característica, segundo Lowenfeld e Brittain (1977), típica de sua faixa etária – e desenha-se mais magra e com o cabelo mais curto. Seus traços evidenciam, ainda, características sexuais e alguns detalhes de suas roupas e calçados, embora a aluna opte por não colorir a imagem.

FIGURA 46 – NARRATIVA 13 – O contexto informal nas narrativas



Fonte: Dados da autora (AC1\_15).

A aluna retrata-se em uma relação de *oferta* com o leitor de sua imagem e em um ângulo frontal horizontal, a partir do qual se representa de frente para o leitor, em um plano aberto (ver KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). Essas escolhas fazem com que o leitor interaja e se envolva com a estudante, conseguindo, ainda, ver toda a cena representada.

A partir das figuras retratadas, podemos perceber que a aluna se desenha na sala de estar de sua própria casa, assistindo a algum programa de televisão. O sofá é um objeto que, embora presente em salas de espera de consultórios e afins, possui uma representatividade para a categoria SALA DE ESTAR, ou seja, para um ambiente mais íntimo e familiar. Se fizermos uma busca pelo termo “sala de estar” em bancos de imagens da internet, é possível percebermos que, assim como quadros e carteiras eram figuras obrigatórias para salas de aula; para a sala de estar, o sofá parece ser esse elemento. Ademais, alguns detalhes corroboram a identificação desse contexto, tais como: a disposição da televisão, que se encontra em uma posição mais baixa e não fixada à parede, como em ambientes públicos; e o controle do aparelho, que está na mão da aluna, demonstrando que ela está à vontade e tem autoridade naquele ambiente.

No que tange ao valor informativo da narrativa, ela pode ser considerada como uma imagem do tipo *unidade*, já que seus elementos estão dispostos no espaço visual de maneira centralizada (ver KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), embora a televisão esteja localizada em posição mais inferior. Para Rabello (2013), quando em área média, as figuras referem-se à realidade e ao momento presente. Desse modo, é como se a aluna nos dissesse que suas competências linguísticas são resultado, principalmente, do que ela faz em casa, quando assiste a determinados programas na televisão. Não é possível, na imagem, identificar se suas ações são conscientes ou inconscientes, voluntárias ou não, contudo, na descrição de sua narrativa, fica claro que, para ela, esses programas contribuem e justificam a aquisição do idioma; eles parecem superar, inclusive, situações de ensino explícito, como retratadas nas NARRATIVAS 11 e 12 (FIGURAS 44 e 45), já que a aluna diz ter “uma maior facilidade de aprender inglês lendo legenda de filmes, seriados e músicas”.

Logo, podemos perceber que os alunos têm consciência de que a aprendizagem de inglês acontece em muitos contextos e é, portanto, resultado não apenas do que se aprende formalmente, mas também informalmente. Os aprendizes parecem ter consciência de que a validação social da aprendizagem, que acontece em ambientes institucionalizados, é importante, contudo, evidenciam que as interações em casa, no trabalho e nas diferentes comunidades das quais fazem parte não podem ser negligenciadas. Assim, passo, agora, a detalhar mais um agrupamento que se relaciona a esses contextos: as comunidades de prática.

### 5.2.4 As comunidades de prática

O termo *comunidade de prática* foi cunhado por Lave e Wenger (1991) e designa um grupo de pessoas que se envolvem em um aprendizado coletivo, trocando experiências e compartilhando conhecimento, pois possuem um interesse ou tópico de aprendizado em comum. Para a classificação das comunidades de prática, adotei a classificação de Hakkarainen (2011), citada em Kalaja, Dufva e Alanen (2013), que as divide em: (a) **profissional**, em que se considera o idioma utilizado na escola e no trabalho; (b) de **mídia**, na qual as mídias televisiva, cinematográfica, sonora, dentre outras, têm destaque; (c) **imediata**, em que o idioma é utilizado com amigos, família e para passatempos; e (d) **mundial**, na qual são classificadas as representações relacionadas, principalmente, ao uso do idioma para viagens.

Possíveis comunidades de prática foram identificadas em 23 narrativas, 65,7% dos dados, sendo que, em muitas dessas narrativas eram representadas, muitas vezes, mais de uma comunidade. No GRÁFICO 15, podemos ver a ocorrência de cada uma delas.

GRÁFICO 15 – Comunidades de prática por número de narrativas



Fonte: Elaborado pela autora.

Passo, agora, a detalhar e exemplificar cada uma das comunidades retratadas.

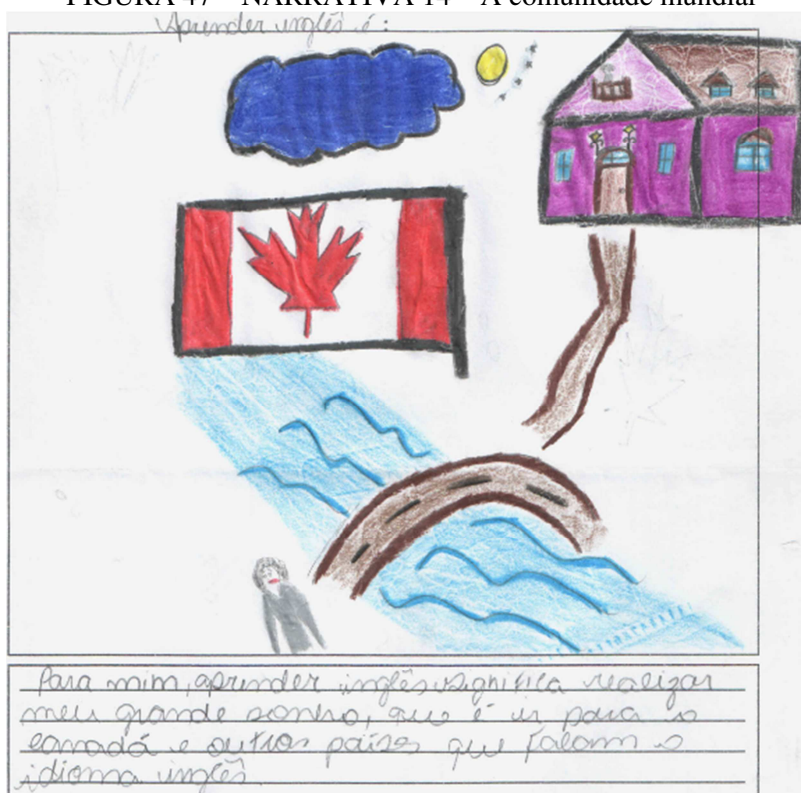
#### 5.2.4.1 A comunidade mundial

A comunidade de prática mais representada foi a mundial, que apareceu em 14 narrativas diferentes, 40% do total de dados. Esse grupo de aprendizes optou por fazer

representações de pessoas viajando, dando a volta ao mundo, ou em comunidades de falantes de LI. Esses desenhos foram bem recorrentes e retratam a vontade de viajar a um país cujo idioma seja o inglês, o desejo de poder interagir em um contexto real de comunicação e a acessibilidade permitida pelo idioma – como já discutido anteriormente, ao tratarmos dos papéis da LI no contexto de globalização. A NARRATIVA 14 (FIGURA 47) ilustra uma ocorrência da comunidade mais recorrente, a comunidade mundial.

Na NARRATIVA 14 (FIGURA 47), a aluna participante ultrapassa o espaço disponível para a elaboração de seu desenho e ainda escreve no alto de sua representação “Aprender inglês é”, como se seu desenho completasse essa frase e desse, para ela, um sentido à aprendizagem de inglês como LE. Observa-se que essa estudante não representa os desenhos com o máximo de realismo, pois a proporção e a perspectiva, assim como as cores não correspondem à realidade. Seu desenho possui um colorido decorativo e nos remete a um mundo infantil e até mesmo fantasioso. Há, inclusive, elementos recorrentes em desenhos mais infantis, tais como a casa, um caminho que leva a essa casa, o sol, estrelas, nuvens e rio.

FIGURA 47 – NARRATIVA 14 – A comunidade mundial



Fonte: Dados da autora (AN2\_16).

Nessa narrativa, há apenas um participante representado que pode ser interpretado como o aprendiz de LI. Esse participante mantém contato visual com o leitor da imagem, em

uma relação de *demanda (submissão)*, pois, de acordo com os traços – sobrancelhas e olhos caídos (ver FIGURA 48) –, parece triste. Ele também não é apresentado em sua totalidade, mas sim como se estivesse próximo do leitor, demonstrando uma possível intimidade. Já o ângulo escolhido é um ângulo frontal e alto que dá poder ao observador, que consegue visualizar toda a cena com facilidade, em uma situação de superioridade em relação a esse aprendiz.

FIGURA 48 – A expressão facial do aprendiz na Narrativa 14



Fonte: Dados da autora (AN2\_16).

A imagem pode ser dividida, quanto ao valor informativo, como um *tríptico* (ver KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), no qual teríamos, verticalmente, a aluna como o *real*, a ponte e o rio como os *mediadores* e o restante da cena, que representariam uma comunidade onde o inglês é possivelmente utilizado, no espaço do *ideal*.

Desse modo, na área inferior, teríamos a informação já conhecida e mais informativa: o aprendiz do idioma. Nessa parte do desenho, nota-se uma uniformização da cor e a opção por uma cor sóbria, estável e discreta: a cor cinza. O aprendiz é colorido, praticamente, apenas por essa cor, que nos remete, metaforicamente, à ausência de vida, falta de intensidade, tristeza ou pesar. Trata-se, portanto, de uma metáfora sinestésica, em que a cor associa-se ao movimento, mais especificamente à ausência dele.<sup>80</sup> Metáforas sinestésicas, como apontam Yu (2003) e Mari (2014), são metáforas cujo mapeamento entre os domínios – alvo e fonte – envolve elementos sensoriais distintos, como toque e gosto, gosto e cheiro, cheiro e som ou som e visão, por exemplo. Incluem-se nessas metáforas, também, o parâmetro da dimensão que, como destaca Mari (2014), embora não aponte uma modalidade sensorial, influencia, semanticamente, esses modos. Segundo Mari (2014, p. 272), como dimensão para cores teríamos, para citar alguns exemplos, *claro, escuro, denso, fosco* e para sons, *suave e agitado*.

<sup>80</sup> Para um estudo detalhado, conferir os trabalho de Ramachandran e Hubbard (2001), Yu (2003) e Mari (2014).

Desse modo, as cores e formas estimulam uma série de avaliações estéticas, sensoriais e emocionais. No caso do cinza, em especial, quando associada à ausência de movimento, desencadeia sentimentos negativos e a ideia de passividade. No dicionário *Caldas Aulete digital (on-line)*, as acepções para a palavra *cinza* já se referem a esses sentimentos: “*resquício, vestígio ou memória do que passou, se consumiu, desapareceu; aquilo que perdeu inteiramente a antiga intensidade ou o ardor*”; “*pesar, humilhação, arrependimento*” ou ainda “*que evoca lembrança, saudade, tristeza, desolação*”.

Já na área superior, temos, normalmente, a informação idealizada, de maior prestígio e com maior apelo emotivo (ver KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]). Há o desenho de nuvens, sol e estrelas, que, de acordo com Rabello (2013), são altamente simbólicos. Para a autora, o Sol é símbolo de independência e as nuvens, que representam tranquilidade ou tempestade, um símbolo para a metamorfose e para a transformação. Ambos o Sol e a estrela são fontes de luz e podem associar-se ainda ao conhecimento e à sabedoria, como também evidenciam as metáforas CONHECIMENTO É LUZ e COMPREENDER É VER (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2003]). Neste caso, esse conhecimento seria o conhecimento de LI, que para essa aluna pode transformar, de certa forma, sua rotina, seja por meio de uma viagem para um país de LI, seja pela aprendizagem sobre a cultura desses lugares.

Nessa área, participam, ainda, na construção do sentido, duas metáforas sinestésicas: *nuvens espessas* e *azul intenso*, a partir das quais temos, respectivamente, o visual (nuvem) associado à densidade e/ou ao volume (espesso) e a visão (cor azul) associada à força (intenso). Ambas as metáforas corroboram a intensidade das mudanças e transformações representadas pela aprendizagem do idioma e, metaforicamente, pelo desenho daquela nuvem.

Ainda na área superior também são apresentados, com grande destaque, o desenho de uma casa e o desenho da bandeira do Canadá. A casa é, segundo Rabello (2013), um dos símbolos mais recorrentes nos desenhos infantis e também um dos mais significativos. Para a pesquisadora, a casa representa um refúgio e quando reproduzida em tamanho grande, como na NARRATIVA 14 (FIGURA 47), mostra que a pessoa está aberta para o mundo e para as novas possibilidades. Logo, podemos interpretar que as novas possibilidades retratadas aqui seriam, realmente, aprender ou utilizar o idioma em um contexto de imersão, de uso real. Tal conclusão fica evidente quando analisamos a narrativa visual como um todo, já que a bandeira refere-se, metonimicamente, em uma relação PARTE PELO TODO (BANDEIRA PELO PAÍS), a um país, cujo um dos idiomas oficiais é a LI, e a casa e todo o cenário ali construído, à sua comunidade (UM LUGAR PELO OUTRO). Nessa narrativa, a casa é ainda apresentada na cor roxa, cujo simbolismo é de prosperidade, poder e transformação, e no lado superior direito do

papel que, de acordo com a teoria de Rabello (2013), evidencia aquilo que se deseja. O desejo dessa estudante é confirmado e corroborado pela descrição de seu desenho, no qual ela diz: “para mim, aprender inglês significa realizar meu grande sonho, que é ir para o Canadá e outros países que falam o idioma inglês”.

Novamente de acordo com Rabello (2013), as portas e janelas da casa, quando fechadas, “podem nos mostrar a dificuldade de ultrapassar os portais, que tanto podem ser da sabedoria como dos sentimentos, e a dificuldade de se abrir para o mundo, de adquirir novas experiências” (RABELLO, 2013, p. 101). Nessa narrativa visual, há muitas janelas representadas, contudo, todas se apresentam fechadas, podendo ser, assim, entendidas como uma evidência da dificuldade para que essa aprendiz consiga concretizar seu “grande sonho”.

Por fim, as casas normalmente apresentam um caminho que sai da porta e simboliza, segundo Rabello (2013, p. 103), “a possibilidade de sair da casa para atingir o mundo lá fora”. Para a autora, quanto mais tortuoso o caminho, maiores as dificuldades ou incertezas. Nessa narrativa, esse caminho ainda foi colorido de marrom, que para Rabello (2013, p. 139), “[p]ode representar o potencial para a produção, para ação e força, que persevera, que não desiste de seus objetivos”. Assim, podemos interpretar que ir ao Canadá, embora seja algo difícil, é algo que a aluna acredita ser capaz de realizar.

Já na área média, estaria o elemento mediador, segundo Kress e van Leeuwen (2006), aquilo que conecta a parte superior com a inferior, que une dois mundos (o real e o ideal): a ponte e o rio. A ponte por si só já representa, metaforicamente, o elo entre o presente e o futuro e entre a realidade e o desejo. Enquanto o rio, segundo Olderr (2012, p. 170), simboliza a passagem do tempo e a vida, sendo sua travessia, como colocam Chevalier e Gheerbrant (1986, p. 885), não apenas a superação de um obstáculo, mas também a representação de dois mundos distintos. Logo, podemos concluir que atravessar essa ponte é o obstáculo que separa esse aprendiz (*real*) da comunidade representada (*ideal*).

Dito isso, é importante destacar que a representação de um trajeto, composta pela travessia da ponte e pelo caminho que leva à casa, conceptualiza a aprendizagem de LE não apenas como um instrumento capaz de unir dois espaços distintos, mas também como um percurso a ser percorrido. Evidenciam-se, assim, nos dados visuais, o esquema imagético ORIGEM-PERCURSO-META (LAKOFF, 1987) e a metáfora APRENDIZAGEM DE INGLÊS É UMA VIAGEM (LAKOFF e JOHNSON, 1980 [2003]). Essa metáfora, como já discutido, é construída a partir de dois domínios conceptuais distintos: APRENDIZAGEM e VIAGEM, e, no caso dessa narrativa, resulta do seguinte mapeamento: aprendiz como viajante, o processo de aprendizagem como o caminho (travessia da ponte) e o destino final como a inserção do



aprendiz na comunidade destacada, já que as imagens da bandeira, da casa e da travessia da ponte funcionam como ativadoras desses domínios, na narrativa.

Não obstante, é preciso explicitar que a comunidade representada trata-se, todavia, do que podemos definir como comunidade imaginada. O termo *comunidade imaginada* foi cunhado por Anderson (1993) ao discutir o conceito de nacionalismo. Para o estudioso, qualquer comunidade cujos membros não possuam contato direto com todos os outros membros é, na verdade, imaginada. Anderson (1993, p. 23) utiliza o termo *imaginada* porque acredita que os membros de uma nação “jamais conhecerão a maioria de seus conterrâneos, nunca os encontrarão ou sequer ouvirão a seu respeito, contudo, na mente de cada um deles, haverá a imagem de sua comunhão”.<sup>81</sup> Desse modo, como afirmam Kanno e Norton (2003), em uma comunidade imaginada, embora seus membros não se conheçam ou se encontrem, eles se conectam pela imaginação, ou seja, criam laços imaginados, devido a interesses ou afinidades mútuos, que ultrapassam o tempo e o espaço, como nos grupos políticos e religiosos, cujos membros se relacionam pelas mesmas ideologias ou crenças, criando um senso de comunidade.

O termo, contudo, também passou a ser utilizado para tratar do ensino e aprendizagem de LEs, com base em teorias mais recentes, que defendem que a aprendizagem de uma LE depende do grau de envolvimento do aprendiz com as comunidades com as quais interage.<sup>82</sup> Como aponta Paiva (2011c, p. 40), sob essa perspectiva, a aprendizagem de uma língua “deixa de ser vista como acúmulo de estruturas e de vocabulário e passa a ser entendida como uso periférico legitimado da língua em um processo dinâmico com o objetivo de tornar-se membro ativo de uma comunidade de fala”.

Dessa maneira, como apontam Kanno e Norton (2003), estudantes de LE passam a imaginar-se como membros de uma comunidade, cuja filiação depende da aprendizagem daquele idioma. Em contexto brasileiro, como aponta Paiva (2011c), os alunos desejam aprender inglês, por exemplo, porque acreditam que assim será possível conseguir ascensão social, inserir-se no mercado de trabalho ou viajar e usufruir da cultura globalizada, como na NARRATIVA 14 (FIGURA 47).

Portanto, para Kanno e Norton (2003, p. 247-248), as comunidades imaginadas nos ajudam a compreender melhor questões sobre linguagem, identidade e envolvimento com a aprendizagem. Para eles, compreender melhor essas comunidades, nos ajuda a compreender

---

<sup>81</sup> Tradução de: “no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión”.

<sup>82</sup> Conferir os trabalhos de LAVE e WENGER (1991); VAN LIER (2004) e SFARD (1998).

melhor a aprendizagem nas dimensões temporal e espacial, pois elas explicitam como o futuro (ou a visão de futuro) leva o aluno a ter uma determinada ação no presente, ao mesmo tempo em que nos ajuda a investigar as identidades dos aprendizes e a influência da globalização e do transnacionalismo na aprendizagem de línguas.

Ainda, de acordo com Paiva (2011c), citando Murphey, Jin e Li-Chi (2005), as comunidades imaginadas podem relacionar-se com (a) o presente, em que os aprendizes imaginam-se como membros de comunidades existentes; (b) o passado, em que os aprendizes comparam comunidades imaginadas do passado com comunidades imaginadas do presente; e (c) o futuro, em que os aprendizes fazem uma projeção futura e imaginam comunidades distantes às quais desejam pertencer.

Na NARRATIVA 14 (FIGURA 47), é possível perceber claramente que a aluna deseja pertencer à comunidade canadense (ou outra comunidade cujo idioma oficial seja a LI) e isso faz com que ela projete essa comunidade e imagine, de maneira idealizada, como seria aquele local e sua vida naquele lugar. Assim, embora haja diversos transtornos e seja preciso muito empenho, custo e sacrifício – metaforizados e representados, principalmente, na travessia da ponte e na locomoção de todo o caminho até seu destino final – ela está disposta a fazê-lo, porque aquela comunidade imaginada serve como fonte de motivação para a sua aprendizagem.

#### **5.2.4.2 A comunidade de mídia**

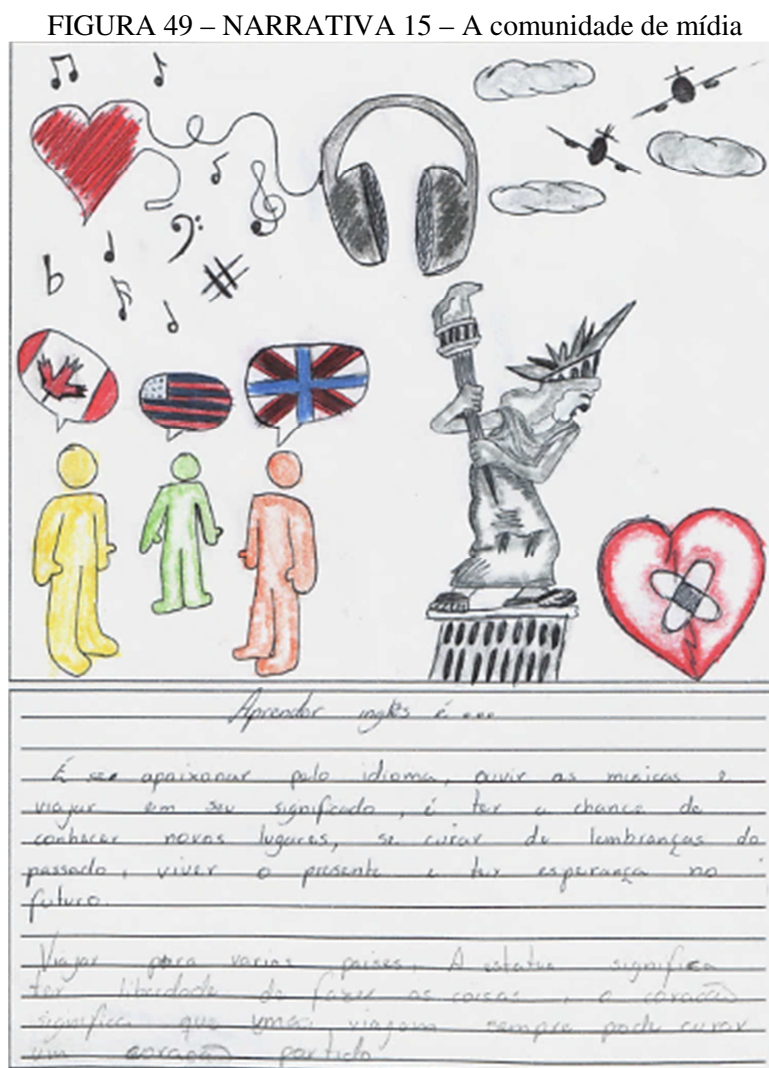
A segunda comunidade mais presente foi a comunidade de mídia, retratada em nove narrativas, 25,7% do total – um dado já esperado, já que os elementos de mediação relacionados às mídias impressa, sonora, audiovisual e digital foram, como supracitado, recorrentes nas narrativas do grupo. Como já discutido, os aprendizes atribuem o sucesso da aprendizagem de LI ao acesso a músicas, bandas, filmes, séries, dentre outros. Esses elementos não apenas medeiam a aprendizagem, como também motivam o estudo do idioma. A NARRATIVA 15 (FIGURA 49), a seguir, exemplifica como a comunidade de mídia, foi retratada por esse grupo de estudantes.<sup>83</sup>

Na narrativa 15 (FIGURA 49), a aluna utiliza todo o espaço disponibilizado para a produção de seu desenho e demonstra ter habilidade gráfica bem desenvolvida. Seus traços e colorido são bem elaborados e buscam representar os elementos de modo realista e detalhado.

---

<sup>83</sup> Todas as narrativas apresentadas e discutidas na subseção deste capítulo, que trata dos objetos materiais como elementos mediadores da aprendizagem são, também, exemplos da comunidade de mídia.

Sua produção é, ainda, criativa e original, fazendo uma releitura de representações como a Estátua da Liberdade, um monumento conhecido mundialmente, símbolo dos Estados Unidos e da cultura americana.



Fonte: Dados da autora (I2\_15)

Dez elementos puderam ser identificados nessa narrativa e estão distribuídos em uma imagem do tipo *quadrante* (ver KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). Na área superior, do lado esquerdo, temos a imagem de um coração, conectado a um fone de ouvido e rodeado por traços e formas que nos remetem a notas musicais. Como afirma a teoria de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), nessa área, temos, normalmente, representado aquilo que é conhecido e ao mesmo tempo idealizado. Segundo, ainda, teoria de Rabello (2013), representações localizadas nesse espaço podem ser descritas como recordações. Concluo daí que uma das lembranças dessa estudante, quanto à sua aprendizagem, está associada à ação de ouvir músicas nesse idioma.

A imagem do coração pode, ainda, referir-se, metonimicamente, ao gênero musical, músicas românticas, ou, metaforicamente, à emoção desencadeada por essa ação, já que temos aqui uma metáfora sinestésica, a partir da qual a música (sonoro) é conceptualizada como um órgão (tátil), uma estrutura que pode ser tocada e que pulsa, bombeando o sangue, dando vida e movimento. Ademais, o vetor que conecta o coração ao fone de ouvido é um fio, que nos remete a ideia de conectividade proporcionada pelo idioma, e ao esquema imagético de LIGAÇÃO, no qual o idioma é o elemento que conecta as duas entidades. Desse modo, a música é ao mesmo tempo entendida como algo vital, assim como o órgão retratado, ao mesmo tempo em que é relacionada aos seus sentimentos e emoções mais íntimos da aprendiz.

Na área superior, do lado direito, temos dois aviões entre nuvens. Seguindo a teoria de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), esse espaço é o espaço dedicado ao *ideal* e ao *novo*, ou seja, àquilo que é idealizado e desconhecido. Elementos retratados nessa área são elementos chave para a narrativa visual e evidenciam, segundo Rabello (2013), algo desejado e imaginado, normalmente, associado a uma ação futura. Assim sendo, pode-se interpretar que essa aluna associa a aprendizagem de inglês à oportunidade de viajar para outros lugares e, provavelmente, anseia conseguir realizar essas viagens. Aviões, como já discutido, são representações metonímicas prototípicas para o domínio VIAGEM e referem-se não apenas ao modo como a viagem será realizada, como à ideia de liberdade simbolizada pelo ato de voar.

Na área inferior, do lado esquerdo, temos três silhuetas, em um processo verbal, no qual bandeiras de países falantes de LI são representadas, separadamente, em cada um dos balões de fala. Nesse quadro, há uma integração conceptual que nos permite interpretar essas pessoas como falantes de LI. Sabemos que balões de fala são utilizados, no modo visual, para referirem-se ao que, na vida real, seria uma comunicação oral verbal. As silhuetas, por outro lado, são metonímias para pessoas (PARTE PELO TODO [FORMA PELA PESSOA]) e as bandeiras, metonímias para os países e, recursivamente, para seu idioma (PARTE PELO TODO [BANDEIRA PELO PAÍS] [PAÍS PELO IDIOMA]). Dessa forma, a combinação desses elementos faz com que interpretemos essa imagem como a cena de uma interação oral, uma comunicação real, em LI.

