



# RETRATOS DO EU:

AS IDENTIDADES METAFORIZADAS DE APRENDIZES DE INGLÊS EM HONG KONG E NO BRASIL

**RONALDO CORRÊA GOMES JUNIOR**  
BELO HORIZONTE . 2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
POSLIN - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS  
LINGUÍSTICOS**

**Ronaldo Corrêa Gomes Junior**

**RETRATOS DO EU:  
as identidades metaforizadas de aprendizes universitários de inglês em  
Hong Kong e no Brasil**

**Belo Horizonte, Minas Gerais  
2015**

**Ronaldo Corrêa Gomes Junior**

**RETRATOS DO EU:  
as identidades metaforizadas de aprendizes universitários de inglês em  
Hong Kong e no Brasil**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para a qualificação no Curso de Doutorado

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

**Belo Horizonte, Minas Gerais  
2015**

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

G633m

Gomes Junior, Ronaldo Corrêa.  
Metáforas do eu [manuscrito] : as identidades  
metaforizadas de aprendizes universitários de inglês em Hong  
Kong e no Brasil / Ronaldo Corrêa Gomes Junior. – 2015.  
180 f., enc. : il., 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. 175-180.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino (Superior) – Falantes  
estrangeiros – Brasil – Teses. 2. Língua inglesa – Estudo e  
ensino (Superior) – Falantes estrangeiros – Hong Kong –  
Teses. 3. Identidade – Teses. 4. Metáfora – Teses. 5.  
Aprendizagem – Teses. 6. Aquisição da segunda linguagem –  
Teses. I. Paiva, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. II.  
Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III.  
Título.

CDD : 420.7



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**RETRATOS DO EU: investigando as identidades metaforizadas de um grupo de aprendizes universitários de inglês do Brasil e de Hong Kong**

### RONALDO CORREA GOMES JUNIOR

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

Aprovada em 04 de maio de 2015, pela banca constituída pelos membros:

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

Prof(a). Adriana Maria Tenuta de Azevedo  
UFMG

Prof(a). Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira  
UFMG

Prof(a). Pedro Perini Frizzera da Mota Santos  
UFVJM

Prof(a). Elaine Ferreira do Vale Borges  
UEPG

Belo Horizonte, 4 de maio de 2015.

## Resumo

Se as metáforas são um fenômeno cognitivo pelo qual atribuímos sentido ao mundo e a nós mesmos (LAKOFF E JOHNSON, 1980), entender as identidades e como elas são construídas também pode ser uma questão de metáfora. Esta pesquisa buscou investigar as identidades metafóricas de estudantes de inglês da Universidade Federal de Minas Gerais e da City University of Hong Kong por meio da análise das metáforas encontradas em histórias de aprendizagem de inglês. O conjunto de textos analisado reúne narrativas multimodais, ou seja, compostas por texto, imagem, som, vídeos etc. Nesse estudo qualitativo e interpretativista, dois conjuntos de narrativas foram analisados - um de cada universidade. A análise de dados consistiu nos seguintes passos: primeiro, todas as unidades metafóricas referentes à identidade dos aprendizes foram destacadas; segundo, após repetidas leituras, as metáforas foram agrupadas em categorias de acordo com suas regularidades; terceiro, foi verificado como os eus são metafórica e discursivamente construídos; e por fim, foram traçados os perfis identitários de cada conjunto de narrativas. Os dados revelam que as identidades metaforizadas mais frequentes nos dois grupos de participantes são as que envolvem percursos, caminhos e jornadas, como a do viajante. Nos dados de Hong Kong, outras identidades metaforizadas frequentes envolvem ação intensa, como a do construtor e a do militar. Já nos dados do Brasil, as outras identidades metaforizadas mais frequentes são as relacionadas à leitura. Outra conclusão é de que a multiplicidade de identidades não implica na fragmentação delas. Assim, propõe-se a noção de identidades mescladas. Conhecer as metáforas que os aprendizes usam para falar sobre aprendizagem de línguas pode ajudar os professores a entender melhor as identidades construídas durante esse processo. Uma das principais contribuições desta pesquisa é a associação de teorias cognitivas e sociais, entendendo os aprendizes como sujeitos sóciocognitivos que são afetados por experiências sociais, corporificadas, sinestésicas e identitárias.

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

## Abstract

If metaphors are a cognitive phenomenon by which we make sense of the world and ourselves (LAKOFF AND JOHNSON, 1980); understanding identities and how they are constructed can also be a matter of metaphor. This research aims at investigating the metaphorical identities of English students of the Federal University of Minas Gerais and the University of Hong Kong by examining the metaphors in language learning histories (LLH). These narratives were written in a multimodal way, that is, using text, images, sounds, videos etc. In this qualitative and interpretivist study, two LLH database will be analyzed - one from each university. The data analysis consisted on of the following steps: first, all significant metaphorical units were highlighted; second, after repeated readings, metaphors were grouped in categories according to their regularities; third, it was analyzed how the selves were discursively and metaphorically constructed; and finally, the identity profiles of each database were traced. The data reveal that the most frequent metaphorized identities in both group of participants are the ones which involve journeys and paths, such as the traveller. In the Hong Kong data, other metaphorized identities involve intense action, such as the constructor and soldier. In the Brazilian data, the other most frequent metaphorized identities are related to reading. Another conclusion is that the multiplicity of identities does not imply their fragmentation. Thus, the blended identities notion is proposed. Getting to know the metaphors students use to talk about language learning can help teachers better understand the identities that are constructed during the process; what can affect both teaching and learning. One of the main contributions of this research is also the association of cognitive and social theories, understanding learners as sociocognitive beings who are influenced by social, embodied, kinesthetic, and identity experiences.

Keywords: metaphors, identities, learning, English.

## Lista de Ilustrações

Figura 1 - Mapeamento de APRENDER INGLÊS É PERCORRER UM CAMINHO .....	37
Figura 2 - O Diagrama Básico da Teoria da Mesclagem Conceptual .....	43
Figura 3 - Exemplo de uma Rede de Integração .....	45
Figura 4 - Representação gráfica de uma metáfora imagética.....	47
Figura 5 - Ilustração de uma metáfora de esquema imagético .....	53
Figura 6 - Resultado da pesquisa sobre a conceptualização da vida por americanos e húngaros .....	57
Figura 7 - O DIPLOMA É PRÊMIO .....	63
Figura 8 - LIVRO É PÁSSARO.....	64
Figura 9 - COMPUTADOR É CHAVE .....	65
Figura 10 - MOCHILA É CARRO.....	66
Figura 11 - APRENDER INGLÊS É VOAR .....	67
Figura 12 - Representação gráfica da identidade metaforizada mesclada O APRENDIZ É UM VIAJANTE-JOGADOR .....	112
Figura 13 - Representação gráfica da identidade metaforizada mesclada O APRENDIZ É UM VIAJANTE-MILITAR .....	116
Figura 14 - Representação gráfica da identidade metaforizada mesclada O APRENDIZ É UM CONSTRUTOR-AFORTUNADO.....	120
Figura 15 - Representação gráfica da identidade metaforizada mesclada O APRENDIZ É UM VIAJANTE-CONSTRUÇÃO-AFORTUNADO .....	123
Figura 16 - Representação gráfica da identidade metaforizada mesclada O APRENDIZ É UM VIAJANTE-CONSTRUTOR-JOGADOR .....	125
Figura 17 - Representação gráfica da identidade metaforizada mesclada O APRENDIZ É UM LEITOR-VOADOR.....	154
Figura 18 - Representação gráfica da identidade metaforizada mesclada O APRENDIZ É UM LEITOR-DEVORADOR.....	155
Figura 19 - Representação gráfica da identidade metaforizada mesclada O APRENDIZ É UM VIAJANTE-APAIXONADO .....	157
Quadro 1 - Exemplificação de alguns esquemas imagéticos.....	49
Quadro 2 - Lista classificatória de esquemas imagéticos .....	50
Quadro 3 - Perfil identitário dos estudantes da City University of Hong Kong.....	157
Quadro 4 - Perfil identitário dos estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais .....	158



## **Agradecimentos**

Em minha jornada como doutorando, tive ajuda de muitas pessoas que, além de contribuírem para um bom percurso, tornaram a viagem muito mais proveitosa e enriquecedora. A colaboração desses parceiros foi essencial para que pudesse desviar e superar todos os obstáculos. A tod@s, o meu mais sincero agradecimento.

Aos meus pais e irmã; por serem incentivadores incansáveis, por me estimularem a desbravar caminhos e por sempre torcerem pela minha satisfação pessoal e profissional. Obrigado por me fazerem ter a certeza de que, mesmo longe, contamos uns com os outros nas partidas, nos percursos, nas chegadas.

A minha querida família; pela torcida constante, pelas orações, boas energias e por sempre terem acreditado que eu alcançaria essa vitória.

Ao Bernardo Bahia; por ter me acompanhado nesse trabalho do começo ao fim, sempre dando força, provocando questionamentos, esclarecendo dúvidas, injetando energia quando o cansaço e desespero pairavam. Sua colaboração é nítida e especial.

Ao Poslin; pela oportunidade de participar de um excelente programa de pós-graduação e pela cooperação em todos os congressos e seminários.

Ao Instituto Federal de Minas Gerais - Campus Ouro Preto; por ter me concedido o afastamento no último ano de doutoramento, o que me permitiu ter mais dedicação à pesquisa.

À CAPES; pela ajuda financeira que me possibilitou realizar um estágio de doutorado sanduíche em Hong Kong.

A minha poderosa orientadora Vera Menezes; por sua força, inteligência, perspicácia e carinho. Não há palavras que retribuam toda a orientação dada durante esses anos. Obrigado por contribuir com tanto apreço para o meu desenvolvimento acadêmico.

Ao meu orientador chinês Andy Xuesong Gao; pela ajuda na viagem mais longa de minha vida. Obrigado por ter feito da minha experiência em Hong Kong um período tão especial e por ter me auxiliado durante a análise dos dados dos estudantes chineses.

Às amigas Soraya Monteiro, Júlia Chálabi, Cintia Adell, Daniela Ferreira, Junia Braga e Shirlene Bemfica; pelo carinho e amizade durante esses anos e por estarem sempre dispostas a me animar, aconselhar, confortar.

À querida Ana Elisa Novais; pela serindipidade/amizade e por ter aceitado ler e revisar o trabalho.

Ao talentoso Thiago Muniz; pelo companheirismo e assessoria criativa na execução da capa e das ilustrações.

Aos professores que aceitaram ler e avaliar esse trabalho; desde já meu muito obrigado pelas contribuições.

A tod@s que direta e indiretamente contribuíram para a minha caminhada. Mesmo com todo o cansaço, vejo que valeu a pena percorrer esse caminho árduo, mas recompensador. Vejo a finalização dessa pesquisa não como a chegada em um destino, mas como um marco para o início de muitas outras jornadas.

## Sumário

<b>um - Introdução .....</b>	<b>12</b>
1.1 Justificativa .....	15
1.2 Objetivos .....	17
1.3 Motivação para a pesquisa .....	18
<b>dois - Identidades .....</b>	<b>19</b>
2.1 O sujeito e a linguagem: dialogismo e polifonia. ....	20
2.2 O sujeito e a pós-modernidade. ....	22
2.3 O sujeito, a pós-modernidade, e as identidades .....	24
2.4 As identidades de sujeitos aprendizes e professores .....	30
<b>três - Metáforas .....</b>	<b>34</b>
3.1 A virada da Metáfora - a Teoria da Metáfora Conceptual.....	35
3.2 Quando um domínio "vale" por outro: o alvo, a fonte e seus mapeamentos.....	39
3.3 Os Espaços Mentais e as mesclagens : a Teoria da Mesclagem Conceptual .....	42
3.4 Metáforas e imagens: <i>one-shot metaphors</i> e esquemas imagéticos .....	48
3.5 (Re)Conhecendo as fronteiras: A Metáfora e a Variação Cultural.....	56
3.6 A comunicação humana e seus diversos modos: multimodalidade.....	60
3.6.1 A multimodalidade e a produção de sentido: metáforas mono- e multimodais .....	63
3.6.2 Algumas pistas evidenciadas pela Multimodalidade .....	70
3.7 Metáforas e identidades: o retrato do eu.....	73
<b>quatro - Metodologia .....</b>	<b>75</b>
4.1 Natureza da Pesquisa .....	76
4.2 Contexto e Participantes .....	77
4.3 A Pesquisa Narrativa .....	79
4.4 Narrativas Multimídia ou Multimodais .....	82
4.5 Procedimentos de Análise de Dados .....	83
<b>cinco - Análise das identidades metaforizadas. dos grupos de estudantes de Hong Kong e do Brasil .....</b>	<b>84</b>
<b>PARTE A - Identidades metaforizadas dos estudantes universitários de Hong Kong .....</b>	<b>85</b>
5.1 Identidades metaforizadas relacionadas a percursos, caminhos e jornadas .....	85
5.1.1 O APRENDIZ É UM VIAJANTE .....	86
5.1.2 O APRENDIZ É UM CORREDOR .....	94
5.1.3 O APRENDIZ É UM ALPINISTA.....	97
5.1.4 O APRENDIZ É UM PASSAGEIRO DE MONTANHA RUSSA .....	99
5.2 Identidades metaforizadas que envolvem ação intensa .....	101
5.2.1 O APRENDIZ É UM MILITAR.....	101
5.2.2 O APRENDIZ É UM CONSTRUTOR .....	104
5.3 Identidades metaforizadas relacionadas a ganhos e lucros.....	106
5.3.1 O APRENDIZ É UM INVESTIDOR .....	106
5.3.2 O APRENDIZ É UM JOGADOR.....	108

5.4	Identities metaforizadas mescladas com a do viajante .....	111
5.4.1	O APRENDIZ É UM VIAJANTE-JOGADOR .....	112
5.4.2	O APRENDIZ É UM VIAJANTE-PERSONAGEM .....	115
5.4.3	O APRENDIZ É UM VIAJANTE-MILITAR .....	117
5.5	Identities metaforizadas mescladas com a do construtor .....	119
5.5.1	O APRENDIZ É UM CONSTRUTOR-AFORTUNADO .....	119
5.6	As identities metaforizadas mescladas com o viajante e o construtor .....	122
5.6.1	O APRENDIZ É UM VIAJANTE-CONSTRUÇÃO-AFORTUNADO .....	123
5.6.2	O APRENDIZ É UM VIAJANTE-CONSTRUTOR-JOGADOR .....	125
 <u>PARTE B - Identities metaforizadas dos estudantes do Brasil .....</u>		 128
5.7	Identities metaforizadas relacionadas a percursos, caminhos e jornadas .....	128
5.7.1	O APRENDIZ É UM VIAJANTE .....	128
5.7.2	O APRENDIZ É UM CORREDOR .....	135
5.8	Identities metaforizadas relacionadas à leitura .....	136
5.8.1	O APRENDIZ É UM LEITOR .....	137
5.9	Identities metaforizadas relacionadas a ganhos e lucros .....	141
5.9.1	O APRENDIZ É UM JOGADOR .....	141
5.9.2	O APRENDIZ É UM INVESTIDOR .....	147
5.10	Identities metaforizadas relacionadas a desafios e riscos .....	148
5.10.1	O APRENDIZ É UM DESAFIADO .....	148
5.10.2	O APRENDIZ É UM SOBREVIVENTE .....	149
5.10.3	O APRENDIZ É UM MALABARISTA .....	149
5.11	Outras identities metaforizadas encontradas .....	150
5.11.1	O APRENDIZ É UM BEBÊ .....	150
5.11.2	O APRENDIZ É UM APAIXONADO .....	152
5.11.3	O APRENDIZ É UM PERSONAGEM .....	153
5.11.4	O APRENDIZ É UM ANIMAL .....	153
5.12	Identidade metaforizadas mescladas .....	154
5.12.1	O APRENDIZ É UM LEITOR-VOADOR .....	155
5.12.2	O APRENDIZ É UM LEITOR-VOADOR .....	156
5.12.3	O APRENDIZ É UM VIAJANTE-APAIXONADO .....	158
 <u>PARTE C - Uma comparação das identities metaforizadas dos dois grupos de estudantes</u>		 160
 <b>seis - Considerações Finais .....</b>		 <b>167</b>
 <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: .....</b>		 <b>175</b>

um  
**Introdução**

Com base na característica sociocognitiva da metáfora, esta pesquisa busca investigar as identidades de um grupo de aprendizes universitários de inglês da Universidade Federal de Minas Gerais e da City University of Hong Kong por meio da análise de metáforas. Para isso, serão analisados dois conjuntos de histórias de aprendizagem de inglês - um de cada universidade. Dessa maneira, primeiramente, investigo as metáforas mais frequentes nos dois bancos de narrativas e, em seguida, apresento as identidades metaforizadas mais frequentes por meio da análise dos mapeamentos e mesclagens.

Com o objetivo de localizar o estudo historicamente, acredito ser necessário relembrar a trajetória dos estudos de metáfora. No final da década de 70 e início da de 80, os estudos de metáfora tiveram uma ressignificação marcante. A publicação de *Metaphors We Live By* (LAKOFF E JOHNSON, 1980), inspirado na *Metáfora do Conduto* (REDDY, 1979), parece ter redesenhado as rotas da Linguística no que diz respeito à metáfora e muitos outros conceitos, como o de linguagem, língua, razão, conhecimento, experiência, etc.

Embora já houvesse estudos nos quais a metáfora era concebida por um viés cognitivo, a visão predominante era a de figura de linguagem ou artifício para embelezar o discurso. Essa visão tradicional dizia que a metáfora era meramente o uso do nome de uma coisa para designar outra. Com o passar dos anos, a noção de metáfora foi sendo desmembrada, o que resultou na elaboração de uma lista de figuras de linguagem.

Com a publicação de *Metaphors We Live By*, surge a noção de metáfora conceptual, ou seja, a metáfora seria uma maneira de conceptualizar um domínio de experiência em termos de outro. Sendo assim, ao usar uma metáfora, estamos conceptualizando alguma coisa. Lakoff & Johnson (1980) passam a imprimir um caráter cotidiano às metáforas. Como o próprio título do livro diz, vivemos por metáforas; logo, elas estão presentes em nosso cotidiano e têm papel fundamental no entendimento que fazemos do mundo e daqueles que nos cercam.

É nesse segundo sentido que enxergo a metáfora; como fenômeno cognitivo e social pelo qual atribuímos sentido ao mundo e a nós mesmos. Se as metáforas fazem parte da percepção e do sistema conceitual humanos, influenciam o agir dos indivíduos no mundo, bem como o relacionamento deles; e se o sistema conceitual tem um papel fundamental na definição das realidades diárias humanas (LAKOFF e JOHNSON, 1980), entender as identidades dos indivíduos e como elas são construídas nas diversas práticas sociais também pode ser uma questão de metáfora.

Segundo a Teoria Cognitiva da Metáfora, as metáforas estão localizadas no pensamento. Embora sejam percebidas na linguagem, elas são utilizadas (ditas ou expressas) por estarem em nosso pensamento, estruturando o mesmo.

Portanto, pela inegável característica reveladora das metáforas, esta pesquisa tem por objetivo responder as seguintes perguntas:

- Quais são as identidades metaforizadas mais frequentes em narrativas de um grupo de aprendizes universitários de inglês da City University of Hong Kong?
- Quais são as identidades metaforizadas mais frequentes em narrativas de um grupo de aprendizes universitários de inglês da Universidade Federal de Minas Gerais?
- Até que ponto se diferenciam ou se assemelham as identidades metaforizadas de aprendizes de diferentes realidades que estudam a mesma língua?

De acordo com Kövecses (2005), pesquisadores das ciências cognitivas discutem sobre o que é metáfora e como ela funciona na mente, ao passo que pesquisadores das ciências sociais focam na questão do que a metáfora faz em contextos socioculturais específicos. Considerando o caráter transdisciplinar da Linguística Aplicada, esta pesquisa busca construir pontes entre as duas abordagens científicas. Ao mesmo tempo em que analiso

e interpreto as metáforas, busco entender como elas evidenciam as identidades metaforizadas dos aprendizes dos dois banco de dados.

O conhecimento das identidades, bem como das conceptualizações dos aprendizes, é de extrema importância para que se possa conhecer mais sobre quem são nossos aprendizes e o que trazem consigo para a sala de aula. Conhecer as especificidades de nossos aprendizes é essencial para que se possam aperfeiçoar práticas e metodologias no ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Ensinar vai muito além de conhecer a língua, métodos, abordagens, materiais didáticos, etc. Ensinar também é conhecer a heterogeneidade dos grupos, bem como as identidades que são construídas dentro e fora de sala de aula. É tentar responder muitas das perguntas que surgem no dia-a-dia do professor.