Todavia, é importante destacar, que, para essa aluna, essa comunicação parece estar associada a uma ação desempenhada por falantes nativos, já que as bandeiras representam países cujo idioma oficial (ou um dos) é o inglês. Ainda que a aluna optasse por desenhar balões de fala vazios, seria possível retomar os domínios COMUNICAÇÃO ORAL e APRENDIZAGEM DE INGLÊS – tema da produção da narrativa. Contudo, ao optar por retratar

as bandeiras, um novo sentido emerge, dando não apenas a ideia de desejo de interagir com pessoas dessas culturas, mas também de que as pessoas retratadas são falantes nativos de cada um dos países ali representados. É como se cada figura retratada dissesse “Eu sou deste país”.

Ademais, os países aqui retratados são, novamente, representações prototípicas para a categoria PAÍSES ANGLÓFONOS. Diante do exposto, convém observar, ainda, que o espaço onde a cena é retratada corrobora, de certa forma, essa interpretação. A cena é retratada em uma área que evidencia aquilo que é real e conhecido (cf. KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]) e que, ao mesmo tempo, representa um desafio, algo que causa medo (cf. RABELLO, 2013). Portanto, para essa aluna, a comunicação em LI parece ser uma representação mais óbvia para a representação da aprendizagem do idioma e justifica-se como sendo realizada por um nativo. Logo, também é algo que causa medo e insegurança, pois, como não é nativa, pode acreditar não ser capaz de fazê-lo ou acredita fazê-lo com menos propriedade que as figuras retratadas. Logo, tem-se a ideia do falante nativo como autoridade linguística, ou seja, exemplo de perfeição, e, por isso, conseqüentemente, um modelo a ser seguido.

Por fim, na área inferior, do lado direito, temos a imagem da *Estátua da Liberdade* e de um coração partido, com um curativo. Esses elementos estão em uma área que revela algo real e relevante, segundo teoria de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), assim como nossa atitude e modo de ver o mundo, segundo Rabello (2013). Assim, não é de se estranhar que nessa área encontram-se os elementos mais criativos e representativos dessa narrativa. A aluna desenha uma figura que pelos traços, formas e cores reconhecemos tratar-se da Estátua da Liberdade, um símbolo da cultura americana. Contudo, ao fazê-lo, opta por desenhá-la como se ela usasse a chama que carrega em uma de suas mãos para atacar alguém. Apresentada em perfil, os traços de sua face evidenciam, ainda, sua emoção: raiva, fúria. Por outro lado, ao seu lado, a imagem de um coração partido ao meio e unido por um curativo é apresentada. A associação de ambas as imagens, faz com que associemos a raiva do primeiro elemento à dor e ao sofrimento evidenciados pelo segundo.

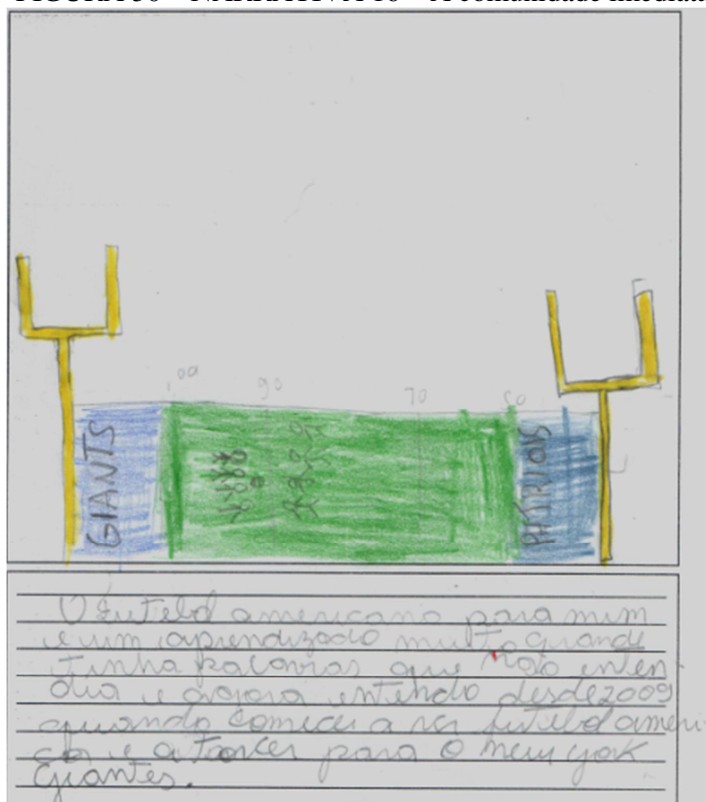
Logo, a aluna parece retratar a si mesma naquela estátua e evidenciar as emoções com as quais tinha de lidar no momento em que produziu a imagem. Desse modo, na descrição que a aluna faz de seu desenho, ela afirma que aprender inglês é “se apaixonar pelo idioma, ouvir músicas e viajar em seu significado” ao mesmo tempo em que o idioma e, principalmente, as músicas no idioma são associadas, por ela, à cura de “lembranças do passado”. Assim, se olharmos a narrativa como um todo, percebemos que a imagem do primeiro quadrante associa-se ao quarto, levando-nos a conclusão que a aluna se filia a uma comunidade (imaginada) que aprecia a música produzida em LI. Para ela, as músicas em LI são associadas

não apenas à aprendizagem, sendo um importante insumo, mas também um modo de lidar com suas emoções cotidianas. Ouvir músicas em inglês passa a ser uma atividade agradável, que faz com que ela esqueça experiências negativas e aproxime-se da língua, propiciando uma familiaridade com o idioma – o que lhe motiva e lhe ajuda a dar sentido à aprendizagem. O inglês passa, portanto, a ter também um significado muito individual e pessoal em sua vida.

### 5.2.4.3 A comunidade imediata

A terceira comunidade, em número de recorrência, foi a comunidade imediata que, assim como a comunidade profissional, pôde ser identificada em apenas cinco narrativas, um total de 14,2% dos dados. Essa comunidade foi pouco retratada, pois os alunos quase não desenharam a si mesmos com a família, com os amigos ou com seus passatempos. Ademais, como muitos desses passatempos são, na verdade, algum tipo de mídia, eles foram agrupados, majoritariamente, em *comunidades de mídia* e não em *comunidade imediata*.

FIGURA 50 – NARRATIVA 16 – A comunidade imediata



Fonte: Dados da autora (JA8\_13).

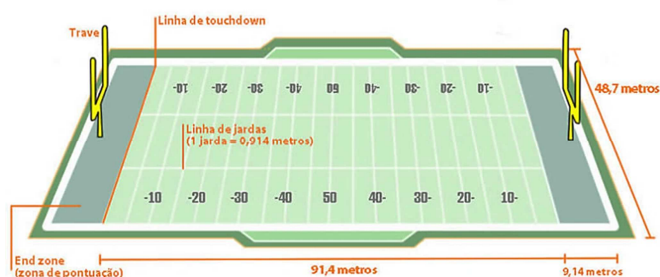
Na NARRATIVA 16 (FIGURA 50), temos a representação de uma comunidade imediata, cujo desenho evidencia um dos passatempos favoritos do aprendiz: o futebol

americano. Nessa narrativa, é possível identificarmos esse esporte por meio de uma integração conceptual multimodal, embora a identificação fosse possível de ser realizada apenas pelos elementos visuais.

Como se pode ver, o aluno utiliza toda a parte inferior do espaço disponibilizado para a produção de seu desenho, no qual temos, basicamente, duas figuras retratadas: figuras palito e um campo esportivo. As figuras palito podem ser consideradas representações metonímicas para figuras humanas (PARTE PELO TODO [TRAÇO PELA PESSOA]) e, neste caso, recursivamente, para os jogadores daquele esporte. O aluno, por opção ou falta de habilidade, desenha essas figuras porque elas são suficientes para se chegar ao todo e descompactar toda a cena, ou seja, seus traços nos remetem ao corpo humano e, inseridos naquele contexto, aos jogadores desse esporte.

O campo, por outro lado, pode ser reconhecido por trazer os elementos mais prototípicos desse cenário. Se buscarmos por imagens de campos desse esporte, encontraremos imagens como a FIGURA 51, que corrobora uma representação realista, feita pelo aprendiz. O campo de futebol americano é retangular, limitado por linhas laterais ao longo de seu comprimento e por linhas de gol, que demarcam as áreas de finalização, também conhecidas como *endzones*. Após as linhas finais, temos as traves, localizadas dos dois lados do campo, que se assemelham a um “U” sustentado por um poste. A largura de todo o campo é, ainda, marcada, em jardas, por números que indicam a distância por toda a sua extensão. Na narrativa, é possível perceber todos esses elementos: as linhas laterais e de finalização; os números, que se referem às demarcações de distâncias; as traves; e, ainda as *endzones*, que trazem inclusive os nomes dos times que estariam, hipoteticamente, participando do jogo, ajudando a sim, na interpretação da representação do aprendiz. Nota-se, ainda, que o colorido é bastante realista e ajuda na identificação do campo e de cada uma de suas partes.

FIGURA 51 – O campo de futebol americano



Fonte: <http://fa-esporte.blogspot.com.br/p/futebol-americano.html>. Acesso: 27 jul. 2017.

As informações verbais, explicitadas na narrativa pelos nomes “Giants” e “Patriots”, confirmam tratar-se de um campo de futebol americano e agregam sentido à sua representação. Sabe-se que esses nomes referem-se, respectivamente, ao *New York Giants*, de Nova Iorque, e ao *New England Patriots*, também conhecido como *Pats*, de Massachusetts, ambos times de futebol americano dos Estados Unidos. Esses nomes funcionam, portanto, como metonímias (PARTE PELA PARTE) e referem-se, de certa forma, a todos os times desse esporte, ajudando no entendimento da representação, e realçando, ao mesmo tempo, aspectos importantes sobre o aluno, tais como: seu time favorito e um de seus piores adversários. É importante frisar que esse time aparece, inclusive, do lado esquerdo (*dado*) no espaço visual, ou seja, do lado da informação já conhecida por todos (ver KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), pois, embora o aluno mencione na descrição de sua narrativa, todos que o conheciam sabiam que ele era fã do *Giants*.

Diante dessas considerações, nota-se que os times funcionam não apenas como metonímias referenciais, nessa narrativa, mas também informacionais e intencionais. Ao retratar a aprendizagem de inglês por meio de uma representação de seu esporte favorito, torna-se evidente que o aluno se filia a uma comunidade (imaginada) que se interessa pelo futebol americano e torce por um desses times. Para esse aprendiz, o esporte é uma atividade que faz com que ele aproxime-se do idioma, estabelecendo uma familiaridade com alguns conceitos e termos utilizados por essa comunidade e servindo, portanto, como um insumo autêntico importante e, mais uma vez, como um fomentador da aprendizagem. O próprio aluno diz que o futebol americano é um aprendizado para ele, pois, depois que começou a acompanhar os jogos, aprendeu novas palavras, melhorando, portanto, sua competência lexical. Assim, o idioma passa a ter, como nas NARRATIVAS 14 e 15, uma importância pessoal e individual na vida daqueles sujeitos.

#### **5.2.4.4 A comunidade profissional**

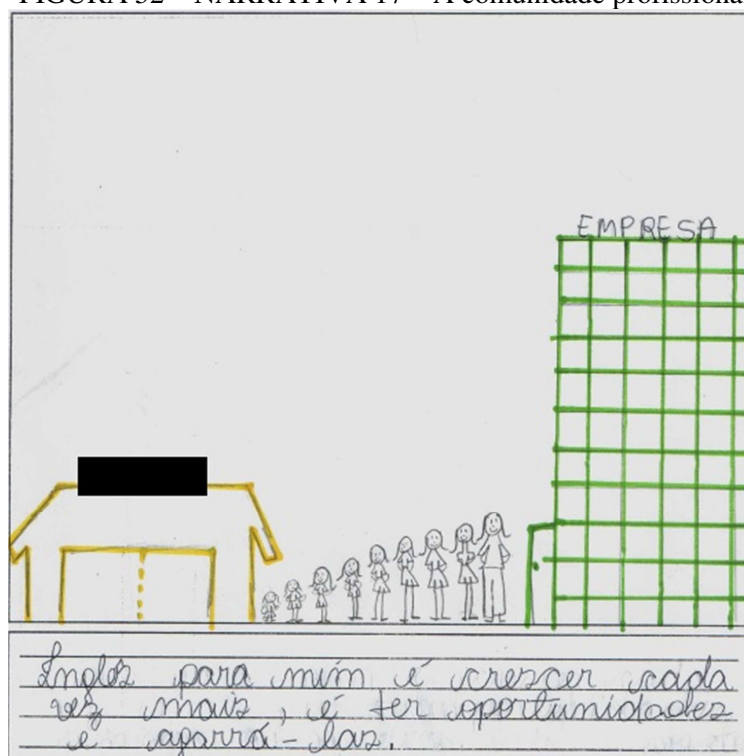
Por fim, temos a comunidade profissional, que foi retratada, em cinco narrativas, 14,2% dos dados analisados. A baixa ocorrência em relação a essa comunidade também já era esperada, pois, como citado anteriormente, os ambientes escolar e profissional não foram retratados significativamente. Conforme ressaltado, os aprendizes priorizaram contextos mais informais de aprendizagem. Além disso, embora muitas narrativas explicitem uma preocupação com o futuro e com o inglês como modo de acesso a ele, nem sempre há menção explícita de esse futuro ser uma comunidade profissional. Na NARRATIVA 17 (FIGURA



52), temos uma representação do modo como esse tipo de comunidade apareceu nos dados desta pesquisa.

Na NARRATIVA 17 (FIGURA 52), há uma integração conceptual multimodal, através da qual pude perceber três elementos distintos: (1) uma escola, cujo texto verbal, omitido na imagem por questões éticas, permite sua identificação e refere-se à escola dos aprendizes; (2) uma figura retratada em sequência, que se trata, na verdade, da estudante, autora da narrativa; e (3) um prédio, identificado como “empresa”.

FIGURA 52 – NARRATIVA 17 – A comunidade profissional



Fonte: Dados da autora (C8\_12)

Para retratar esses elementos, a aluna opta por traços e formas simples e por um ângulo frontal horizontal, no nível do olhar, que ajuda a estabelecer um envolvimento entre a participante representada e o leitor de sua imagem. Retratada de frente para esse leitor, em um contato de *demanda por afiliação*, a participante sorri para ele, estabelecendo um vínculo, uma aproximação (ver KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). Embora a distância escolhida seja o plano aberto, o contato e o ângulo escolhido garantem a intimidade entre os participantes interativos e permitem com que o leitor consiga observar toda a ação narrada.

Classificada como um *tríptico* (ver KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]), temos a escola da estudante do lado direito, ou seja, do lado da informação conhecida (*dado*). Embora seus traços e linhas isolados não permitam sua identificação, a integração do visual com o

verbal (nome da escola) é que permite seu reconhecimento. Do lado direito, lado da informação chave (*novo*), temos a representação de outro edifício, descrito apenas como “empresa”. Seguindo a teoria de Rabello (2013), esse espaço refere-se ao futuro e àquilo que se deseja; portanto, pode-se interpretar que para essa estudante a aprendizagem de inglês justifica-se, principalmente, por fins profissionais. Sua narrativa dá indícios, assim, do início de preocupações com a vida adulta – uma característica de sua faixa etária, como apontam Lowenfeld e Brittain (1977). Por fim, na área média, está o elemento mediador, aquilo que conecta os dois espaços – o dado e o novo, o passado e o futuro –, representado, nessa narrativa, pela própria estudante, já que, por retratar a própria escola e narrar o próprio processo de aprendizagem, entendo que a aluna faz, assim, uma representação de si mesma.

Além disso, é possível perceber, nessa narrativa, a metáfora APRENDIZAGEM DE INGLÊS É CRESCIMENTO, também identificada em Silva (2013), na qual alguns desses aprendizes conceptualizaram a aprendizagem de LI como um processo de crescimento e de desenvolvimento, como se estudantes fossem como plantas, que crescem e se desenvolvem a partir de um nutriente: o inglês. Contudo, de modo distinto ao daquele trabalho, o crescimento aqui não é vertical, mas sim horizontal. Desse modo, o esquema imagético acionado é o FRENTE-TRÁS, a partir do qual qualquer espaço mais à frente é entendido como de maior prestígio. Essa metáfora é, inclusive, reiterada na descrição da narrativa, em que a aluna diz que inglês para ela é “crescer cada vez mais”, associando o crescimento às oportunidades profissionais, como percebido pela integração multimodal.

Interessante observar, também, que as diversas representações de figuras humanas, que se referem, na verdade, à própria aluna, trazem uma ideia de tempo percorrido, como em uma linha do tempo, na qual se percebe a evolução de um elemento ao longo dos anos. É como se pudéssemos observar uma aceleração temporal na narrativa, como em um *time lapse*, uma técnica empregada, principalmente, no cinema, que consiste em capturar diferentes fotografias em intervalos fixos e passar esses frames de forma rápida para que se tenha, como resultado final, a passagem de largos períodos de tempo. Podemos perceber, inclusive, que os trajes da aluna mudam e ela deixa de ser apresentada com saias e passa a usar calças. Segundo Olderr (2012, p. 209), calças são símbolo de superioridade e maioridade, e a mudança de trajes corrobora, portanto, sua evolução e seu crescimento, marcando a passagem de tempo à sua vida adulta, pois adolescentes estudam e vão à escola, enquanto adultos trabalham e vão às empresas.

Nessa narrativa, a metáfora do crescimento apresenta, ainda, uma interação com a metáfora APRENDIZAGEM DE INGLÊS É UMA VIAGEM, já que se tem, junto com o

crescimento, a locomoção de um espaço A para um espaço B e o acionamento de outro esquema imagético: ORIGEM-PERCURSO-DESTINO. Na narrativa, é possível perceber, até mesmo, toda a trajetória da estudante, desde sua origem (escola) até seu destino final (mercado de trabalho). E sua mobilidade é propiciada pela aprendizagem do idioma, que permite não apenas que ela se locomova, mas também cresça, referindo-se, assim, a uma ascensão profissional, corroborada por seu destino final. Esse simbolismo é tão forte e recorrente que uma das acepções para a palavra “crescimento”, no dicionário *Caldas Aulete Digital (on-line)*, é: “aumento em importância ou valor, em capacidade ou poder (crescimento profissional); ASCENSÃO; SUBIDA”.

As cores escolhidas para ambos os prédios retratados também trazem simbologia. De acordo com Olderr (2012, p. 225), o amarelo associa-se ao intelecto, à sabedoria, e essa foi a cor escolhida pela aluna para retratar a escola, símbolo de construção de conhecimento, a origem de sua trajetória e, conseqüentemente, de seu crescimento e amadurecimento.<sup>84</sup> Já o verde é descrito, segundo Rabello (2013), como símbolo de esperança e renovação. A cor representa um ciclo de vida novo, de crescimento. Dessa forma, refere-se à chegada da vida adulta da aprendiz, corroborando seu destino final como um local próspero, de sucesso.

Cabe concluir que, para essa aluna, a aprendizagem do idioma é conceptualizada como algo fundamental para o progresso e para a inserção em uma comunidade profissional (imaginada). O desejo de fazer parte dessa comunidade justifica e motiva a aprendizagem do idioma e a aluna parece acreditar que, ao aprender a LI, passará a ter uma profissão e começará a fazer parte de uma rede profissional, que lhe garantirá interesses, valores e experiências comuns as de outros membros dessa comunidade, compartilhando, assim, uma cultura ocupacional, uma identidade e um destino comum com essas pessoas.

Dada a importância do conhecimento do idioma para a inserção nessas comunidades, segundo esses aprendizes, passo agora a detalhar como eles se mostram utilizando a língua.

### **5.2.5 O uso da língua inglesa**

Interações verbais em LI foram representadas, explicitamente, em 11 narrativas, 31,4% do total de dados analisados. Essas interações são marcadas, quase que exclusivamente, por balões de fala ou de pensamento – uma expressão gráfica bastante conhecida e utilizada em histórias em quadrinhos, cartuns, tirinhas e charges.

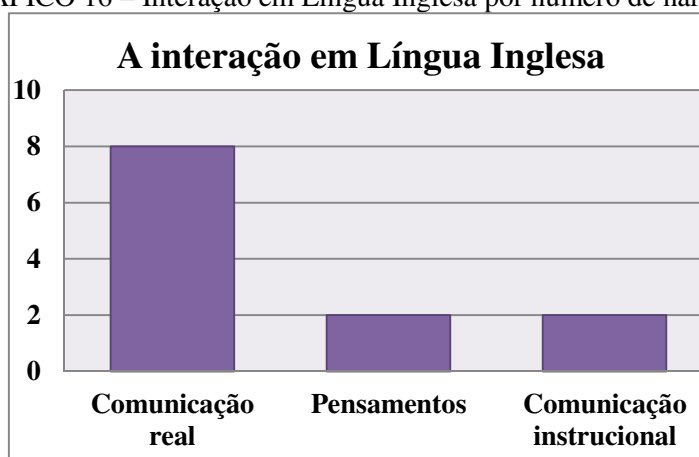
---

<sup>84</sup> Na realidade, o prédio da escola em que os participantes estudavam era pintado em tons de azul.

Como convencionalizado, nos balões de fala há uma linha simples e inteiriça, que contorna sua parte externa, e uma ponta direcional simples, que indica o *falante* (*speaker*) e conecta-o à sua fala. Nos balões de pensamento há uma linha simples ou uma linha que se assemelha a uma nuvem e uma ponta direcional formada por pequenas bolhas, que indicam e conectam o *sensor* (*senser*), ou seja, aquele que pensa, ao próprio pensamento (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). Como apontam esses autores, nessas imagens podemos ter um discurso, um pensamento ou ainda uma emoção sendo expressos e o conteúdo proferido pode estar, segundo eles, conectado a um ser humano ou a um ser animado.

Nas narrativas analisadas, a interação verbal é realizada quase que exclusivamente por pessoas (10 ocorrências) e são, em sua maioria, representações de *processos de fala* (6 ocorrências), ou seja, de *falantes*, segundo teoria de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]). O conteúdo dessas interações pode ser classificado em três tipos distintos, a saber: (1) **comunicação real**; (2) **comunicação instrucional**; e (3) **pensamentos** (GRÁFICO 16). No primeiro tipo, considera-se a língua sendo utilizada em situações cotidianas, cujo objetivo principal é a interação social. Em contrapartida, a comunicação instrucional seria o uso da LI para fins educativos, em que o idioma é utilizado para expressar, por exemplo, explicações do professor em sala de aula. Por fim, os pensamentos, embora sejam mensagens reais, foram classificados separadamente, por se tratarem de uma interação que acontece apenas entre o participante representado e o leitor da imagem, que, ao conseguir ler o pensamento, torna-se onisciente. Não se trata, portanto, de uma comunicação viável no mundo real.

GRÁFICO 16 – Interação em Língua Inglesa por número de narrativas



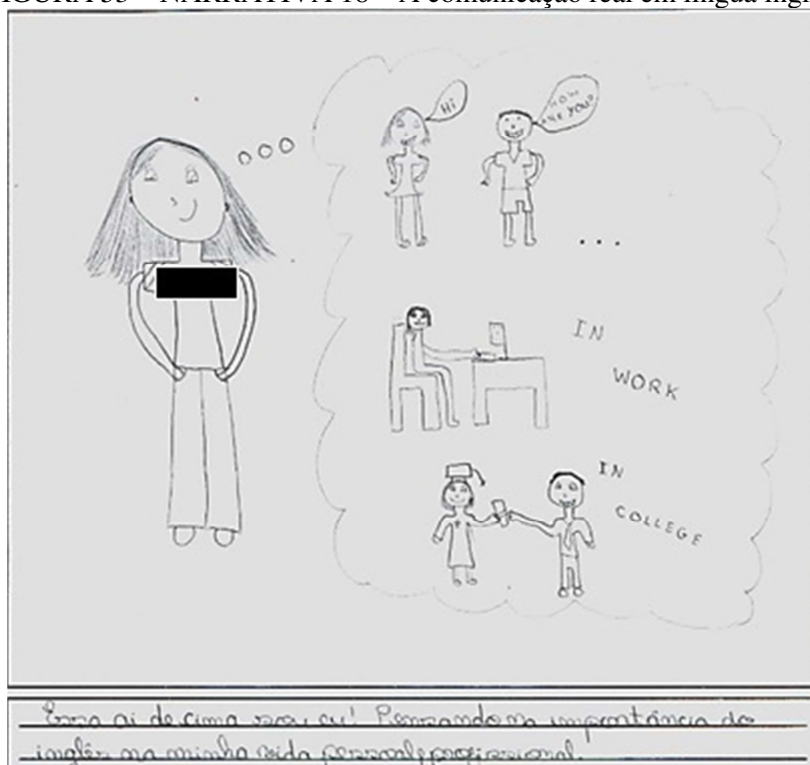
Fonte: Elaborado pela autora.

Como ilustra o GRÁFICO 16, o grupo de aprendizes investigado retrata a LI sendo utilizada, principalmente, em situações de **comunicação real**. Em oito narrativas, 72,7%

desse agrupamento, há evidências do uso social da língua/linguagem. Desse modo, o conteúdo desses textos indica uma priorização das funções de linguagem (ainda que não sejam retratadas de modo variado) para estabelecer a comunicação, em vez de um ensino de idioma descontextualizado e focado em regras. Assim sendo, os estudantes desenharam-se utilizando o idioma de um modo em que a construção de sentido, e não a aprendizagem de regras e de palavras isoladas, pudesse ser privilegiada.

Em cinco das oito narrativas desse subgrupo, comunicação real, é possível identificar enunciados, nos quais os participantes representados utilizam cumprimentos e/ou saudações comuns ao iniciarmos um diálogo: *hi, hello, hey, good morning, how are you?*. Essas palavras e frases retratam algo rotineiro, evidenciando que os alunos parecem perceber e valorizar as oportunidades de utilizar o inglês de um modo mais natural e próximo de uma comunicação real (FIGURAS 53 e 54).

FIGURA 53 – NARRATIVA 18 – A comunicação real em língua inglesa



Fonte: Dados da autora (J3\_17).

Na NARRATIVA 18 (FIGURA 53), por exemplo, a aluna faz um autorretrato, no qual, a partir de um *processo mental* (ver KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), imagina-se em três momentos distintos: (a) utilizando a LI em uma situação de comunicação real, (b) trabalhando e (c) em sua formatura na faculdade. A aluna é apresentada com traços e formas

realistas, que permitem sua identificação, inclusive, pelo uniforme da escola, que teve seu nome omitido, na imagem, por questões éticas. Ela está posicionada de frente para o leitor da imagem, em uma relação de *oferta*, segundo teoria de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), pois não faz contato visual com esse leitor; ela olha para o lado, como se visualizasse aquilo que está pensando. O ângulo da imagem é frontal e no nível do olhar. Assim, embora haja uma distância entre a participante representada e o leitor dessa imagem, um grau de envolvimento é criado e corroborado pelo fato de o leitor conseguir ler seus pensamentos.

Sua narrativa retrata não apenas uma preocupação com o futuro profissional, como era esperado para a sua faixa etária, segundo Lowenfeld e Brittain (1977), mas também uma preocupação com o uso social da língua/linguagem. A aluna demonstra acreditar que a LI é importante para que ela possa conseguir um emprego, desenvolver suas atividades no trabalho ou conseguir um diploma universitário. Todavia, a aprendizagem da LE justifica-se, da mesma forma, pelas possibilidades de comunicação, pelas oportunidades de conversar com as pessoas. Desse modo, imagina-se em uma interação real que se assemelha a uma conversa entre amigos. Na descrição de seu desenho, a aluna corrobora essa interpretação, dizendo que desenhou a si mesma, pensando em como o idioma é importante para sua vida profissional e pessoal.

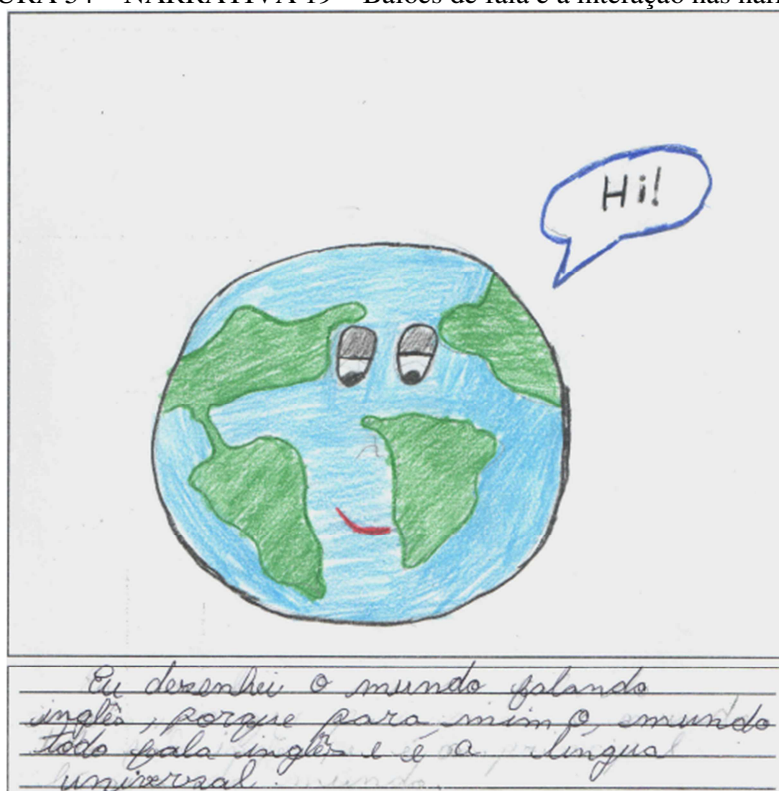
As três cenas – interação, trabalho e formatura – estão retratadas do lado direito da imagem, que representa, segundo teoria de Rabello (2013), o futuro e aquilo que se deseja. Ademais, para Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), aquilo que representamos na parte superior tem ainda um apelo emotivo, é idealizado; enquanto o que está na parte inferior é algo mais informativo, real. Desse modo, pode-se interpretar que, para essa aluna, usar a LI para fins profissionais e educacionais é algo provável, contudo, seu grande desejo, sua aspiração, é ser capaz de se comunicar em inglês, de usar o idioma para fins pessoais e sociais.

Outro exemplo, no qual a interação em LI é marcada por enunciados, é a NARRATIVA 19 (FIGURA 54), na qual o aprendiz opta por fazer uma representação da Terra se comunicando em inglês. Nesta pesquisa, trata-se da única ocorrência, em que a interação verbal é realizada por uma representação não humana. Como foi já registrado, nas demais ocorrências, essa interação é realizada por uma figura humana.

As linhas, formas e cores escolhidas fazem alusão ao formato do planeta e ao formato de seus continentes. A Terra é retratada com olhos e boca, o que lhe confere características animadas e humanas, já que ela é representada a partir de um *processo verbal*, conforme teoria de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]). Sendo o único participante representado, o

planeta interage apenas com o leitor da imagem, cumprimentando-o (*Hi!*), e sua distância, fala e expressão facial aproximam e envolvem ambos os participantes. Os olhos do planeta são alegres e parecidos com os olhos de personagens de desenhos e animações infantis; sua boca sorri e reforça o clima amigável entre ele e o leitor da imagem.

FIGURA 54 – NARRATIVA 19 – Balões de fala e a interação nas narrativas



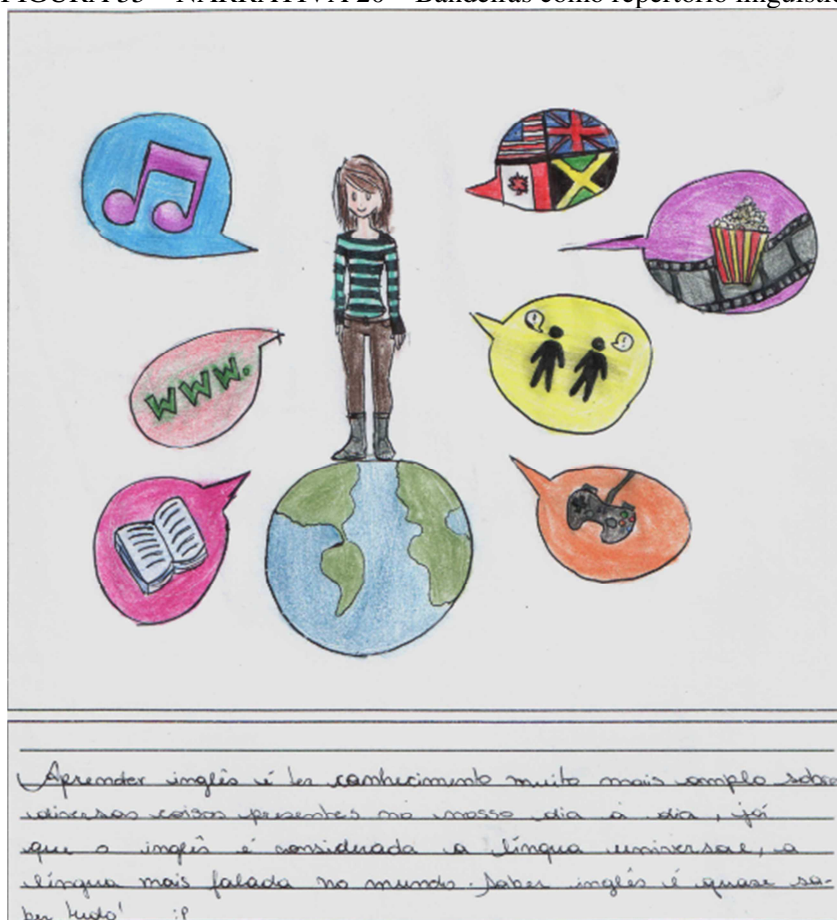
Fonte: Dados da autora (AM8\_14).

O planeta é representado no centro da imagem, o que lhe confere importância, e na área média que diz respeito à realidade. A realidade aqui pode ser entendida como: o mundo todo fala inglês. Nessa narrativa, temos, portanto, um processo metonímico TODO PELA PARTE (PLANETA PELOS HABITANTES), no qual a imagem do planeta é utilizada para se referir, metonimicamente, às pessoas que nele vivem e, especificamente, à parcela da população que fala o idioma. Trata-se de uma metáfora visual híbrida (ver FORCEVILLE, 2010), na qual temos a fusão de duas entidades em um único *gestalt*, um todo unificado, em que a metáfora emergente é PLANETA TERRA É PESSOA. Essa metáfora não é possível no mundo real, contudo, ao fazer isso, o autor da imagem nos convida a pensar que as pessoas desse planeta desempenham uma ação, que de modo multimodal, pode ser entendida como: falar inglês. Essa interpretação é corroborada pela descrição de seu desenho.

Assim, de forma exagerada, o aluno busca retratar a abrangência da LI, que é entendida como a língua franca contemporânea e é, portanto, utilizada por pessoas de diversas nacionalidades e localizações geográficas. Desse modo, a imagem também representa, metaforicamente, a importância do desenvolvimento das habilidades orais, para a inserção em um mundo globalizado, como já discutido neste capítulo, assim como a valorização das oportunidades de prática social da linguagem.

Não obstante, nem sempre os processos verbais evidenciavam uma interação a partir do modo verbal. Em três narrativas, foi possível perceber uma interação oral representada por balões de fala vazios (1 ocorrência) ou como apenas um sinal de exclamação (1 ocorrência), ora por balões, cujo conteúdo era a imagem de uma ou mais bandeiras de países anglófonos (2 ocorrências). Essas narrativas, embora não apresentem enunciados em inglês nos balões de fala, também podem ser classificadas como ocorrências de comunicação real. A NARRATIVA 20 (FIGURA 55) exemplifica duas dessas ocorrências.

FIGURA 55 – NARRATIVA 20 – Bandeiras como repertório linguístico



Fonte: Dados da autora (M2\_16).



Nessa narrativa, a aluna faz uma representação cujo colorido e formas são bastante realistas, apresentando, inclusive, uma riqueza de detalhes. Em sua narrativa, ela se retrata, sobre o planeta Terra, rodeada por balões de fala, cujos conteúdos são diversos. Ao se retratar dessa forma, a estudante representa, metonimicamente, os elementos que medeiam sua aprendizagem e, metaforicamente, a concepção de que, ao aprender a LI, terá domínio sobre o mundo.

Essa ideia de dominação refere-se não apenas à ação de viajar pelo mundo, mas também à obtenção de sucesso pessoal e, principalmente, profissional, com já discutido neste capítulo, na subseção sobre LI e globalização. Ao representar-se em proporção exagerada, sobre o planeta Terra, temos uma metáfora contextual (ver FORCEVILLE, 2010), na qual as metáforas BOM É PARA CIMA (LAKOFF, 1987) e STATUS SUPERIOR É PARA CIMA são sugeridos pelo contexto visual. Desse modo, essa imagem assemelha-se à imagem da escalada à montanha, na NARRATIVA 5 (FIGURA 32), pois ambas retratam os participantes representados no topo e destacam, conseqüentemente, a verticalidade, a subida e a ascensão. Percebe-se, portanto, que essa narrativa evidencia a aluna como hierarquizada, em uma posição de prestígio. No dicionário *Caldas Aulete Digital (on-line)*, por exemplo, “por cima” aparece como: “com poder, com prestígio”. Logo, pode-se dizer que a aluna acredita que, ao aprender a LI, será melhor que os demais, terá domínio sobre algo, será, de certa forma, superior. Segundo a descrição de seu desenho, “saber inglês é quase saber tudo”.

Além disso, ela é representada em posição centralizada, o que, juntamente com seu tamanho e saliência, lhe dá importância (ver KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]). Ela está, ainda, em uma relação de *demanda (afiliação)* com o leitor da imagem, pois o olha diretamente, sorri e cria, assim, uma relação de afinidade – corroborada pelo ângulo frontal horizontal da imagem, segundo teoria desses autores.

Do lado esquerdo, o lado da informação conhecida e das recordações, temos o livro, a internet e a música como elementos mediadores de sua aprendizagem. Do lado direito, o lado da informação chave e daquilo que se deseja, temos não apenas o cinema e os jogos eletrônicos, mas também dois balões que representam a interação em LE.

No balão, cuja imagem apresenta, nitidamente, uma interação, temos figuras humanas representadas pelo desenho de duas silhuetas. Essas silhuetas são retratadas do mesmo tamanho, forma e posição – o que faz com que sejam reconhecidas como pares em igualdade no ato comunicativo. Elas são representadas, ainda, com balões de fala, que evidenciam um processo de interlocução, e cujo conteúdo é um ponto de exclamação: uma alusão aos enunciados proferidos.

Em contrapartida, no balão localizado na parte superior da imagem, temos a junção de bandeiras de países cuja língua oficial (ou uma delas) é a LI: Estados Unidos, Canadá, Reino Unido e Jamaica. As bandeiras, conforme já ressaltado, funcionam como *hiperlinks* que nos remetem a outro domínio conceptual e fazem com que retomemos, como em uma compressão fractal (ver PAIVA, 2010b; NASCIMENTO; PAIVA, 2011), a língua em que a aluna deseja adquirir proficiência, as culturas e as nacionalidades representadas. Logo, essa imagem torna-se importante por incorporar diversas variantes do idioma e por valorizar a heterogeneidade e o diálogo entre as culturas e os países que utilizam a língua, pois se sabe que, ao aprendermos uma LE, somos influenciados não apenas por fatores contextuais, mas também culturais.

Mello-Pfeifer (2015) identificou cinco tendências de representação de bandeiras como referência ao repertório linguístico dos aprendizes. Dessas, duas equiparam-se às encontradas neste estudo: (1) o desenho de mais de um balão com diferentes bandeiras em cada um deles, como na NARRATIVA 15 (FIGURA 49), analisada anteriormente; e (2) o desenho de apenas um balão, no qual bandeiras são justapostas dentro dele, como na NARRATIVA 20 (FIGURA 55). É preciso ressaltar, no entanto, que no estudo de Melo-Pfeifer (2015), as bandeiras representavam as línguas faladas pelos sujeitos multilíngues investigados e, neste estudo, as bandeiras representadas referem-se ao ato comunicativo e, explicitamente, à interação em LI, única LE investigada.

O segundo subgrupo mais recorrente foi o **pensamento** dos aprendizes. Em duas narrativas, 18,2% desse agrupamento, as interações verbais foram retratadas, exclusivamente, por *processos mentais* e a língua foi utilizada, nesses casos, em balões de pensamento, expressando uma opinião ou uma emoção. Como já discutido, essas interações, embora consideradas mensagens reais, não são possíveis em uma situação de comunicação real, já que não lemos os pensamentos de nossos interlocutores. Contudo, os aprendizes utilizaram esse recurso para interagir com os leitores de suas imagens e envolvê-los com suas representações. Na NARRATIVA 21 (FIGURA 56), temos um exemplo da LI sendo utilizada como meio de comunicação e interação, através de um processo mental.<sup>85</sup>

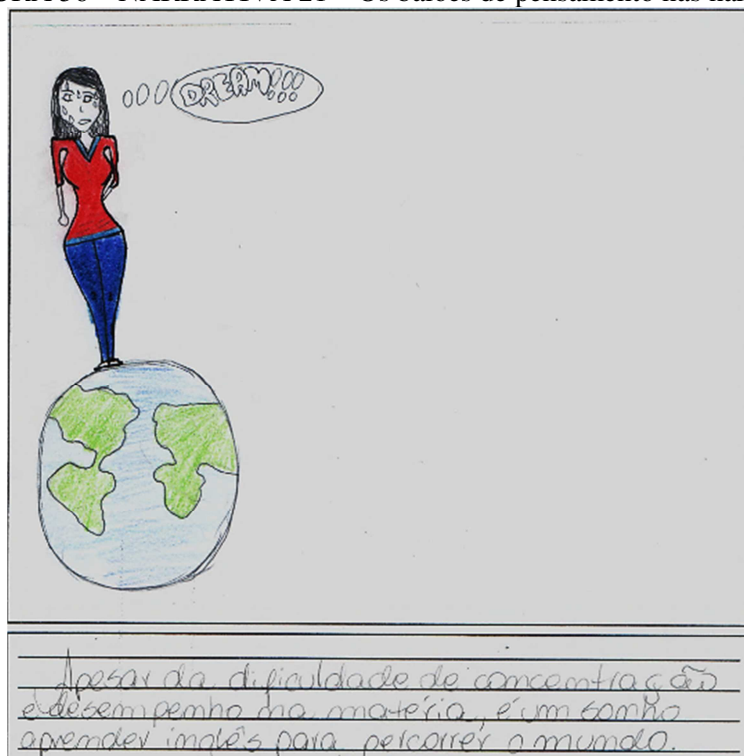
Nessa narrativa, assim como na narrativa 20 (FIGURA 55), temos a representação de uma aluna, retratada em proporção exagerada, sobre o planeta Terra e, novamente, por intermédio de uma metáfora contextual (ver FORCEVILLE, 2010), a aprendizagem de LI conceptualizada como meio para o sucesso. Contudo, a aluna é retratada, aqui, à esquerda e na parte superior do espaço disponibilizado, que, segundo teoria de Kress e van Leeuwen (2006

---

<sup>85</sup> A segunda ocorrência desse subgrupo trata-se da NARRATIVA 9 (FIGURA 39), que já foi discutida, anteriormente, em outra seção deste capítulo.

[1996]), representam aquilo que é conhecido e lança um apelo emotivo à imagem. Esse apelo é corroborado pela interação entre a participante representada e o leitor da imagem. A aluna é retratada em uma relação de *demanda* e a partir de um ângulo frontal, no nível do olhar, que indica, segundo esses autores, envolvimento e igualdade entre as partes.

FIGURA 56 – NARRATIVA 21 – Os balões de pensamento nas narrativas



Fonte: Dados da autora (A1\_15).

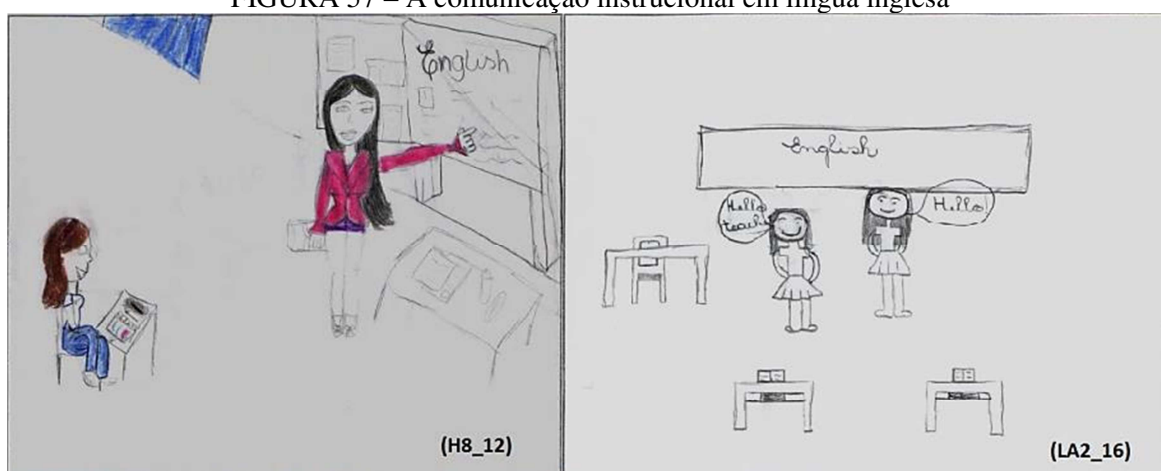
Ademais, uma empatia é gerada pela expressão de emoção e pelo pensamento da aluna. Suas mãos encontram-se para trás, como se ela estivesse retraída ou insegura e, no desenho de sua face, é possível perceber gotículas de suor. Sabe-se que o suor pode ser induzido por emoções tais como o estresse, o medo, a vergonha e a ansiedade. Desse modo, o suor em sua face refere-se, metonimicamente e metaforicamente, à emoção sentida por ela ao aprender inglês, sendo uma ferramenta de comunicação que evidencia seu estado emocional. Seu pensamento revela ainda que para ela aprender essa LE é um “sonho” (*dream*) e, portanto, algo almejado, embora não seja uma tarefa fácil. Essa interpretação é corroborada pela descrição de seu desenho, em que ela diz que sonha aprender inglês “para percorrer o mundo”, embora tenha “dificuldade de concentração e desempenho na matéria”.

Desse modo, as habilidades orais parecem ser, assim como em Aragão (2008), um desejo e um desafio para a maioria dos estudantes. Por outro lado, os sentimentos negativos em relação ao desenvolvimento dessa competência e/ou em relação ao desempenho dos

próprios participantes não se sobrepuseram, aqui, aos sentimentos positivos, como aconteceu em Aragão (2008). Embora na NARRATIVA 21 (FIGURA 56) a aluna mostre-se aflita e nervosa, sentimentos como esses foram raros dentre o grupo investigado.

Por fim, nas NARRATIVAS 11 e 12 (FIGURAS 44 e 45), discutidas anteriormente, temos as únicas ocorrências em que a língua também pode ser considerada como sendo utilizada de **modo instrucional**. Nessas narrativas, em especial, a palavra *English* aparece grafada no quadro, instruindo os alunos sobre o conteúdo que seria, naquele momento, estudado (FIGURA 57).

FIGURA 57 – A comunicação instrucional em língua inglesa



Fonte: Dados da autora.

Na primeira narrativa, à esquerda, embora não haja um balão de diálogo, a interação em LI é percebida não apenas pelo conteúdo da lousa, mas também pela posição da professora, que, de pé, segura o livro e parece ter acabado de escrever no quadro. Nessa cena, a língua parece ser utilizada pela professora unicamente para dar alguma explicação ou para corrigir atividades, ou seja, para atividades educacionais e não para uma interação comunicativa real e cotidiana. Em contrapartida, na segunda narrativa, à direita, a língua é utilizada não apenas de modo instrucional, também representado pelo conteúdo da lousa, como na primeira ocorrência, mas também pelo uso real do idioma, já que os enunciados são marcados pelos balões de diálogo, por meio dos quais aluna e professora se saúdam.

É interessante observar, ainda, que, embora as narrativas retratem, em sua maioria, uma interação unidirecional, essa interação não é, prioritariamente, do professor para o aluno, como ocorre na NARRATIVA 11 (FIGURA 44), mas do aluno para o leitor de sua imagem (NARRATIVAS 18, 19, 20 e 21) (FIGURAS 53, 54, 55, 56). Tal fato evidencia que os aprendizes tomam os leitores como seus interlocutores e parceiros na conversa. Essas

narrativas corroboram, também, o fato de esses alunos se sentirem motivados a desenvolver sua competência comunicativa fora da sala de aula, pois as situações retratadas ocorrem, majoritariamente, fora dela.

Em síntese, as amostras de língua retratadas pelos aprendizes evidenciam a fala a partir de sua função interpessoal, que, como aponta Thornbury (2005, p. 13), tem como propósito principal estabelecer e manter relações pessoais. Assim, os aprendizes retratam a língua sendo utilizada entre amigos ou pares em igualdade na comunicação, de modo que, entre eles, é mantido um senso de comunidade compartilhada (THORNBURY, 2005). Suas falas indicam ainda diálogos mais espontâneos e interativos, que ressaltam o caráter negociativo e dinâmico da comunicação, em que falantes e ouvintes cooperam ativamente na produção de sentidos.

Para concluir, neste capítulo, tentei, por meio da análise de um conjunto de 35 narrativas visuais, acessar as representações de alunos do EF e EM quanto à aprendizagem de inglês como LE. A análise foi dividida em duas etapas – denotativa e conotativa –, nas quais foram realizadas uma análise de conteúdo visual e uma análise semiótica e cognitiva dos dados, evidenciando possíveis conceptualizações desses estudantes acerca do tema investigado. Ficou evidente que esses alunos retrataram, em seus desenhos, os aspectos principais de seus conceitos sobre determinados objetos e que suas representações possuem regras de composição construídas, moldadas e interpretadas de acordo com o nosso meio sociocultural. Os desenhos analisados neste trabalho, enquanto representações, implicaram uma seleção e uma exclusão de elementos, propriedades e relações dos objetos representados que atuaram na produção de sentido de suas narrativas.

No próximo capítulo, tento responder às perguntas de pesquisa e traçar um perfil do grupo, apresentando as considerações finais deste estudo e, também, as possíveis ramificações desta pesquisa em futuras análises.

## 6 CONCLUSÃO

Neste capítulo, organizado em cinco seções, retomo, primeiramente, o objetivo e as perguntas de pesquisa que motivaram e nortearam a realização deste estudo. Na segunda e na terceira seções, respectivamente, são apresentadas as limitações e as possíveis contribuições desta pesquisa. Por fim, na quarta e última seções, aponto algumas sugestões para trabalhos futuros e faço minhas considerações finais.

### 6.1 Retomada dos objetivos e das perguntas de pesquisa

A presente pesquisa teve como objetivo principal a investigação de como a aprendizagem de inglês seria representada em um conjunto de narrativas visuais, elaboradas à mão livre, por estudantes do EF e do EM de uma escola da rede particular de Santa Luzia, Minas Gerais. Para isso, participaram do estudo 35 alunos, distribuídos entre as turmas do 8º e 9º ano do EF e do 1º, 2º e 3º ano do EM dessa escola – todos estudantes brasileiros de inglês como LE.

Três perguntas motivaram e nortearam o desenvolvimento desta pesquisa: (1) Quais são as imagens mais recorrentes, sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI no contexto de ensino regular brasileiro, nas narrativas do grupo investigado? (2) O que as narrativas visuais desses aprendizes apontam sobre eles, sobre seu contexto, suas experiências e expectativas em relação ao idioma? e (3) Quais são as metáforas que emergem das narrativas visuais produzidas por esse grupo?

Para responder a essas perguntas de pesquisa, foi preciso, em primeiro lugar, alcançar alguns objetivos mais específicos, tais como (a) identificar, dentre os desenhos gerados, quais poderiam ser considerados narrativas visuais; (b) analisar os elementos retratados nas narrativas visuais selecionadas; e (c) identificar e analisar a emergência de metáforas nessas narrativas, agrupando-as de acordo seus respectivos domínios e conforme a proposta de Forceville (2010).

Desse modo, fundamentei este estudo não apenas nos conceitos da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988; KRESS, 1997, 2010), da Multimodalidade (KRESS, 1997, 2010) e da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), mas também nas teorias contemporâneas acerca dos estudos da metáfora (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2003]; KÖVECSES 2002; FORCEVILLE, 2010) e de sua, possível, interação com outros fenômenos (BARCELONA, 2003a, 2003b; RADDEN, 2003a, 2003b; PAIVA, 2010b, 2011a).

A primeira pergunta buscava responder quais imagens eram mais recorrentes nos dados investigados. Para responder a essa pergunta, fiz uma análise de conteúdo visual, na qual as narrativas foram decompostas em unidades de análise e descritas de modo objetivo a partir de seus elementos óbvios. Desse modo, os materiais utilizados e os elementos representados puderam ser observados, listados e contabilizados. Posteriormente, fiz uma análise por meio de grades de variáveis e valores (BELL, 2001), conforme algumas categorias da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), com o intuito de ajudar na identificação das imagens mais prototípicas – selecionadas para a apresentação dos resultados. Essa análise descritiva permitiu não apenas listar os elementos visuais, mas também alcançar uma visão geral dos dados, para que o todo pudesse ser percebido e apreendido e, em seguida, as mensagens implícitas, consideradas.

Os resultados evidenciaram que o elemento mais retratado foi o próprio **aprendiz**, identificado como a principal figura em 21 narrativas. As demais figuras apareceram quase que em mesmo número de ocorrência por narrativas e foram bem menos frequentes que a figura do próprio aluno. Convém observar que a narrativa não pedia por um autorretrato – como outros trabalhos sobre narrativas visuais, normalmente, o fazem (KALAJA; ALANEN DUFVA, 2008; DUFVA; KALAJA; ALANEN, 2011; MELO-PFEIFER, 2015) – e que, embora teóricos do desenho apontem que, nessa fase, os adolescentes, normalmente, não se autorrepresentam (ver LOWENFELD; BRITAIN, 1977), esses alunos escolheram retratar, notadamente, a si mesmos em seus desenhos.

A alta recorrência de figuras de aprendizes parece oferecer indícios de que esses indivíduos se reconhecem como elementos centrais em suas narrativas, evidenciando, de mesmo modo, seu papel ativo na aprendizagem de uma LE. Ao representarem, sobretudo, aprendizes executando uma ação, como definição do que para eles significava aprender inglês, fica evidente que esses estudantes são representados como sujeitos que gerenciam – ou acreditam ser necessário gerenciar – suas atividades e assumem a responsabilidade da própria aprendizagem, agindo para que seus objetivos sejam alcançados. Mesmo podendo representar outros sujeitos, bem como outras cenas, eles escolheram mostrar-se como protagonistas, não apenas de sua própria história, já que, evidentemente, narram suas próprias experiências, mas também (e principalmente) de sua aprendizagem.