### **1.1 Justificativa**

Comumente se acredita que o sentido encontra-se nas palavras. No entanto, as palavras são apenas “a ponta do iceberg”<sup>1</sup> (FAUCONNIER, 1994). O sentido e muitas outras concepções encontram-se “escondidas” em nossa mente. Em *The Way We Think*, Fauconnier & Turner (2002) afirmam que o pensamento metafórico opera na cognição, com estruturas uniformes e princípios dinâmicos, sejam espetaculares e notáveis, sejam convencionais e comuns. As operações mentais ocorridas durante o processamento metafórico acontecem na “velocidade da luz”<sup>2</sup>(p.18) e são altamente imaginativas, produzindo assim consciência de identidade, igualdade e diferença. Pesquisar metáforas é, portanto, uma forma de compreender como funciona o pensamento humano por meio da linguagem, é acessar a ponta do *iceberg* e o resultado de muito do que se encontra “submerso”.

---

<sup>1</sup> “the tip of the iceberg”.

<sup>2</sup> “lightning speed”.



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

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

Muitas pesquisas utilizam a análise metafórica para descobrir como grupos conceptualizam determinado assunto ou tema (BERBER SARDINHA, 2008, 2010; MESTRINER, 2009; ZAMPONI, 2009). No entanto, poucos trabalhos se interessam em investigar metáforas no contexto do ensino aprendizagem. Na Linguística Aplicada, as metáforas começaram a ser utilizadas em pesquisas com o objetivo de descobrir o que professores e aprendizes acreditam e pensam sobre assuntos referentes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, tanto internacionalmente (BLOCK, 1992; SWALES, 1994; ELLIS, 2001; KRAMSCH, 2003), quanto nacionalmente (OSÓRIO, 2003; BARATA, 2006; RIBEIRO E SOUZA, 2008; GOMES JUNIOR, 2009, 2011, PAIVA, 2011a). Essas pesquisas nos mostram que as metáforas são veículos relevantes para investigar as concepções de professores e aprendizes. Sendo assim, analisar metáforas é adotar uma perspectiva êmica, voltada para o participante.

Muitos estudiosos brasileiros e estrangeiros utilizam a identidade como construto teórico em suas pesquisas (RAJAGOPALAN, K. 2001, MOITA LOPES, 2002, 2006; NORTON e TOOHEY, 2002; PAVLENKO, A e LANTOLF, J. P. 2004; RESENDE, 2009, NUNAN e CHOI, 2010, PAIVA, 2011b, ZOLNIER, 2011). No entanto, esta pesquisa busca associar o estudo sociocultural de identidade ao estudo cognitivo da metáfora. Norton e Toohey (2002) já sinalizavam que o futuro para a pesquisa em identidade seria desenvolver o entendimento de aprendizes como socialmente construídos e também como seres corporificados, semióticos e emocionais que se identificam, resistem a identificações e agem em seus mundos sociais. Sendo assim, este estudo associa identidades e metáforas, enxergando o aprendiz, portanto, como um produto sociocultural influenciado por suas experiências sociais, corpóreas, sensório-motoras e identitárias. A análise metafórica levaria o pesquisador a entender as conceptualizações humanas, o que o auxiliaria a traçar e analisar os perfis identitários dos participantes.

## **1.2 Objetivos**

Considerando a importância da investigação das identidades dos aprendizes de línguas, juntamente com a característica cognitiva e reveladora das metáforas, esta pesquisa tem como objetivo geral identificar as metáforas em narrativas de um grupo de aprendizes de inglês da Universidade Federal de Minas Gerais e da City University of Hong Kong, para que se possa conhecer e comparar as identidades metaforizadas de estudantes de realidades tão distintas aprendendo uma mesma língua.

### **1.3 Motivação para a pesquisa**

Ao decidir investir em um doutoramento, minha intenção era continuar meu percurso nos estudos da metáfora. Para isso, decidi encontrar um tema que além de contribuir para os estudos metafóricos, contemplasse o ensino-aprendizagem de inglês, dado o meu grande interesse nessa área. Durante todo o meu percurso como professor-pesquisador, sempre me dediquei ao aprendizes, investigando questões relacionadas a esse lado tão importante e muitas vezes ignorado. Assim, essa tese de doutorado marca, além do meu interesse de pesquisa nas metáforas, o meu compromisso como educador.

Decidi então investigar a relação das metáforas com as identidades. Para mim, essa relação já era clara e óbvia, mas percebi uma carência de estudos que associassem o estudo cognitivo da metáfora com a identidade como fenômeno social e cultural. Dessa forma, minha escolha como pesquisador condiz também com as minhas convicções como professor, na medida em que acredito que não devemos enxergar os aprendizes como iguais ou homogêneos e sim considerar toda a complexidade dos mesmos, concebendo-os como seres socioculturais marcados tanto por suas experiências sociais quanto cognitivas.

Ao analisar as metáforas pelas quais a identidade é abordada teoricamente, comecei a pensar que por mais que elas sejam fragmentadas, fractalizadas, líquidas; elas seriam também mescladas. Isso fez mais sentido quando comecei a questionar que, por mais que tenhamos vários eus, nossas identidades coexistem. Dessa forma, seria possível identificar as identidades metaforizadas em narrativas de aprendizagem de inglês por meio da Teoria da Mesclagem Conceptual.

dois  
**Identities**

Neste capítulo, apresento alguns pressupostos teóricos referentes às identidades do sujeito como um fenômeno cultural, histórico e social. Primeiramente, trago a visão bakhtiniana da linguagem, que compreende o discurso como enunciação dialógica e polifônica de vozes sociais. Em um segundo momento, ponho em discussão a questão da pós-modernidade e de como a mesma abalou e fragmentou os sujeitos. Em seguida, acrescento à discussão a questão das identidades na pós-modernidade nas visões de Hall (1990, 2011) e Giddens (1991, 2002). Por fim, destaco como as identidades são percebidas no contexto do ensino e aprendizagem de línguas e apresento as visões de pesquisadores da área.

## **2.1 O sujeito e a linguagem: dialogismo e polifonia.**

O que carrega a nossa voz? Até que ponto nosso discurso é a fusão de vários outros discursos? Em uma visão bakhtiniana, a língua em uso, viva, é essencialmente dialógica, já que um enunciado é sempre constituído em diálogo e interação com outro(s). Para Bakhtin (2006, p. 126) “[q]ualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta”. Nessa perspectiva, os discursos dos sujeitos podem ser frequentemente polifônicos, quando no fio do discurso são percebidas várias vozes sociais.

Fiorin (2006) aponta que, em uma visão bakhtiniana, todo enunciado é considerado dialógico. Dessa maneira, podemos entender que o dialogismo é algo constitutivo da linguagem. Assim, todo enunciado seria constituído a partir de outro enunciado. Logo, em um enunciado seria possível ouvirmos a voz de outro – o que o constituiu. Mesmo que ele não se faça presente explicitamente no discurso, ele está lá, pois o constituiu.

Como alerta o autor, poder-se-ia pensar que dialogismo seria somente referente a relações ponderadas, de acordo entre as vozes ou enunciados. No entanto, as relações dialógicas podem ser polêmicas e de desavenças também. Fiorin argumenta que

[s]e a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição. O que é constitutivo das diferentes posições sociais que circulam numa dada formação social é a contradição. (FIORIN, 2006, p.25).

Portanto, um enunciado é o espaço onde diversas vozes se chocam e também se orquestram.

Um enunciado é sempre um espaço de tensão da voz do sujeito com outras vozes sociais.

Barros (1997) afirma que se para Bakhtin a linguagem é dialógica e se a ciência humana tem método e objeto dialógicos, então as concepções sobre o homem e a vida também deveriam ser caracterizadas pelo princípio dialógico. Nesse diálogo, a alteridade desempenha um papel essencial, pois, de acordo com a autora, não há como pensar o homem excluído de suas relações com o outro. É nesse cenário, portanto, que a linguagem e o discurso são dialógicos: num diálogo entre interlocutores e entre discursos.

De acordo com Barros (1997), o dialogismo é uma característica constitutiva da linguagem. Para Bakhtin a língua é complexa, pois choque e contradições surgem na medida em que traços discursivos são incorporados. Sendo assim, numa visão bakhtiniana, a língua é dialógica e complexa, “pois nela se imprimem historicamente e pelo usos as relações dialógicas dos discursos”.

Barros (2003) distingue os termos dialogismo e polifonia. Para ela, o termo dialogismo refere-se ao princípio dialógico inerente à linguagem e ao discurso. Já polifonia caracteriza o texto em que o dialogismo é aparente, possuindo diferentes vozes, em oposição ao texto monofônico. Em outras palavras, o dialogismo é algo característico da linguagem e do discurso. No entanto, pode haver textos monofônicos, quando os diálogos constituintes do texto são escondidos, evidenciando uma única voz; e polifônicos, quando os diálogos entre

discursos são aparentes, deixando visíveis suas diversas vozes. Para a autora, evidenciar ou ocultar os diálogos do texto é um efeito de sentido, fruto de procedimentos discursivos.

Para Bezerra (2007), o que caracteriza a polifonia é o papel ativo do autor como o “regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico” (p.194). Nesse processo, o autor rege vozes que ele cria ou recria, revelando e manifestando um outro eu. É aí que ocorre, portanto, uma mudança do “eu” em relação ao “outro”, em que pessoas coisificadas transformam-se em individualidades. As várias vozes em um texto não são objetos do discurso, e sim os sujeitos dele.

Segundo Bakhtin (2011), a intersecção de vozes em um discurso não representa uma passividade por parte do autor, que apenas orchestra vozes alheias. Para o autor, a questão não está aí, mas “na relação de reciprocidade inteiramente nova e especial entre a minha verdade e a verdade do outro” (p.339). Na visão dialógica bakhtiniana, o autor tem um papel extremamente ativo – um ativismo “em relação a consciência viva e isônoma do outro (p.339)” em que o autor não somente dialoga, mas interroga, questiona, pondera. De acordo com o autor, “todo criador recria a lógica do próprio objeto, mas não a cria nem a viola” (p.339).

## **2.2 O sujeito e a pós-modernidade.**

Algumas correntes teóricas afirmam que a pós-modernidade está fazendo com que as identidades do sujeito entrem em colapso. Stuart Hall era um teórico que comungava com esse pensamento. Para ele, com a modernidade, as sociedades modernas estariam passando por um tipo diferente de mudança estrutural. Nas palavras do autor, “[i]sso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2011, p.

9). Dessa maneira, o sujeito que outrora era visto como centrado, unificado é concebido, na pós-modernidade, como fragmentado.

Nessa visão, as identidades na pós modernidade são descentradas, deslocadas. Para Hall (2011), esse fenômeno é caracterizado pela perda de um “sentido de si” (p. 9) estável e é resultante das transformações do mundo moderno, o que abala o conceito que temos de nós mesmos como sujeitos integrados. Está constituída, portanto, a “crise de identidade” do sujeito pós-moderno. Ao não serem mais percebidas como unificadas, fixas ou essencialistas, as identidades entram em crise e passam a ser uma questão existencial para o indivíduo pós-moderno.

Outro pensador que faz parte dessa corrente teórica é Anthony Giddens. Para ele, a modernidade configura-se como um “problema sociológico fundamental na chegada ao século XXI” (GIDDENS, 2002, p. 9). O autor afirma que a modernidade se opõe as outras formas de ordem social principalmente pelo seu dinamismo, interferência no que é considerado tradicional e pelo seu impacto no mundo. Nessa visão, o abalo sofrido pelas instituições modernas possui grau elevado, já que

a modernidade altera radicalmente a natureza da vida social cotidiana e afeta os aspectos mais pessoais de nossa existência. A modernidade deve ser entendida num nível institucional; mas as transformações introduzidas pelas instituições modernas se entrelaçam de maneira direta com a vida individual, e portanto com o eu. (GIDDENS, 2002, p.9)

Assim, uma a característica constitutiva da modernidade é a relação direta entre as influências dos processos de globalização e os arranjos pessoais. Nessa perspectiva, o “eu” não só é afetado por influências externas, como também as afetam. Portanto, o sujeito não é uma entidade passiva, pois ao projetar suas identidades, mesmo que em contextos locais, ele contribui para influências sociais, com implicações globais.

Segundo Giddens (2002), modernidade refere-se às “instituições e modos de comportamento estabelecidos pela primeira vez na Europa depois do feudalismo, mas que no



século XX se tornaram mundiais em seu impacto” (p.21). Uma dimensão da modernidade pode ser considerada equivalente ao industrialismo; às relações sociais referentes ao uso da força material e do maquinário nos processos de produção. Outra dimensão é o capitalismo, sistema que compreende competição entre mercados de produtos e a mercantilização do trabalho. O autor assinala que “[a] modernidade inaugura uma era de ‘guerra total’ em que a capacidade destrutiva potencial dos armamentos, assinalada acima de tudo pela existência de armas nucleares, tornou-se enorme” (GIDDENS, 2002, p.21).

### **2.3 O sujeito, a pós-modernidade, e as identidades**

Hall (1990) já falava sobre identidade cultural. Para o autor, práticas de representação sempre influenciam os posicionamentos dos quais falamos ou escrevemos, os posicionamentos da enunciação. Embora falemos “em nosso próprio nome”, partindo de nossos “eus” e nossas experiências; quem fala e o sujeito sobre o qual se fala nunca são idênticos, nunca estão exatamente no mesmo lugar. Para o autor, identidade não é um conceito simples. Portanto, ao invés de pensar a identidade como algo pronto e finalizado, deve-se pensá-la como uma produção que sempre está em processo e constituída dentro da representação.

Sobre o sujeito da identidade cultural e da representação, Hall (1990) argumenta que o “eu” que escreve deve ser pensado como o “eu enunciado”. Todos nós escrevemos e falamos de um determinado lugar e tempo, de uma história e cultura específicas. O que dizemos está, portanto, sempre contextualizado, posicionado.

De acordo com o referido autor, há no mínimo duas diferentes maneiras de pensarmos sobre a identidade cultural. A primeira define o conceito em termos de unidade, de cultura compartilhada, um tipo de “eu verdadeiro” coletivo que está escondido dentro de muitos

outros “eus” mais superficiais que as pessoas com histórias e ancestrais em comum compartilham. Nessa perspectiva, nossas identidades culturais refletem as experiências históricas comuns e códigos culturais compartilhados que nos tornam únicos, com enquadramentos de referência e sentido estáveis, imutáveis e contínuos.

Há também uma segunda visão do conceito de identidade cultural. Essa reconhece que, assim como as muitas similaridades, há também pontos críticos de diferença profunda e significativa que constituem o que realmente somos, ou o que realmente nos tornamos. Não se pode falar com exatidão sobre “uma experiência, uma identidade” sem reconhecer seu outro lado: as rupturas e descontinuidades que constituem nossa singularidade. Nessa segunda visão, identidade cultural é

uma questão de tornar-se assim como de ser. Pertence ao futuro tão quanto ao passado. Não é algo que já existe, transcendendo espaço, tempo, história e cultura. Identidades culturais vêm de algum lugar, têm histórias. Porém, como tudo que é histórico, elas passam por constantes transformações. Longe de serem eternamente fixas em algum passado essencializado, elas estão sujeitas ao contínuo ‘jogo’ da história, cultura e poder. (HALL, 1990, p.225).<sup>3</sup>

Nesse sentido, a visão de identidade cultural trazida por Hall (1990) já anunciava a noção de construção. Assim, as identidades do sujeito são construídas socio-historicamente, transformam-se ao longo da vida dos indivíduos e sofrem interferências tanto de experiências individuais quanto de instituições sociais.

Ao elaborar mais o conceito, Hall (1990) propõe que a identidade cultural **não** é: (a) uma essência fixa ou imutável fora da história e do contexto; (b) um espírito universal e transcendental dentro de nós no qual a história possui nenhum valor fundamental; (c) definitiva; (d) uma origem fixa para qual podemos fazer um retorno final e absoluto. Assim, no olhar do autor, a identidade cultural é "algo, não um mero truque de imaginação. Ela tem

---

<sup>3</sup> Tradução de: “a matter of ‘becoming’ as well as of ‘being’. It belongs to the future as much as to the past. It is not something which already exists, transcending place, time, history, and culture. Cultural identities come from somewhere, have histories. But, like everything which is historical, they undergo constant transformation. Far from being eternally fixed in some essentialised past, they are subject to the continuous ‘play’ of history, culture and power” (HALL, 1990, p. 225).

suas histórias que, por conseguinte, possuem seus efeitos reais, materiais e simbólicos. É algo construído por memória, fantasia, narrativa e mito. Dessa forma, o autor defende que

[i]dentidades culturais são os pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou suturas que são feitas dentro de discursos de história e cultura. Não uma essência, mas um *posicionamento*. Assim, há sempre uma política de posição, que não tem garantia absoluta em uma ‘lei de origem’ não-problemática e transcendental. (HALL, 1990, p226).<sup>4</sup>

Portanto, pensar em identidade cultural é pensar em ligações feitas pelo indivíduo de discursos históricos e culturais, o que refuta, mais uma vez, a noção de que a identidade seja centrada em si mesmo, sem levar em consideração o contexto do sujeito.

O que Hall (1990) tenta mostrar é um sentido diferente da nossa relação com o passado e, assim, uma maneira diferente de se pensar a identidade cultural. Resumindo, a identidade cultural é constituída dentro da representação e como uma forma de representação que nos constitui como novos tipos de sujeitos, nos tornando aptos para descobrir os lugares dos quais falarmos.

Posteriormente, Hall (2011) elabora mais suas noções de identidade e apresenta três concepções bem divergentes de identidade do sujeito. São elas: (a) sujeito do Iluminismo; (b) sujeito sociológico; e (c) sujeito pós-moderno.

Para o autor, o sujeito do Iluminismo entendia o indivíduo como totalmente centrado e unificado, algo inerente ao sujeito; emergia com ele e se desenvolvia com o decorrer da vida. Hall considera essa visão como extremamente individualista – o centro do eu era a identidade do sujeito, no caso “dele”, haja vista que, no Iluminismo, o sujeito era constantemente visto como masculino. Assim, nessa visão, a identidade era uma essência, algo próprio do sujeito.

A noção de sujeito sociológico acompanhou as mudanças de pensamento do mundo moderno e abandonou a ideia de que a identidade era algo autônomo e insensível às

---

<sup>4</sup> Tradução de “Cultural identities are the points of identification, the unstable points of identification or suture, which are made, within the discourses of history and culture. Not an essence but a *positioning*. Hence, there is always a politics of identity, a politics of position, which has no absolute guarantee in an unproblematic, transcendental ‘law of origin’.” (HALL, 1990, p. 226)

influências externas. Nessa visão, a identidade era formada na interação entre o “eu” e a sociedade. Mesmo evidenciando a questão da interação, nessa visão, o sujeito ainda tinha um núcleo ou essência interior – “eu real”. Entretanto, esse núcleo seria formado por meio de uma constante interação com “os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2011, p. 12). Para o autor, essa visão do sujeito sociológico aproxima o interior do exterior, o mundo pessoal do mundo público, ou usando a metáfora escolhida por Hall (2011), sutura o sujeito à estrutura. Dessa maneira, sujeitos e estruturas sociais tornam-se estáveis e, conseqüentemente, mais unificados.

Com a pós-modernidade, as coisas passam a mudar. O sujeito que era concebido como unificado e estável passa a se fragmentar; sendo composto não apenas de uma, mas de várias identidades. Nessa visão, as pluralidades de identidades do sujeito podem ser, em muitos dos casos, contraditórias e/ou não resolvidas. É nesse contexto que nasce o sujeito pós-moderno, cujas principais características são identidades não fixas, essenciais ou permanentes. Alguns princípios dessa concepção de sujeito, de acordo com Hall (2011, p.13), são:

- a) “A identidade torna-se uma celebração móvel”. As identidades do sujeito pós-moderno vivem um processo contínuo e cíclico de formação e transformação, o que se opõe à rigidez e unicidade do sujeito pré-moderno.
- b) “É definida historicamente e não somente biologicamente”. O sujeito pós-moderno pode construir e assumir diferentes identidades ao longo de sua vida. Essas não estão mais centradas ao redor de um “eu coerente”, o que se opõe à noção do sujeito como havendo um núcleo.
- c) Dentro de nós há identidades contraditórias. O sujeito pós-moderno é livre para romper com a homogeneidade e unicidade e poder assumir a existência de fragmentos de identidades diferentes e até mesmo conflitantes. Esses fragmentos identitários

conflitantes podem empurrá-lo em diferentes direções, o que contribui para o contínuo deslocamento de nossas identidades.

Para Hall (2011, p.13), “[a] identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. Assim, na medida em que a pós-modernidade faz surgir uma multiplicidade de sistemas de significação e representação cultural, nos deparamos com milhares de identidades possíveis. Podemos nos identificar com várias delas, por períodos de tempo curtos ou longos.

Mais especificamente há também o conceito de auto-identidade. Giddens (2002) argumenta que, em se tratando de auto-identidade, deve-se sempre iniciar a discussão com a premissa de que “ser humano é saber, quase sempre, em termos de uma descrição ou outra, tanto o que está fazendo quanto como e por que se está fazendo” (GIDDENS, 2002, p.39). Isso quer dizer que a capacidade de reflexão seria uma das características do agir dos indivíduos, bem como um componente da pós-modernidade, como mencionado na seção anterior.