Logo após, em número bem menor, identifiquei, em apenas oito narrativas, as figuras de **outras pessoas, bandeiras, globos terrestres e portas**. Essas imagens revelaram que, para esse grupo de estudantes, a aprendizagem também acontece no contato, na interação com o outro, ressaltando que o conhecimento dá-se por meio da negociação e que a interação é

essencial para a construção do significado. Ademais, essas imagens corroboram a ideia de mobilidade e ascensão ligada à aprendizagem da LI, pois nos convidam a interpretar a aprendizagem por meio, principalmente, dos domínios VIAGEM e ACESSO e dos esquemas imagéticos ORIGEM-PERCURSO-DESTINO e LOCOMOÇÃO. Por fim, essas figuras ainda desvelam que, ao aprender inglês, os alunos baseiam-se em um modelo de língua, que expõe uma prototipicidade para a categoria PAÍSES ANGLÓFONOS e, por conseguinte, revela um imperialismo linguístico, que destaca determinados países e variantes do idioma, e um discurso ideológico, no qual o inglês é tomado como um bem simbólico que permite a obtenção de outros bens simbólicos, tais como empregos e viagens internacionais.

No que tange aos recursos de significação dessas figuras, verifiquei que os aprendizes optaram por fazê-las de modo bem realista e de forma que os traços pudessem ser refeitos, optando, principalmente, pelo uso do lápis e pela identificação dos elementos por meio de suas cores. Essas figuras foram, ainda, apresentadas, predominantemente, em interação com o leitor da imagem, criando uma relação de intimidade e proximidade, através da linha do olhar e do sorriso dos participantes representados. Como evidenciei, por meio da análise de variáveis e valores, privilegiaram-se também representações cujo ângulo fosse horizontal e a orientação da figura humana retratada, frontal. Desse modo, foi possível visualizar o que estava sendo narrado, isto é, toda a cena, sem, contudo, perder a relação estabelecida entre os participantes representados e interativos.

A segunda pergunta, mais abrangente, indagava o que as narrativas visuais do grupo de aprendizes investigado poderiam apontar sobre o contexto de ensino de inglês em escola regular, sobre esse grupo de aprendizes adolescentes e sobre suas experiências e expectativas em relação à aprendizagem de LI. Com o objetivo de responder a essa segunda pergunta, busquei organizar os dados em agrupamentos que emergissem da primeira análise – análise de conteúdo visual – e evidenciassem como o processo de ensino e aprendizagem de idiomas era entendido pelo grupo participante. Por meio de uma análise conotativa e mais holística dos dados, na qual os elementos semióticos e simbólicos de cada narrativa puderam ser considerados, identifiquei cinco agrupamentos: (1) LI e globalização; (2) elementos mediadores; (3) contextos de aprendizagem; (4) comunidades de prática e (5) o uso da LI. Cada um desses agrupamentos foi, posteriormente, analisado de modo mais detalhado e me ajudou a responder a essa segunda questão.

Constatei que o contexto de ensino regular não foi considerado como um contexto de aprendizagem relevante para esse grupo de aprendizes. Sabe-se que qualquer representação implica uma seleção e exclusão de elementos e relações (ver PILLAR, 2012), que atuam na



produção de sentido e evidenciam o *interesse* do indivíduo. Desse modo, por ser sempre motivado (a) pelas experiências de quem o produz, (b) pelo reflexo do lugar desse sujeito no mundo e (c) pela avaliação de seu ambiente (ver KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), o signo irá revelar apenas aquilo que é importante e suficientemente representativo para esse sujeito. Nesse sentido, a ausência do contexto formal nos dados deixa claro que, para esse grupo, a aprendizagem realizada em situações de ensino explícito não superaram as experiências informais e, principalmente, o desejo de desenvolver e/ou ampliar suas competências linguísticas em contextos mais significativos e até mesmo em contextos de imersão.

A aprendizagem de LI foi entendida, sobretudo, como atividade social, mediada tanto pelas interações sociais quanto pelos artefatos culturais. Desse modo, os aprendizes investigados foram retratados buscando, ou reconhecendo, oportunidades de intensificar sua aprendizagem fora da sala de aula, buscando pelas *affordances* disponíveis nos ambientes pelos quais circulam e exercendo sua agência, fazendo escolhas de modo consciente e agindo sobre o seu processo de aprendizagem.

Por um lado, ao retratarem-se utilizando as mídias sonora, impressa, audiovisual e digital, esses alunos mostraram-se como indivíduos ativos que percebem e interpretam os suportes tecnológicos disponíveis em seu ambiente de acordo com os seus interesses, buscando pela diversidade de *input*, principalmente, *input* autêntico. Ademais, evidenciaram que buscam suprir uma deficiência do próprio contexto no qual estão inseridos, pois, como afirma Paiva (2009b, p. 155), aprender uma língua em um país onde ela é falada, implica mais *affordances* que aprender uma língua onde esse idioma é LE e quase não há contato com o idioma. Logo, quando esses aprendizes retratam tantos objetos materiais como elementos mediadores, eles demonstram, como destaca Paiva (2010c), que, com a ajuda desses artefatos, eles estão, na verdade, tentando ampliar suas experiências com a língua, já que a interação em sala de aula não parece ser suficiente.

Por outro lado, por darem destaque, principalmente, às mídias sonoras e audiovisual, bem como às situações em que se mostram utilizando o idioma em uma situação de uso real, os aprendizes pareceram dar mais importância à prática de habilidades que visem, em especial, a compreensão e a produção oral. Sendo assim, valorizaram a interação e a negociação do significado, tal como os ambientes que evidenciavam uma aprendizagem colaborativa e independente.

Desse modo, o professor foi representado como apenas um dos muitos mediadores da aprendizagem e, por conseguinte, não foi entendido como o principal par na comunicação,

embora ainda tenha sido visto como um falante proficiente e idealizado. Houve uma supervalorização de falantes nativos e, especificamente, de um grupo linguístico amplamente retratado como modelo de LI. As narrativas evidenciaram o inglês americano como a variante de maior prestígio social dentre os estudantes investigados.

Ficou evidente, com o quarto agrupamento – comunidades de prática –, que os indivíduos investigados desejam se filiar a comunidades imaginadas que apreciam músicas, programas e filmes produzidos em LI ou relacionam-se a seus passatempos favoritos, tornando assim a aprendizagem mais significativa. Contudo, ao retratarem, principalmente, comunidades mundiais, como a americana, a britânica e a canadense, fica incontestável que esses aprendizes anseiam, sobretudo, por uma integração com o grupo da língua alvo, demonstrando um desejo de aculturação (ver SCHUMANN, 1978), isto é, desejam integrar-se aos falantes nativos do idioma e valorizam esses falantes como um grupo referência, cujo estilo de vida e valores desejam adotar.

Diante dessa realidade, a aprendizagem foi, de certa forma conceptualizada nos termos da “metáfora da participação” (SFARD, 1998), que a entende em termos de ação e não a separa de seu contexto, no qual a mediação social é entendida como essencial.<sup>86</sup> Nessa visão, bem como nas narrativas, aprender parece ser um processo de se tornar um membro de uma determinada comunidade. A metáfora, como explicita Sfar (1998), está na ideia de fazer/ser parte de algo. Todavia, por entenderem a língua como um bem simbólico, compreende-se que a aprendizagem também foi conceptualizada como na metáfora da aquisição, na qual o conhecimento é como uma mercadoria, um atributo adicional de posição e poder (SFARD, 1998).

Os dados mostraram a aprendizagem do idioma associada à ideia do inglês como língua franca, uma ferramenta responsável pelo acesso à informação e aos bens culturais e materiais no contexto de globalização. Diversas narrativas apontaram relações de poder, que segundo Pereira (2015, p. 14), “têm sido construídas e reforçadas ao longo dos últimos séculos [...], com a ascensão do império britânico, e, posteriormente, do império norte-americano e todo o seu poderio militar, econômico e cultural”. Essas narrativas reiteraram bordões difundidos pelos meios de comunicação, escolas e parte da população (ver GRIGOLETTO, 2007; HERNANDEZ, 2012; PEREIRA, 2015) de que ser proficiente em inglês é garantia de viajar pelo mundo e ter sucesso profissional, econômico e, até mesmo,

---

<sup>86</sup> Embora o termo “metáfora da participação” esteja consolidado, o conceito de participação não é, como discute Paiva (2011c), metáfora e sim metonímia de comunidade de prática. Para a autora, nesse caso, ao falarmos de participação, pensamos em uma comunidade discursiva e o conceito é utilizado para apontar uma atividade dentro dessa comunidade, acionando, desse modo, apenas um domínio.

peçoal, estabelecendo “uma relação de inclusão e exclusão via língua” (PEREIRA, 2015, p. 16), que acaba por criar e definir as expectativas desses aprendizes em relação ao idioma.

Assim, podemos concluir que as experiências desses aprendizes, bem como suas expectativas, não parecem evidenciar os artefatos e os sujeitos com os quais interagem como indispensáveis para que a aprendizagem aconteça, mas sim como elementos que corroboram a necessidade de oportunidades significativas de uso do idioma e a valorização de práticas orais da linguagem, pois, como se encontram em um ambiente no qual pouco contato com o idioma lhe é oferecido, parece ter sido necessário retratar a aprendizagem a partir de contextos mais expressivos e significativos para esses indivíduos. Os dados, ao retratarem os aprendizes de forma tão autônoma, parecem mostrar que aprender é agir e participar, tornar-se parte de um todo maior, de uma comunidade imaginada. Logo, a aprendizagem não é finita e acabada; ela está em progresso e seu foco está no aprendiz, que assume a responsabilidade da aquisição do idioma e conecta sua aprendizagem ao desenvolvimento econômico e à ideia de cidadania mundial.

Por fim, a terceira e última pergunta consistia em identificar quais seriam as metáforas que mais emergiriam das narrativas visuais produzidas por esse grupo. Com esse objetivo, a TMC (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2003]) permitiu compreender como o domínio APRENDIZAGEM DE INGLÊS poderia ser compreendido, parcialmente, através de outros domínios, com base nas correlações de experiências desses estudantes. Os dados evidenciaram que a aprendizagem foi entendida, sobretudo, em termos de VIAGEM e ACESSO, mas também como INTERAÇÃO e CRESCIMENTO. Logo, as metáforas identificadas corroboram as conclusões já apontadas: aprendizes associam a aquisição de LI à qualificação profissional e à mobilidade social.

Como a metáfora não se baseia na similaridade, mas nas correlações entre domínios de nossa experiência corpórea no mundo, os esquemas imagéticos também foram essenciais na análise dos dados. Os esquemas imagéticos podem estar presentes em diversos modos de percepção, como apontam Gibbs e Colston (1995). Nos dados analisados, eles eram visuais e sinestésicos e relacionavam-se a: ESPAÇO (CIMA-BAIXO, FRENTE-TRÁS, ESQUERDA-DIREITA, PERTO-LONGE, CENTRO-PERIFERIA, VERTICALIDADE), LOCOMOÇÃO (ORIGEM-PERCURSO-DESTINO), CONTÊINER (DENTRO-FORA) e MULTIPLICIDADE (PARTE-TODO, LIGAÇÃO).

Visto que as narrativas revelam, ainda, *gestalts* experienciais, isto é, totalidades estruturadas consideradas mais básicas que as suas partes, fez-se necessário, no entendimento das representações, compreendermos melhor as metonímias emergentes em cada imagem. Os

resultados indicaram as metonímias BANDEIRA PELO PAÍS, CABEÇA PELA PESSOA, CONCRETO PELO ABSTRATO, FORMA PELA PESSOA, INSTRUMENTO PELA AÇÃO, PAÍS PELO IDIOMA, PLANETA PELOS HABITANTES, SINAL PELA COMPOSIÇÃO, SUPORTE PELA LEITURA/OBRA, SUPORTE PELA MÚSICA, SUPORTE PELO JOGO, SUPORTE PELO PROGRAMA, TECNOLOGIA PELO INSUMO e UM LUGAR PELO OUTRO. Essas metonímias funcionaram como *hiperlinks* que acionaram outros domínios conceituais, como aponta a teoria defendida por Paiva (2010b), e relacionam-se não apenas às metonímias do tipo PARTE PELO TODO, mas também TODO PELA PARTE e PARTE PELA PARTE.

A TMCI (LAKOFF, 1987) ajudou na percepção dos exemplos prototípicos e, conseqüentemente, na percepção de estereótipos culturais no processo de ensino e aprendizagem de LE. Conforme a análise dos dados, tanto a sala de aula quanto os países falantes de LI foram representados como MCIs, evidenciando exemplos típicos, modelos ou ideais para ambas as categorias, SALA DE AULA e PAÍSES ANGLÓFONOS, revelando uma imagem, internalizada, de como esse ambiente é (ou deveria ser) e qual variedade linguística é (ou deveria ser) aprendida ou valorizada – ambos modelos culturais, discursos compartilhados.

Finalmente, a teoria da metáfora visual (FORCEVILLE, 2010, notadamente) ajudou na compreensão das metáforas, cujos domínios eram evidentes no modo visual e permitiram corroborar as afirmações de Forceville (2008) de que metáforas desse tipo: (i) possuem alto grau de especificidade, pois de acordo com sua representação, nos convida a interpretar a metáfora de modo diferente, como no caso da metáfora APRENDIZAGEM DE INGLÊS É ESCALADA EM UMA MONTANHA, na qual a representação da montanha é fundamental para a construção do sentido dessa metáfora; (ii) sinalizam a semelhança entre os domínios alvo e fonte, de modo que a semelhança dá-se, muitas vezes, de maneira única e impossível de ser feita no modo verbal, como, por exemplo, a construção do híbrido PLANETA TERRA É PESSOA; e (iii) possuem maior apelo emocional que seus pares verbais, como, por exemplo, na representação do símile pictórico da porta como o portão do Paraíso, na qual o símile causa uma sensação positiva e manipula os sentimentos de determinadas leitores dessa imagem.

No que se refere à classificação de metáforas visuais de Forceville (2010), embora os quatro tipos – metáfora contextual, símile pictórico, metáfora híbrida e metáfora integrada – não tenham sido apontados, constantemente, nos dados, todos os quatro tipos de metáforas puderam ser identificados. Contudo, o tipo mais recorrente foi, sem dúvidas, a metáfora contextual, visto que muitas das metáforas eram sugeridas pelo contexto visual em que os elementos eram apresentados.

O QUADRO 7 apresenta, de modo objetivo, os principais fenômenos cognitivos identificados nas narrativas visuais analisadas.

QUADRO 7 – Principais fenômenos cognitivos nas narrativas visuais

<b>METÁFORAS</b>	APRENDIZ DE INGLÊS É UM CONTÊINER
	APRENDIZAGEM DE INGLÊS É ACESSO
	APRENDIZAGEM DE INGLÊS É CRESCIMENTO
	APRENDIZAGEM DE INGLÊS É INTERAÇÃO
	APRENDIZAGEM DE INGLÊS É UMA VIAGEM
	BOM É PARA CIMA
	COMPREENDER É VER
	CONHECIMENTO É LUZ
	PLANETA TERRA É PESSOA
	STATUS SUPERIOR É PARA CIMA
<b>ESQUEMAS IMAGÉTICOS</b>	CENTRO-PERIFERIA
	CIMA-BAIXO
	DENTRO-FORA
	ESQUERDA-DIREITA
	FRENTE-TRÁS
	LIGAÇÃO
	ORIGEM-PERCUSO-DESTINO
	PARTE-TODO
	PERTO-LONGE
	VERTICALIDADE
<b>METONIMIAS</b>	BANDEIRA PELO PAÍS
	CABEÇA PELA PESSOA
	CONCRETO PELO ABSTRATO
	FORMA PELA PESSOA
	INSTRUMENTO PELA AÇÃO
	PAÍS PELO IDIOMA
	PLANETA PELOS HABITANTES
	SINAL PELA COMPOSIÇÃO
	SUPORTE PELA LEITURA
	SUPORTE PELA MÚSICA
	SUPORTE PELA OBRA
	SUPORTE PELO JOGO
	SUPORTE PELO PROGRAMA
	TECNOLOGIA PELO INSUMO
	UM LUGAR PELO OUTRO
<b>MCI</b> s	PAÍSES ANGLÓFONOS
	SALA DE AULA

Fonte: Elaborado pela autora.

Convém ressaltar, contudo, que, como toda pesquisa, este trabalho também apresentou algumas limitações, que não invalidaram seus resultados, mas merecem ser ressaltadas como tentativa de contribuição para novos estudos.

## 6.2 Limitações do estudo

A primeira limitação desta pesquisa é o número de participantes. Por investigar concepções acerca de um tema tão complexo quanto a aprendizagem, uma prática reflexiva com um número maior de aprendizes seria o ideal e poderia, inclusive gerar resultados distintos. Todavia, em virtude da geração de dados e do fato de que nem todos os desenhos puderam ser classificados como narrativas, neste estudo, esse número não foi possível.

Outra limitação diz respeito à análise e apresentação dos dados. Como aponta Banks (2009, p. 140), nesse tipo de análise, os metadados são gerados pelo próprio pesquisador e, basicamente, mimetizam legendas e descrições para as imagens e essa ação por si só implica decisões interpretativas. Como já discutido, a pesquisa interpretativista apresenta, de certa forma, limitações, visto que indica apenas uma leitura dos dados, uma tentativa de aproximação do fenômeno investigado. Sabe-se que a subjetividade humana é definitiva para a construção do conhecimento e que não é possível, para o pesquisador desse tipo de pesquisa, distanciar-se dos objetos e conferir objetividade à sua investigação.

Ainda assim, apesar das limitações apontadas, espera-se que esta pesquisa colabore com estudos do campo no qual se insere. Passo, agora, na próxima subseção deste capítulo, a discorrer sobre as possíveis contribuições deste estudo.

### **6.3 Contribuições do trabalho**

Uma das contribuições desta pesquisa no campo da LA e dos Estudos da Linguagem é o uso de dados visuais como fonte de evidências sobre as experiências de aprendizes, ampliando o escopo de nossas investigações e considerando que os discursos materializam-se em diferentes códigos. A consideração de uma linguagem não verbal, em especial, em uma época em que os estudos da linguagem se ampliam, faz-se importante, pois é preciso ressaltar que a significação e a comunicação não se limitam ao falar e ao escrever.

Outra colaboração se delineia com a problematização do estudo das imagens enquanto representação – e não apenas modo de expressão e de comunicação – e com a possibilidade de fornecer base teórica para a análise de imagens. Ao buscar insumo teórico em áreas como Artes, Semiótica e Linguística Cognitiva, busquei mostrar com esta pesquisa que essas teorias podem dialogar e se complementar, fornecendo subsídios para uma leitura mais profunda e diferenciada do arcabouço teórico predominante sobre o estudo das imagens na Linguística.

Além dessas contribuições, esta pesquisa jogou luz sobre as metáforas visuais em dados distintos daqueles em que elas são, normalmente, investigadas. As metáforas

identificadas mostraram-se igualmente criativas e revelaram, ainda, nuances que ampliam as metáforas de aprendizagem já assinaladas em estudos anteriores, corroborando a importância da investigação dessas metáforas em contextos diversos.

Por fim, numa perspectiva mais aplicada, a contribuição deste estudo consiste em tornar explícitos os discursos globalizantes acerca dos papéis da LI na atualidade e revelar ideologias e ideias difundidas em nossa cultura sobre a aprendizagem desse idioma, valorizando o aluno e o que ele expressa.

Desta pesquisa podem-se originar propostas de ampliar o conhecimento sobre as narrativas visuais e sobre as metáforas visuais, mostrando sistematicamente como se dá o discurso na linguagem visual, especialmente em contexto brasileiro.

Em uma tentativa de mostrar que ainda há muito a ser feito, que existem muitas possibilidades de exploração dos fenômenos aqui investigados, passo, agora, a indicar algumas sugestões para novos estudos.

#### **6.4 Sugestões para futuras pesquisas**

A presente pesquisa apenas lança luz sobre a importância de dados visuais nos campos da LA e da LC, mas várias ramificações e novos estudos ainda precisam ser desenvolvidos para que aprofundemos os estudos sobre o desenho e sobre a metáfora visual. Algumas sugestões são:

- Estudos que apontem o uso de desenhos com aprendizes de diversas faixas etárias e/ou diferentes níveis de ensino, a fim de fazermos uma comparação com os dados aqui analisados e respondermos questionamentos do tipo: será que, em narrativas de aprendizes mais velhos, como elementos mediadores, a leitura seria mais recorrente que música e filmes ou jogos e computadores?
- Estudos que abordem outros tipos de narrativas visuais tais como colagens e fotografias, neste e em outros contextos de ensino no Brasil, para que diversos gêneros imagéticos também fossem investigados;
- Estudos que investiguem o impacto do gênero/tipo de imagem para a ocorrência de metáforas visuais, pois as metáforas presentes neste estudo diferem-se das apresentadas nos estudos de Forceville (2010);

- Estudos que questionem até que ponto as metáforas visuais podem ser semelhantes ou dispares de seus pares verbais, para que se entenda a real importância do estudo dessas ocorrências;
- Estudos que aprofundem a investigação sobre as metonímias visuais e/ou multimodais, dado que esse tropo foi bastante recorrente nesta pesquisa e, diferentemente da metáfora, ainda não possui muitos estudos;
- Estudos que busquem comparar até que ponto as metáforas visuais e as representações de aprendizes são afetadas pelas variações culturais, pois os dados deste estudo apontaram resultados bem distintos de pesquisas como as de Hakkarainen (2011), indicando que o contexto influencia diretamente suas ocorrências. Desse modo, seria interessante conduzir estudos comparativos com outras LEs e entre países distintos.

## 6.5 Considerações finais

A relação entre representação e metáfora é evidentemente uma relação que não pode ser ignorada. Ambas são construções que derivam de nossas experiências cotidianas, resultado de nosso meio sociocultural e do interesse de seus produtores. Fato é que, embora sejamos diariamente bombardeados com imagens de todos os tipos, o que se observa é que pesquisas envolvendo esses poderosos mecanismos de significação não são frequentes.

Com isso, o que pretendi com esta pesquisa, antes de tudo, foi propiciar uma aproximação do estudo de imagens e de metáfora como um ponto de partida para a compreensão de representações, concepções e ideologias acerca de uma temática ainda menos explorada a partir de dados visuais: a aprendizagem de LE.

Os resultados sugerem que meu objetivo foi atingido e que não apenas corroborei as imagens, no caso, os desenhos, como meios de expressão, comunicação e representação, mas também apontei *insights* importantes sobre as ações de aprendizes de LI em contexto brasileiro. Mais que isso, esses dados permitiram olhar para esse cenário e obter informações que subjazem os discursos desses sujeitos e que, possivelmente, não ficariam evidentes em outro modo semiótico. Nesse sentido, os desenhos revelaram modelos cognitivos indicadores de experiências, sentimentos e significações e possibilitaram compreender um pouco da complexidade do processo de aprendizagem desse idioma.

Acredito que esta pesquisa serviu para mostrar que diferentes métodos são válidos, e que o uso de imagens é profícuo e necessário. Embora não se tenha a pretensão de acreditar que estudos como este apontem soluções para questões educacionais, espero que com esta



pesquisa seja possível, ao menos, apontar caminhos para uma reflexão acerca das experiências desses alunos e, conseqüentemente, caminhos para entendermos melhor suas concepções sobre o ensino de LI.

## REFERÊNCIAS

ALANEN, R.; KALAJA, P.; DUFVA, H. Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opettamisesta [Visual narratives and beliefs about language teaching held by pre-service teacher trainees]. *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, n. 5, p. 41-56, 2013. Disponível em: <<https://journal.fi/afinla/article/view/8738>>. Acesso em: 14 set. 2017.

AL-SHARAFI, A. G. M. Metonymy in Modern Figurative Theory. In: \_\_\_\_\_. *Textual metonymy: a semiotic approach*. New York: Palgrave; MacMillan, 2004. p. 35-79.

ALVES, E. C.; AQUINO, M. A. A pesquisa qualitativa: origens, desenvolvimento e utilização nas dissertações do PPGCI/UFPB – 2008 a 2012. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v. 22, p. 79-100, 2012.

ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1993. 315 p.

ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008.

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices Eudoro de Sousa. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2003. 316 p.

\_\_\_\_\_. *Retórica*. Tradução Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2005. 320 p.

AULETE, Caldas. *Aulete Digital – Dicionário Contemporâneo da língua portuguesa: Dicionário Caldas Aulete, vs on-line*. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

BACH, H. Visual narrative inquiry. In: GIVEN, L. M. (Ed.). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., 2008. p. 938-940.

BALL, M. S.; SMITH, G. W. H. *Analyzing visual data*. London: Sage Publications, 1992. 77 p.

BANKS, M. *Dados visuais para pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009. 176 p.

BARCELONA, A. Clarifying and applying the notions of metaphor and metonymy within cognitive linguistics: an update. In: DIRVEN, R.; PÖRINGS, R. (Ed.). *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 2003a. p. 203-273.

\_\_\_\_\_. *Metaphor and metonymy at the crossroads: a cognitive perspective*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 2003b. 356 p.

\_\_\_\_\_. La Metonimia conceptual. In: IBARRETXE-ANTUÑANO, I.; VALENZUELA, J. (Org.). *Linguística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos, 2012. p. 123-146.

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011. 280 p.
- BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. New York: Routledge, 2014.
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 189-217.
- BELL, J. S. Narrative Inquiry: More Than Just Telling Stories. *TESOL Quarterly*, v. 36, n. 2, p. 207-213, 2002.
- BELL, P. Content Analysis of Visual Images. In: VAN LEEUWEN, T.; JEWITT, C. (Ed.). *Handbook of Visual Analysis*. London: Sage Publications, 2001. p. 10-34.
- BEZEMER, J.; DIAMANTOPOULOU, S.; JEWITT, C.; KRESS, G.; MAVERS, D. Using a social semiotic approach to multimodality: researching learning in schools, museums and hospitals. *NCRM Working Paper*, v. 1, n. 12, p. 1-14, 2012. Disponível em: <[http://eprints.ncrm.ac.uk/2258/4/NCRM\\_working\\_paper\\_0112.pdf](http://eprints.ncrm.ac.uk/2258/4/NCRM_working_paper_0112.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2016.
- BIEDERMANN, H. *Dictionary of symbolism*. Nova York: Facts on File, 1992. 465 p.
- BITTENCOURT, M. J. G. *A tradução no ensino de inglês por meio da interpretação de desenhos de crianças*. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução)-Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2012.
- BLACK, M. Metaphor. *Proceedings of the Aristotelian Society*, v. 55, p. 273-294, 1954.
- BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Reflexão e crítica na formação do professor de língua estrangeira*. Goiânia: Ed. da UFG, 2011. p. 15-30.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1, p. 87-124.
- BRIELL, J.; ELEN, J.; DEPAEPE, F.; CLAREBOUT, G. The exploration of drawings as a tool to gain entry to students' epistemological beliefs. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v. 8, n. 2, p. 655-688, 2010.
- BRUNER, J. *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. 240 p.
- CAMERON, L. *Metaphors in Educational Discourse*. New York: Continuum, 2003. 294 p.
- CHEVALIER, J.; GHEEBRANT, A. *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Editorial Herder, 1986. 1107 p.

COËGNARTS, M.; KRAVANJA, P. (Eds.). *Embodied Cognition and Cinema*. Leuven, Belgium: Leuven University Press, 2015. 336 p.

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

CONTENÇAS, P. *A Eficácia da Metáfora na Produção da Ciência: O Caso da Genética*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. 176 p.

COX, M. *O desenho da criança*. Tradução Evandro Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 270 p.

CROFT, W. The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies. In: DIRVEN, R.; PÖRINGS, R. (Ed.). *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 2003. p. 161-205.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e Abordagens*. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2006. p. 15-41.

DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. 4. ed. Porto Alegre: Zouk, 2010. 188 p.