Giddens (2002) argumenta que, no cenário da pós-modernidade, a auto-identidade é um dos quatro tipos principais de questões existenciais do indivíduo. Para o autor, “questões existenciais dizem respeito a parâmetros básicos da vida humana, e são ‘respondidas’ por quem quer que ‘siga em frente’ nos contextos da atividade social”. (GIDDENS, 2002, p. 56). Essas questões supõem quatro elementos ontológicos e epistemológicos. O primeiro diz respeito ao questionamento da própria existência (a natureza da existência, a identidade dos objetos e dos eventos); o segundo refere-se às relações entre o mundo exterior e a vida humana (a contradição existencial pela qual fazemos parte da natureza, mas concebidos como indivíduos que sentem e refletem); o terceiro à existência de outras pessoas (como os indivíduos interpretam traços e ações de outros); e o quarto é a auto-identidade (a persistência de sentimentos de pessoa em um eu e num corpo contínuos).

Ao definir auto-identidade, Giddens (2002) acredita que, devido à amorfidade do ser, o conceito não se refere à sua persistência no tempo, da mesma forma que os filósofos falam das identidades dos objetos e coisas. Sob essa ótica, a identidade do “eu” difere-se do “eu” como fenômeno genérico e pressupõe uma consciência relativa. Utilizando as palavras do autor,

[é] aquilo ‘de que’ o indivíduo está consciente no termo ‘autoconsciência’. A auto-identidade, em outras palavras, não é algo simplesmente apresentado, como resultado das continuidades do sistema de ação do indivíduo, mas algo que deve ser criado e sustentado rotineiramente nas atividades reflexivas do indivíduo. (GIDDENS, 2002, p.54)

Assim, a construção e a sustentação das identidades do indivíduo são mediadas pelo componente reflexivo do indivíduo, que é predominantemente discursivo.

Giddens (2002) discorda da visão de que a auto-identidade seja um traço distintivo do indivíduo. Para ele, é “o eu compreendido reflexivamente pela pessoa em termos de sua biografia” (GIDDENS, 2002, p.54). Em outras palavras, a identidade tem a ver com a relação do indivíduo no espaço e no tempo; já a auto-identidade tem a ver com essas relações reflexivamente interpretadas pelo agente. Nisso está incluído o componente cognitivo da pessoa (personhood), ou seja, ser uma pessoa não significa apenas ser um indivíduo que age e reflete sobre suas ações, mas ter o conceito e a concepção reflexiva de uma pessoa. Isso certamente varia de cultura para cultura, mas há traços que são comuns a todas elas, como, por exemplo, a capacidade de usar “eu” em contextos diferentes.

Ao encerrar a discussão sobre auto-identidade, Giddens (2002) afirma que a identidade do indivíduo não está presente em seu comportamento nem nas reações dos outros, mas na capacidade “de manter em andamento uma narrativa particular” (GIDDENS, 2002, p.56). Nesse sentido, para que o indivíduo possa manter uma interação com os outros no cotidiano, sua biografia não pode ser baseada inteiramente na ficção. Ela deve agregar

eventos que acontecem no mundo exterior e dispô-los na narrativa em andamento sobre o “eu”.

#### **2.4 As identidades de sujeitos aprendizes e professores**

No que se refere ao ensino e aprendizagem, as identidades vêm sendo bastante estudadas, tanto nacional quanto internacionalmente. No Brasil, um dos pesquisadores mais reconhecidos por estudar essa questão é Moita Lopes (2002, 2003). O autor fala em identidades sociais como sendo fragmentadas, ou seja, a existência de vários fragmentos identitários (classe social, gênero, sexualidade, raça, nacionalidade, idade etc.) coexistindo ao mesmo tempo no sujeito.

O diferencial da pesquisa de identidades por pesquisadores da educação é a percepção e preocupação com a escola como sendo uma instituição social importante na construção e fragmentação das identidades. Moita Lopes (2002) acredita que a escola seria "um dos primeiros espaços sociais a que a criança tem acesso, longe da vigilância imediata da família, a outros modos de ser humano diferentes daqueles do mundo relativamente homogêneo da família" (MOITA LOPES, 2002, p.16). Assim, é no ambiente escolar que a questão da diferença entra em cena e propicia a construção e fragmentação das identidades.

Assim como nas demais áreas do conhecimento, a pesquisa na área do ensino e aprendizagem também percebe as identidades como sendo construções discursivas. Dessa forma, é no e pelo discurso que alunos e professores fazem coisas uns com os outros, agem no mundo social e (des) constroem suas identidades (MOITA LOPES, 2002, 2003).

Um número considerável de trabalhos vêm sendo desenvolvidos com o objetivo de evidenciar e entender as identidades de professores e aprendizes de línguas estrangeiras. Apresento aqui alguns teóricos, com os quais interajo discursivamente nessa pesquisa.

De acordo com Paiva (2011b), aprender uma língua é também um processo de construção de identidades, é como se engajar em práticas sociais com as quais o aprendiz se identifica. A autora cita Norton (2000), que define identidade como o modo em que uma pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída através do tempo e do espaço e como essa pessoa entende suas possibilidades para o futuro.

Para Norton e Toohey (2002), a aprendizagem de línguas compromete as identidades do aprendiz, já que a língua por si só não é somente um sistema linguístico de signos e símbolos, mas uma prática social complexa em que valores e significados de uma expressão são determinados em parte pelo significado atribuído pelo falante. Dessa forma, aprender uma língua compreende negociações entre acontecimentos históricos, realidades contemporâneas e desejos futuros. Os autores pontuam, portanto, que aprendizes não somente aprendem um sistema linguístico. Eles aprendem diversos conjuntos de práticas socioculturais.

Nunan e Choi (2010) apresentam, no livro *Language and Culture: Reflective Narratives and the Emergence of Identity*, algumas definições de autores da LA sobre identidade. Dentre elas, encontra-se a definição de Weeks (1990), que entende a identidade como uma questão de pertencimento, o que o indivíduo tem em comum com algumas pessoas e o que o diferencia dos demais. Nessa perspectiva, identidade é, por conseguinte, uma questão de reconhecimento de pertencimentos culturais.

Sobre a pesquisa em identidades, Norton e Toohey (2002) relatam que, nos últimos anos, pesquisadores mudaram o foco na área da psicologia social para o foco nas áreas de antropologia, estudos culturais, teoria feminista e sociologia. Com isso, os pesquisadores passaram a se distanciar de representações culturais fixas, apolíticas e essencializadas. Dessa forma, para a LA contemporânea, identidade não é um conceito estático e unidimensional; mas, múltiplo, mutante e um lugar de conflito.



Nunan e Choi (2010) falam ainda de uma natureza metamórfica do construto identidades. Para os autores, essa metamorfose se tornou ainda mais aparente com a globalização e a emergência de uma cidadania globalizada. Estaríamos vivenciando a emergência de um tipo mais dinâmico de formação de identidade que confronta pessoas com identidades híbridas ou cosmopolitas no século XXI. Os autores citam Delantly (2003) quando traçam características acerca da atual visão de identidade focalizada por eles. Nessa visão, a capacidade para autonomia não é mais considerada em cheque a estruturas rígidas, como classe, gênero, nação, etnia. O “eu” pode ser inventado de várias maneiras. O entendimento contemporâneo de “eu” é o de um ser socialmente autoformado em relações de diferença ao invés de unidade e coerência (DELANTLY, 2003, p.135).

Moita Lopes (2002, 2003) entende que só é possível conceber identidade por meio de uma construção discursiva mediada pela interação social. Em outras palavras, para o autor, a identidade não pode ser concebida em termos homogeneizadores e essencialistas e deve ser focalizada por meio de uma perspectiva socioconstrucionista. É principalmente por conceber identidades sociais como mutáveis que é possível atribuir novos significados às diversas práticas sociais em que o indivíduo atua.

Assim como Delantly (2003), Moita Lopes (2002) defende a noção de identidades fragmentadas. Essa noção refere-se ao fato de os indivíduos não terem uma identidade homogênea, passível de ser explicada por um único aspecto. Para o autor, as identidades são complexas. Nessa perspectiva, “gênero, raça, classe social, sexualidade, idade etc. coexistem na mesma pessoa” (MOITA LOPES, 2002, p.62). Posteriormente, Sade (2009) defendeu a ideia de identidades fractalizadas. De acordo com a autora, a palavra fractal vem do latim *fractus*, do verbo *frangere* que significa romper, criar fragmentos irregulares. No ponto de vista complexo, fractais possuem infinitas possibilidades de fragmentação interna, delimitadas

pela área externa e auto-similaridade. Para Sade (2009, p.87), o termo identidades fractalizadas

requer, ainda, que entendamos o “eu” social como constituído pelos diversos fractais identitários que emergiram nos encontros sociais vividos, estando esses em constante interação, se auto-influenciando e auto-constituindo e corroborando uma noção de todo identitário que não é único, estável e pré-determinado, mas que é diverso, emergente e reconstruído continuamente em face das experiências e transformações vividas por cada fractal identitário que o compõe.

Dessa maneira, a multiplicidade de identidades não fragmentaria o indivíduo, simplesmente o tornaria mais complexo.

Nesse trabalho proponho o conceito de identidades mescladas. Inspirado na Teoria da Mesclagem Conceitual (FAUCONNIER E TURNER, 2002), percebo as identidades do sujeito como a estrutura emergente de uma rede de integração entre espaços mentais contendo metaforizações de identidades. Mesclagem é uma operação cognitiva dinâmica que compreende a integração de múltiplos espaços mentais e resulta no surgimento de um espaço mescla, que, por sua vez, mantém elementos de todos os espaços mesclados. Dessa forma, perceber as identidades do sujeito como mescladas vai ao encontro das concepções de identidade enfocadas nesse capítulo (fragmentação e fractalização), mas evidencia que, como numa rede de integração, os elementos reunidos não são homoganeamente mesclados, mantendo visíveis os elementos dos espaços mentais identitários mesclados e apresentando uma integração no Espaço Mescla.

três  
**Metáforas**

Início este capítulo apresentando a Teoria da Metáfora Conceptual, bem como descrevendo os elementos envolvidos em um mapeamento metafórico. Em seguida, discorro sobre a Teoria da Mesclagem Conceptual, seus elementos e princípios, para, assim, focalizar as *one-shot metaphors* e os esquemas imagéticos. Posteriormente, trago a visão da variação cultural nas metáforas e destaco como a multimodalidade possui um papel fundamental na construção de sentido das metáforas. Por fim, cito alguns trabalhos que também associaram metáforas e identidades.

### **3.1 A virada da Metáfora - a Teoria da Metáfora Conceptual**

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

As rotas dos estudos metafóricos começam a ser redesenhadas em 1979, quando Reddy publica o artigo "The Conduit Metaphor"- A metáfora do conduto, em que a noção da metáfora já é bem diferente. Ao analisar comentários feitos em ensaios de alunos, o autor percebeu que os enunciados utilizados para comentar o sucesso e o fracasso na comunicação continham metáforas e que elas revelavam muito de como enxergamos a linguagem e a comunicação humana - como um conduto, um canal.

Analisando enunciados como "*insira* aquelas ideias *em* outro lugar no parágrafo" ou "você ainda não me *deu* nenhuma ideia do que você quer dizer", o autor concluiu que a linguagem é concebida como um conduto. Nessa perspectiva, as palavras seriam recipientes em que depositamos sentido, a comunicação humana seria o envio e recebimento de pacotes de informação e a linguagem seria o canal. Assim, na visão da metáfora do conduto, ao nos comunicar, estaríamos transportando ideias por um canal.

A visão de Reddy (1979) já enxergava a metáfora sob o prisma cognitivo, haja vista que entendia a mesma em relação íntima com o pensamento humano. Essa visão inspirou Lakoff e Johnson (1980) na formulação de *Metaphors we live by*, obra responsável por dar popularidade à visão cotidiana e cognitiva das metáforas, resultando também em mudanças em muitos conceitos da Linguística, em especial no que se refere à crítica ao objetivismo e à consideração das bases experienciais humanas. A partir daí, muitas concepções da tradição linguístico-ocidental começaram a ser repensadas, como as de significado, conceptualização, razão, conhecimento, verdade e principalmente a de linguagem (FERRARI, 2005).

De acordo com Lakoff e Johnson (1980), muito se acreditava que a metáfora fosse simplesmente um artifício e não natural da língua. Os autores foram os responsáveis pela divulgação da ideia de que a metáfora não é somente uma questão da linguagem, mas que envolve o pensamento e a ação. Em seu trabalho, os autores demonstram que o nosso sistema conceptual é predominantemente metafórico e que os conceitos são de grande importância para o ser humano.

Os conceitos que governam nosso pensamento não são somente questões do intelecto, eles governam nosso funcionamento diário, até os detalhes mais mundanos. Nossos conceitos estruturam o que percebemos, como percebemos o mundo e como nos relacionamos com outras pessoas. Nosso sistema conceptual, portanto, tem um papel central na definição das realidades humanas (LAKOFF E JOHNSON, 1980, p. 3).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> "The concepts that govern our thought are not just matters of the intellect. They also govern our everyday functioning, down to the most mundane details. Our concepts structure what we perceive, how we get around in the world, and how we relate to other people. Our conceptual system thus plays a central role in defining our everyday realities" (LAKOFF, G. JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980, tradução nossa)

Sendo assim, se o nosso sistema conceptual é tão importante para o ser humano, bem como para sua interação com o mundo, e se o mesmo é predominante metafórico, estudar metáforas pode ser uma maneira efetiva de entender o que pensamos, experienciamos e fazemos.

A partir dos estudos de Lakoff & Johnson (1980), o estudos metafóricos sofreram uma grande mudança, o que fez surgir muitas publicações na área que não mais tratavam as metáforas como um recurso estilístico. A motivação dos autores era de “despertar os leitores ao redor do mundo para a frequentemente bonitas, às vezes perturbadoras, mas sempre profundas realidades do pensamento metafórico cotidiano<sup>6</sup>” (LAKOFF E JOHNSON, 2003, p.243).

Na perspectiva da Teoria da Metáfora Conceptual, as metáforas não são de caráter exclusivamente linguístico, mas também são motivadas pela cognição humana. Para Lakoff & Johnson (1999, p.45), “a metáfora conceptual está presente tanto no pensamento quanto na linguagem. É difícil pensar em uma experiência subjetiva comum que não seja convencionalmente conceptualizada em termos de metáfora”.<sup>7</sup> Portanto, do ponto de vista da cognição, entender a linguagem humana é compreender a complexa rede que a constitui, é perceber a linguagem valorizando as experiências corporais do ser humano, devido à sua importância na estruturação do pensamento. É nesse sentido que, de acordo com os autores, o pensamento seria estruturado por meio de processos metafóricos.

Ao contrário das teorias tradicionais, que levavam em consideração somente a língua, a Teoria da Metáfora Conceptual passou, através de evidências do dia-a-dia, a dar relevância também a processos linguístico-cognitivos mais complexos. A metáfora seria mental,

---

<sup>6</sup> “(...) awaken readers throughout the world to the often beautiful, sometimes disturbing, but always profound, realities of everyday metaphorical thought. (LAKOFF, G. JOHNSON, M. Afterword, 2003. In.: LAKOFF, G. JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980, tradução nossa).

<sup>7</sup> “Conceptual metaphor is pervasive in both thought and language. It is hard to think of a common subjective experience that is not conventionally conceptualized in terms of metaphor. (LAKOFF, G. JOHNSON, M. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books, 1999, p. 45, tradução nossa)

cognitiva e abstrata e sabemos que ela existe por percebermos sua manifestação em expressões metafóricas na fala e na escrita.

Ao caracterizar a Teoria da Metáfora Conceptual, Lakoff e Johnson (1980) mencionam as noções de metáfora conceptual e metáforas linguísticas: uma metáfora conceptual é a conceptualização e as metáforas linguísticas seriam as realizações de uma metáfora conceptual. As metáforas conceituais estão no pensamento e, como não são usadas para embelezar e enfeitar um texto, na maioria das vezes, são confundidas com o senso comum. As expressões metafóricas seriam então motivadas por metáforas conceituais.

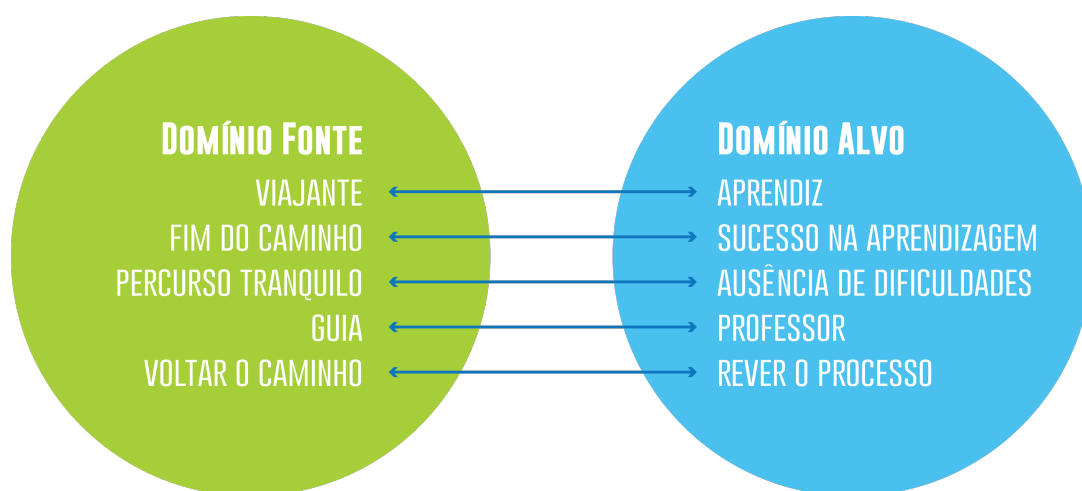
Ao longo dos anos, a teoria cognitiva da metáfora avançou e se desenvolveu consideravelmente. Lakoff e Johnson (2003, p.272/3) listaram algumas ideias chave que foram sustentadas ou desenvolvidas por pesquisas empíricas da Linguística Cognitiva e Ciência Cognitiva em geral. São elas:

- As metáforas são fundamentalmente conceituais em sua natureza; a linguagem metafórica é secundária;
- Metáforas conceituais são baseadas na experiência cotidiana;
- O pensamento abstrato é amplamente, embora não totalmente, metafórico;
- O pensamento metafórico é inevitável, ubíquo e, sobretudo, inconsciente;
- Conceitos abstratos não são completos sem metáforas, ou seja, o amor não é amor sem metáforas de atração, loucura, união, etc.;
- Nossos sistemas conceituais não são consistentes por completo, já que as metáforas usadas para pensar sobre conceitos podem ser inconsistentes;
- Vivemos nossas vidas com base em inferências que obtemos de metáforas.

### 3.2 Quando um domínio "vale" por outro: o alvo, a fonte e seus mapeamentos.

Para Kövecses (2002), a metáfora conceptual consiste na interação entre dois domínios, em que um é entendido em termos de outro. O autor define domínios como quaisquer organizações coerentes de experiência (KÖVECSES, 2002, p.4). Tecnicamente falando, o processo metafórico está ligado ao mapeamento entre um domínio fonte (o domínio que apoia o sentido literal da expressão) e um domínio alvo<sup>8</sup> (o domínio do qual a expressão realmente se refere). Por exemplo, uma metáfora recorrente na área do ensino e aprendizagem de inglês é APRENDER INGLÊS É PERCORRER UM CAMINHO (GOMES JUNIOR, 2011). Nela, há a projeção entre o domínio fonte (percorrer um caminho) no domínio alvo (aprender inglês). Dessa forma, o que constitui o significado da metáfora, não é a expressão em si, mas o mapeamento entre os dois domínios em questão. Representando essa metáfora graficamente, teríamos o seguinte mapeamento.

**Figura 1 - Mapeamento de APRENDER INGLÊS É PERCORRER UM CAMINHO**



**Fonte: Elaborado pelo autor**

<sup>8</sup> De acordo com Kövecses (2002, p.4), o domínio alvo é o domínio que tentamos entender através do uso do domínio fonte.



Nessa metáfora conceptual, é possível perceber vários mapeamentos entre os domínios conceptuais APRENDIZAGEM e VIAGEM. Alguns exemplos de mapeamentos entre esses domínios são: o “aprendiz” e o “viajante”, o “sucesso da aprendizagem” e o “fim do caminho”, a “ausência de dificuldades” e o “percurso tranquilo”, o “professor” e o “guia”, e “rever o processo de aprendizagem” e “voltar o caminho”.

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

Lakoff e Johnson (1980) foram responsáveis por divulgar a tese de que as metáforas estruturam nossos conceitos diários, processo materializado na linguagem. Para sustentar o argumento, os autores elaboraram uma lista de metáforas conceituais com suas respectivas metáforas linguísticas para exemplificar os domínios que são mais utilizados para conceptualizar experiências. Dois exemplos dessa lista são IDEIAS SÃO ALIMENTO e IDEIAS SÃO PLANTAS. Em relação à primeira metáfora conceptual podemos perceber manifestações linguísticas como “Eu simplesmente não engoli aquela reivindicação” ou “Há muitos fatos nesse artigo para eu digerir”. Já sobre a segunda, algumas metáforas linguísticas são “Suas ideias floresceram” ou “Ela tem uma imaginação fértil”. Esses exemplos ilustram como, em inúmeros momentos, utilizamos conceitos pra entender outros. Nossa língua é repleta de expressões em que um domínio é entendido em termos de outro.

Nos exemplos apresentados por Lakoff e Johnson (1980), podemos ver as maneiras comuns em que concebemos as teorias, o amor e também as idéias. A partir da análise desses exemplos, podemos comprovar que as metáforas são um fenômeno cotidiano e que nosso pensamento e sistema conceptual são, de fato, predominantemente metafóricos.

Sobre os mapeamentos metafóricos, podemos generalizar que o domínio alvo é entendido em termos do domínio fonte. Assim, podemos utilizar a fórmula A (alvo) é B (fonte) para caracterizar as metáforas conceituais. No entanto, essa fórmula não possui a precisão e objetividade matemática, pois A não é B de maneira absoluta e sim parcial. É a chamada natureza parcial dos mapeamentos metafóricos (LAKOFF E JOHNSON, 1980), em que "somente uma parte de B é mapeada e A e somente uma parte de A está envolvida nos mapeamentos de B" (KÖVECSES, 2002, p.91).

Nessa perspectiva, há a noção de *highlighting*. Os conceitos envolvidos em um mapeamento possuem muitos aspectos e, quando um domínio fonte é aplicado ao alvo, somente alguns desses aspectos são utilizados, destacados. Por exemplo, na metáfora APRENDER INGLÊS À DISTÂNCIA É COMO VOAR (GOMES JUNIOR, 2011), somente alguns aspectos de um voo são destacados, como por exemplo a rapidez, a praticidade, a possibilidade de rápido deslocamento. No entanto, alguns outros aspectos ficam de fora do mapeamento, como por exemplo o serviço de bordo e os procedimentos de segurança.

Assim, como argumenta Kövecses (2002), o destacar (*highlighting*) sempre é acompanhado do esconder (*hiding*), o que quer dizer que quando um domínio possui vários aspectos e a metáfora utiliza somente alguns deles, os outros permanecem escondidos, desfocados. "Destacar e esconder pressupõem um ao outro" (KÖVECSES, 2002, p.92).

Podemos nos perguntar então o que faz um aspecto ser destacado e não outro. Kövecses (2002) traz o exemplo da metáfora TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES. O autor nos diz que nem todos os aspectos das construções são focalizados, como por exemplo os

inquilinos, as janelas, os corredores. Uma explicação seria que TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES é uma metáfora complexa, que é formada por duas outras metáforas primárias: ESTRUTURA LÓGICA É ESTRUTURA FÍSICA e PERSISTIR É PERMANECER ERETO. A base experiencial da primeira é a correlação entre estruturas físicas com os princípios abstratos de construir, reformar ou manipular, por exemplo. Já no caso da segunda, a base experiencial é a nossa percepção de que coisas que são funcionais, viáveis e em bom funcionamento geralmente estão eretas, de pé. De acordo com o autor, essa é uma ótima explicação para os elementos que estão sempre em destaque ou escondidas na metáfora TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES. São sempre destacados os aspectos de uma construção referentes à estrutura e ao estado ereto e não outros como janelas, telhados, inquilinos, etc.

Há que se destacar também que a teoria em si já sugere que nem todos os mapeamentos são possíveis. Há certas limitações, como prevê o Princípio da Invariância (LAKOFF, 1995). De acordo com esse princípio, em um mapeamento, a estrutura topológica do domínio alvo (o esquema imagético, por exemplo) deve ser preservada e ser compatível com a estrutura topológica do domínio fonte. Ibáñez e Usón (2007) citam o exemplo da metáfora HOMEM É ARVORE, em que o topo da árvore seria mapeado na cabeça, os galhos nos braços, o tronco no corpo etc. Assim, pelo princípio da invariância, a coerência com mundo real deve ser respeitada.

### **3.3 Os Espaços Mentais e as mesclagens : a Teoria da Mesclagem Conceptual**

Como definido por Turner (2010), mesclagem é um termo metafórico utilizado para se referir à poderosa operação mental em que matrizes mentais - os inputs - são integradas para criar uma nova matriz mental - a mescla. De acordo com o autor, formas primárias de

mesclagem são evidentes na cognição dos mamíferos, havendo a hipótese na literatura de que a forma mais avançada (mesclagem de escopo duplo) seria cognitivamente específica dos seres humanos modernos - praticamente todos os membros do *homo sapiens* desde o Paleolítico Superior (TURNER, 2010). Dessa maneira, essa operação mental seria uma atividade inconsciente, invisível e presente em diversos aspectos da vida humana. Como afirma Fauconnier (2001), a Integração Conceptual (mesclagem) tem um papel fundamental na construção de sentido cotidiana; nas artes e ciências, no desenvolvimento tecnológico, bem como nos diversos tipos de pensamentos.

Nessa operação, a mescla surge da integração entre Espaços Mentais. Para Fauconnier e Turner (2002), Espaços Mentais são pequenos pacotes conceituais que são construídos na medida em que pensamos ou falamos, com o propósito de entendimento local e ação. Ao caracterizar os Espaços Mentais, os mesmos autores (1998) afirmaram que: (a) são parciais e estruturados por *frames* e modelos cognitivos; (b) são interconectados, podem ser modificados na medida em que o pensamento e o discurso se desdobram; e (c) podem ser utilizados para modelar mapeamentos dinâmicos no pensamento e na linguagem.

Ao ser entrevistado por Coscarelli (2005), Fauconnier definiu Espaços Mentais como prováveis ativações estabelecidas no cérebro, mais especificamente na memória de trabalho, que provavelmente seriam ligadas e conectadas por ativações neuronais (p.291). Outra maneira de se enxergar os Espaços Mentais é por meio da oposição à noção de domínios. Como apontam Grady et al. (1999)

Na Teoria da Mesclagem, a unidade básica da organização cognitiva não é o domínio, mas o 'espaço mental' (Fauconnier, 1994[1985]), uma estrutura representacional parcial e temporária que os falantes constroem ao pensar e falar sobre situações percebidas, imaginadas, passadas, presentes ou futuras. Espaços Mentais (ou 'espaços', abreviadamente) não são equivalentes a domínios, mas dependem deles: espaços representam cenários particulares que são estruturados por domínios dados.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> "In BT, by contrast, the basic unit of cognitive organization is not the domain but the 'mental space' (Fauconnier, 1994[1985]), a partial and temporary representational structure which speakers construct when

- Para Fauconnier e Turner (1998, 2002), a mesclagem possui os seguintes elementos: Espaços Input: espaços que contém estruturas parciais que serão integrados (mesclados). Espaço Genérico: espaço que possui características comuns aos dois Espaços Input 1 e 2. Espaço Mescla: um quarto Espaço Mental que surge da integração dos dois Espaços Input. Estrutura Emergente: estrutura que emerge do Espaço Mescla e não está nos Espaços Input. Projeção seletiva: nem todos os elementos e estruturas dos Espaços Input são projetados no Espaço Mescla. Composição: a Mesclagem pode ser composta de elementos dos Espaços Input para fornecer relações que não existem nos Espaços Input separadamente. Esse tipo de projeção também é chamado de fusão. Complemento: processo que envolve o recrutamento de uma grande variedade de conhecimentos prévios (ausentes nos Espaços Input) para a construção do Espaço Mescla. Elaboração: recrutamento e desenvolvimento de novas estruturas para o Espaço Mescla baseadas em princípios imaginativos e efetivamente ilimitados. A elaboração desenvolve a mescla através de simulações mentais imaginativas de acordo com princípios e lógicas próprias ao Espaço Mescla.

Portanto, a construção de uma rede de integração (FAUCCONNIER e TURNER, 2002) envolve a criação de Espaços Mentais, o mapeamento entre esses espaços, a projeção seletiva para a mescla, localização de estruturas compartilhadas, a projeção de volta aos Espaços Input, o recrutamento de novas estruturas para os Espaços Input ou para o Espaço Mescla, e a

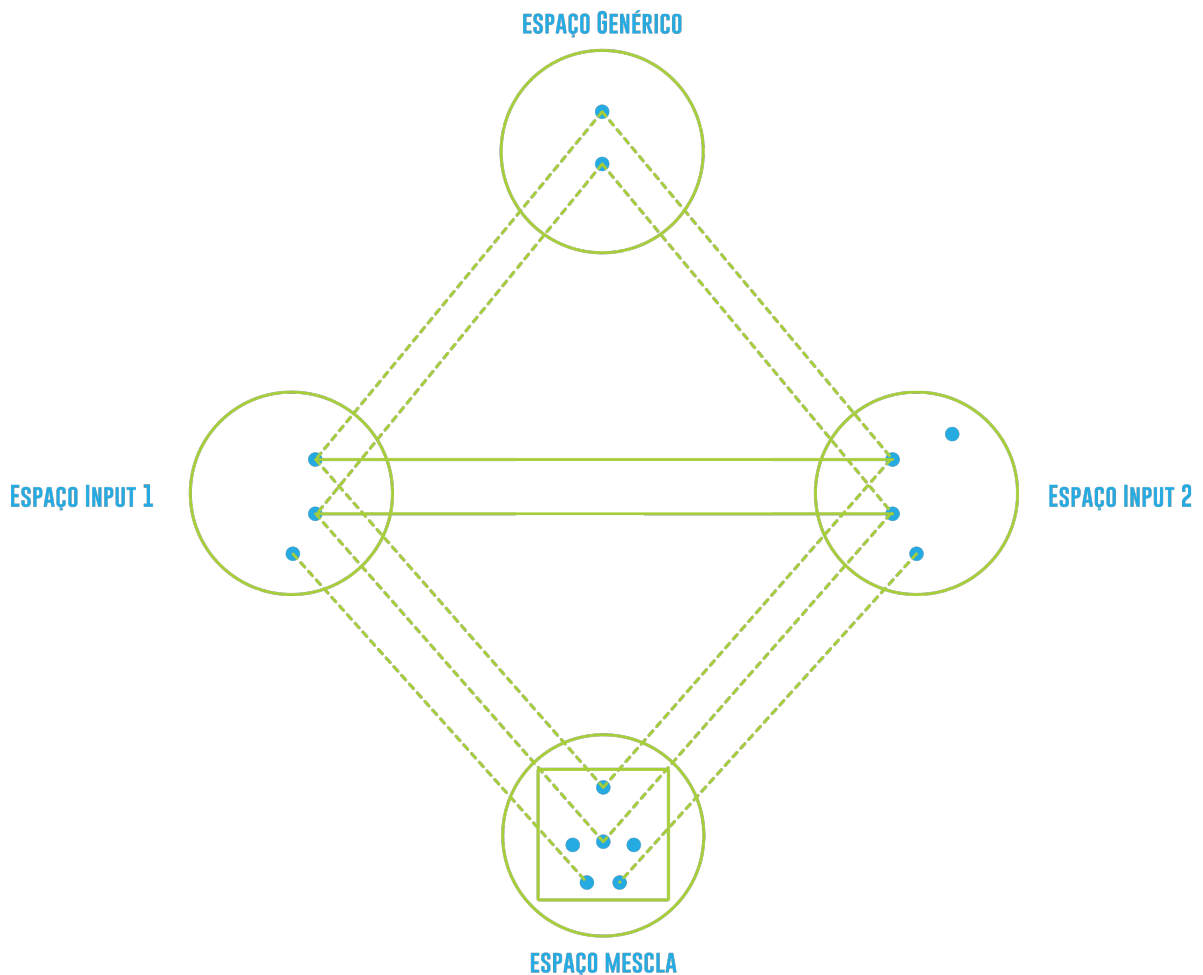
---

thinking about a perceived, imagined, past, present, or future situation. Mental Spaces (or, 'spaces', for short) are not equivalent to domains, but, rather, they depend on them: spaces represent particular scenarios which are structured by given domains".

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

execução de várias outras operações no Espaço Mescla em si (p.44). Os autores representam o modelo de Integração Conceptual através do seguinte diagrama:

**Figura 2 – O Diagrama Básico da Teoria da Mesclagem Conceptual**



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

Assim, a operação da mesclagem conceptual subjaz a construção de um mapeamento parcial entre os espaços mentais e a projeção seletiva desses inputs em um espaço mental mesclado.

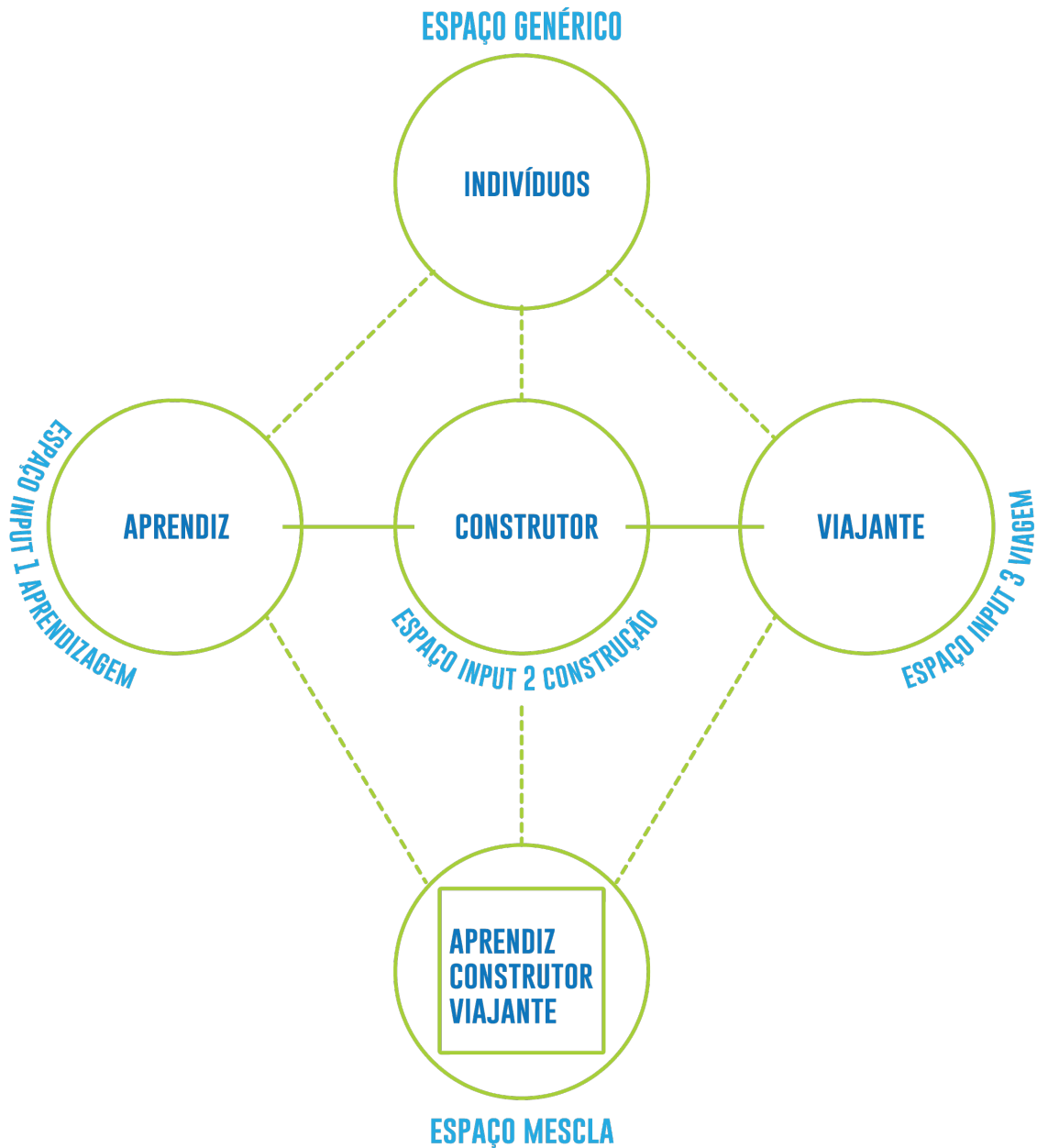
De acordo com Fauconnier e Turner (1998), apesar de haver estruturas comuns, algumas mesclas são melhores que outras. Os autores mencionam alguns princípios de otimalidade que podem interferir na “qualidade” da Mescla. São eles:

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

De acordo com Grady et al. (1999), na integração das mesclas metafóricas, certas partes dos Espaços Input não entram na mescla e, também, certas estruturas da mescla não retornam aos Espaços Input. Há elementos dos Inputs que são ignorados na mescla. Assim, uma característica importante dessa operação é a assimetria - algumas partes são menos importantes que outras e, dessa forma, não são projetadas.

Em relação às identidades de aprendizes, analisemos o seguinte enunciado: "Aprendo inglês para construir o meu caminho". Podemos dispor essa mesclagem da seguinte forma:

**Figura 3 – Exemplo de uma Rede de Integração**



**Fonte: Elaborado pelo autor**

Na rede de integração apresentada, temos o mapeamento entre os Espaços Input Aprendizagem, Construção e Viagem. O aprendiz é mapeado no domínio de um construtor e de um viajante. Nos Espaços Input há vários outros elementos característicos daqueles espaços mentais. No entanto, pela projeção seletiva, nem todos os elementos e estruturas são projetados no Espaço Mescla. Assim, temos a mescla na qual a Estrutura Emergente é um



aprendiz-construtor-viajante, ou seja, um sujeito que precisa construir o caminho que deseja percorrer: aprender inglês.

### 3.4 Metáforas e imagens: *one-shot metaphors* e esquemas imagéticos

De acordo com Kövecses (2010), metáforas podem ser baseadas em conhecimento e imagem. Por conhecimento, o autor se refere aos domínios conceituais, e por imagem, às metáforas de esquemas imagéticos (*image-schema metaphors*) e *one-shot image metaphors*. Lakoff e Turner (1989) advogam que nem todas as metáforas mapeiam estruturas conceituais em outras. Há outros tipos de metáforas que mapeiam uma imagem mental em outra – as *one-shot metaphors*, por exemplo.

O mapeamento de uma *one-shot metaphor* funciona da mesma maneira que outros mapeamentos: por meio do mapeamento da estrutura de um domínio na estrutura de outro. No entanto, nesse contexto, os domínios são imagens mentais. Lakoff (1995) cita como exemplo a seguinte linha de André Breton: “Minha mulher... cuja cintura é uma ampulheta”<sup>10</sup>. Essa é uma sobreposição da imagem de uma ampulheta na imagem da cintura de uma mulher pela semelhança de forma. Sendo assim, a questão conceptual não é realizada pelas palavras e sim pela imagem mental. As palavras não nos dizem qual parte da ampulheta deve ser mapeada em uma determinada parte da mulher. As nossas imagens mentais produzem esse mapeamento.

Ao propor uma definição, Kövecses (2002) sugere que

one-shot image metaphors envolvem a sobreposição de uma imagem rica sobre outra imagem rica. Por exemplo, quando comparamos a imagem rica que temos do corpo de uma mulher com a imagem rica de uma ampulheta, temos uma metáfora imagética. Esses casos são chamados de ‘one-shot’ pois, neles, fazemos a

---

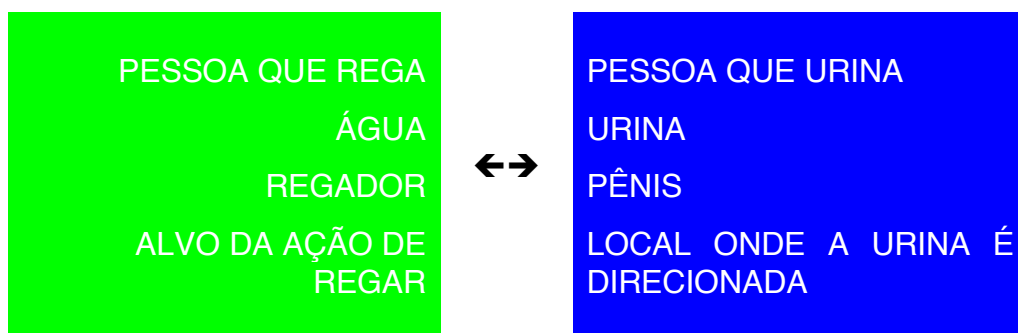
<sup>10</sup> “My wife... whose waist is an hourglass”.