DESCARDECI, M. A. A. S. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 3, n. 2, p. 19-26, 2002.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. 2005. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

DIRVEN, R. Metonymy and metaphor: different mental strategies of conceptualization. In: \_\_\_\_\_; PÖRINGS, R. (Ed.). *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 2003. p. 75-111.

\_\_\_\_\_. PÖRINGS, R. (Ed.). *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 2003. 605 p.

DUARTE, M. L. B. Representação, categoria cognitiva e desenho infantil. In: ROCHA, C. (Org.). *Anais do 15º encontro Nacional da ANPAP Arte: limites e contaminações*. Salvador: ANPAP, 2007. p. 468-481.

\_\_\_\_\_. Sobre o desenho infantil e o nível cognitivo de base. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS (ANPAD), 17., 2008, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UDESC, p. 1283-1294, 2008.

\_\_\_\_\_. Anotações sobre pesquisa(r) tendo como objeto o desenho infantil e adolescente: apresentação de fundamentos, métodos e instrumentos. In: \_\_\_\_\_; PIEKAS, M. I. (Org.). *Desenho Infantil em pesquisa: imagens visuais e táteis*. Curitiba: Insight, 2011. p. 169-184.

DUFVA, H.; ALANEN, R.; KALAJA, P. Voices of literacy, images of books: sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs. *Forum Sprache*, v. 3, n. 2, p. 58-74, 2011.

EVANS, V.; GREEN, M. *Cognitive Linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. 830 p.

FAHLENBRACH, K. (Ed.). *Embodied Metaphors in Film, Television, and Video Games: Cognitive Approaches*. New York, NY: Routledge, 2016. 214 p.

FAUCONNIER, G. *Mental Spaces*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. 240 p.

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

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

FERRAZ, D. M. Visual Literacy: the interpretation of images in English classes. *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 5, n. 1, 10. ed., p. 16-28, 2014.

FILLMORE, C. Frame semantics. In: LINGUISTIC SOCIETY OF KOREA (Ed.). *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin Publishing, 1982. p. 111-137.

FLORES, C.; MELO-PFEIFER, S. O conceito "Língua de Herança" na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Domínios de Lingu@agem*, v. 8, n. 3, p. 16-45, 2014.

FORCEVILLE, C. Pictorial metaphor in advertisements. *Metaphor and Symbolic Activity*, v. 9, n. 1, p. 1-29, 1994.

\_\_\_\_\_. *Pictorial metaphor in advertising*. USA: Routledge, 1996. 244 p.

\_\_\_\_\_. Multimodal Metaphor in Ten Dutch TV Commercials. *The Public Journal of Semiotics*, v. 1, n. 1, p. 15-34, 2007.

\_\_\_\_\_. Metaphor in Pictures and Multimodal Representations. In: GIBBS, R. *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. New York: Cambridge University Press, 2008. p. 462-482.

\_\_\_\_\_. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitive framework: agendas for research. In: \_\_\_\_\_; URIOS-APARISI, E. (Ed.). *Multimodal metaphor: applications of cognitive linguistics*. Berlin: Walter de Gruyter, 2009. p. 19-42.

\_\_\_\_\_. *A Course in Pictorial and Multimodal Metaphor*. 2010. Disponível em: <<http://semioticon.com/sio/courses/pictorial-multimodal-metaphor/>>. Acesso em: 9 jul. 2012.

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

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

GARÉ, R. M. R. *Educação formal x educação não formal: diferentes práticas de ensino e a construção de identidades*. 2014. 218 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itaboraí, 2014.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004.

\_\_\_\_\_. Estudos quantitativos e quali-quantitativos na pesquisa educacional: desafios do campo. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA (IME-USP). São Paulo: USP, 2012. Disponível em: <<https://www.ime.usp.br/~marcos/Bernadete25052012.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2017.

GIBBS, G. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009. 198 p.

GIBBS, R. W.; COLSTON, H. L. The cognitive psychological reality of image schemas and their transformations. *Cognitive Linguistics*, v. 6, n. 4, p. 347-378, 1995.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

GLUCKSBERG, S.; HAUGHT, C. On the Relation Between Metaphor and Simile: When Comparison Fails. *Mind & Language*, v. 21, n. 3, p. 360-378, 2006.

GOBBI, D. *A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de Língua Inglesa*. 2001. 133 f. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Estudos da Linguagem)-Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

GOHN, M. G. Educação não formal na pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. *Proceedings online...* Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000009200600100034&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000009200600100034&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 26 ago. 2017.

GOOSSENS, L. Metaphonymy: The interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action. In: DIRVEN, R.; PÖRINGS, R. (Ed.). *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 2003. p. 349-377.

GOYATÁ, M. V.; TEIXEIRA, R. C. C. Analogias, metáforas e chistes na produção do desenho e da história: o contexto da sala de recursos. *Paidéia*, ano 9, n. 13, p. 179-198, 2012.

GRIGOLETTO, M. Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. *Filologia e linguística portuguesa*, n. 9, p. 213-227, 2007.

HAKKARAINEN, T. *From interdependence to agency: migrants as learners of English and Finnish in Finland*. 2011. 196 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas)-Departamento de Linguagens, Universidade de Jyväskylä, Jyväskylän Yliopisto, Finlândia, 2011. Disponível em: <<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/36787>>. Acesso: 10 out. 2015.

HARRIS, R.; TALBOT, J. T. *Landmarks in Linguistic Thought I: the western tradition from Socrates to Saussure*. London and New York: Routledge, 1997. 234 p.

HERNANDEZ, M. I. O. Representações da língua inglesa e o discurso neoliberal em um material didático digital de ensino de Inglês para negócios: implicações para o ensino e a formação do sujeito. In: SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE (SIDIS), 3., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas, 2012.

HODGE, R.; KRESS, G. *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press, 1988. 285 p.

JAKOBSON, R. The metaphoric and metonymic *poles*. In: DIRVEN, R.; PÖRINGS, R. (Ed.). *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 2003. p. 41-47.

JEWITT, C. An introduction to multimodality. In: \_\_\_\_\_ (Ed.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. New York, NY: Routledge, 2011. p. 14-27.

JOHNSON, M. *The Preconceptual Basis of Experiential Metaphor*. Illinois, USA: Department of Philosophy, Southern Illinois University, Carbondale, 1981.

\_\_\_\_\_. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press, 1987. 233 p.

JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. 10. ed. Tradução Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 2006.

JONES, J.; GAFFNEY-RHYS, R. An Exploration of the Student Metaphor Utilising Student Drawings: A Gender Perspective. *Emerging Themes in Business Research Conference*. University of Wales, Newport. 2012. Disponível em: <<http://www.newport.ac.uk/research/ResearchProjects/anexplorationofthestudentmetaphor/Pages/default.aspx>>. Acesso em: 3 jan. 2013.

KALAJA, P. A review of five studies on learner beliefs about second language learning and teaching: exploring the possibilities of narratives. *Afin Lan vuosikirja*, n. 73, p. 31-39, 2015. Disponível: <<http://ojs.tsv.fi/index.php/afinlavk/article/view/53193/16545>>. Acesso: 2 ago. 2016.

\_\_\_\_\_; ALANEN, R.; DUFVA, H. Self-Portraits of EFL Learners: Finnish Students Draw and Tell. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. (Ed.). *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2008. p. 186-198.

\_\_\_\_\_; DUFVA, H.; ALANEN, R. Experimenting with visual narratives. In: BARKHUIZEN, G. (Ed.). *Narrative Research in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013, p. 105-131.

\_\_\_\_\_; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. (Ed.). *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2008. 256 p.

KANNO, Y.; NORTON, B. Imagined communities and educational possibilities: introduction. *Journal of Language, Identity and Education*, New York, v. 2, n. 4, p. 241-249, 2003.

KENDRICK, M.; MCKAY, R. Drawings as an alternative way of understanding young children's constructions of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, v. 4, n. 1, p. 109-128, 2004.

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

\_\_\_\_\_; RADDEN, G. Metonymy: Developing a cognitive linguistic view. *Cognitive Linguistics*, v. 9, n. 1, p. 37-77, 1998.

KRESS, G. *Before writing: rethinking the paths to literacy*. London and New York: Routledge, 1997. 179 p.

\_\_\_\_\_. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010. 212 p.

\_\_\_\_\_. What is mode? In: JEWITT, C. (Ed.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. New York, NY: Routledge, 2011. p. 54-67.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: the grammar of visual design*. London and New York: Routledge, 2006. 304 p.

\_\_\_\_\_. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001. 142 p.

LACOSTE, Y. (Org.). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola, 2005. 160 p.

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

\_\_\_\_\_. The contemporary theory of metaphor. In: ORTONY, A. *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 202-251.

\_\_\_\_\_. The Neural Theory of Metaphor. In: GIBBS, R. (Ed.). *The Cambridge Handbook of Metaphor and thought*. Oxford: University Press, 2008. p. 17-38.

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

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 2003. 256 p.

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

LANGACKER, R. *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press, 1986. v. 1, 515 p.



LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. Sociocultural Theory and Second Language Learning. In: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Explaining Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 197-221.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 138 p.

LEFFA, V. J. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. *Calidoscópio*, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005.

\_\_\_\_\_. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006. p. 11-36.

\_\_\_\_\_. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO, 2014, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires, p. 1-12, 2014.

LEFFA, V. J. *et al.* Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. *Revista Estudos Linguagem*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 209-230, 2012.

LITTLEMORE, J. *Metonymy: Hidden Shortcuts in Language, Thought and Communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 227 p.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977. 448 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

LUQUET, G. H. *O desenho infantil*. Porto: Civilização, 1969. 253 p.

MAHON, D. Getting your sources right: What Aristotle didn't say. In: CAMERON, L.; LOW, G. (Ed.). *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 69-80.

MANDELBROT, B. B. *The Fractal geometry of nature*. New York: W. H. Freeman and Company, 1982. 468 p.

MARI, H. Sinestesia e metáforas. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 18, n. 34, p. 257-282, 2014.

MARTINS, M. F. B. *O Ensino Não Formal na Aprendizagem de Português Língua Estrangeira em Contexto de Acolhimento – Um Estudo de Caso*. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa – Língua Estrangeira/Língua Segunda)-Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

MAVERS, D. Image in the multimodal ensemble. Children's drawings. In: JEWITT, C. (Ed.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. New York, NY: Routledge, 2011. p. 263-271.

MELLO, D. M. Pesquisa narrativa: fenômeno estudado e método de pesquisa. In: ROMERO, T. R. S. (Org.). *Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas: Pontes, 2010. p. 171-187.

MELO-PFEIFER, S. Multilingual awareness and heritage language education: children's multimodal representations of their multilingualism. *Language Awareness*, v. 24, n. 3, p. 197-215, 2015.

MÈREDIEU, F. *O desenho infantil*. 11. ed. Tradução Alvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. São Paulo: Cultrix, 2005. 116 p.

MERRIMAN, B. Drawing as a practice tool: giving children in care a voice through art. In: CAAB NATIONAL CONFERENCE, 23., 2007. Kilkenny, Irlanda. Disponível em: <<http://www.caab.ie/getdoc/e1514a28-8fd7-49ba-872c-19b33dde5481/Brian-Merriman-Drawings-as-a-practice-tool-Giving-.aspx>>. Acesso em: 19 set. 2016.

\_\_\_\_\_; GUERIN, S. Using children's drawings as data in child-centred research. *The Irish Journal of Psychology*, v. 27, n. 1-2, p. 48-57, 2006.

MILLER, G. A. Images and models, símiles and metaphors. In: ORTONY, A. (Ed.). *Metaphor and Thought*. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 1993. p. 357-400.

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

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MÜLLER, C. Metaphors and Cognitive Activity: A Dynamic View. In: \_\_\_\_\_. *Metaphors dead and alive, sleeping and waking*. Chicago and Londres: University of Chicago Press, 2008. p. 22-39.

NASCIMENTO, M.; PAIVA, V. L. M. O. Processamento metafórico e metonímico na produção de texto/sentido: um exemplo de compressão fractal. In: SILVEIRA, Eliane Mara (Org.), *As Bordas da Linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 351-373.

NIKULA, T.; PITKÄNEN-HUHTA, A. Using Photographs to Access Stories of Learning English. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. (Ed.). *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2008. p. 171-185.

OLDERR, S. *Symbolism: a comprehensive dictionary*. 2. ed. Carolina do Norte: McFarland, 2012. 234 p.

ORTONY, A. The role of similarity in símiles and metaphors. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *Metaphor and Thought*. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 1993. p. 342-356.

PAIVA, F. A. Análise do discurso multimodal: o uso de topologias em infográfico digital do New York Times. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 17, n. 3, p. 879-900, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira. In: ANÁSTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Org.). *Tendências Contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Ed. da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

\_\_\_\_\_. Narrativas Multimídia de aprendizagem de língua inglesa: um gênero emergente. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão. *Anais/Proceedings...* Tubarão: UNISUL, 2007a, p. 1968-1977. (CD-ROM).

\_\_\_\_\_. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 46, p. 139-304, 2007b.

\_\_\_\_\_. Multimedia language learning histories. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Narratives of learning and teaching EFL*. London: Palgrave-Macmillan, 2008. p. 199-213.

\_\_\_\_\_. Narrativas Visuais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 2009, Caxias do Sul. *Anais/Proceedings...* Caxias do Sul: UCS, 2009a.

\_\_\_\_\_. Propiciamento (*affordance*) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, D. C. (Org.). *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: UESB, 2009b. p. 151-161. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/affordance.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

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

\_\_\_\_\_. A Metonímia como processo fractal multimodal. *Veredas*, v. 1, n. atemática, p. 7-19, 2010b.

\_\_\_\_\_. *Interaction and second language acquisition: an ecological perspective*. 2010c. Trabalho apresentado no evento sobre interação na UNISINOS. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/interactionvera.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2016.

\_\_\_\_\_. O processamento metonímico/metafórico à luz da teoria do caos/complexidade. *Revista Portuguesa de Humanidades-Estudos Linguísticos*, Braga, v. 15, n. 1, p. 51-66, 2011a.

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

\_\_\_\_\_. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, C. D. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011c. p. 33-46.

PAIVA, V. L. M. O.; GOMES JUNIOR, R. C. 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.

PANTHER, K.; RADDEN, G. (Ed.) *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins, 1999. 433 p.

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

PENN, G. Análise Semiótica de imagens paradas. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 319-342.

PENNYCOOK, A. The myth of English as an international language. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 90-115.

PEREIRA, P. G. Reflexões Críticas sobre o Ensino-Aprendizagem de Inglês como Fator de Inclusão ou Exclusão Social. *BELT*, Porto Alegre, n. 6, v. 1, p. 12-28, 2015.

PEREIRA, T. C. A. S. *O ensino de línguas estrangeiras como um fator de inclusão social: o desafio da francofonia no Rio de Janeiro*. 2006. 164 f. Tese (Doutorado em Letras)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PILLAR, A. D. *Desenho e escrita como sistemas de representação*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012. 248 p.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABELLO, N. *O desenho infantil: entenda como a criança se comunica por meio de traços e cores*. Rio de Janeiro: Wak, 2013. 216 p.

RADDEN, G. How metonymic are metaphors? In: DIRVEN, R.; PÖRINGS, R. (Ed.). *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 2003a. p. 407-434.

\_\_\_\_\_. How metonymic are metaphors? In: BARCELONA, A. *Metaphor and metonymy at the crossroads: a cognitive perspective*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 2003b. p. 93-108.

RAMACHANDRAN, V. S.; HUBBARD, E. M. Synaesthesia: A Window into Perception, Thought and Language. *Journal of Consciousness Studies*, v. 8, n. 12, p. 3-34, 2001.

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

RIBEIRO, F. N. F. *Internet e Imagem: representações de jovens universitários*. 2008. 181 f. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

RODRIGUES, F. R. A. *et al.* Ser mãe adolescente: representações de puérperas adolescentes a partir da técnica do desenho-estória. *remE*, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 308-315, 2010.

ROMÃO, E. S.; LIMA, M. F. M. A educação no universo das imagens: tecnologia, cultura, linguagem. In: *COLE Congresso de leitura do Brasil*, 16., 2007, Campinas. *Anais...* Campinas, 2007. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem05pdf/sm05ss14\\_07.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem05pdf/sm05ss14_07.pdf)>. Acesso em: 4 set. 2013.

ROSCH, E. Principles of categorization. In: ROSCH, E.; LLOYD, B. (Ed.). *Categorization and cognition*. Hillsdale, New Jersey, and New York: Lawrence Erlbaum, 1978. p. 27-48.

ROSE, G. *Visual Methodologies – An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London: SAGE Publications Ltd, 2001. 229 p.

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

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. Imagem como representação visual e mental. In: \_\_\_\_\_. *Imagem: Cognição, Semiótica, Mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2008. p. 15-32.

SCHUMANN, J. H. The acculturation model for second-language acquisition. In: GINGRAS, R. C. *Second Language-acquisition & foreign language teaching*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978. p. 27-50.

SCHRÖDER, U. Antecipações da Metáfora Cotidiana nas concepções de Hans Blumenberg e Harald Weinrich. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 39-54, 2008a.

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

\_\_\_\_\_. Trinta anos da Teoria Conceptual da Metáfora: uma retrospectiva crítica. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 53, v. 1, p. 59-71, 2011.

\_\_\_\_\_. A abordagem cognitiva da metáfora em perspectiva pragmática nos séculos dezoito e dezenove: as contribuições de Lambert e Wegener a discussões atuais. *Alfa*, São Paulo, v. 58, n. 1, p. 115-136, 2014a.

\_\_\_\_\_. O papel subestimado do interlocutor na abordagem cognitiva da metáfora. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 18, n. 34, p. 217-236, 2014b.

SELVATICI, V. L. C. G. Gêneros e letramento visual: uma proposta para o uso de imagens em atividades de escrita em ILE. In: HEMAIS, B. J. W. (Org.). *Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas: Pontes, 2015. p. 103-122.

SFARD, A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, v. 27, n. 2, p. 4-13, 1998.

SILVA, A. C. O.; GOMES, F. W. B. Aprender línguas estrangeiras por meio das TICs na perspectiva da ecolinguística. *Revista Litteris*, v. 10, p. 46-60, 2012.

SILVA, L. R. C. *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009, p. 4554-4566.

SILVA, M. M. S. *Metáforas de aprendizagem: um olhar sobre narrativas multimodais de aprendizes de língua inglesa*. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SILVERSTEIN, M. Language structure and linguistic ideology. In: CLYNE, P.; HANKS, W.; HOFBAUER, C. (Org.). *The elements: a parsession on linguistic units and levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1979. p. 193-247.

SOUZA, R. A. C. A influência da música na aprendizagem de língua estrangeira. *Eventos Pedagógicos*, v. 3, n. 1, p. 547-556, 2012.

SPERANDIO, N. E. *Entre os domínios da metáfora e da metonímia na produção de sentido de charges animadas*. 2014. 155 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)-Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

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

TAYLOR, J. R. Category extension by metonymy and metaphor. In: DIRVEN, R.; PÖRINGS, R. (Ed.). *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 2003. p. 323-347.

TERRA, I. G. *“Delicada e dedicada”*: representações sociais do feminino em cartazes de campanhas publicitárias do Ministério da Saúde - Brasil, 2012. 2014. 311 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

\_\_\_\_\_; NASCIMENTO, A. R. A. Imagens e representações sociais: contribuições da análise semiótica. *Psicologia em Estudo*, v. 21, n. 2, p. 291-302, 2016.

THORNBURY, S. *How to teach speaking*. Harlow: Pearson Longman, 2005. 156 p.

TRIVINÕS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

VAN LEEUWEN, T. Ten reasons why linguists should pay attention to visual communication. In: LEVINE, P.; SCOLLON, R. (Ed.). *Discourse and Technology: Multimodal Discourse Analysis*. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 2004. p. 7-19.

\_\_\_\_\_; JEWITT, C (Ed.). *Handbook of visual analysis*. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications, 2001. 210 p.

VAN LIER, L. From input to affordance: social interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 155-177.

VAN ROMPAY, T. *Expressions: Embodiment in the experience of design*. 2005. 185 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Design Industrial)-Technische Universiteit Delft, Holanda. 2015. Disponível em: <<http://repository.tudelft.nl/view/ir/uuid%3A5f7c9bfc-2a8b-4005-84c3-feb0926ccdbd/>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

VEREZA, S. (Org.). *Sob a ótica da metáfora: tempo, conhecimento e guerra*. Niterói: Ed. da UFF, 2012. 257 p.

YU, N. Synesthetic metaphor: A cognitive perspective. *JLS*, v. 32, p. 19-34, 2003.

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

**APÊNDICE 1A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) - ESCOLA**

Prezada (nome da diretora),

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

‘Gostaria de realizar esta pesquisa em nas turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Como professora dessas turmas, do (nome do colégio) unidade Santa Luzia, justifico esta escolha no fato de que essa é a fase na qual os alunos já possuem uma experiência mais ampla com relação à língua inglesa e mais maturidade para refletirem sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem desta língua estrangeira.

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

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

Eu, \_\_\_\_\_, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e autorizo a geração de dados conforme especificado acima.

---

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

---

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

---

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



**APÊNDICE 1B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) -  
ALUNOS**

Caro(a) aluno(a):

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

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

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

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

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

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

Eu, \_\_\_\_\_, da turma \_\_\_\_\_  
confirmando estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

Assinatura do (a) aluno (a): \_\_\_\_\_  
Santa Luzia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

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

\_\_\_\_\_  
Marina Morena dos Santos e Silva  
Pesquisadora Responsável – PosLin  
FALE/UFMG

**APÊNDICE 1C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) -  
RESPONSÁVEIS**

Caro pai ou responsável,

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

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

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

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

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

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ da turma \_\_\_\_\_ confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo com que ele(a) dela possa participar.

Assinatura do(a) responsável: \_\_\_\_\_  
Santa Luzia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

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

\_\_\_\_\_  
Marina Morena dos Santos e Silva  
Pesquisadora Responsável – PosLin  
FALE/UFMG

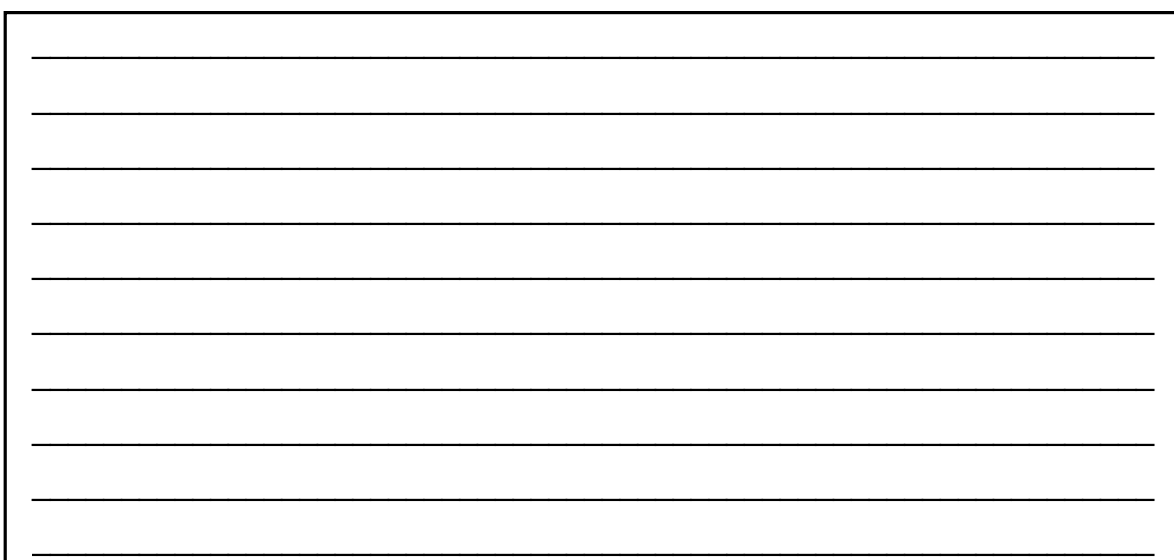
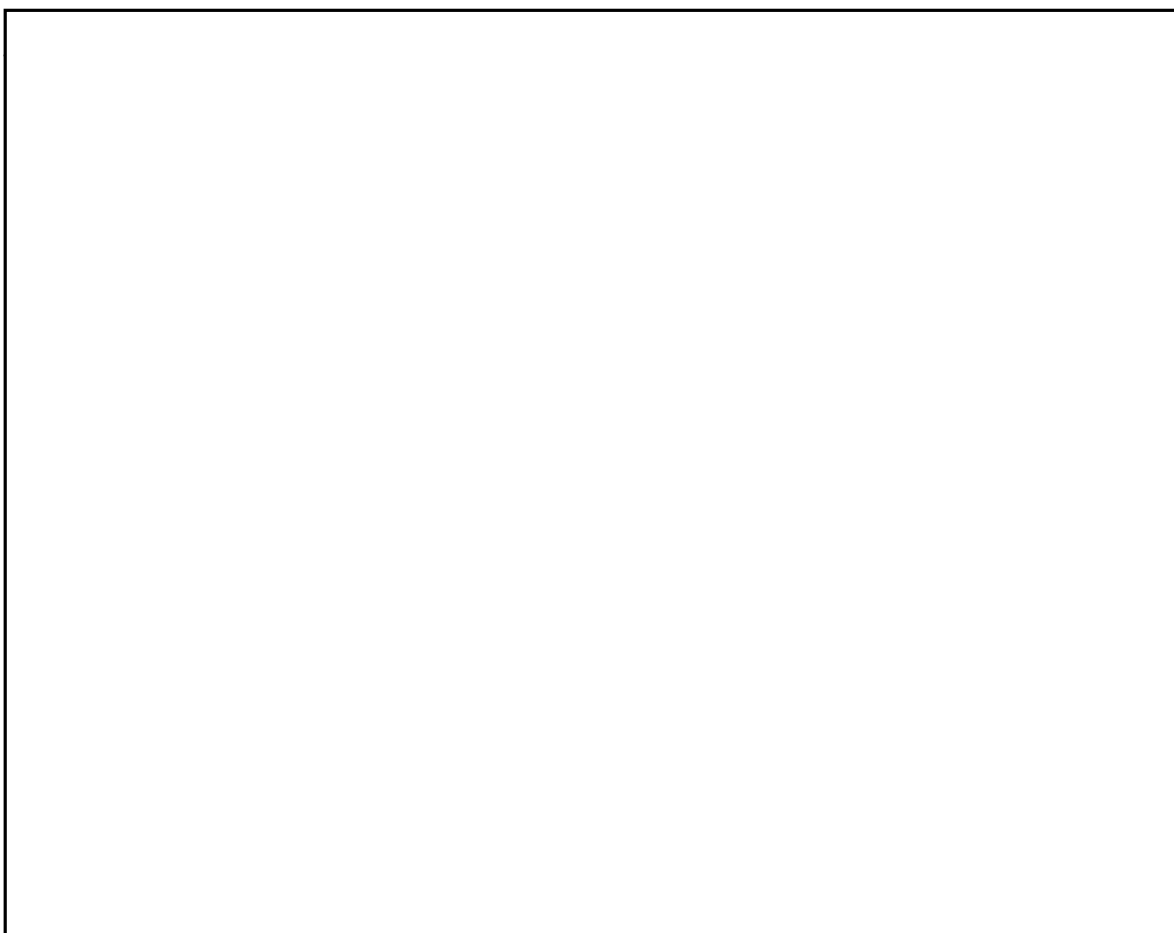
**APÊNDICE 2 – ORIENTAÇÃO PARA O DESENHO**

Nome: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_.

Idade: \_\_\_\_\_ anos.

DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



## APÊNDICE 3 – NARRATIVAS VISUAIS

(AM8\_14)

DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



Eu desenhei o mundo falando inglês, porque para mim o mundo todo fala inglês e é a língua universal.

(C8\_12)

DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



Inglês para mim é crescer cada vez mais, e ter oportunidades e aproveitá-las.

(H8\_12)

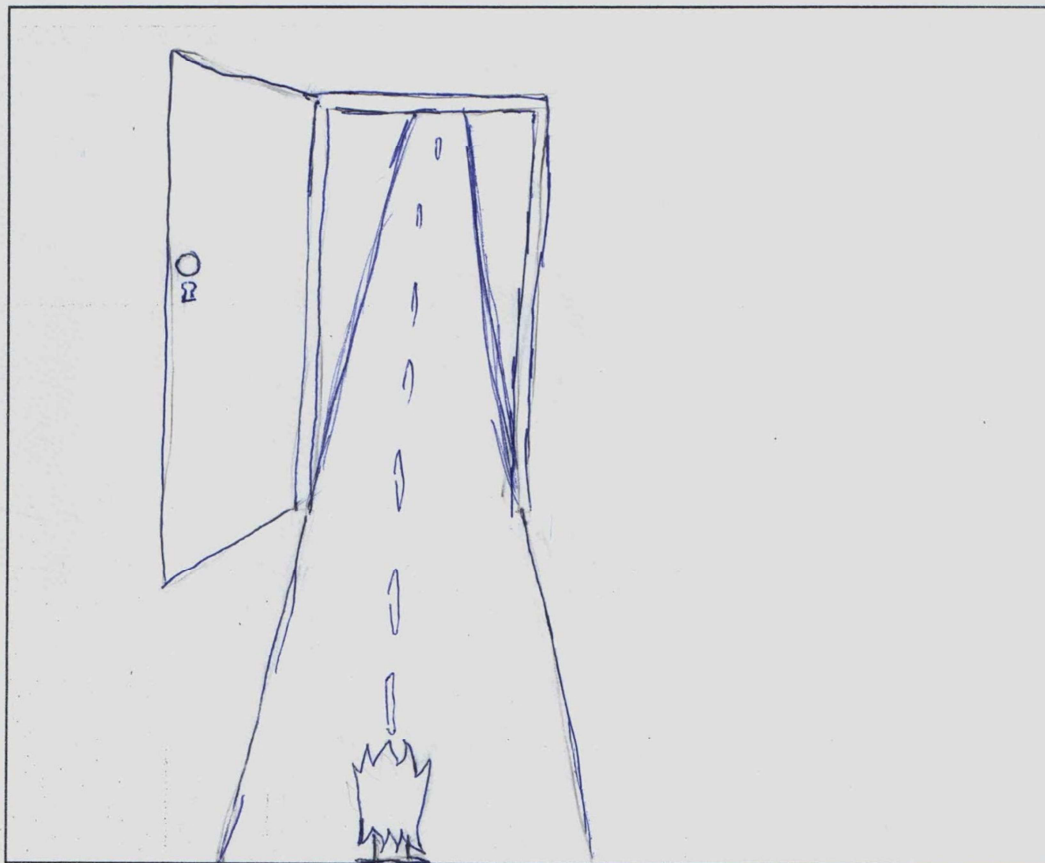
DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



No momento eu me mostro com a professora na sala de aula recebendo conhecimento para vida. Para mim o inglês é útil e ter plane para o futuro. Poder viajar também essa língua que é universal. Conquistar conquistas acadêmicas e o amor importante um futuro.

(JV8\_12)

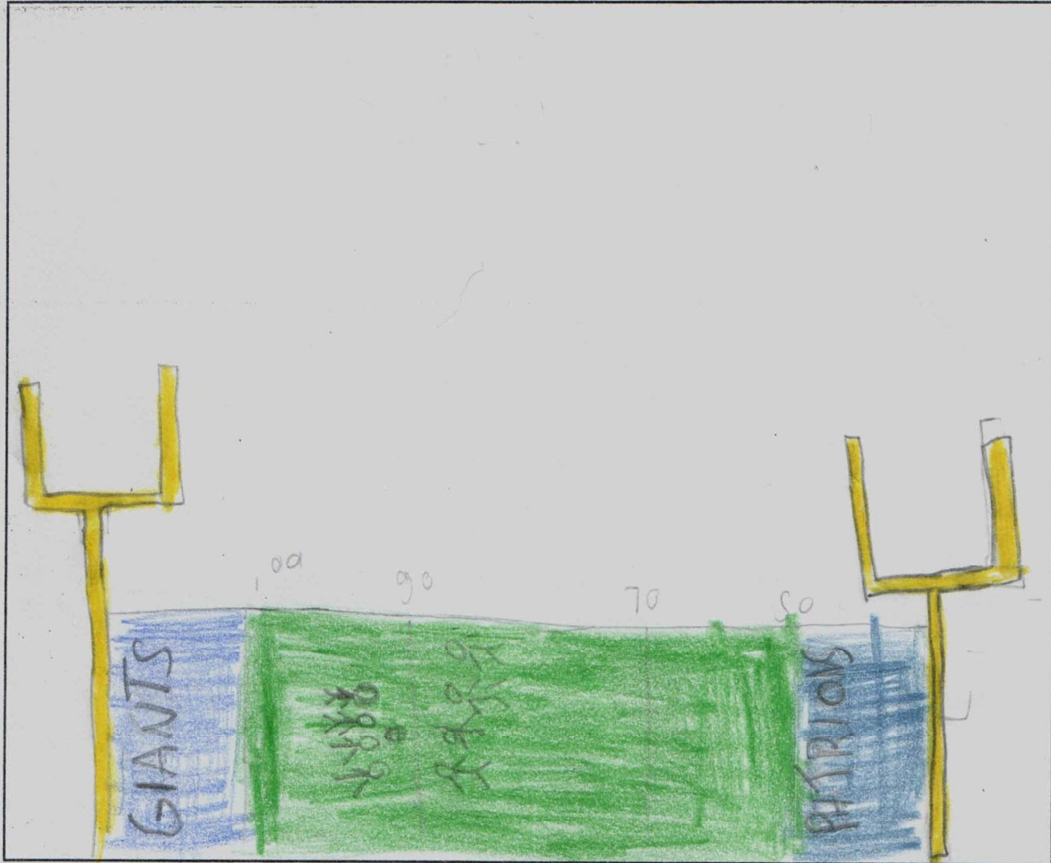
DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



o inglês abre portas para o futuro

(JA8\_13)

DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.

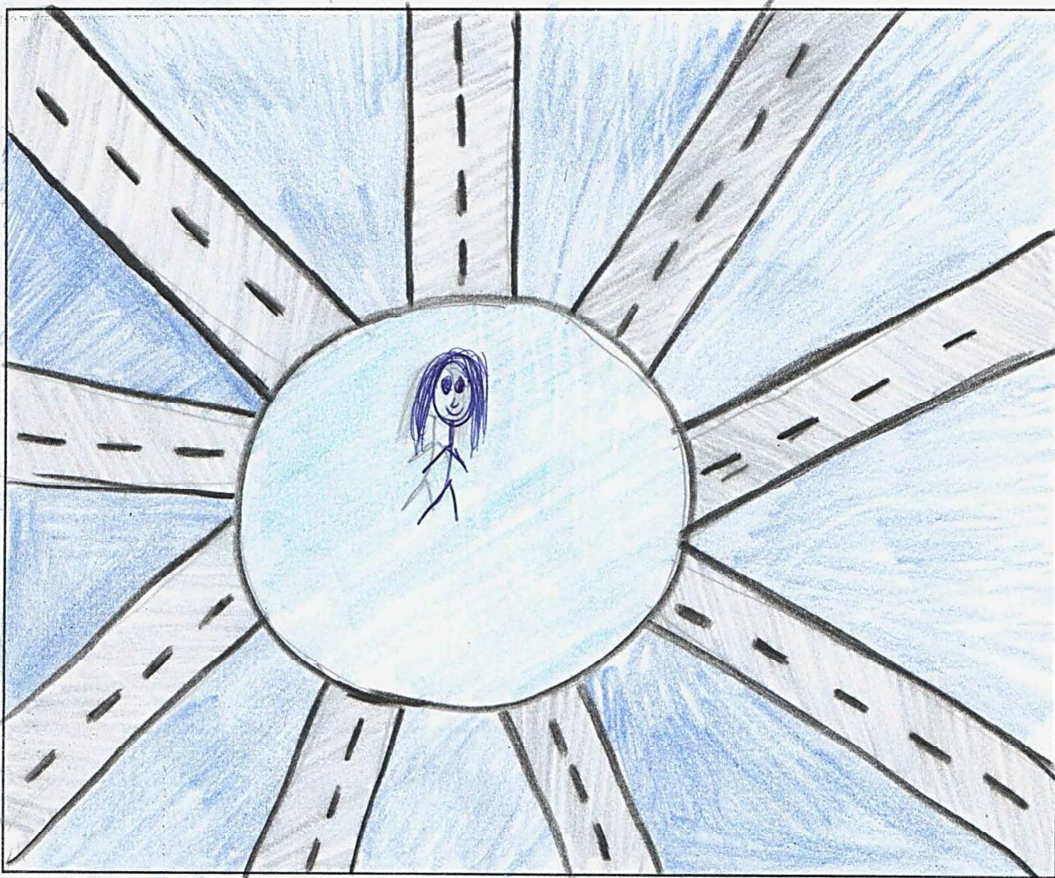


O futebol americano para mim  
 é um aprendizado muito grande.  
 Tinha palavras que não enten-  
 dia e agora entendo desde 2009  
 quando comecei a ser fã do ameri-  
 can e a torcer para o meu York  
 Giants.



(N8\_13)

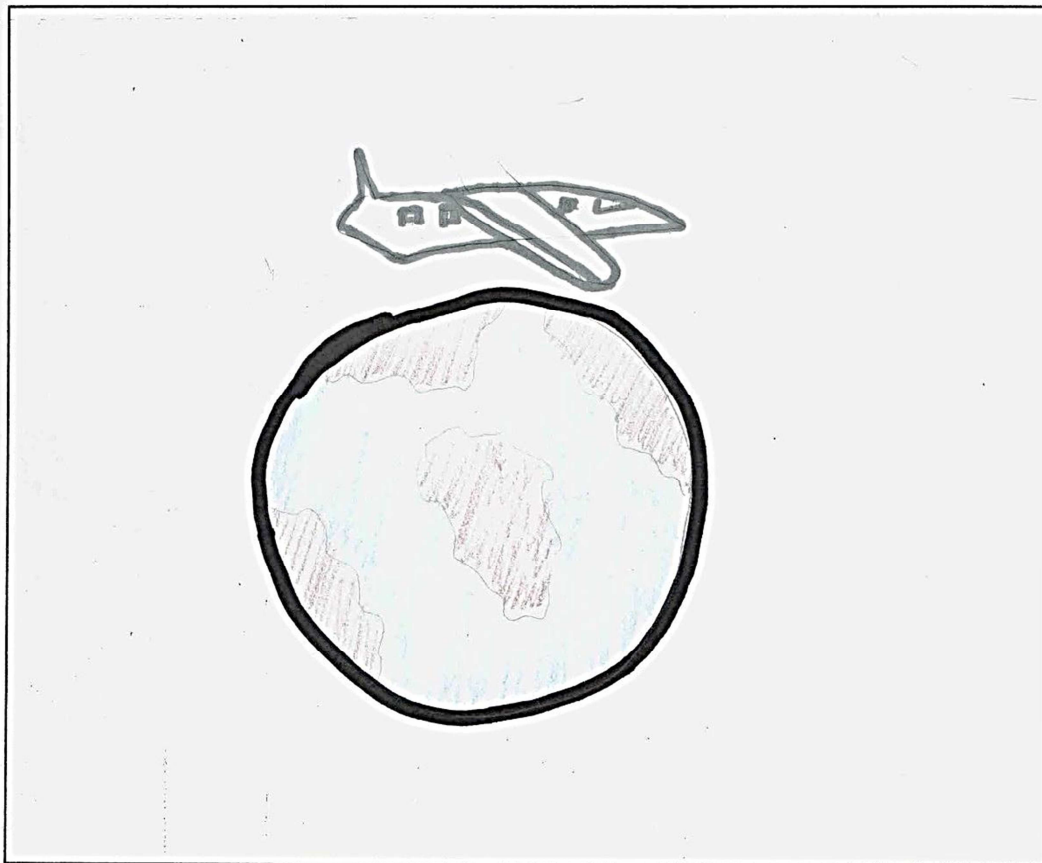
DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



O inglês pra mim tem uma grande  
significado. É o que eu sei que em  
2024 muitas pessoas terão trabalho por causa  
dessa da internet também não consigo  
entender muito a matéria. É também com  
companha que segue sei precisar de  
inglês.

(TH8\_13)

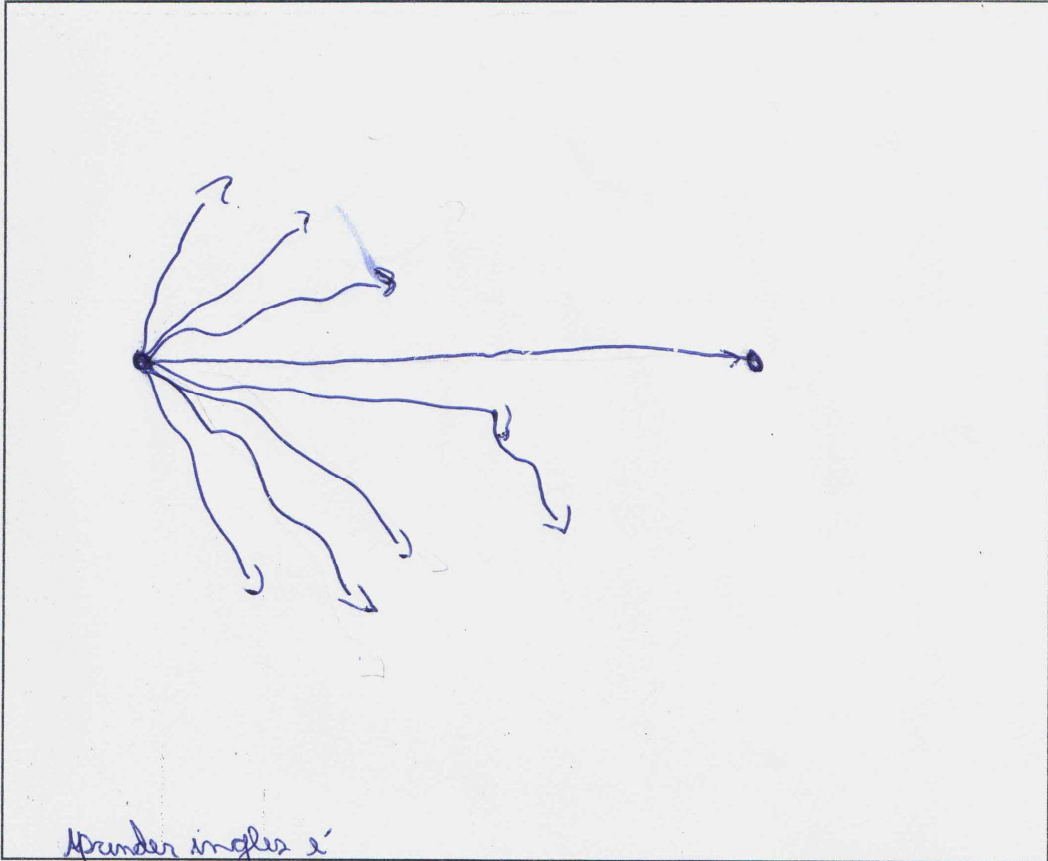
DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



Aprender inglês para mim é ter a  
oportunidade de viajar pelo mundo.

(TC8\_13)

DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.

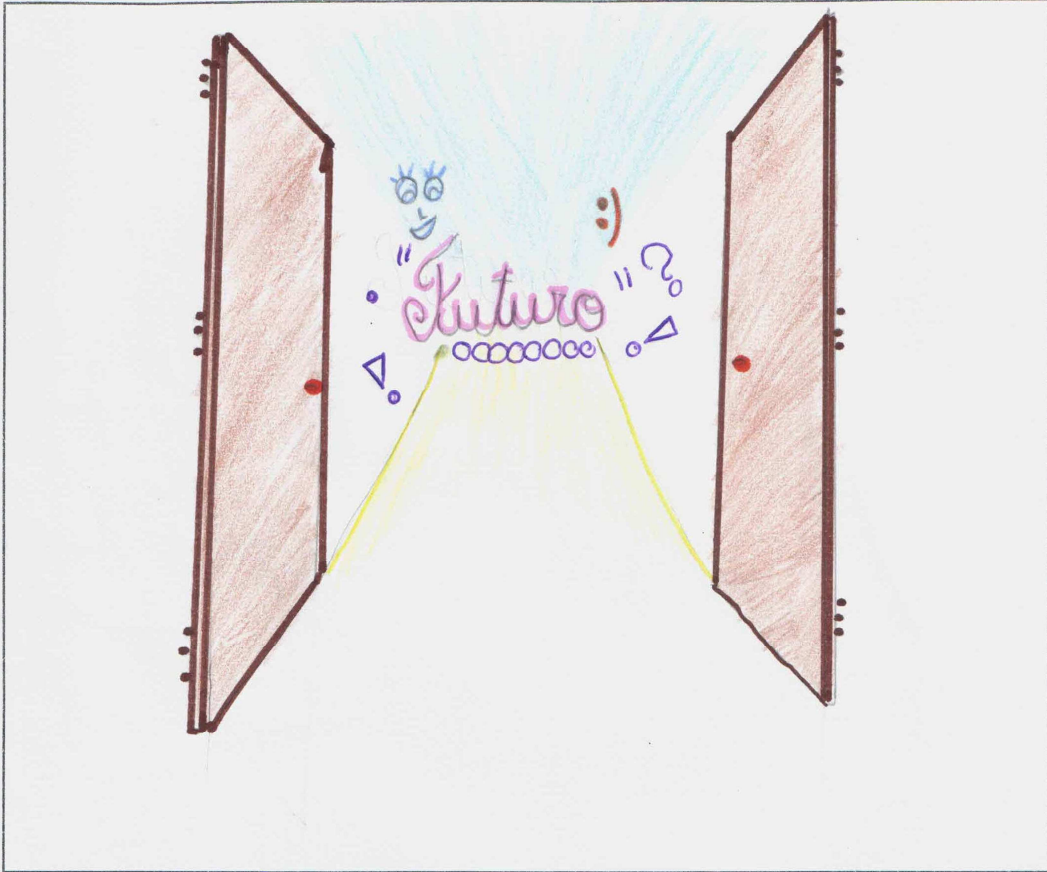


Aprender inglês é

no início este desenho parece confuso, mas este desenho  
significa que a aula tem sentido direto e nunca faz  
pensar, nunca sai do ponto inicial e sempre chegamos  
no ponto final, mesmo sendo difícil o caminho  
no ponto final.

(A9\_14)

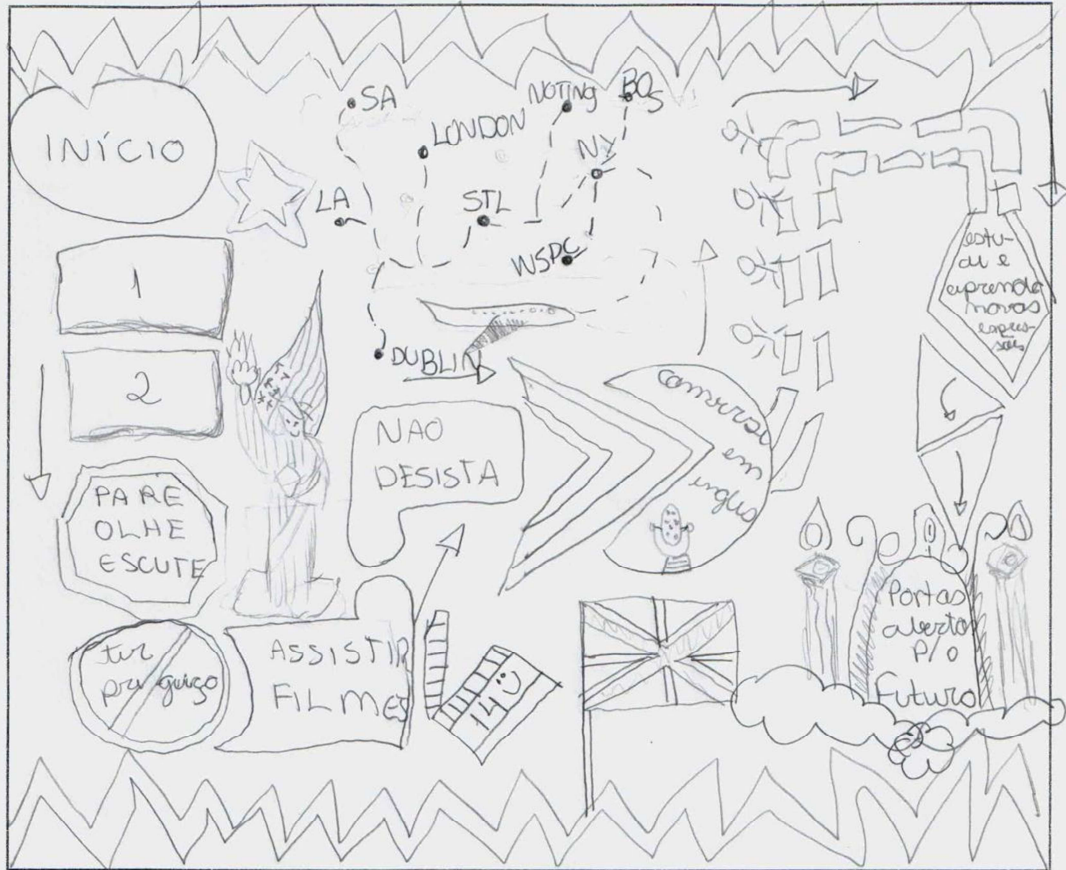
DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



Aprender inglês para mim é uma parte  
que se alia para o meu futuro.

(B9\_14)

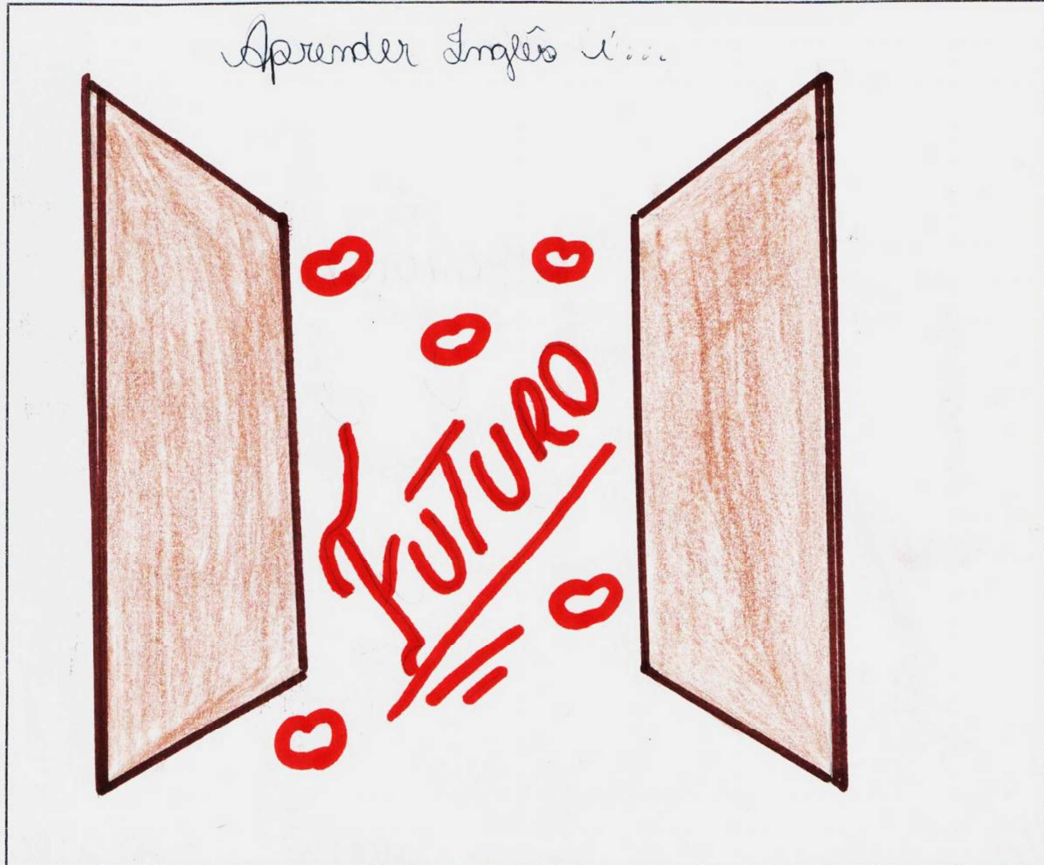
DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



Numo dia do seu futuro, por mais  
 incerto e distante que sup. O inglês é uma  
 qualidade, um diferencial que o torna  
 especial

(G9\_15)

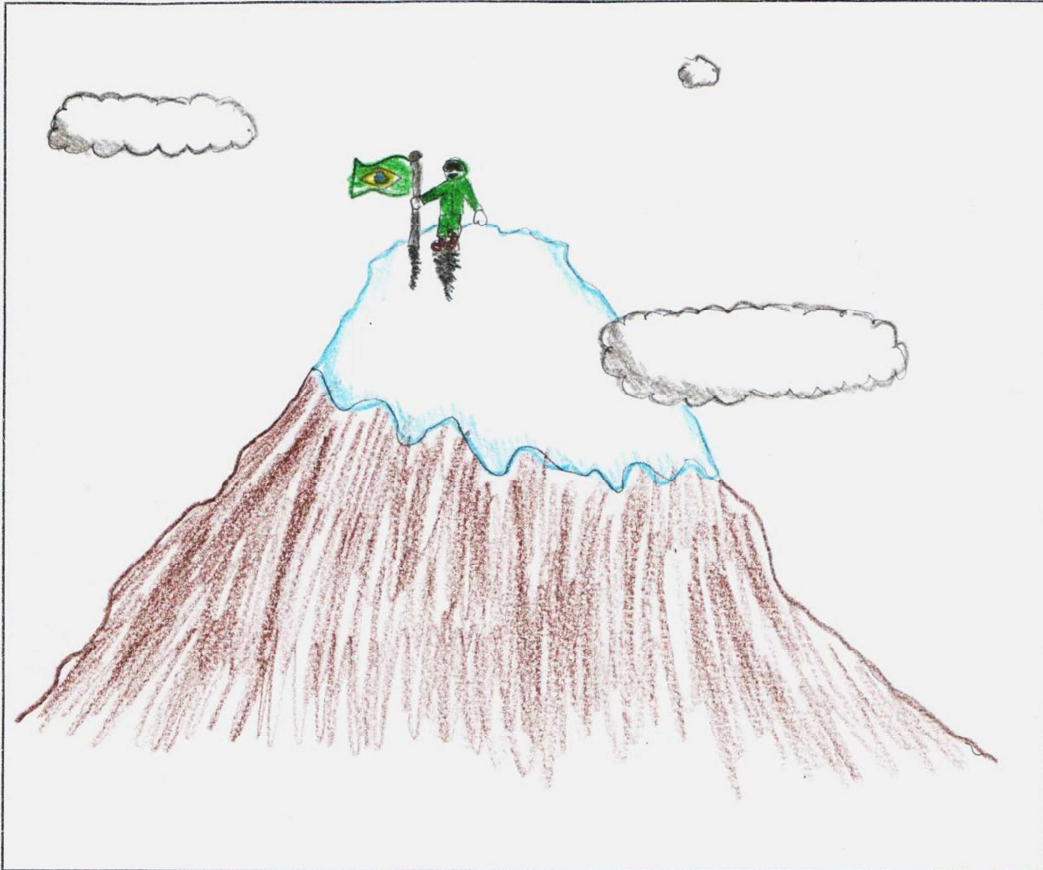
DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



Aprender Inglês para mim é sempre ter portas abertas para o futuro promissor onde terá várias oportunidades de uma vida melhor!