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

correspondência de duas imagens ricas para um propósito temporário em uma ocasião particular.<sup>11</sup>

Essas ricas imagens são muito utilizadas em poesias e outros textos literários. No entanto, é também um recurso bastante utilizado no cotidiano. Kövecses (2010) cita o exemplo da metáfora “regar as plantas”, muito utilizada para se referir ao ato de urinar. Para essa metáfora imagética temos o seguinte mapeamento:

**Figura 4 - Representação gráfica de uma metáfora imagética**



Fonte: Elaborado pelo autor

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

Lakoff (1987) afirma que a experiência humana é estruturada anterior e independentemente a quaisquer conceitos. Em outras palavras, estruturas experienciais básicas são presentes independentemente de qualquer imposição conceptual, embora conceitos possam também estruturar o que experienciamos. Nessa perspectiva, os esquemas imagéticos seriam padrões estruturais que surgem de nossas experiências sensoriais e motoras (TURNER, 1996).

---

<sup>11</sup> “One-shot image metaphors involve the superimposition of one rich image onto another rich image. For example, when we compare the rich image we have of a woman’s body with the rich image of an hourglass, we get a one-shot image metaphor. These cases are called “one-shot” metaphors because, in them, we bring into correspondence two rich images for a temporary purpose on a particular occasion.

Hampe (2005, p. 01-2) lista as características dos esquemas imagéticos:

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

Neste trabalho, adoto a definição de Gibbs e Colston (2006), que acreditam que os esquemas imagéticos são

(...) representações análogas dinâmicas de relações espaciais e movimentos no espaço. Embora sejam derivados de processos motores e perceptuais, eles não são processos sensório-motores. Contrariamente, esquemas imagéticos são ‘meios primários pelos quais construímos ou constituímos ordem e não são meros receptores passivos nos quais a experiência é depositada’ (Johnson 1987: 30). (...) [E]squemas imagéticos são imaginativos e não proposicionais por natureza e operam organizando estruturas de experiências no nível da experiência corporal e do movimento.<sup>12</sup>

Ao perceber como os Esquemas Imagéticos foram tratados nos últimos anos, Kimmel (2005) argumenta que desde que foram abordados por Lakoff (1987), esquemas imagéticos são considerados estruturas topológicas transmodais<sup>13</sup> primárias de imagens que são adquiridas à medida que a criança negocia o ambiente com o seu corpo. Sob um ponto de

---

<sup>12</sup> “Image schemas can generally be defined as dynamic analog representations of spatial relations and movements in space. Even though image schemas are derived from perceptual and motor processes, they are not themselves sensorimotor processes. Instead, image schemas are ‘primary means by which we construct or constitute order and are not mere passive receptacles into which experience is poured’ (Johnson 1987: 30) (...) [I]mage schemas are imaginative and nonpropositional in nature and operate as organizing structures of experience at the level of bodily perception and movement.”

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

<sup>13</sup> Esses modos incluem a cinestesia, a visão e a audição, por exemplo.

vista funcional, os esquemas imagéticos carregam a topologia dos mapeamentos metafóricos, suas categorizações e muitos outros aspectos gramaticais. Essa noção é também utilizada para exemplificar como o pensamento conceptual emerge de imagens corporificadas.

Segundo Turner (1996), os esquemas imagéticos são fruto da nossa percepção e também da nossa interação com o mundo. Estabelecemos conexões entre um evento e outro não somente porque esses eventos compartilham determinados esquemas imagéticos, mas também porque usamos os mesmos esquemas imagéticos para interagir. Dessa maneira, pode-se entender que os esquemas utilizados para interagir com um objeto/evento são os mesmos que utilizamos para perceber esse objeto/evento.

Gibbs e Colston (2006) acreditam que os esquemas imagéticos influenciam nosso modo de pensar, analisar e imaginar. Para Kimmel (2005), eles são adquiridos não por meio de episódios específicos, mas por meio de sobreposições de características entre muitos contextos de experiências. Assim, esquemas imagéticos envolvem a construção de blocos cognitivos primários. Para o autor, paralelamente, há a tendência de se enxergarem os esquemas como estruturas de competência cognitiva arraigadas à nossa memória de longo prazo.

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

**Quadro 1 – Exemplificação de alguns esquemas imagéticos**

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

Fonte: LAKOFF, G. *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987, p. 302

Há muitos outros esquemas imagéticos, todos eles relacionados às nossas experiências corporais. Um exemplo é o esquema BALANÇO, analisado por Gibbs e Colston (2006). Para os autores, o balanço - a ideia de equilíbrio e desequilíbrio - é algo tão comum que raramente nos damos conta de sua presença em nosso dia-a-dia. O autor ilustra o esquema com a imagem de um bebê tentando ficar de pé, ou de uma criança lutando para se equilibrar em uma bicicleta. Em suma, todos nós já vivenciamos ou presenciamos experiências de perda ou dificuldade do equilíbrio. Assim, o esquema imagético BALANÇO seria, portanto, ligado às nossas experiências de equilíbrio e desequilíbrio corporal e na tentativa de manter nossas funções e sistemas corporais em estados de equilíbrio. Abaixo segue um quadro com uma lista de esquemas imagéticos e sua classificação proposta por Evans e Green (2006, p.190):

**Quadro 2: Lista Classificatória de Esquemas Imagéticos**

ESPAÇO	EM CIMA-EM 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	BALANÇO EM EIXO, TWIN-PAN BALANCE, POINT BALANCE, EQUILIBRIUM
FORÇA	COMPULSÃO, BLOQUEIO, CONTRA FORÇA, DESVIO, REMOÇÃO DE RESTRIÇÃO, DESBLOQUEIO, ATRAÇÃO, RESISTÊNCIA
UNIDADE/MULTIPLICIDADE	FUSÃO, COLEÇÃO, SEPARAÇÃO, REITERAÇÃO, PARTE-TODO, COUNT-MASS, LIGAÇÃO
IDENTIDADE	COMBINAÇÃO, SOBREPOSIÇÃO
EXISTÊNCIA	REMOÇÃO, ESPAÇO DELIMITADO, CICLO, OBJETO, PROCESSO)

**Fonte: EVANS, V. GREEN, M. *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press 1996, p. 190**

Os esquemas imagéticos não ocorrem somente de maneira isolada, como entidades únicas. Em certas ocasiões, eles são *linkados* para formarem relações naturais por meio de transformações de esquemas imagéticos. Lakoff (1987, p.443) apresenta alguns casos de transformações de esquemas imagéticos. Para o autor, as mais importantes são:

- a) Do foco no percurso para o final do percurso: siga imaginativamente o percurso de um objeto em movimento e foque no ponto em que esse objeto pára ou parará;
- b) De múltiplos pra massa: imagine um grupo de vários objetos. Afaste-se (mentalmente) desse grupo até que o conjunto de indivíduos comece a se tornar uma massa única e homogênea. Volte até o ponto em que a massa se torne novamente um conjunto;
- c) Seguir uma trajetória: na medida em que percebemos um objeto se movendo de maneira contínua, podemos mentalmente traçar o percurso que ele fez ou fará;
- d) Sobreposição: imagine uma grande esfera e um pequeno cubo. Aumente o tamanho do cubo até que a esfera caiba dentro dele. Reduza o tamanho do cubo e coloque-o dentro da esfera.

Gibbs e Colston (2006) afirmam que as transformações de esquemas imagéticos refletem aspectos importantes de nossas experiências corporais.

Johnson (2005) destaca três aspectos a serem considerados em relação aos esquemas imagéticos. Em primeiro lugar, os esquemas emergem na medida em que atribuímos sentido por meio de nossas experiências corporais, ou seja, o significado seria fruto de padrões e estruturas recorrentes em nossas experiências sensório-motoras. Em segundo lugar está a lógica presente nas estrutura dos esquemas. Todo esquema possui uma lógica. Por exemplo, quando a chave do carro está “dentro” de uma gaveta ou “no” bolso. Pela lógica transitiva de CONTENÇÃO (CONTAINMENT) as chaves estavam em um lugar x e terminam “dentro” ou “em” um lugar y (o bolso). Para Johnson (2005), é por essa lógica que é possível entender

nossas experiências comuns. Finalmente, os esquemas imagéticos não devem ser entendidos simplesmente como mentais ou simplesmente como corporificados, mas pelo dualismo corporeamente de Dewey (1958). Para este, haveria um contínuo que conectaria nossas interações físicas no mundo com nossas atividades de imaginação e pensamento.

Em relação aos aprendizes de inglês, uma metáfora de esquema imagético bastante comum é: “preciso aprender inglês para estar na frente dos meus concorrentes”, motivado pelo esquema de espaço FRENTE-TRÁS e também uma mescla fruto da integração dos espaços mentais MERCADO DE TRABALHO e CORRIDA. Interpretando a expressão, ela projeta uma identidade metaforizada de um corredor que precisaria de algo (inglês) para estar à frente de seus competidores. Logo, APRENDER INGLÊS É ESTAR NA FRENTE. Esse esquema imagético pode ser ilustrado da seguinte maneira:

**Figura 5 – Ilustração de uma metáfora de esquema imagético**



Fonte: [http://2.bp.blogspot.com/-41yp\\_s\\_jNdc/UWGxHLKWG3I/AAAAAAAAADGk/jUileq5hJd4/s1600/concorrenca-1\\_795\\_PNG.png](http://2.bp.blogspot.com/-41yp_s_jNdc/UWGxHLKWG3I/AAAAAAAAADGk/jUileq5hJd4/s1600/concorrenca-1_795_PNG.png)

Na figura 5, percebemos que o sujeito vencedor é diferente dos demais. Assim, o sujeito em destaque seria o aprendiz que, por saber inglês, está na frente de seus concorrentes no mercado de trabalho.



### **3.5 (Re)Conhecendo as fronteiras: A Metáfora e a Variação Cultural**

Para Da Matta (1981), cultura é a maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Dessa forma, a cultura seria “um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas” (DA MATTA, 1981, p.2). Kramsch (1998) entende cultura como “a filiação em uma comunidade discursiva que compartilha histórias e espaços sociais comuns, bem como um sistema comum de padrões para perceber, acreditar, avaliar e agir”. Assim, como sugere Ying (2007), língua é parte da cultura e, sendo assim, o estudo da variação cultural é essencial aos estudos linguísticos. A cultura cobre uma diversa gama de áreas e a metáfora é uma delas.

De acordo com Kövecses (2005), a variação de metáforas em diversas culturas é altamente previsível. No entanto, as razões para essa variação não o são. Para o autor, há muitos tipos diferentes de variação. Por exemplo, um desses tipos ocorre quando uma determinada cultura utiliza um conjunto de domínios fonte diferentes para conceptualizar um domínio alvo específico, ou pelo contrário, quando uma cultura usa um domínio fonte específico para conceptualizar um conjunto de domínios alvo diferentes.

Outro caso ocorre quando o conjunto de metáforas conceituais para um domínio alvo específico é o mesmo em duas línguas ou culturas, mas uma língua ou cultura apresenta uma preferência por alguma metáfora conceptual em específico. Para o autor, esse tipo de variação é bastante comum, especialmente quando se dá na mesma “esfera de civilização” (KÖVECSES, 2005, p.68). Há ainda outro tipo de variação, quando algumas metáforas conceituais parecem ser únicas em uma determinada língua ou cultura. Para que isso aconteça, é necessário que tanto o domínio fonte quanto o alvo sejam únicos.

Segundo Kövecses (2005), a metáfora constitui um esquema genérico que é preenchido por cada cultura que possui a metáfora. As metáforas que são “preenchidas” em

congruência com o esquema genérico são chamadas de metáforas congruentes. Quando o esquema genérico é preenchido, ele recebe conteúdo cultural específico, ou seja, uma metáfora conceptual de nível genérico é representada por maneiras culturais específicas em um nível específico.

O autor exemplifica essa questão das metáforas congruentes citando que todas as metáforas sobre raiva em inglês listadas por Lakoff & Johnson também foram encontradas em japonês. No entanto, o que também foi percebido é que muitos falantes conceptualizam a raiva em termos de “hara” (barriga, em japonês). Esse é um conceito significativamente cultural exclusivo da cultura japonesa. Dessa forma, a metáfora conceptual A RAIVA ESTÁ NA BARRIGA é limitada aos falantes de japonês.

Outro tipo de variação compreende as metáforas alternativas. De acordo com Kövecses (2005), há vários tipos distintos de conceptualizações alternativas entre as línguas. No caso de metáforas alternativas, há um domínio fonte específico que é usado para um domínio no alvo em uma língua e um domínio fonte diferente para o mesmo alvo em uma outra língua. Um exemplo dado pelo autor refere-se a como um estudante iraniano, inserido em uma cultura americana, se surpreendeu ao perceber que a expressão “solução para os meus problemas” possuía um outro domínio fonte do que ele tinha em mente. Ao passo que os americanos entendem a palavra “solução” metaforicamente pelo viés de um quebra-cabeças ou enigma, os iranianos entendem a mesma palavra pelo viés de soluções químicas. Sendo assim, para o autor, imagens e domínios fonte diferentes podem ser usados para conceptualizar o mesmo domínio alvo em duas línguas.

Kövecses ainda lança mão de dois conceitos importantes: “alcance do alvo” e “escopo da fonte”<sup>14</sup>. Sobre o primeiro, o autor afirma que pode haver diferenças no alcance de metáforas conceituais ou, mais precisamente, no alcance de domínios fonte que as línguas ou

---

<sup>14</sup> Originalmente, esses conceitos são “the range of the target” (KÖVECSES, 2005, p.70) e “the scope of the source” (KÖVECSES, 2005, p. 72)

culturas têm disponíveis para conceptualizar determinados domínios alvo. O autor exemplifica com o caso das emoções como domínios alvo. O chinês e o inglês compartilham muitas metáforas quando o domínio é felicidade. No entanto, uma metáfora que o chinês tem, mas o inglês não, é FELICIDADE SÃO FLORES NO CORAÇÃO. Essa metáfora parece refletir o caráter introvertido do povo chinês e seria equivalente a ESTAR FELIZ É ESTAR FORA DO CHÃO, que não existe em chinês e reflete o caráter extrovertido do povo americano.

Já “o escopo da fonte”, diferentemente do “alcance do alvo”, representa o conjunto de domínios alvo que podem ser aplicados a um domínio fonte. Dessa forma, o escopo da fonte varia de acordo com a língua e/ou cultura. Como exemplo, Kövecses (2005) elenca alguns dos domínios alvo que são utilizados para o domínio fonte CONSTRUÇÃO na cultura ocidental. Abaixo, elenco alguns desses domínios com exemplos<sup>15</sup>:

TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES;

*Crescentemente, o conhecimento científico é construído por um pequeno número de trabalhadores especializados.*

RELACIONAMENTOS SÃO CONSTRUÇÕES;

*Desde então os dois vêm construindo uma relação sólida.*

UMA CARREIRA É UMA CONSTRUÇÃO;

*A carreira dela estava em ruínas.*

UMA COMPANIA É UMA CONSTRUÇÃO;

*Dez anos atrás, ele e seu parceiro iniciaram e construíram uma empresa bem sucedida.*

SISTEMAS ECONOMICOS SÃO CONSTRUÇÕES;

*Com a economia em ruínas, não há como se envolver com ações militares.*

---

<sup>15</sup> ADAPTADO DE: KÖVECSES, Z. *Metaphor in Culture. Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p.72-3)

## A VIDA É UMA CONSTRUÇÃO.

*Agora, outra vida de uma mulher jovem está em ruínas após um ataque.*

Em muitos casos, duas línguas ou culturas podem ter muitas das mesmas metáforas conceituais para um determinado domínio alvo. No entanto, os falantes de determinadas culturas podem preferir usar um conjunto diferente de metáforas para esse domínio alvo, o que o autor denomina “conceptualização preferencial”. Kövecses (2005) apresenta um estudo cujo objetivo era comparar como Americanos e Húngaros conceptualizam a “vida”. Primeiramente, foi pedido aos participantes que escrevessem um texto pensando nas seguintes questões: (i) Como você vê a vida humana em geral?; (ii) O que significa vida pra você?; (iii) O que você considera um vida bem sucedida? e (iv) Qual é sua visão de vida baseado em suas experiências e pensamentos?. Após a análise, o autor chegou à seguinte tabela:

**Figura 6 – Resultado da pesquisa sobre a conceptualização da vida por americanos e húngaros**

TABLE 4.1. *Life Metaphors for Hungarians and Americans*

American	Hungarian
1. LIFE IS A PRECIOUS POSSESSION	LIFE IS A STRUGGLE/WAR
2. LIFE IS A GAME	LIFE IS A COMPROMISE
3. LIFE IS A JOURNEY	LIFE IS A JOURNEY
4. LIFE IS A CONTAINER	LIFE IS A GIFT
5. LIFE IS A GAMBLE	LIFE IS A POSSIBILITY
6. LIFE IS A COMPROMISE	LIFE IS A PUZZLE
7. LIFE IS AN EXPERIMENT	LIFE IS A LABYRINTH
8. LIFE IS A TEST	LIFE IS A GAME
9. LIFE IS WAR	LIFE IS FREEDOM
10. LIFE IS PLAY	LIFE IS A CHALLENGE

Source: Köves, 2002.

**Fonte: KÖVECSES, Z. *Metaphor in Culture: universality and variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p. 84.**

A numeração da tabela refere-se à frequência em que as metáforas conceituais foram encontradas, ou seja: ao passo que americanos percebem a vida como uma posse preciosa, os húngaros a percebem como um conflito ou uma guerra. De acordo com o autor, essa tabela é muito mais que uma lista de frequência, e sim uma sugestão de que americanos e húngaros

possuem diferentes conceitos de vida e que essas diferenças surgem das preferências que os mesmos possuem sobre o uso dos domínios fonte.

Por fim, Kövecses (2005) menciona as metáforas únicas, aquelas metáforas conceituais que possuem tanto domínios alvo quanto domínios fonte culturalmente únicos. Para o autor, os casos de metáforas congruentes, alternativas e preferenciais são bem mais frequentes, o que não significa que as metáforas únicas não existam.

### **3.6 A comunicação humana e seus diversos modos: multimodalidade**

Grande parte dos estudos no campo da Linguagem se preocupa com a análise de textos, ou seja, com o modo verbal. No entanto, a linguagem humana é muito mais complexa, na medida em que sempre recorremos a novos modos semióticos para imprimir sentido. Como afirma Kress (2010), a multimodalidade é uma condição da comunicação humana. Em nosso dia-a-dia, utilizamos textos, gestos, expressões faciais, imagens, sons e, com a profusão das novas tecnologias podemos também usar hiperlinks, vídeos, memes, gifs, ícones emocionais, etc. Sendo assim, é de se esperar que metáforas emerjam também em outros modos semióticos além do verbal e/ou na interação de diferentes modos semióticos.

Antes de ir a fundo em outros tipos de materializações metafóricas que não somente a verbal, há que se definir o que vem a ser modo semiótico. Para Kress (2010), modo é um recurso semiótico social e culturalmente formado cujo objetivo é produzir sentido. Como alguns exemplos de modos utilizados nas áreas de representação e comunicação, o autor cita, por exemplo, "imagem, escrita, layout, música, gestos, discurso, imagem em movimento, trilha sonora e objetos 3D" (KRESS, 2010, p. 2180). É nesse sentido que a comunicação humana é considerada multimodal, pois, na maioria das vezes, compreende a interação de vários modos semióticos.

Na perspectiva de Kress (2010), essa noção impõe desafios a conhecidas noções sobre a linguagem. Ora, se todos os modos semióticos são utilizados para produzir sentido, devemos nos perguntar até que ponto esses sentidos são simplesmente duplicações de sentidos já existentes (como, por exemplo, a ilustração e a ornamentação) ou sentidos sempre completos e únicos em si mesmo. Para o autor, se considerarmos a linguagem sob esse último prisma, devemos entendê-la sob outra perspectiva; não mais como central e amplamente capaz de expressar todos os sentidos, mas como um meio, dentre outros, para produzir sentido. É esse o caminho percorrido por estudiosos da semiótica social.

Portanto, "modos diferentes oferecem potenciais para produzir sentido diferentes" (KRESS, 2010, p. 2191). São essas diferenças e peculiaridades que influenciam na escolha de um ou outro modo semiótico. Todavia, a configuração e o funcionamento de cada modo semiótico pode variar entre culturas diferentes. Tomemos como exemplo a escrita. Culturas diferentes utilizam diferentes códigos, signos, sintaxe etc. Assim, generalizações sobre modos devem ser evitadas e devemos ter em mente que o modo da escrita, por exemplo, não é universal, mas funciona de diferentes maneiras em diferentes culturas.

Conforme as ideias de Kress (2010), a interação constante dos membros de uma sociedade com as *affordances*<sup>16</sup> das materialidades dos modos produz recursos semióticos. Em uma determinada cultura, os recursos dos modos são ao mesmo tempo similares e diferentes uns dos outros. Similares, pois são todos formados dentro de uma determinada sociedade com base em suas características, necessidades e demandas. Diferentes, na medida em que materialidades de modos diferentes oferecem recursos e potenciais diferentes para formação social. Sobre isso, o autor afirma que

[e]ssa diferença nas *affordances* dos modos também leva ao uso diferencial e, portanto, a uma posterior causa de distinção. Modos diferem no que oferecem de cultura para cultura exatamente por estas razões: os diferentes requisitos de

---

<sup>16</sup> Para Kress (2010), *affordance* são "potenciais e limitações de um modo" (p.2318)

diferentes sociedades e seus membros e a consequente forma diferente. (KRESS, 2010, p. 2237)<sup>17</sup>

Assim, utilizamos esses recursos semióticos para interagir e nos comunicar com o mundo e essas escolhas são frutos de nossas intenções e interesses comunicativos.

Sobre o alcance semiótico dos modos, ou seja, o que é "coberto" pelos modos, o autor acredita que essa é sempre uma questão específica e parcial em todas as culturas. Isso significa que esse alcance é algo variável interculturalmente. O que é coberto por um modo em uma cultura, pode ser feito por outro modo em outra cultura. Essa diferença pode existir até mesmo dentro de grupos em uma mesma sociedade. Assim, para o autor, a premissa de que o que é representado por um modo x em uma cultura também será representado pelo mesmo modo x em outra cultura seria algo bastante improvável.

Ao tentar responder a pergunta "o que é um modo?", Kress (2010) oferece três respostas. A primeira é que modos consistem em pacotes de recursos amplamente diversos. A segunda enfatiza a questão social: o que conta como modo é uma questão para a comunidade e suas necessidades; o que uma comunidade escolhe para utilizar como modo é um modo. A terceira, enfatiza o caráter formal: o que conta como modo é uma questão do que a teoria semiótica social compreende que um modo seja e faça. Sobre essa última questão, o autor adota a abordagem semiótica de Michael Halliday, que diz que uma teoria completa da comunicação deve: (a) representar sentidos sobre ações, estados e eventos no mundo - função ideacional; (b) representar sentidos sobre as relações sociais dos que se engajam no processo de comunicação - função interpessoal; e (c) ter a capacidade de formar textos, ou seja, que possam funcionar como mensagens que possuam coerência interna e como o ambiente - função textual.

---

<sup>17</sup> "[t]hat difference in modal affordance also leads to differential use and hence to a further cause for distinctness. Modes differ in what they offer from culture to culture for exactly these reasons: the different requirements of different societies and their members and the consequent different shaping. (In.: KRESS, G. *Multimodality*. Oxon: Routledge, 2010, p. 2237, tradução nossa).

### **3.6.1 A multimodalidade e a produção de sentido: metáforas mono- e multimodais**

Se as metáforas são um fenômeno cognitivo essencial ao pensamento humano (LAKOFF e JOHNSON, 1980), é razoável que elas ocorram não somente no modo verbal, mas em imagens, gestos, sons e também nas interações entre esses modos. Forceville (2009) define “modo” como um sistema de signos interpretável para um processo de percepção específico. O autor lista os seguintes modos: signos pictóricos, signos escritos, gestos, sons, música, cheiros, gostos e toque. Sendo assim, metáforas monomodais são metáforas “cujos domínios alvo e fonte são exclusiva ou predominantemente processados em um modo”<sup>18</sup> (FORCEVILLE, 2009, p.23).

Em contrapartida, as metáforas multimodais são metáforas “cujos domínios alvo e fonte são cada um representados exclusiva ou predominantemente em modos diferentes”<sup>19</sup> (FORCEVILLE, 2009, p. 24). O autor chama atenção para a classificação de “exclusiva ou predominantemente”, dizendo que a mesma é necessária já que metáforas não-verbais frequentemente possuem alvos e/ou fontes processados em mais de um modo simultaneamente.

Como exemplo hipotético de metáfora monomodal, Forceville (2009, p.25) cita a metáfora GATO É ELEFANTE que poderia ser processada em vários modos distintos: o gato graficamente representado com um focinho-tromba e orelhas grandes; o gato com uma cobertura similar a que os elefantes indianos utilizam para transportar pessoas; juxtapondo gato e elefante na mesma pose; ou com o gato se movendo ou se comportando como um elefante. Todas essas metáforas são processadas em um único modo, sendo, portanto, monomodais.

---

<sup>18</sup> “(...) whose target and source are exclusively or predominantly rendered in one mode”.

<sup>19</sup> “(...) whose target and source are each represented exclusively or predominantly in different modes”.



No entanto se essa mesma metáfora (GATO É ELEFANTE) fosse realizada de maneira multimodal, o gato, por exemplo, poderia produzir um som similar ao do elefante (som) ou ser chamado de elefante por outro gato (linguagem) . Nesses casos, o domínio fonte ELEFANTE seria ativado em dois modos que são diferentes do modo do domínio alvo (visual). Nesse exemplo os diferentes modos não são ativados simultaneamente. Isso ocorreria se o gato tivesse um focinho-tromba, orelhas grandes, fizesse o som do elefante e fosse chamado de elefante por outro gato.

Forceville (2008) afirma que, para melhor retratar as metáforas multimodais, deve-se primeiro analisar as metáforas pictóricas, o tipo de metáfora não verbal mais estudado até então. Basicamente, há quatro fatores que diferenciam metáforas pictóricas e multimodais das verbais. Primeiramente, a natureza pictórica ou multimodal do domínio e fonte significa que aqueles são apreendidos de forma diferente: "imagens, sons e gestos têm um imediatismo perceptual que falta na linguagem. Uma dimensão desse imediatismo perceptual é o alto nível de especificidade" (FORCEVILLE, 2008, p.163)<sup>20</sup>. Em segundo lugar, representações pictóricas e multimodais possuem maneiras de interpretar a similaridade entre alvo e fonte diferentes das representações verbais. Em terceiro lugar está a facilidade de interpretação intercultural. Por fim, domínios pictóricos e multimodais provavelmente possuem um maior apelo emocional que os verbais.

Embora não exista uma teoria unificada sobre as metáforas pictóricas (FORCEVILLE, 2008), elas são o tipo de metáfora não verbal mais estudado. Elas são metáforas monomodais, ou seja, seus domínios alvo e fonte são imagens. A identificação dos domínios em metáfora pictóricas acontece da mesma forma que nas metáforas verbais. No entanto, em imagens, não há linearidade nem regras sintáticas que nos permitam perceber claramente qual domínio é o alvo e qual é o fonte. Assim, para que se possa analisar e discutir academicamente, os

---

<sup>20</sup> "(...)pictures, sounds, and gestures have a perceptual immediacy that is lacking in language". (FORCEVILLE, C. Metaphor in Pictures and Multimodal Representations. In.: GIBBS, R. W. The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, p.163. tradução nossa)

domínios devem ser identificados com base na interpretação e traduzidos (verbalmente) no formato A é B.

Forceville (2008) elenca quatro tipos de metáforas pictóricas. O primeiro refere-se às metáforas contextuais, quando um objeto é metaforizado ao ser colocado em um determinado contexto visual. Por exemplo, na área do ensino e aprendizagem de línguas, uma metáfora contextual é **DIPLOMA É PRÊMIO**, representada abaixo. Nela, a imagem de um diploma é inserido em uma parede cheia de troféus e medalhas. Assim, o contexto é responsável pelo mapeamento do diploma ao domínio dos prêmios de competição.

**Figura 7 - DIPLOMA É PREMIO**



**Fonte: Elaborado pelo autor**

Já as metáforas híbridas ocorrem quando dois objetos que são normalmente distintos são mesclados fisicamente em uma forma única. Forceville (2008) argumenta que a hibridização

acontece quando dois fenômenos são representados visualmente como ocupando o mesmo lugar no espaço de uma maneira impossível fisicamente. Por exemplo, uma metáfora híbrida seria LIVRO É PÁSSARO, representada abaixo. As asas referem-se metonimicamente a pássaros e o livro geralmente é uma metonímia para conhecimento. Assim, com essa mesclagem obtém-se uma metáfora híbrida em que o conhecimento é visto como algo que possibilita voar.

**Figura 8 - LIVRO É PÁSSARO**

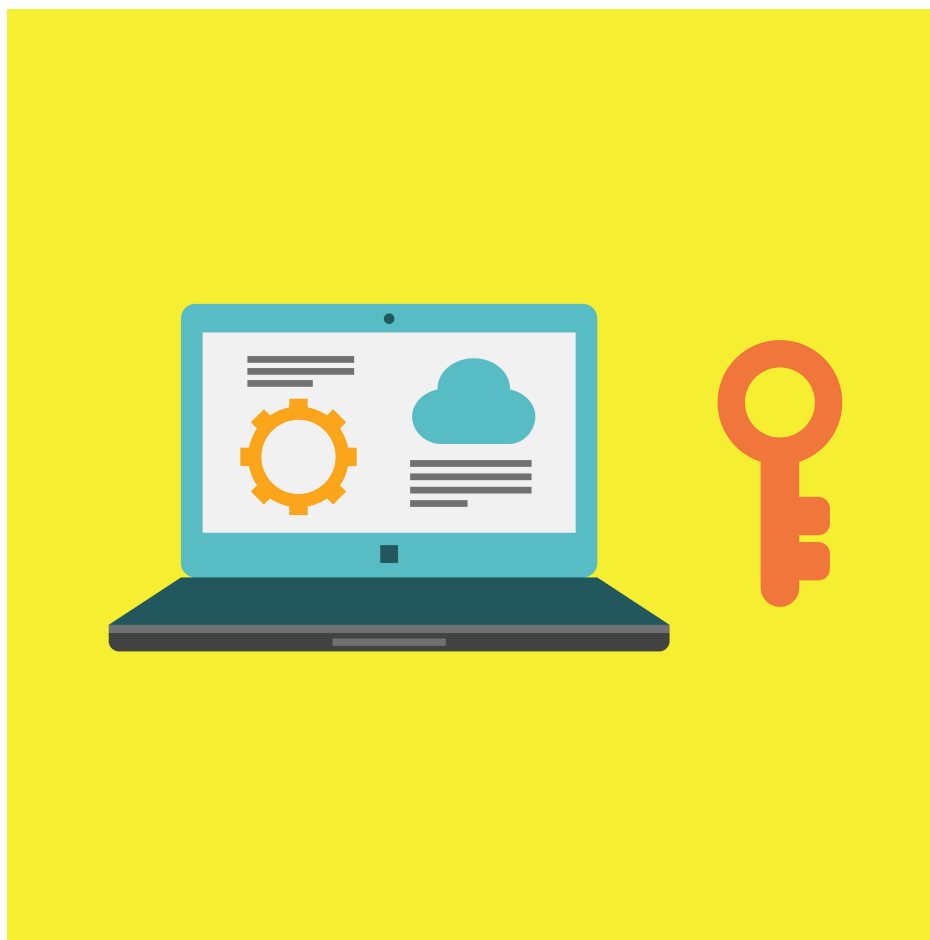


**Fonte: Elaborado pelo autor**

Outro tipo são os símiles pictóricos, quando dois objetos são representados de uma maneira que os faz parecer similares. Há várias maneiras de evidenciar essa similaridade: na forma, posição, cor, iluminação, função etc. Por exemplo, metáfora COMPUTADOR É

CHAVE, representada graficamente abaixo, configura-se como um símile pictórico já que ao serem colocados na mesma posição, o computador e a chave então sendo equiparados.

**Figura 9 - COMPUTADOR É CHAVE**



**Fonte: Elaborado pelo autor**

Por fim, um último tipo seria a metáfora integrada, quando uma forma ou objeto é representado de uma maneira que lembre outra forma ou objeto, mesmo sem pistas contextuais. As mochilas infantis são um tipo de metáfora integrada. Por exemplo, a mochila na figura X é fruto da metáfora MOCHILA É CARRO.

**Figura 10 - MOCHILA É CARRO**



**Fonte:** [http://mochilasdiplomata.com.ar/uploads/fiat/fotos/foto01\\_zoom.jpg](http://mochilasdiplomata.com.ar/uploads/fiat/fotos/foto01_zoom.jpg)

Para Forceville (2008), a multimodalidade é um conceito complexo, que deve levar em consideração os signos, a percepção e os suportes que unem os dois. Já os suportes envolvem instituições de poder (cinema, publicidade, propaganda etc). Assim, para que uma combinação de dois fenômenos resulte em uma metáfora multimodal, três critérios devem observados:

1. Dado o contexto em que eles ocorrem, os dois fenômenos pertencem a categorias diferentes.
2. Os dois fenômenos podem ser classificados como alvo e fonte, respectivamente, e percebidos em um formato A é B que force ou convide o destinatário a mapear uma ou mais características, conotações ou *affordances* da fonte no alvo.

3. Os dois fenômenos fornecem pistas em mais de um sistema de signos, modo sensorial ou ambos. (FORCEVILLE, 2008, p. 469)<sup>21</sup>

Se acrescentássemos, por exemplo, a frase "aprender inglês é voar" à metáfora pictórica LIVRO É PASSARO (apresentada anteriormente), essa seria vista como uma metáfora multimodal, pois o mapeamento e a interpretação da mesma envolveria dois modos semióticos diferentes, o verbal e o pictórico.

**Figura 11 - APRENDER INGLÊS É VOAR**



**Fonte: Elaborado pelo autor**

<sup>21</sup> "1. Given the context in which they occur, the two phenomena belong to different categories. 2. The two phenomena can be slotted as target and source, respectively, and captured in an A IS B format that forces or invites an addressee to map one or more features, connotations, or affordances from source to target. 3. The two phenomena are cued in more than one sign system, sensory mode, or both." (FORCEVILLE, C. Metaphor in Pictures and Multimodal Representations. In.: GIBBS, R. W. The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 469. tradução nossa)

Metáforas pictóricas e especialmente as multimodais são bastante complexas e, para interpretá-las profundamente, devemos lançar mão da análise dos domínios e espaços mentais, bem como dos recursos multimodais. A multimodalidade oferece algumas pistas bastante ricas para a análise das metáforas e é isso que será discutido na próxima subseção.

### **3.6.2 Algumas pistas evidenciadas pela Multimodalidade**

A composição de um texto multimodal possui algumas características e princípios que fornecem algumas pistas bastante importantes para a interpretação do mesmo. Para Kress e Van Leeuwen (2006), a "composição, portanto, refere-se aos sentidos representacionais e interativos das imagens umas com as outras por meio de três sistemas interrelacionados" (p.177)<sup>22</sup>. Os sistemas mencionados pelos autores são:

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

---

<sup>22</sup> "Composition, then, relates the representational and interactive meanings of the image to each other through three interrelated systems". (In.: KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. Reading Images: The Grammar of Visual Design, New York: Routledge, 2006, p. 177. tradução nossa.)

A seguir, discutirei algumas generalizações feitas pelos autores que são bastante úteis para a análise de metáforas multimodais. A primeira noção é 'o dado e o novo', que apresenta o valor informacional dos elementos presentes à esquerda e à direita. Para os autores, o lado direito parece ser o lado dedicado a informações importantes, as quais o leitor deve prestar atenção - o novo. Em contrapartida, o lado esquerdo é geralmente dedicado a informações compartilhadas, a coisas que o leitor já sabe, ao seu conhecimento prévio ou conhecimento de mundo - o dado. Problematizando a questão, os autores interpretam que "novo" significa o problemático, o contestável, a informação em questão; enquanto o "dado" refere-se ao senso comum, ao evidente (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, p.185).

Outra noção referente ao valor informacional de textos multimodais é "o ideal e o real", que se refere ao significado de elementos presentes nas partes superior e inferior de um texto. Ao analisar propagandas, os autores perceberam que o lado superior ilustrava sempre a promessa do produto, o lado glamuroso que impressionava os leitores, bem como a satisfação. Já a parte inferior mostrava o produto em si, oferecendo informações factuais sobre o mesmo. "A parte superior tende a fazer algum tipo de apelo emotivo e nos mostrar 'como seria'; a parte inferior tende a ser mais informativa e prática, nos mostrando 'como é'" (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, p.186)<sup>23</sup>. Assim, se em uma composição visual elementos estiverem localizados na parte superior, esses estarão no campo do ideal; se na parte inferior, no campo do real.

Outro valor informacional referente à composição visual é a estruturação em termos de centro e margem. Os autores enfatizam que na composição ocidental, essa disposição é relativamente incomum (embora não raras), já que a maioria delas utilizam as configurações Dado e Novo e/ou Ideal e Real. No entanto, em contextos asiáticos, a composição centro e margens é bastante comum e possui um papel importante nessa cultura. Estar no centro

---

<sup>23</sup> "The upper section tends to make some kind of emotive appeal and to show us 'what might be'; the lower section tends to be more informative and practical, showing us 'what is'". (In.: KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. Reading Images: The Grammar of Visual Design, New York: Routledge, 2006, p. 186. tradução nossa.)



significa estar representado no núcleo da informação, tendo todos os elementos nas margens como subordinados. É importante ressaltar que nem todas as margens são iguais. Em diagramas circulares, por exemplo, as margens podem criar o sentido de gradualidade, e não de subserviência.

Já em relação à saliência, Kress e Van Leeuwen (2006) afirmam que a mesma não pode ser medida de maneira objetiva, já que é resultante de uma interação complexa entre vários fatores: tamanho, nitidez do foco, contraste de tons e cores, localização no campo visual, perspectiva, etc. Uma imagem saliente é uma imagem com peso, e esse peso visual cria uma hierarquia de importância entre os elementos que são integrados no texto, o que leva os leitores a prestarem mais atenção em umas do que em outras imagens.

Assim, em textos multimodais, a saliência pode ser avaliada por meio de pistas visuais. Essas são percebidas intuitivamente pelos leitores, que avaliam o peso de cada imagem em um texto. Quanto maior o peso de uma imagem, maior é sua saliência e, conseqüentemente, maior a sua importância para a composição.

Já no que se refere à moldura, os autores argumentam que os elementos de uma composição estão ou desconectados ou unidos. Nesse sentido, a moldura visual também possui níveis: os elementos podem estar fraca ou fortemente emoldurados. "A ausência de molduras enfatiza a identidade do grupo, a presença significa individualidade e diferenciação" (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, p. 203).<sup>24</sup> Assim, quanto mais explícitos e marcantes forem os elementos de molduras (linhas, pontilhados, contrastes de cores etc.), mais as unidades serão apresentadas como unidades informacionais diferentes. Quanto mais os elementos estiverem conectados, mais eles serão apresentados dentro de uma mesma moldura (ou sem moldura alguma), configurando-se como uma unidade informacional única.

---

<sup>24</sup> "The absence of framing stresses group identity, its presence signifies individuality and differentiation." (In.: KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. Reading Images: The Grammar of Visual Design, New York: Routledge, 2006, p. 203. tradução nossa.)

### **3.7 Metáforas e identidades: o retrato do eu**

Há muitos estudos na LA que buscam investigar as identidades de aprendizes e professores. No entanto, são escassos os que buscam investigar tal construto em uma perspectiva metafórica. A maioria dos estudos que utilizaram essa relação é de outras áreas, como sociologia e educação.

Anderson e Sheeler (2005) examinaram o agenciamento feminino no cenário político contemporâneo americano. O estudo contou com a análise de metáforas com o objetivo de traçar as identidades públicas de líderes femininas. As mulheres em questão representavam partidos políticos representativos e suas performances políticas eram: candidatas, governadoras e esposas de políticos. A análise revelou, por meio das metáforas encontradas, que as mulheres investigadas eram conceptualizadas no discurso público como PIONEIRAS, FANTOCHES, ANFITRIÃS, BEAUTY QUEENS e INDISCIPLINADAS. As autoras pontuam que esses mapeamentos eram os mais aparentes e dizem muito da identidade feminina construída pela população americana.

Sob outro viés, Aslup (2003) utilizou a interação entre narrativas e metáforas para traçar e resignificar as identidades de professores. De acordo com a pesquisadora, assim como as narrativas, as metáforas são uma maneira dos seres humanos criarem suas identidades e se explicarem para os outros. Logo, metáforas podem determinar como as pessoas interagem em diferentes cenários, como a sala de aula, por exemplo. Dessa forma, a autora pediu que seus alunos de graduação (professores de inglês em pré-serviço) tirassem uma foto que representasse suas crenças e valores sobre ensino. Em seguida, os mesmos deveriam escrever uma explicação sobre o porquê de suas fotografias. Por fim, os projetos foram compartilhados com seus pares e com todos os estudantes, por meio de um website da disciplina.

Para Aslup (2003), associar narrativas e metáfora ajudou seus estudantes a reconceptualizar e ampliar suas ideologias educacionais, na medida em que os levou a

repensar suas histórias, mitos e imagens sobre ensino. Como exemplo, a autora apresenta os dados de uma de suas alunas que tirou uma foto de uma ponte cruzando uma estrada. Conforme Aslup (2003), a participante claramente rejeita a metáfora ENSINAR É CONSTRUIR PONTES ENTRE CONTEÚDO E OS APRENDIZES, e focaliza as múltiplas pontes que devem ser construídas dadas a enorme diferença presente em sala de aula (de raça, classe social, gênero, cultura, dentre outras). Para a autora, a associação entre narrativas e metáforas foi um ótimo exercício para investigar e ressignificar as identidades profissionais.