(J9\_14)

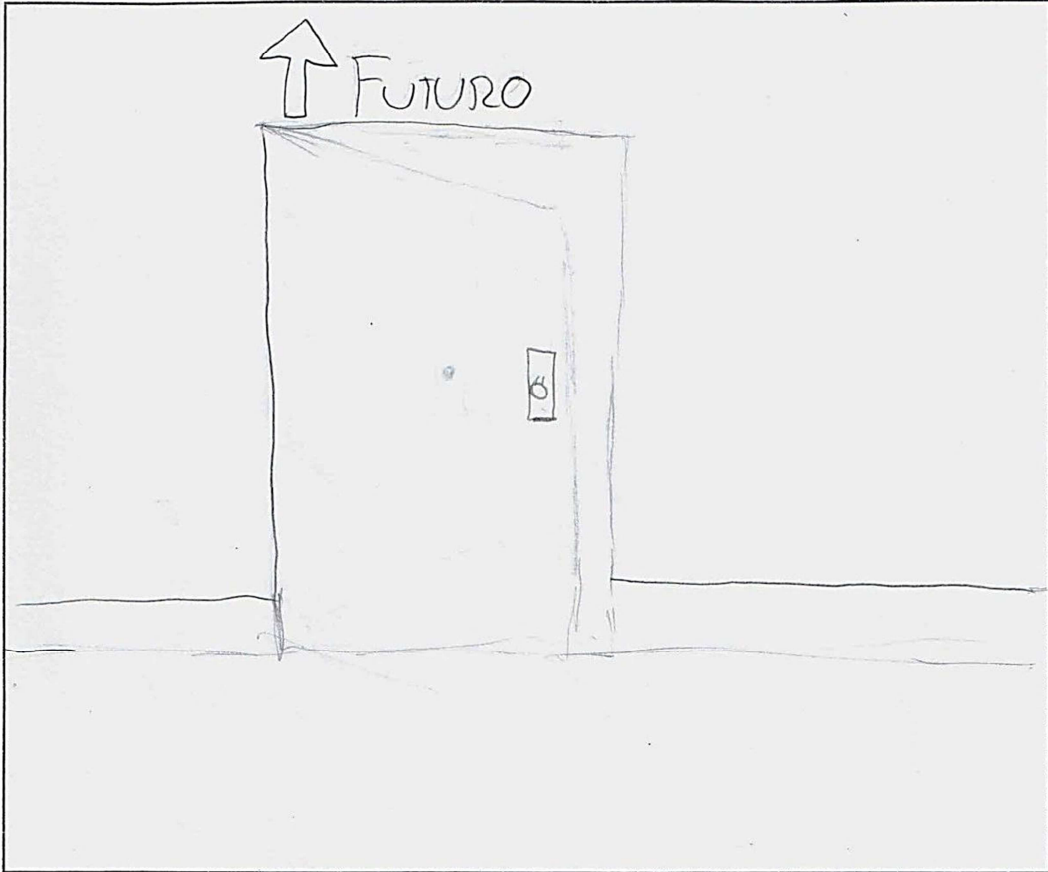
DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



Este desenho quer dizer poder acabar com barreiras que temer pelo caminho, superar obstáculos, realizar sonhos, facilitar a vida, ter sucesso. É poder estar no topo do mundo.

(LI9\_14)

DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.

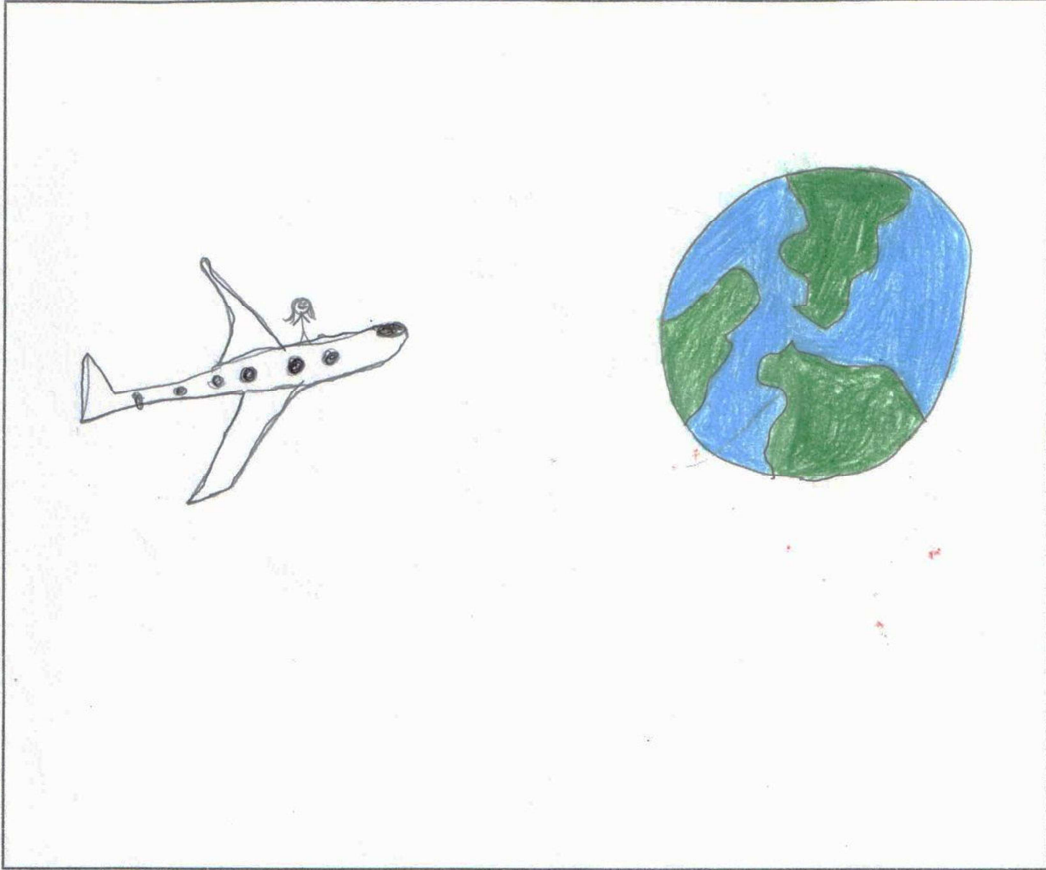


Aprender inglês é abrir portas para o futuro



(LT9\_14)

DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



Aprender inglês é poder viajar para vários lugares sem que os idiomas  
para aprender inglês.

---

---

---

---

---

---

---

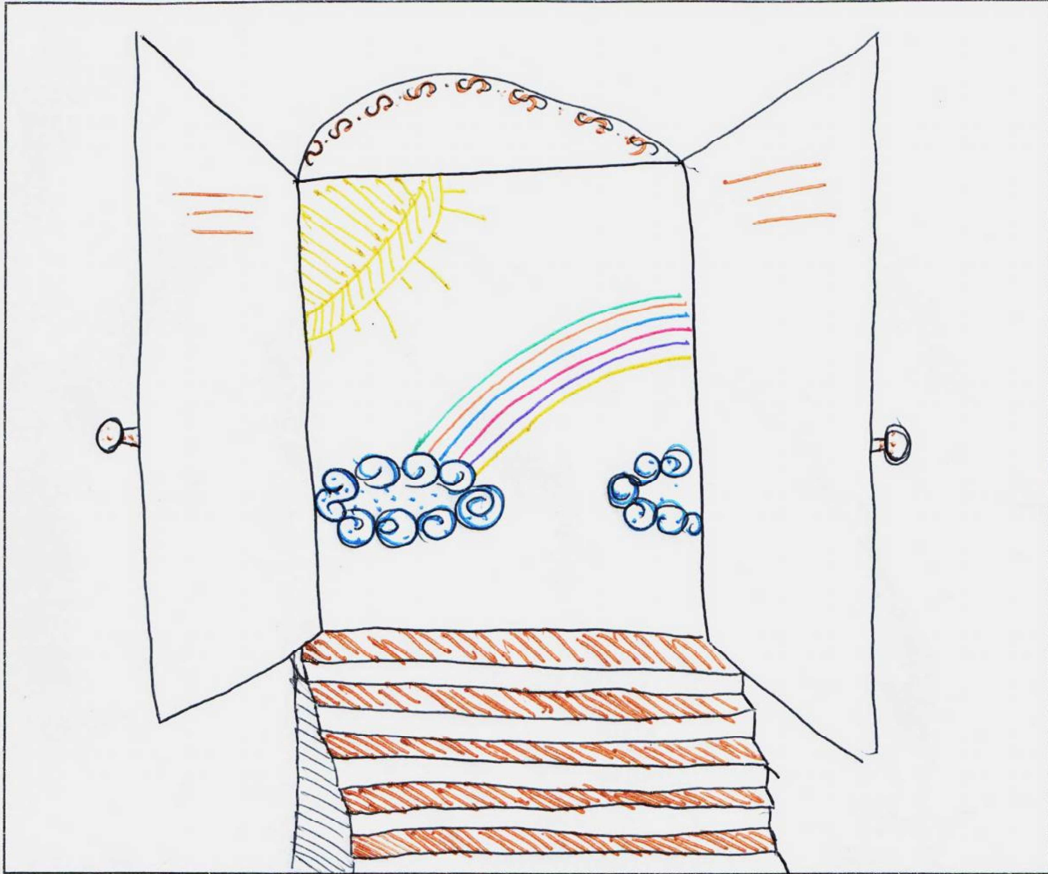
---

---

---

(MT9\_14)

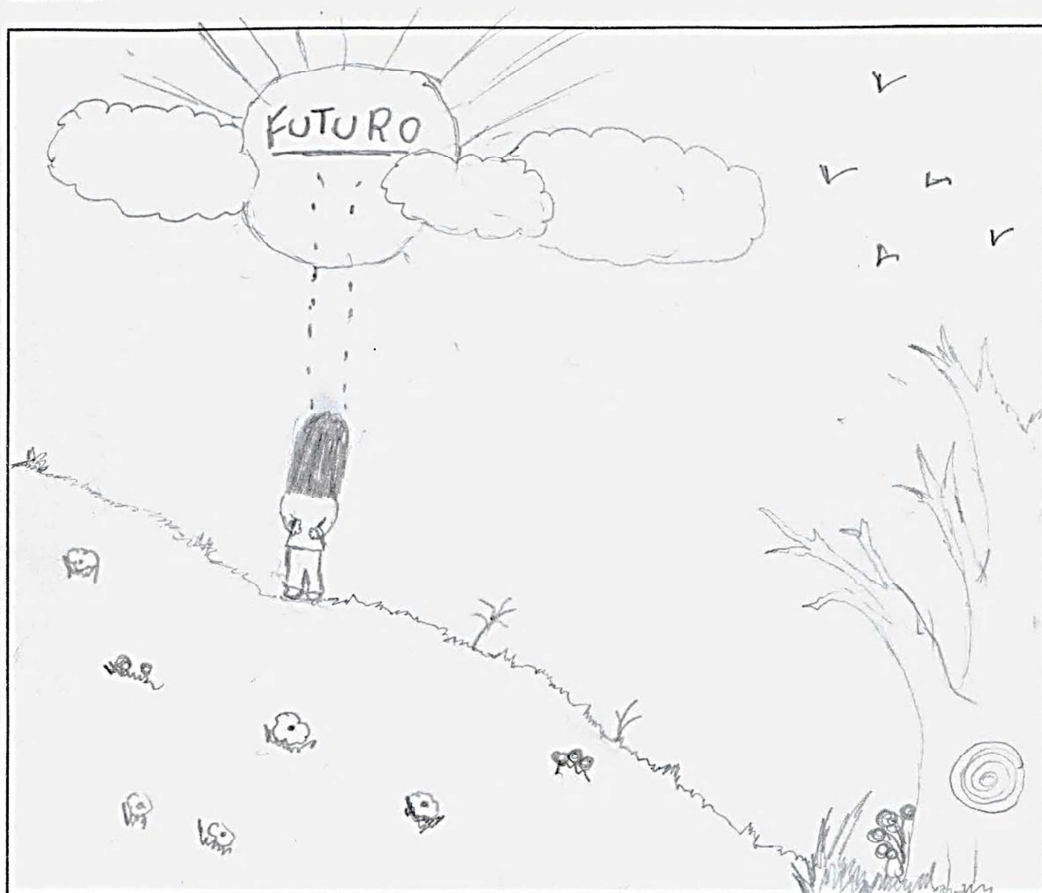
DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



Aprender inglês é abrir as portas para oportu-  
nidades únicas e impensáveis para voar a  
vida.

(M9\_15)

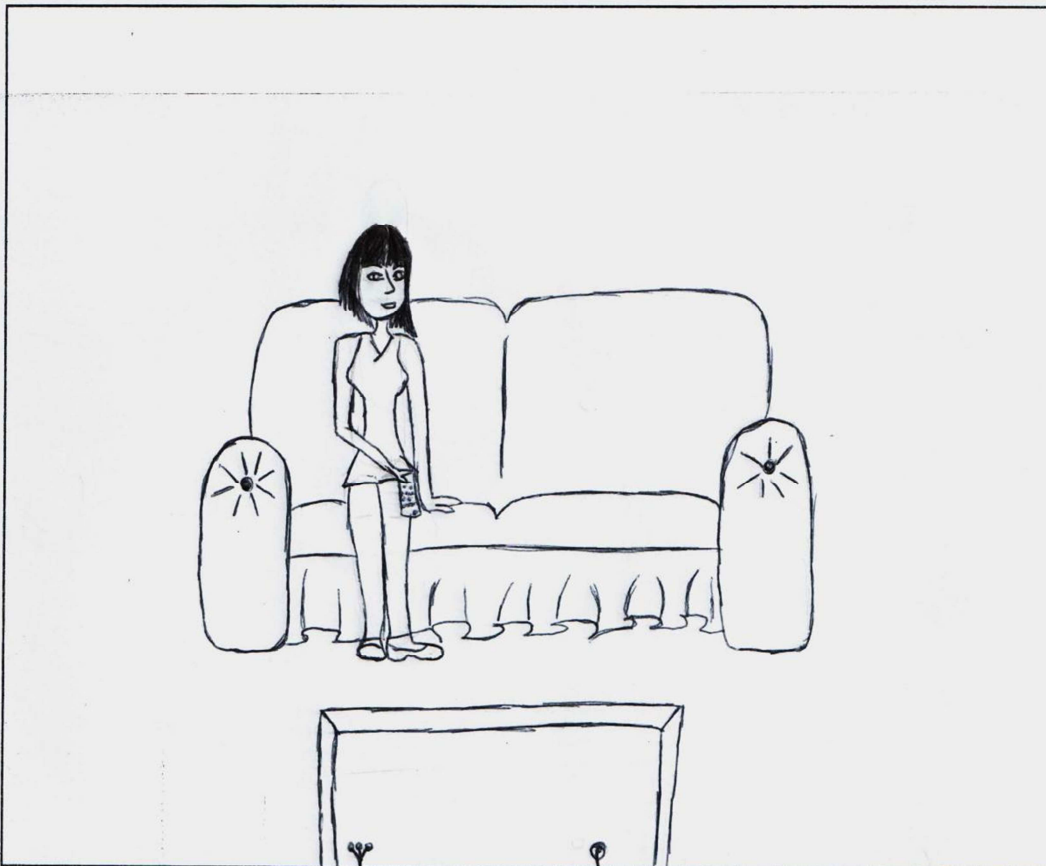
DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



Aprender inglês é ter visão para o futuro

(AC1\_15)

DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



Eu tenho uma maior facilidade em aprender  
deu inglês lendo as legendas de filmes,  
seriados e músicas, assim consigo aprender  
deu palavras ~~no~~ mais a cada dia.

(A1\_15)

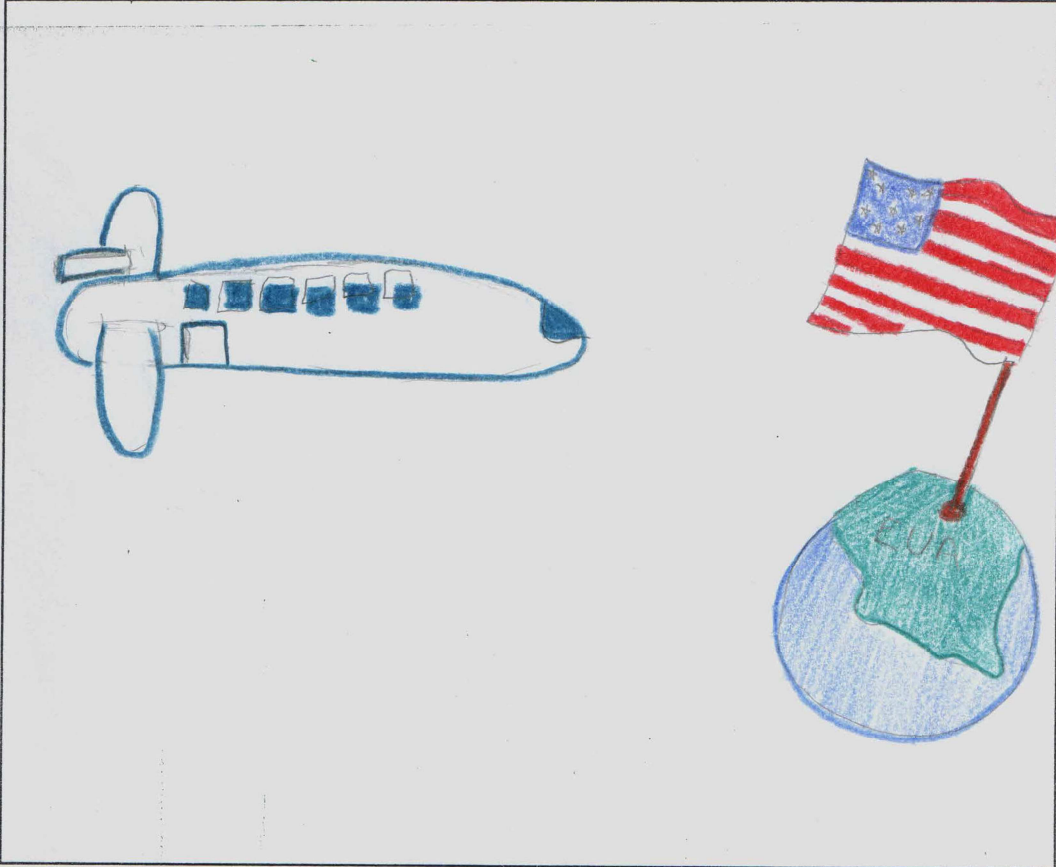
DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



Apesar da dificuldade de concentração  
e desempenho na matéria, é um sonho  
aprender inglês para percorrer o mundo.

(AS1\_15)

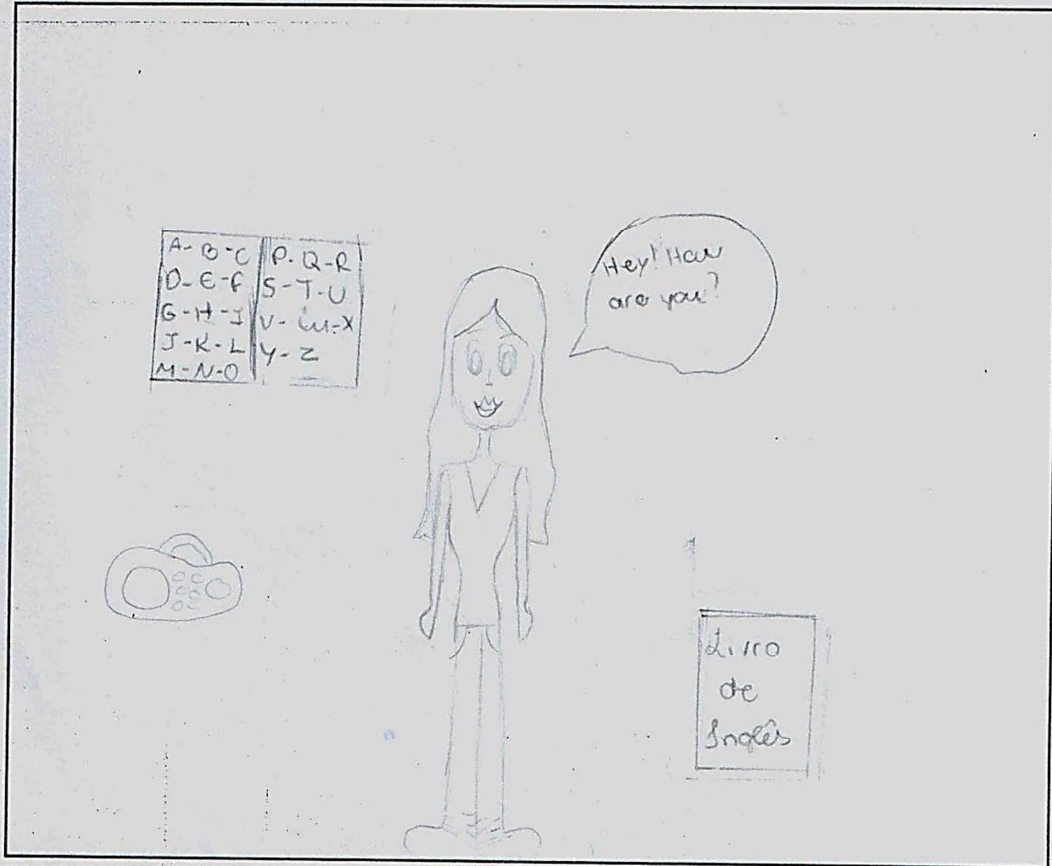
DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



Aprender inglês é poder viajar para  
EUA e outros países com a língua inge-  
rso sendo oficial, para ir se alguém  
que sabe o falar, onde independen-  
te.

(B1\_14)

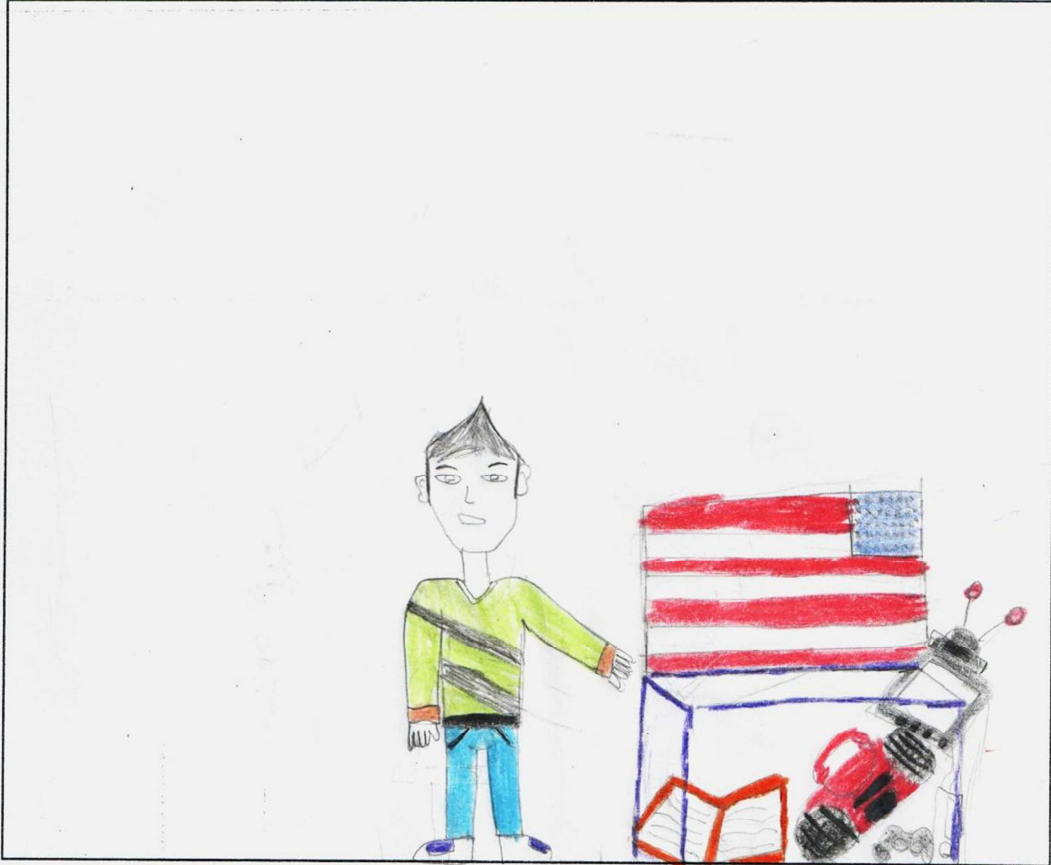
DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



Aprender inglês é aumentar seu conhecimento sobre a língua utilizando diversas formas, como a música, os livros, a escrita, etc.

(H1\_14)

DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.

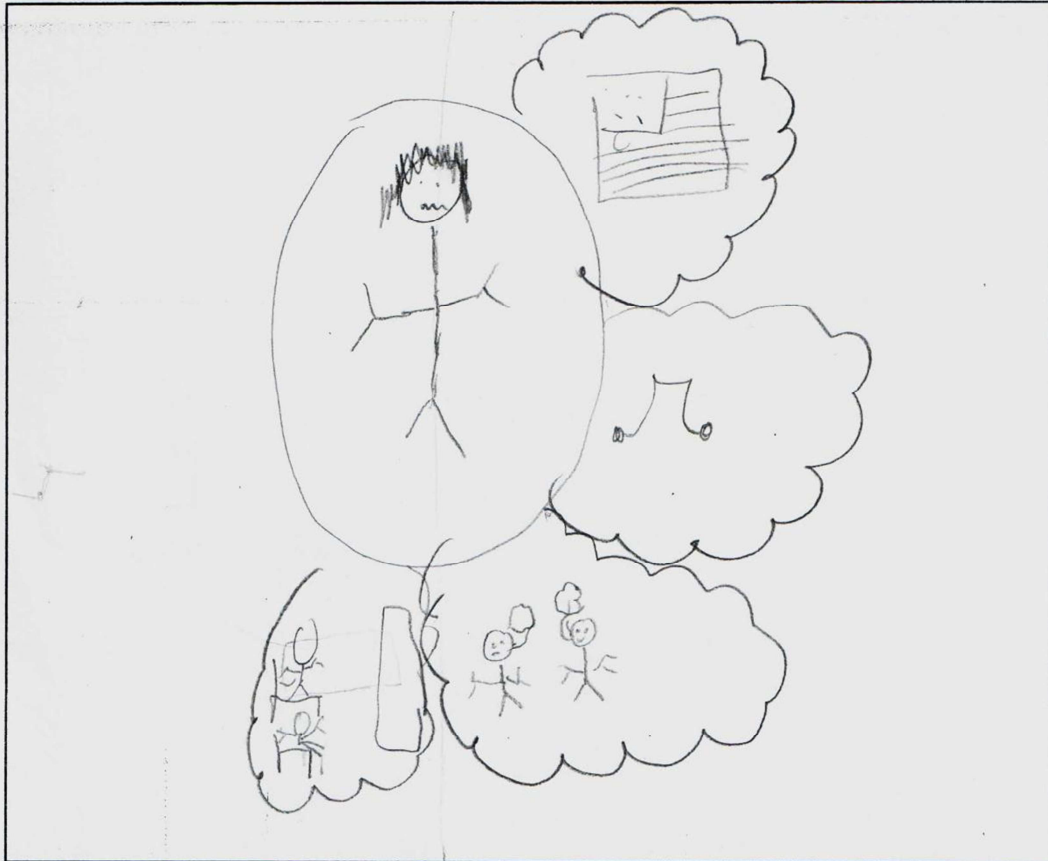


Aprender inglês para mim significa muitas coisas:  
 ter as lições que tem facilidade de nos explicar palavras  
 e como usamos a língua. Usamos por exemplo present e  
 determinando palavras, jogos em inglês que nos ajudam, filme  
 sendo possível usar seu inglês e muito mais.