Também relacionando metáforas à conscientização e ressignificação de identidades profissionais, Thomas e Beauchamp (2011), por meio de um estudo qualitativo baseado em entrevistas, examinaram as metáforas que professores recém-formados utilizavam para descrever suas identidades profissionais. Para isso, o estudo comparou as metáforas de alunos que tinham recém formado com aquelas de professores em seus primeiros anos de atuação profissional.

Os resultados revelaram que nos textos de professores recém-formados ocorre uma transição de identidade: se antes de atuarem eles se consideravam “prontos” (o professor como CAPITÃO, JOGADOR DE DEFESA NO FUTEBOL, GUIA, SOLDADO etc), ao começarem a vida docente os mesmo passaram a adotar uma identidade de sobrevivência (SOBREVIVENTE DO TITANIC, HAMSTER EM UMA RODA GIGANTE DE BRINQUEDO, PESSOA EM UMA ENCRUZILHADA, SOMENTE UMA OUTRA ÁRVORE NA FLORESTA etc).

Para Thomas e Beauchamp (2011), professores recém-formados lutam para desenvolver suas identidades profissionais durante os primeiros anos de atuação. Dessa forma, engajar professores em uma variedade de diálogos sobre o desenvolvimento de suas identidades profissionais, incluindo a produção e análise de metáforas, é uma maneira efetiva de prepará-los para a complexa e exigente profissão que escolheram.

quatro  
**Metodologia**

## 4.1 Natureza da Pesquisa

Para Dörnyei (2007), a pesquisa qualitativa envolve procedimentos de geração que resultam em dados primariamente abertos e não-numéricos que são, *a posteriori*, analisados por métodos não-estatísticos. Ao conceituar a pesquisa qualitativa, o autor conclui que esse tipo de abordagem não é de clara definição, já que não possui teorias, paradigmas, métodos ou práticas que sejam distintamente próprios.

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

[A] pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. (...) [A] pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

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

Para Celani (2005), pesquisas qualitativas de natureza interpretativistas remetem-se ao campo da hermenêutica, em que a intersubjetividade é extremamente marcante. Sarmiento (2003) afirma que o paradigma interpretativista se opõe ao positivista, que

pressupõe uma distinção marcante entre sujeito e o objeto de conhecimento e utiliza principalmente métodos quantitativos e experimentais em busca de uma verdade universal. Já o paradigma interpretativista percebe a realidade como (co)construída por interpretações do real feitas pelos indivíduos em seus devidos contextos. Dessa forma,

(...) o conhecimento científico dos fatos sociais resulta de um trabalho de interpretação, o qual só é possível mediante uma interação entre o investigador e os atores sociais, de forma a poder reconstruir-se a complexidade da ação e das representações da ação social” (SARMENTO, 2003, p.142).

Com isso, pensar em uma pesquisa de paradigma interpretativista é refutar a ideia da realidade como sendo algo extrínseco, bem como a postulação de leis universais para se explicar determinado fenômeno social. No paradigma interpretativista, a realidade só pode ser interpretada se for considerada a relação intersubjetiva entre sujeito e objeto.

#### **4.2 Contexto e Participantes**

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

Em Hong Kong, os dados foram gerados, em 2012, pela professora Alice Chik, que autorizou o uso dessas narrativas. Esse banco de dados continha 36 narrativas de seus estudantes de graduação em inglês, que também autorizaram o uso do conteúdo de suas narrativas para pesquisas acadêmicas. As narrativas foram desenvolvidas na plataforma Weebly - um portal que permite ao usuário criar blogs, sites e lojas online. Cada aprendiz

deveria criar um site para inserir suas histórias de aprendizagem multimodais, incluindo todos os estágios do processo de aprendizagem de inglês, desde o início até o momento da escrita.

As narrativas eram parte da disciplina “Comunicação Criativa”, cujo objetivo era desenvolver e melhorar a proficiência do inglês em seis habilidades comunicativas (*reading, writing, listening, speaking, viewing e visually presenting*). O curso também ofereceu atividades para o desenvolvimento do pensamento criativo, crítico e colaborativo em diversas questões, tópicos e problemas. O desenvolvimento de uma primeira versão e da versão final dos sites com as narrativas de aprendizagem equivalia a 20% do sistema de avaliação da disciplina.

De acordo com Alice Chik, os aprendizes eram todos jovens entre 20 e 23 anos e graduandos em inglês. Dos 36 participantes, 24 eram do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Segundo a professora, todos os estudantes eram chineses de Hong Kong, tendo sido educados também lá. Muitos deles já tiveram experiências no exterior, seja por lazer ou com finalidade educacional, patrocinados pela City University of Hong Kong.

No Brasil, os dados foram gerados em 2014 em uma disciplina *online* ofertada pela Professora Vera Menezes da Faculdade de Letras da UFMG. 23 alunos criaram suas narrativas multimodais e foram solicitados autorizar o uso das mesmas para fins acadêmicos. Vale ressaltar que não havia nenhum roteiro ou passos a serem seguidos pelos estudantes. Eles estavam livres para utilizar todos os recursos da plataforma na construção de suas narrativas de aprendizagem.

Na época da geração dos dados, a idade dos participantes da UFMG variava de 20 a 50 anos. Dos 23 participantes, 13 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino. A maioria deles era nascida no estado de Minas Gerais (nas cidades de Belo Horizonte, Varginha, São Lourenço, Araxá, Contagem e Ibirité), com exceção de um participante nascido em Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul. Todos cursavam Letras e estavam matriculados na

disciplina WebTools, cujo objetivo era desenvolver a capacidade de uso de ferramentas digitais para a aprendizagem de inglês. A maioria dos participantes autorizou o uso de seus nomes verdadeiros. Os que não autorizaram tiveram os nomes substituídos por pseudônimos.

Para a identificação dos participantes foi adotada a seguinte codificação: (Nome+Código do local da universidade do grupo de estudantes em questão). O código para o Brasil é BR e para Hong Kong HK.

Essa pesquisa busca entender as identidades metaforizadas de dois grupos de estudantes de culturas diferentes, e um dos propósitos desse estudo é não fazer generalizações. Além disso, é necessário também levar em consideração, além da diferença cultural, a diferença de status da língua inglesa no Brasil e em Hong Kong. No primeiro, o inglês funciona como uma língua estrangeira, aprendida para se comunicar com pessoas de outros lugares. Já em Hong Kong, por razões históricas<sup>25</sup>, o inglês é também uma segunda língua, usada para comunicação dentro do próprio território.

### **4.3 A Pesquisa Narrativa**

Lieblich *et al.* (1998, p.2) definem a pesquisa narrativa como “qualquer estudo que usa ou analisa materiais provindos de narrativas”. Essas, para Barcelos (2006, p.148) “são os referenciais através dos quais refletimos sobre nossas experiências e as reconstruímos baseados em novas percepções e experiências”. Para Lieblich *et al.* (1998), narrativas podem ser o objeto da pesquisa em questão ou um meio para o estudo de outra questão.

Sobre a narrativa como um meio de se entender uma questão, Cunha (2001) afirma que as narrativas se configuram como bastante efetivas na pesquisa de educação em geral (CUNHA, 2001). Golombek e Johnson (2002) declaram que esse recurso nos permite perceber a organização e a interação de experiências. Para as autoras, “uma investigação de

---

<sup>25</sup> Hong Kong era uma colônia inglesa até 1997, quando foi devolvida à China tornando-se uma Região Administrativa Especial (RAE).



experiências educativas implica não somente questionar contextos imediatos, mas também traçar conexões sobre essas experiências” (p.4). Ao redigirem as narrativas, os participantes automaticamente relembram e conectam sua “continuidade de experiências”.

De acordo com Paiva (2008), a pesquisa com foco nas experiências dos aprendizes auxilia os pesquisadores a realizarem uma mudança do objetivismo/subjetivismo para o experiencialismo e, por conseguinte, a entenderem melhor como as línguas são aprendidas pelo ponto de vista dos aprendizes. A autora reitera que a análise de narrativas de aprendizagem de línguas enfatiza a perspectiva experiencialista, haja vista que os aprendizes narram sobre suas constantes interações com o ambiente e as mudanças que sofrem.

Como salientado por Golombek e Johnson (2002), as narrativas não são simplesmente histórias individuais, mas relatos sociais que são frutos de histórias sociais coletivas. Dessa forma, uma análise dessas narrativas deve sempre levar em conta fatores sócio-históricos e culturais de cada indivíduo. As autoras ainda apontam o caráter educativo das narrativas, já que tornam o participante capaz de refletir sobre suas ações, permitindo que ele olhe para si mesmo e para sua função situada histórica e socialmente.

Outro viés da utilização de narrativas focando as experiências é a pesquisa autobiográfica. Para Benson (2005) o termo autobiografia designa “uma abordagem ampla para a pesquisa que foca a análise e descrição de fenômenos sociais observáveis dentro de um contexto de vidas individuais” (p.4) Segundo o autor, essa abordagem vem sendo muito discutida e estudada na área da educação, principalmente como um método de pesquisa da vida dos professores; também se mostra uma ótima ferramenta para a pesquisa a respeito da diversidade e diferenças dos aprendizes.

De acordo com o autor, existe um debate sobre a diversidade de perspectivas e referenciais teóricos. Algumas correntes direcionam a pesquisa qualitativa para a descrição das experiências de aprendizagem, enquanto outras dão ênfase ao social e às dimensões

afetivas e conceituais. Benson cita Norton & Toohey (2001) que fazem referência a uma vertente preocupada não somente em estudar atos individuais, mas também em saber como os aprendizes estão situados em contextos sociais históricos e culturais e como eles aceitam ou não as condições que esses contextos lhes impõem.

Através da análise de narrativas, pode-se entender o efeito das experiências de cada indivíduo em suas vidas e conceitos. Benson (2005) cita Roberts (2002) ao mencionar que a interpretação de narrativas tem a função de entender as experiências, visões e perspectivas dos alunos, assim como suas prioridades e a maneira com que enxergam sua vida. Com isso, a análise de narrativas se mostra eficaz na medida em que habilita o pesquisador a entender “como os contextos históricos e psicológicos de aprendizagem se desenvolvem através do tempo” (BENSON, 2005, p.20).

Como conclui Paiva (2010), narrativas de aprendizagem de línguas dão voz aos aprendizes, os quais expressam suas experiências, memórias e emoções ao darem suas próprias explicações sobre como aprenderam ou aprendem uma língua. Dessa forma, por meio da pesquisa narrativa é possível investigar aspectos relacionados ao ensino e a aprendizagem que não podem ser acessados por outros meios.

Nesta pesquisa, a narrativa é entendida como um meio para a busca de metáforas e para se entender as identidades de aprendizes de inglês. Para entender como a multiplicidade de “eus” se configura no contexto aqui proposto serão analisadas narrativas multimídia de um grupo de aprendizes de inglês da Universidade Federal de Minas Gerais e da City University of Hong Kong.

#### 4.4 Narrativas Multimídia ou Multimodais

Narrativas multimídia<sup>26</sup> (termo cunhado por Paiva, 2006, 2007, 2008, 2010, 2011a) são relatos em que os eventos são narrados mediante a interação de diversas mídias, como por exemplo, texto, imagem e som. Para Paiva (2010), as narrativas multimídia fazem emergir bem mais informações, dada a combinação de textos, hipertextos, imagens e sons. Para a autora, imagens e sons não somente ilustram textos escritos, como também criam e expandem suas redes de significados.

Paiva (2007) considera as narrativas multimídia como um gênero emergente, dada a relevância da revolução tecnológica no mundo. A autora lista algumas características desse novo gênero, enfatizando a utilização de diversos elementos multimídia na construção e produção de um texto. De acordo com a autora

[n]ovos significados emergem em um texto narrativo quando diferentes elementos multimídia são agregados. Os sentimentos adquirem novas dimensões e o uso de signos de diferentes naturezas para a construção do texto estimula os sentidos do leitor. Um elemento – texto, imagem ou som – amplia o significado do outro e juntos restringem a ambiguidade, dando ao produtor do texto a possibilidade de construções de sentido mais próximas de sua intenção.<sup>27</sup>

Nesta pesquisa foi dado destaque à narrativa multimídia pela potencialidade desse gênero emergente na pesquisa narrativa. Os diversos modos, as diversas mídias e os (novos) significados encontrados nas narrativas foram destacados e analisados considerando os mapeamentos metafóricos e também a composição multimodal.

---

<sup>26</sup> Podem ser chamadas também de Narrativas Multimodais.

<sup>27</sup> PAIVA, V. L. M. O. Narrativas Multimídia de aprendizagem de língua inglesa: um gênero emergente. In: 4o Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão. Anais/Proceedings. (CD-ROM) Tubarão : UNISUL, 2007.

#### **4.5 Procedimentos de Análise de Dados**

A análise dos dados seguiu os parâmetros e procedimentos da pesquisa qualitativa (DÖRNIEY, 2007). Vale ressaltar que a mesma foi guiada pela teoria cognitiva da metáfora, sempre considerando os domínios existentes, as imagens, mesclagens, esquemas imagéticos presentes, etc. Dessa forma, primeiramente, houve uma busca por ocorrências de identidades metaforizadas em cada conjunto de narrativas (aprendizes da Universidade Federal de Minas Gerais e da City University of Hong Kong). Em outras palavras, a primeira parte da análise envolveu a busca por metáforas em que os narradores projetassem suas identidades de aprendizes de inglês.

Em seguida, após repetidas leituras, as metáforas foram agrupadas em categorias e subcategorias de acordo com os domínios e espaços mentais envolvidos nos mapeamentos e mesclagens. Posteriormente, com o auxílio das teorias de metáforas e multimodalidade, procedi à análise de como os “eus” eram construídos discursivamente por meio de metáforas, ou seja, como as identidades dos estudantes eram metaforizadas nas narrativas por meio da integração de diferentes domínios conceituais, bem como de diferentes modos semióticos, tais como texto, cor, imagem, vídeo. Por fim, foram traçados os perfis identitários de cada grupo.

Como já visto na seção anterior, narrativas multimodais são caracterizadas pela interação entre texto, imagem e som. Dessa forma, o interesse dessa pesquisa está em analisar não apenas as metáforas monomodais mas, principalmente, as multimodais, bem como identificar como os “eus” identitários constroem-se discursivamente por meio de metáforas.

**cinco**  
**Análise das**  
**identidades metaforizadas**  
**dos grupos de estudantes de Hong Kong e do**  
**Brasil**

Este capítulo está dividido em três partes. Na parte A, faço a análise das identidades metaforizadas encontradas nas narrativas de aprendizagem dos estudantes de inglês da City University of Hong Kong. Posteriormente, na parte B, apresento como os aprendizes de inglês da Universidade Federal de Minas Gerais projetam suas identidades por meio de metáforas em histórias de aprendizagem multimodal. Por fim, na parte C, comparo os perfis identitários dos dois grupos, buscando aproximações e distanciamentos.

### **PARTE A - Identidades metaforizadas dos estudantes universitários de Hong Kong**

Após a análise das histórias de aprendizagem dos estudantes da City University of Hong Kong, é possível perceber como os eus identitários dos participantes são retratados nas narrativas por meio de metáforas. Foram identificadas 51 ocorrências de identidades metaforizadas nesse banco de narrativas. Tais metáforas utilizam diversos domínios conceituais e espaços mentais, envolvendo desde mapeamentos simples até integrações mais complexas. Iniciarei a exposição apresentando as projeções das mais básicas às mais complexas.

#### **5.1 Identidades metaforizadas relacionadas a percursos, caminhos e jornadas**

Foram identificados 24 exemplos de identidades metaforizadas que envolvem percursos, caminhos e jornadas. Uma das identidades mais frequentes nesse grupo de aprendizes é a do VIAJANTE (15 ocorrências) fruto da projeção metafórica do aprendiz em uma viagem. Nessas metáforas, ao narrarem sobre suas experiências como estudantes, os aprendizes demonstram projetar-se como seres que se engajam em uma jornada, o que faz emergir a identidade metaforizada O APRENDIZ É UM VIAJANTE.

### 5.1.1 O APRENDIZ É UM VIAJANTE

Essa projeção metafórica acontece de várias formas e em vários níveis. Em um primeiro momento, os aprendizes utilizam elementos gráficos específicos de jornadas, percursos, viagens etc. para contextualizar e ilustrar suas narrativas multimodais, gerando, assim, metáforas pictóricas e multimodais (FORCEVILLE, 2009), como nos exemplos a seguir:

1. (Kathy\_HK)



2. (Maisy\_HK)



3. (Sanna\_HK)

English is FUN!

Journey

Learn English!

Sanna's Journey with English

Learn

ABCDEF  
FGHIJK  
LMNOP  
QRSTU  
VWXYZ

Welcome to Sanna's page. Here, you will have wonderful time with Sanna to see her journey with English. Enjoy!

4. (Polly\_HK)

**Painful...**  
One negative experience I had about learning English was writing compositions in Form 1. I could not get used to the new English learning environment in my secondary school. Writing English compositions was thus a painful experience. I knew how to write a sentence, but writing a complete paragraph was totally new for me, not to mention a complete essay. This experience caused me to hate English. Luckily, this negative feeling towards English gradually disappeared after I found other interesting ways in learning this language.

**Yet Joyful!**  
It was probably through the Form 4 English Interview with foreign tourists in Stanley that I began to find learning English at school important. It was after this interview that I paid more attention and efforts into learning English. Before doing this interview, I was not very confident of communicating with others in English. However, after doing the interview, I discovered that I was able to communicate with foreigners in English, though my oral English was not very good. This experience brought positive impacts as I realized that English was essential for me if I wanted to broaden my horizons. In the interview, we asked the foreign tourists' opinions about Hong Kong sight-seeing places. Our interviewees included British, Australian, German and Swiss (I even met a Zimbabwean man! Unluckily he lived in Hong Kong and was not a tourist...but he was very friendly and told us stories about his hometown). English was a language which could link people from different places together.

**Tips to other English learners**  
My advice to other English learners would be to find ways which can help you enjoy learning English. Although there were negative experiences in the learning process, we can try to find other ways which suit our own interests. It may be better to start with things that you are interested in. This will generate some positive experiences and may then encourage you to pay more efforts into learning English!

5. (Cherry\_HK)

Fair and read them one by one. After reading these books, I wrote down short paragraphs of summaries and my feeling of the books in the Reading Journal to practice writing. For self learning, I also jotted down some good sentences and vocabularies.

**Life is about Making Choices**  
After I completed my first year in SPACE, I had to choose my theme of studies. I was very cautious because I knew that it was my **final chance** to get into university. Referring back to my HKALE result and the GPA in previous year, I realized that my grade in English language was the best among the other courses. Therefore, I decided to choose **English Studies** as my theme in the final year.

In that year, I took courses such as English for Academic and Professional Purpose, Phonetic and Phonology, Linguistic and Stylistic. I particularly **love Linguistics** as I am interested in learning about English grammar and structure. With a good foundation of English, I could manage the courses more easily. To me, studying in HKU Space is **valuable and fruitful**. This equips me with a view and knowledge to study in the universities.

LAST CHANCE

Nos dois primeiros exemplos, os aprendizes criaram *banners* de topo de página com imagens de pistas de pouso e decolagem de aviões, metaforizando suas identidades em viajantes desse tipo de meio de transporte. No exemplo 1, a perspectiva é de espectador, de quem está enxergando este cenário de longe, o que, somado ao enunciado "Take a flight", evidencia que o aprendiz esteja projetando a identidade de seu leitor também no domínio



conceitual ou no espaço mental de um viajante. Já no exemplo 2, a perspectiva é de participante, como se o aprendiz estivesse dentro de um avião. É interessante perceber que em uma viagem de avião, quem tem essa imagem frontal da pista é o piloto; os passageiros possuem uma visão lateral. Assim, podemos perceber que a identidade metaforizada no segundo exemplo é a de um eu viajante e também a de um eu condutor.

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

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

No exemplo 4, o participante utiliza a imagem de uma estrada em marca d'água como plano de fundo do texto, mapeando o que está sendo narrado com o percurso em uma estrada.