(LM1\_15)

DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



Aprender inglês e poder dominar a língua para  
 ir em outros países.  
 ficar seguro sempre.  
 O inglês ajuda a não esquecer de a língua  
 uma pessoa dessa língua geral.  
 Ouvir música sabendo de que ela se trata que  
 com isso fica bem mais fácil de não se  
 esquecer o que deseja.

(LF1\_14)

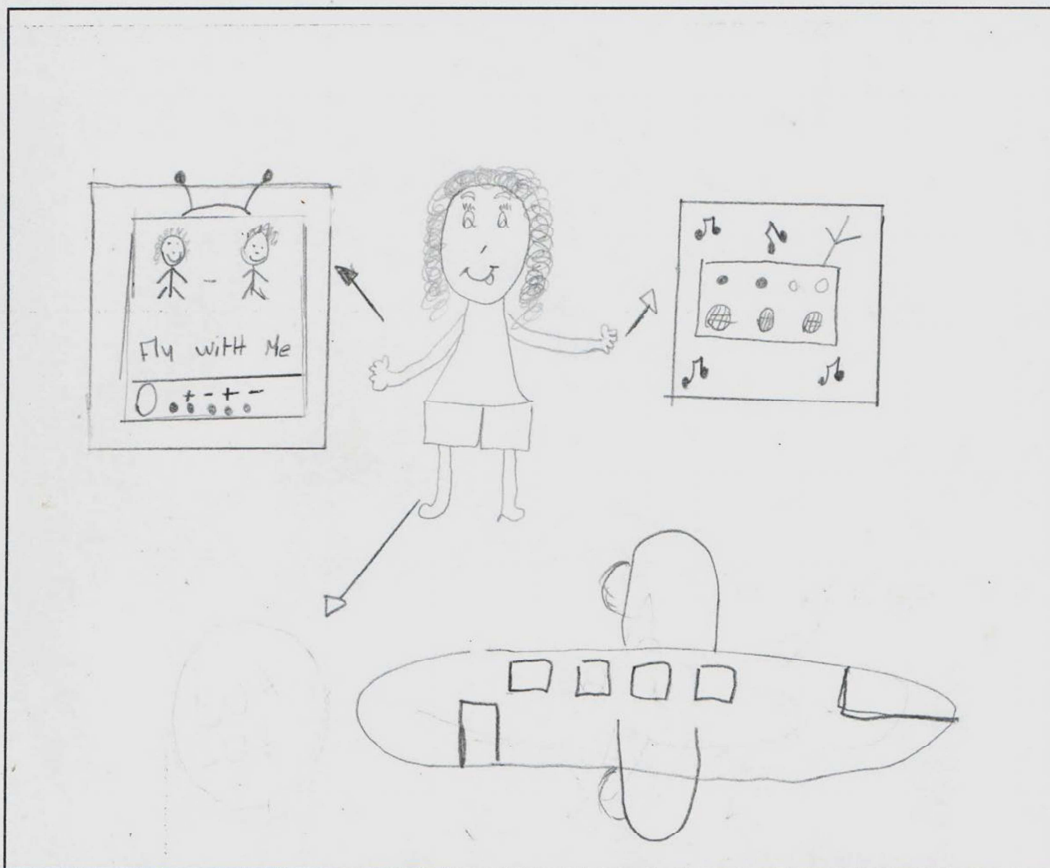
DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



Facilidade de comunicação, conhecer novas pessoas  
adaptar-se ao mundo, viagens tranquilas.

(N1\_15)

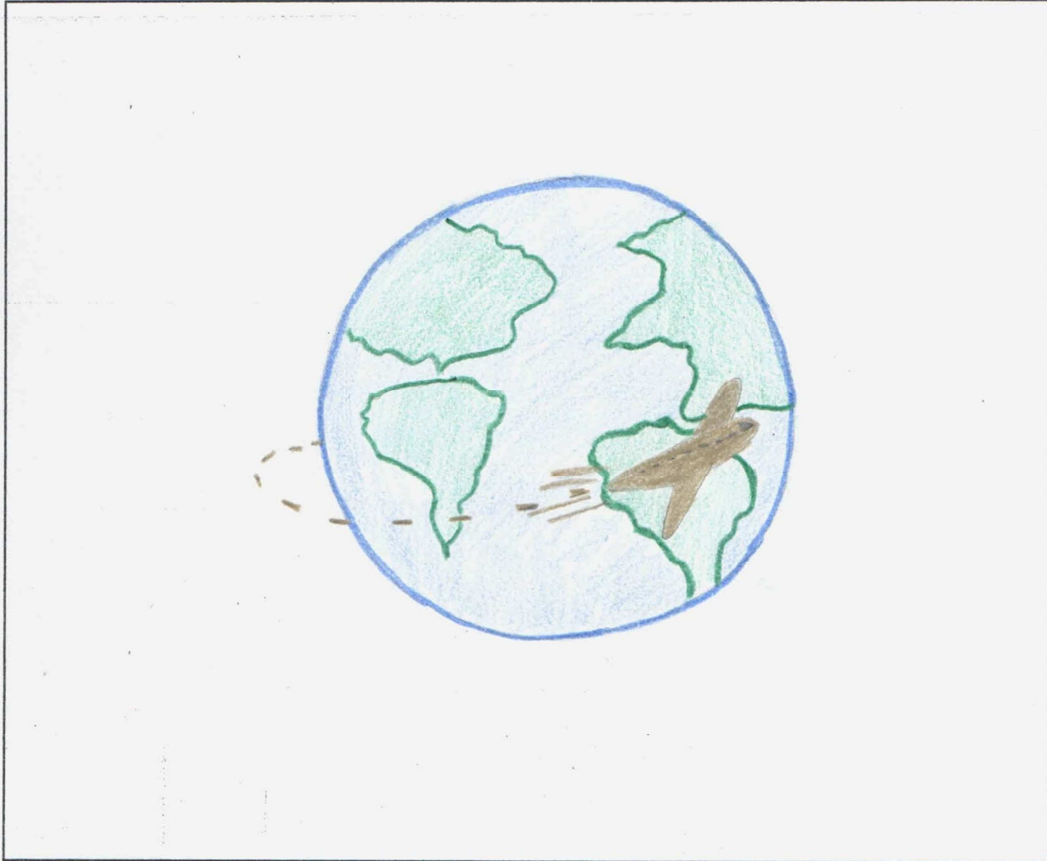
DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



Aprender inglês é importante para saber o que uma música está falando para entender um filme sem legenda ou com legenda, para um dia ser turista e saber adiquar a lingua de um país inglês

(RN1\_15)

DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



For me, English is important because with it, you can go anywhere at the world and discover it much better.

(AN2\_16)

DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.

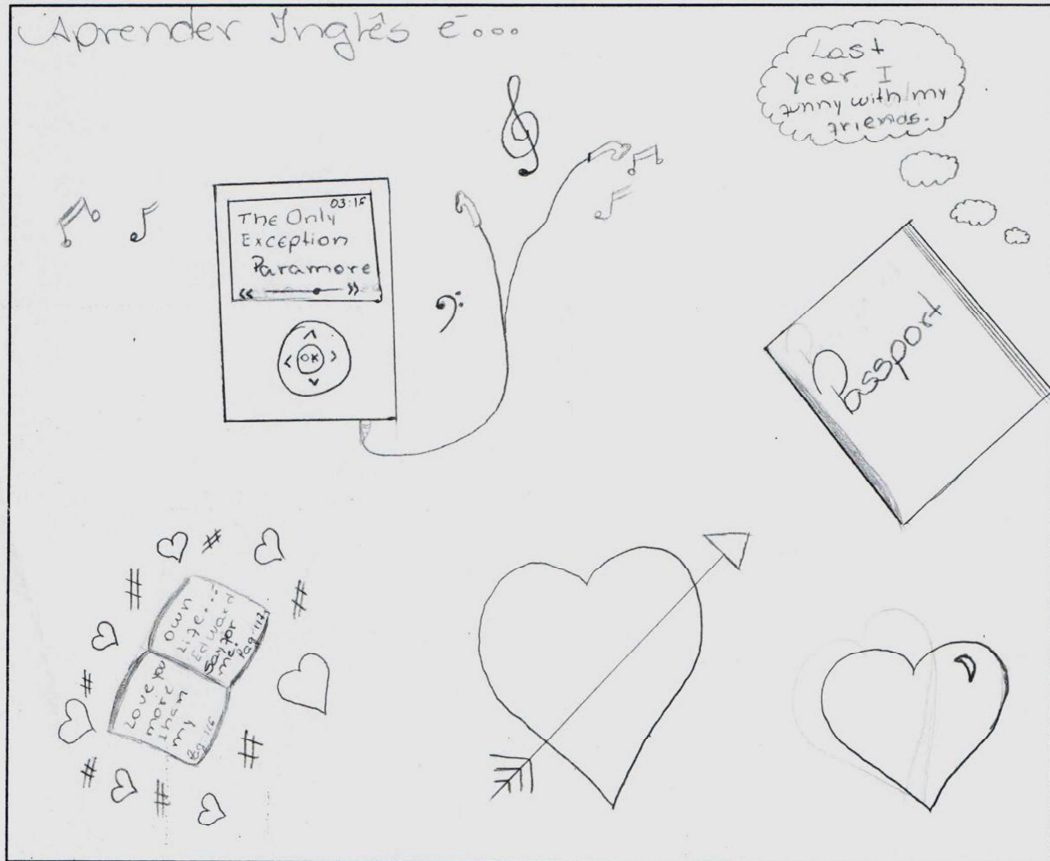
Aprender inglês é:



Para mim, aprender inglês significa realizar meu grande sonho, que é ir para a Escócia e outros países que falam o idioma inglês.

(AP2\_16)

DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



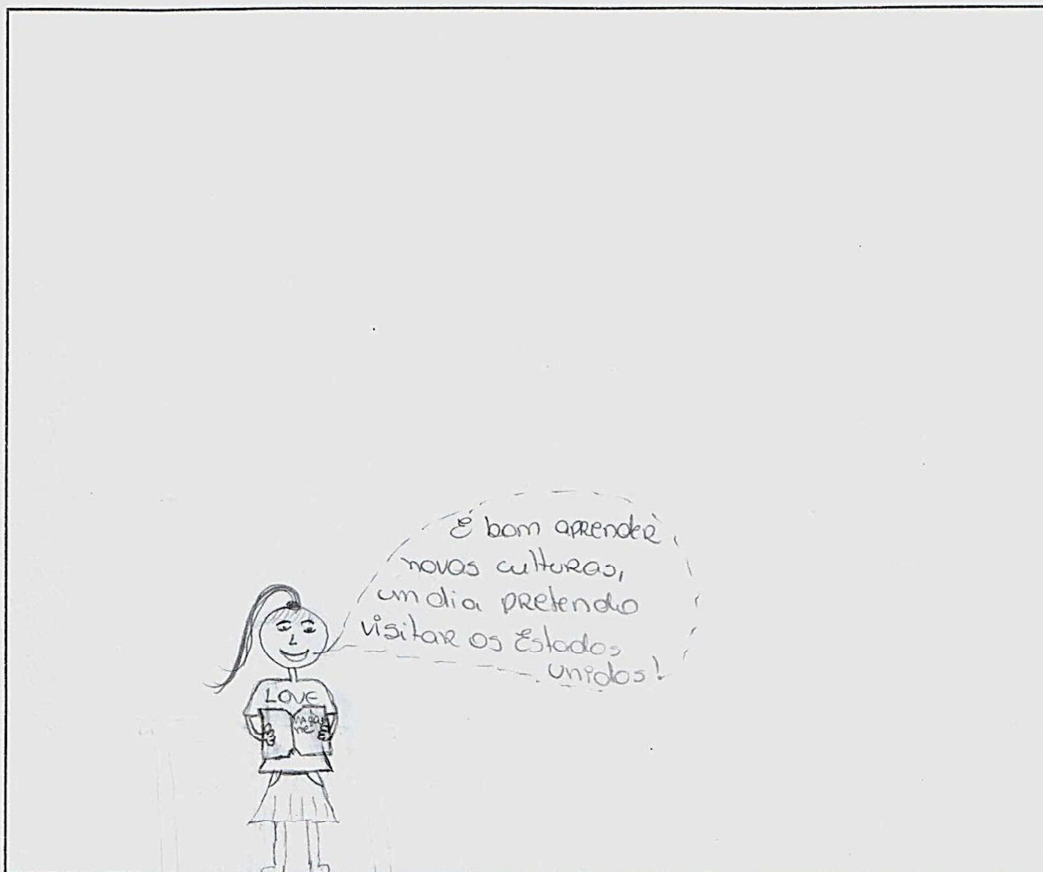
Aprender Inglês é...

Deixar as músicas de envolver, de levar para um mundo onde ninguém mais tem acesso. É viajar, conhecer novos lugares, novas culturas. É se apaixonar de novo e de novo, amar a linguagem, lembrar os bons momentos...

(Aprender Inglês é ser diferente!)

(AC2\_15)

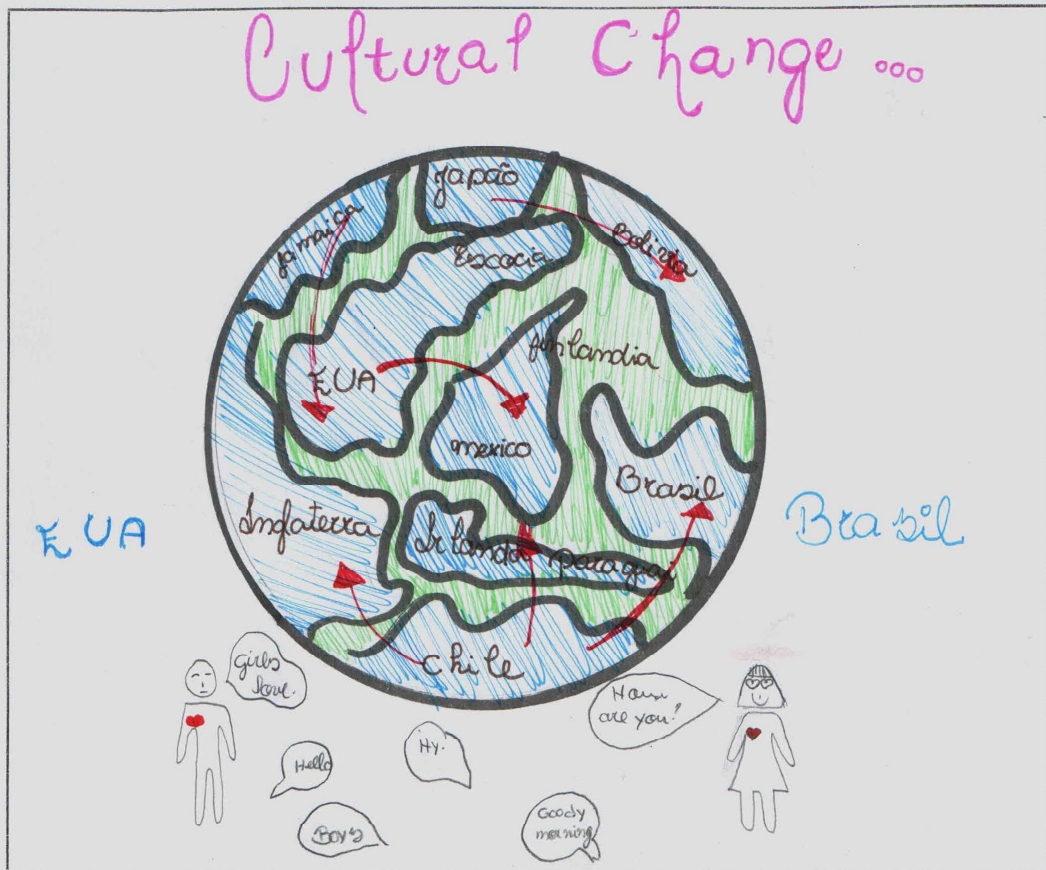
DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



Aprender inglês é uma tarefa difícil mas nos ensina a superar nossas dificuldades aprendendo culturas diferentes e possibilitando novas oportunidades.

(D2\_17)

DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



### Aprender Inglês é ...

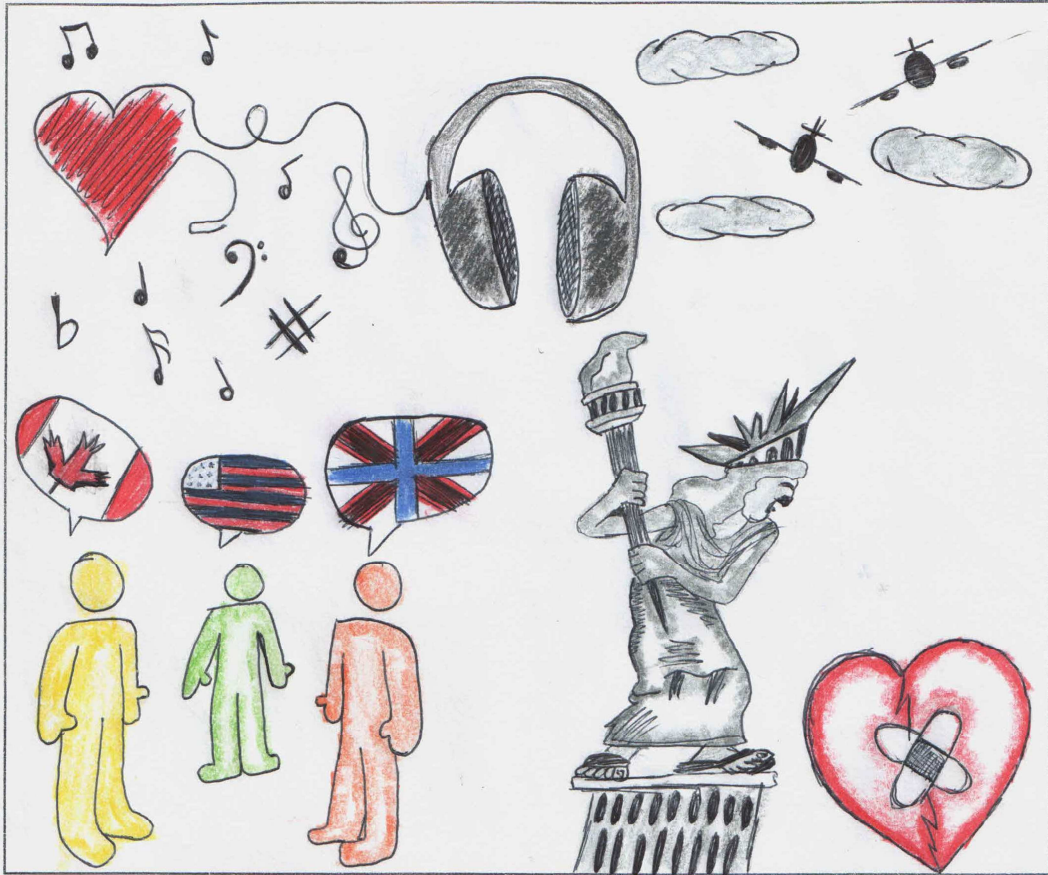
Meu desenho refere-se a globalização no mundo no qual dependemos do inglês para nos associarmos no dia-dia através da cultura de outro país, já que nos dias de hoje essas mudanças tem sido normais, e a língua inglesa já faz parte das nossas vidas.

E mostra como é importante a comunicação entre pessoas em diferentes países.



(I2\_15)

DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



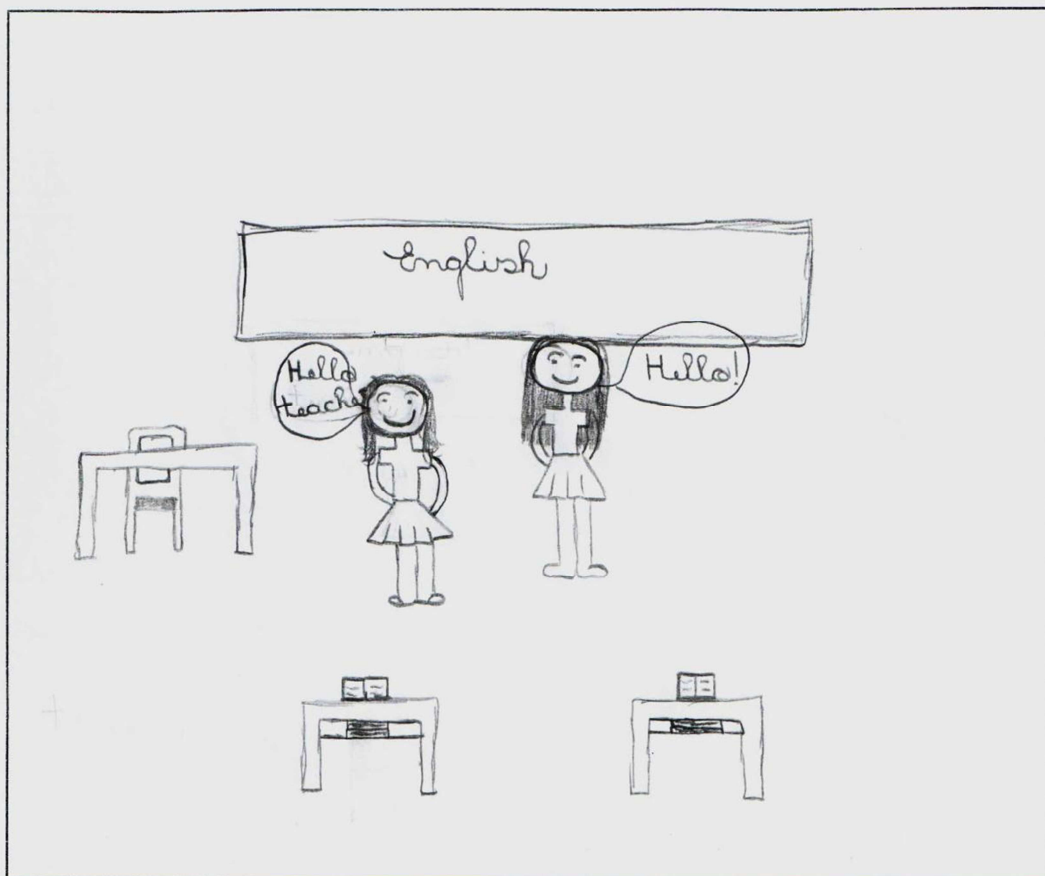
Aprender inglês é...

É se apaixonar pelo idioma, ouvir as músicas e viajar em seu significado, é ter a chance de conhecer novos lugares, se curar de lembranças do passado, viver o presente e ter esperança no futuro.

Viajar para varios países, A estatura significa ter liberdade de fazer as coisas, e coração significa que uma viagem sempre pode curar um coração partido

(LA2\_16)

DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



Aprender inglês é necessário, mas para muitas pessoas é difícil compreender e falar. Muitas pessoas utilizam o inglês no trabalho, mas poucas em cursos no dia-a-dia, em redes sociais, até nos roupas, etc. Inglês é necessário.

(M2\_16)

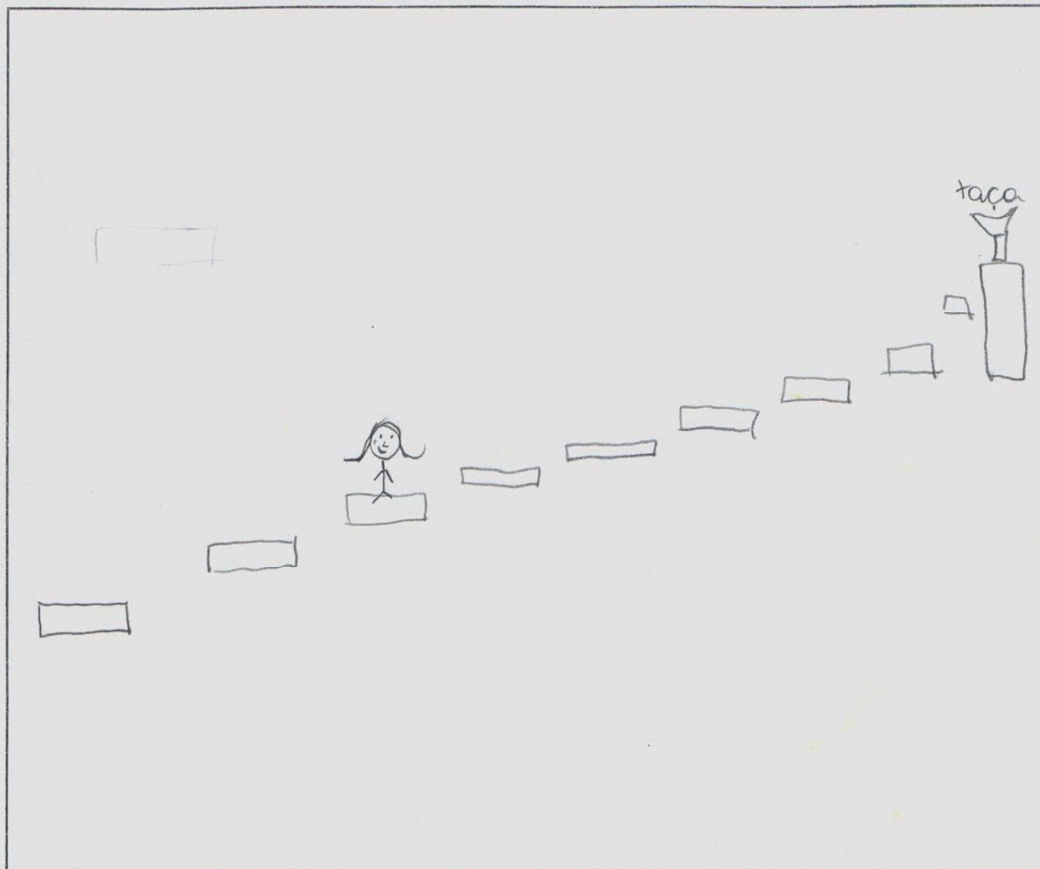
DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



Aprender inglês é ter conhecimento muito mais amplo sobre  
diversas coisas presentes no nosso dia a dia, já  
que o inglês é considerada a língua universal, a  
língua mais falada no mundo. Saber inglês é quase sa-  
ber tudo! :P

(CC3\_17)

DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



Aprender inglês é uma etapa que você vai conquistando aos poucos, vencer todas as etapas que vierem para ser completadas.

O desenho as barrinhas é tipo de escada que você sobe até chegar no objetivo no desenho é uma taça.

(CM3\_17)

DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



O meu desenho mostra trabalhadores indo para  
uma mina de diamantes querendo exemplificar  
como é difícil aprender inglês para mim em trabalho  
muito difícil

(J3\_17)

DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA APRENDER INGLÊS. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO.



Essa aí de cima sou eu! Pensando na importância do inglês na minha vida pessoal e profissional.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---