Por fim, no exemplo 5, o aprendiz utiliza a imagem com uma placa comumente presente em estradas. A placa contém o enunciado "Last chance" e foi utilizada para

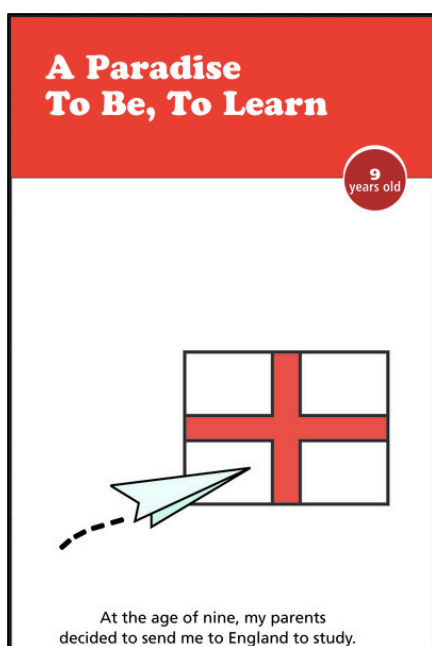
caracterizar uma ação do participante durante sua experiência como aprendiz; metaforizando, mais uma vez, a identidade de aprendiz com a identidade de um viajante.

Nessa identidade metaforizada, os aprendizes incorporam elementos característicos do espaço mental VIAGEM em suas metáforas mono e multimodais, como ilustram os exemplos a seguir.

6. (Cherry\_HK)

**STAGE 5 – UNIVERSITY:**  
**ENGLISH IS A TICKET TO ENTER THE SOCIETY**

7. (Natalie\_HK)



No exemplo 6, o participante conceptualiza a língua inglesa como um ticket, como uma passagem de uma viagem. Na projeção dessa metáfora monomodal, o aprendiz assume, portanto, a identidade metaforizada de um viajante. Já no exemplo 7, o participante relata uma experiência de aprendizagem, quando seus pais decidiram mandá-la para a Inglaterra. Nessa metáfora multimodal, há a relação de duas representações metonímicas: a imagem do avião de papel, representando um avião (o meio de transporte), e a bandeira, representando a Inglaterra

(o destino). Ambas as metáforas demonstram ser manifestações linguísticas da metáfora conceptual APRENDER É VIAJAR, em que o aprendiz projeta a sua identidade como a de um sujeito que se engaja nessa atividade.

Outras projeções metafóricas ocorrem no modo verbal, quando os aprendizes estão narrando momentos e eventos importantes de suas histórias de aprendizagem. Alguns participantes projetam suas histórias de aprendizagem como uma viagem, colocando-se no papel de quem faz uma jornada, como ilustram os exemplos a seguir.

8. (Anthony\_HK)

My journey of learning English, like the rest of you, began with the time in kindergarten. The first thing came up to mind is learning

9. (Priscilla\_HK)

## Kindergarten

My journey of learning English started since I was four. Compared to other children, it was a late start. Since most of them started off one or two years earlier. As my family moved to Indonesia for work, I studied in an International School at Jakarta. To be honest, I could not recall much on how my kindergarten teacher taught me English.

10.(Rainky\_HK)

## FIRST STOP: ABCDEFG..

Being born and raised in Hong Kong, a 'cosmopolitan' city, I have been told the importance of learning English since my first school day. My journey of learning English started at kindergarten. At the beginning of every English lesson, my kindergarten teacher would lead all the students to sing the 'ABC song'.

Nos exemplos 8, 9 e 10, os aprendizes utilizam o enunciado "My journey of learning English". Por mais que possa se configurar como algo cristalizado na área do ensino e aprendizagem, o uso da expressão denuncia a projeção metafórica das identidades de aprendiz na identidade de quem possui uma jornada. O que fica claro também pelo uso do pronome "My", que evidencia a apropriação dessa identidade metaforizada.

Outro momento em que os aprendizes utilizam a metáfora da viagem para projetar suas identidades é quando metaforizam as ações nas quais se engajam como os caminhos escolhidos em um percurso, como mostram os exemplos a seguir.

11. (Sanna\_HK)

Endurance, is something that I definitely need to continue learning throughout these twenty years. At the early stage of my learning path, different aspects of English were taught, for example, sentence structure, grammar, vocabulary, pronunciation, etc. At that time, I was forced to learn all these as they are the compulsory syllabus no matter in kindergarten or primary school. However, when I think back the past time, I would rather say every bit and byte learnt are the crucial element that I need right now.

12. (Jocelyn\_HK)


*To me, getting a degree of university was not so easy. However, it did help me choose a right path and what I really want.*

Nos exemplos 11 e 12, os aprendizes utilizam as expressões "my learning path" e "a right path", respectivamente. Assim como a "estrada", o "caminho" parece ser utilizado pelos participantes como um meio de metaforizar suas ações e experiências durante a aprendizagem, colocando-os nos papéis de condutores, passageiro, viajantes desses percursos.

Ainda sobre essa identidade metaforizada, há projeções que, de fato, enfatizam a questão da viagem propriamente dita.

A multimodalidade confirmou ter um papel bastante importante na produção de sentido. Como exemplo do potencial multimodal identidade metaforizada O APRENDIZ É UM VIAJANTE, destaco os três exemplos a seguir.

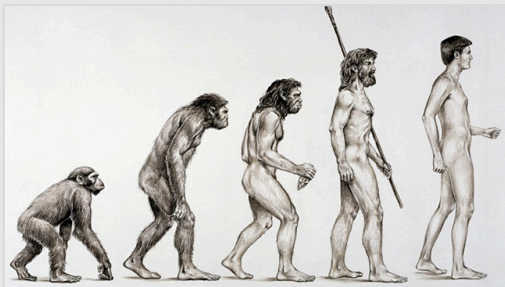
(13. Joanne\_HK)



I could use a color to describe my path in English learning during form 6 and 7. Move your eyeballs to the picture above: **All black!**  
**Doomsday!**

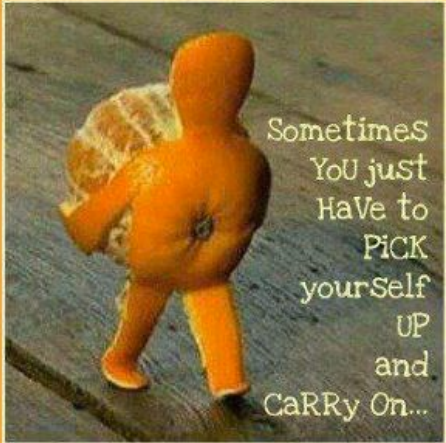
14. (20. Joanne\_HK)

My evolution of English



Stage 1: Dryopithecus - Kindergarten  
Stage 2: Ramapithecus - Elementary  
Stage 3: Early homo sapiens - Secondary  
Stage 4: Cro-magnon man - Form 6-7  
Stage 5: Modern homo sapiens - University

15. (Mark\_HK)



Sometimes  
YoU just  
HaVe to  
HaVe to  
PiCK  
yourSelf  
UP  
and  
CaRRy On...

No exemplo 13, o aprendiz, ao relatar momentos de dificuldade na aprendizagem, metaforiza sua experiência a um caminho percorrido durante a noite, projetando sua identidade metaforizada a de um viajante que percorre um caminho noturno. Da estrutura emergente dessa mescla, pode-se inferir algumas características dessa experiência: a difícil visibilidade, a necessidade de prestar mais atenção ou mesmo o medo e angústia que o condutor possa ter sentido (sentimentos geralmente atribuídos semanticamente à cor preta).

No exemplo 14, a aprendiz utiliza uma ilustração comumente associada à Teoria da Evolução para caracterizar estágios de sua aprendizagem. Nessa projeção, sua identidade é metaforizada com a de um ser que, ao passo que caminha, evolui historicamente. Na ilustração, há 5 seres evolutivos caminhando: cada um representando a aprendiz em seu processo de aprendizagem. Ao utilizar essa imagem para caracterizar seu percurso, a narradora dá a entender que todos os cinco seres representam ela mesma em diferentes momentos. Os seres estão sendo representados como se estivessem caminhando pela história da evolução do homem. Sendo assim, os passos seriam representações metonímicas do tempo e comprimem séculos de evolução, que seriam, metaforicamente, os cinco estágios da aprendizagem da narradora.

Já no exemplo 15, o participante utilizou um *meme* para ilustrar sua persistência como aprendiz-viajante. Nessa imagem, do lado esquerdo, há uma metáfora integrada em que uma laranja representa a figura de um ser humano. A casca da laranja representa o homem e o fruto toda a "carga" que esse homem está "carregando". Do lado direito, há o enunciado "Sometimes you just have to pick yourself up and carry on". O efeito de humor desse enunciado, está no uso metafórico do verbo "pick up", que está sendo utilizado no sentido de "levantar-se", como está sendo feito pela laranja-andante, e não no sentido literal de "pegar". No ponto de vista do valor informacional da composição multimodal (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006) o que está do lado esquerdo seria o dado, o que já é de conhecimento; e

no lado direito estaria o novo, a informação que, de fato, deve ser problematizada. Portanto, o *meme* parece ter sido utilizado para evidenciar que, durante a experiência (percurso), o participante (viajante) prosseguiu seu caminho, mesmo com todas as dificuldades (carga).

O peso e a dificuldade são conceitos relacionados à metáfora primária DIFICULDADES SÃO CARGAS (GRADY, 1997). A partir dessa metáfora é que percebemos enunciados como “Cuidar de um parente idoso coloca uma carga pesada na família” (p.96). Para o autor, esse é um tipo de metáfora correlacional, em que tipos diferentes de conceitos são associados. Por exemplo, o peso como fenômeno físico é reconhecido por faculdades cognitivas diferentes das relacionadas à noção de dificuldade. Esse é também o caso das associações entre quantidade e elevação vertical, similaridade e proximidade, organização lógica e estrutura física parte-todo.

Os exemplos apresentados ilustram como os aprendizes projetam suas identidades nas identidades de viajantes por meio da metáfora da VIAGEM. A mesclagem dessa identidade metaforizada compreende dois espaços input (FAUCONNIER E TURNER, 2002): APRENDIZAGEM e VIAGEM. A integração desses espaços resulta na mescla em que a estrutura emergente é um aprendiz-viajante.

### **5.1.2 O APRENDIZ É UM CORREDOR**

Uma outra identidade metaforizada que também está relacionada à metáfora da viagem é O APRENDIZ É UM CORREDOR, com 5 ocorrências no conjunto de narrativas analisado. Uma corrida também envolve um caminho, um percurso e um sujeito que possui uma direção. No entanto, pela questão da velocidade, o fim desse percurso é atingido com muito mais rapidez do que uma jornada normal. Além disso, a corrida é um esporte que envolve disciplina, persistência, competição e também influências externas, como o preparo

dos outros competidores, dentre outros. Essa metáfora apresenta-se como uma manifestação do esquema imagético ORIGEM-PERCURSO-DESTINO (LAKOFF, 1987).

Os exemplos a seguir são de um participante que organizou toda a sua narrativa como se seu processo de aprendizagem fosse uma grande corrida e os estágios do mesmo fossem competições.

1 a 5. (Mark\_HK)



The screenshot shows a website header with the title "The 100m Race - Kindergarten" in blue text over a background image of children. Below the title is a navigation menu with links: Home, About Us, \* Our Blog \*, In-class Activities, English Learning History, and Our Buddies. Underneath the menu, the text "Stage 1: The 100m Race - Kindergarten" is displayed in blue.



The screenshot shows a website header with the title "The 400m Race - Primary School" in green text over a background image of children on a track. Below the title is a navigation menu with links: Home, About Us, \* Our Blog \*, In-class Activities, English Learning History, and Our Buddies. Underneath the menu, the text "Stage 2: The 400m Race - Primary School" is displayed in green.



The screenshot shows a website header with the title "The 3000m Race - Secondary School" in black text over a background image of runners on a track. Below the title is a navigation menu with links: Home, About Us, \* Our Blog \*, In-class Activities, English Learning History, and Our Buddies. Underneath the menu, the text "Stage 3: The 3000m Race - Secondary School" is displayed in black.



Os banners construídos pelo aprendiz para estar no topo de suas páginas configuram-se como metáforas multimodais que caracterizam cada estágio do processo de aprendizagem do participante, bem como sua identidade metaforizada durante cada etapa. Nesse contexto, esses estágios são conceptualizados como provas de corrida e a identidade do aprendiz como um corredor.

O primeiro estágio seria uma corrida de 100 metros, ou seja, dura pouco e é caracterizada pela alta velocidade. O segundo estágio seria uma prova de 400 metros, ou seja, possui uma duração maior e também é caracterizada por uma volta completa na pista. Já o terceiro estágio seria uma prova de 3.000 metros, que envolveria mais voltas na pista e mais tempo de duração. O quarto estágio seria uma maratona, que é geralmente realizada em ruas e estradas, com muitos competidores, dura bem mais tempo e exige mais preparo e treino. Por fim, o quinto estágio é também uma corrida, mas ainda desconhecida pelo aprendiz, haja vista que, quando narrou, ainda não conseguia conceptualizar esse estágio.

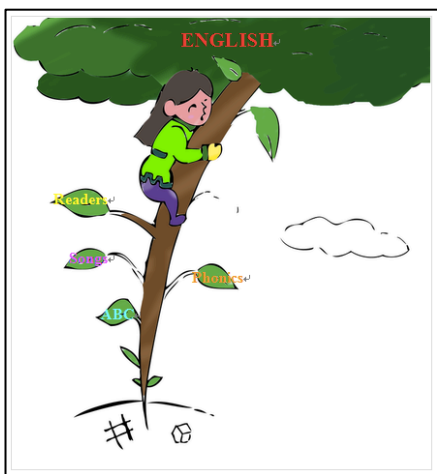
É possível perceber que, conforme as experiências do aprendiz evoluem, suas projeções metafóricas adquirem maior nível de complexidade. Nessa perspectiva, o eu projetado em cada um desses estágios também se complexifica, na medida em que se insere em corridas mais complexas, que lhe demandam mais preparo e energia.

Vale ressaltar que na metáfora da corrida há também o elemento da competição. Nessa integração, os professores seriam os treinadores, os colegas seriam os outros competidores e o aprendiz seria o corredor, que precisa ultrapassar todos para poder atingir o melhor resultado.

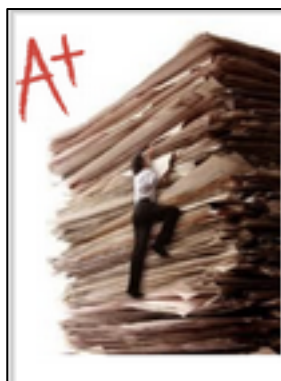
### 5.1.3 O APRENDIZ É UM ALPINISTA

Outra identidade metaforizada que também envolve um percurso é O APRENDIZ É UM ALPINISTA, com três ocorrências. Essa metáfora, emergente da integração dos espaços mentais Aprendizagem e Escalada, também aparenta ser uma manifestação do esquema imagético ORIGEM-PERCURSO-DESTINO, mas com uma direção e orientação diferentes: vertical. Os exemplos a seguir ilustram como os participantes projetam suas identidades na metáfora da escalada.

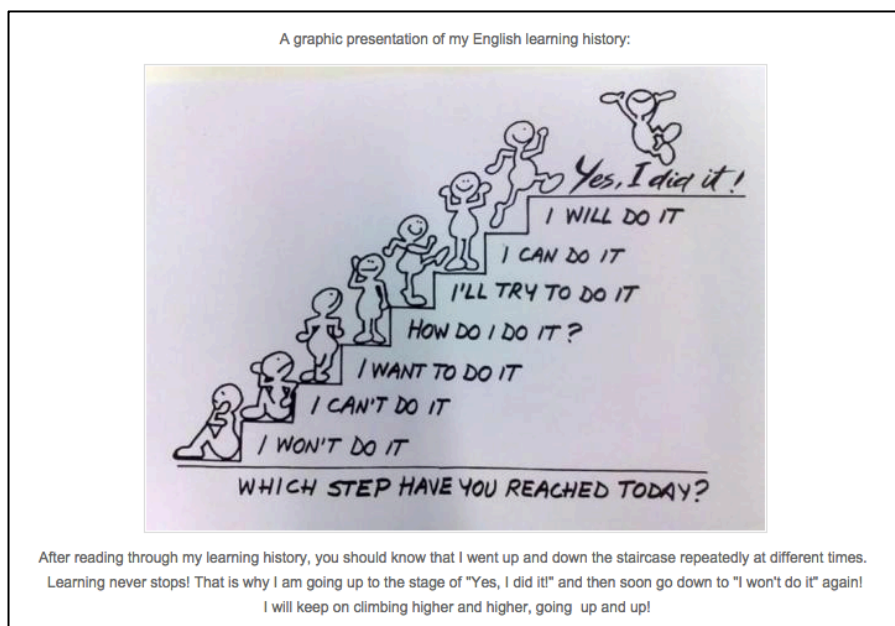
1. (Florence\_HK)



2. (Jeff\_HK)



### 3. (Grace\_HK)



No exemplo 1, a aprendiz se projeta em uma escadaria de árvores. Nessa metáfora multimodal, a árvore seria o processo de aprendizagem, a base da árvore o início do percurso (origem), o topo a aprendizagem da língua (destino) e as folhas representam elementos que ajudaram e impulsionaram na escalada; em ordem crescente: "ABC", "Phonics", "Songs", e "Readers". Essa metáfora também configura-se como uma manifestação do esquema imagético CIMA-BAIXO, em que tudo que é representado no topo é positivo e melhor.

Smyth et al. (2010) afirmam que muitos estudos já notaram que as mobilidades "para cima" e "para baixo" influenciam as preferências e as crenças dos chineses. De fato, a questão da verticalização da mobilidade é algo característico dessa estrutura social. De acordo com o relatório do PISA de 2010, a China possui um grande respeito cultural pela educação, sendo essa vista como o único meio de "ascender," "atingir o topo", "subir a escada social". Gao e Trent (2009) adicionam que a educação na China sempre foi altamente competitiva e, nos últimos anos, mais acirrada devido à expansão do ensino superior e à comercialização da educação. Nesse cenário, a língua inglesa é vista como uma maneira de sobreviver à competição e ascender socialmente, o que resulta no grande investimento no ensino de inglês

e também no expressivo número de aprendizes que vão estudar em países anglofônicos. Segundo Bian (2002), a sociedade chinesa é marcada pela estratificação, cuja mobilidade social é algo marcante e uma questão para os sujeitos.

No exemplo 2, o aprendiz também se projeta em um alpinista, mas dessa vez de uma pilha de papéis. Livros, páginas, papéis são uma metonímia frequente para o conhecimento. Aprendizes em geral costumam utilizar essas imagens para ilustrar seus processos de aprendizagem. No caso dessa metáfora, o aprendiz seria o alpinista, a pilha de papel representaria os momentos e experiências do aprendiz e o topo seria o sucesso da aprendizagem, o que também é evidenciado pela presença da expressão bastante saliente "A+" (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006), comumente utilizada por professores para classificar o sucesso máximo obtido por estudantes.

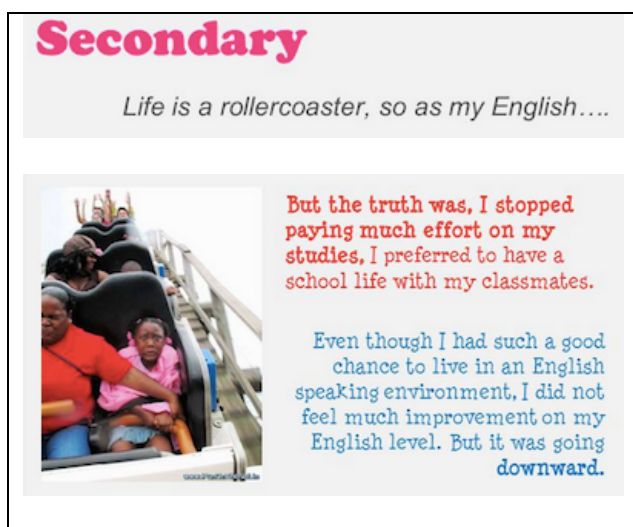
Já no caso do exemplo 3, o percurso é feito por escadas, mas a identidade metaforizada, a direção e o esquema imagético são os mesmos. Nessa metáfora multimodal (FORCEVILLE, 2009), há uma ilustração na parte superior - plano do ideal - e um texto na parte inferior - plano do real (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006). Nessa metáfora, o aprendiz é projetado na ilustração do boneco, a base da escada representa o início do processo, os degraus seriam os momentos e experiências que o aprendiz precisou "passar por cima" e o topo da escada seria sucesso na aprendizagem. No texto que vem logo abaixo, o aprendiz reconhece que já subiu e desceu essas escadas muitas e muitas vezes, pois, de acordo com as palavras do mesmo, "a aprendizagem nunca para", fazendo com que ele sempre tenha que voltar ao degrau inicial.

#### **5.1.4 O APRENDIZ É UM PASSAGEIRO DE MONTANHA RUSSA**

Conceptualizar a aprendizagem como um percurso e, por conseguinte, as identidades de aprendiz como um sujeito que percorre esse caminho é, de fato, algo bastante comum para

esse grupo de aprendizes. Ao narrar sobre experiências difíceis durante seu ensino fundamental, a participante Jocelyn projeta seu processo de aprendizagem como uma montanha russa, o que faz emergir a identidade metaforizada O APRENDIZ É UM PASSAGEIRO DE MONTANHA RUSSA, como mostra o exemplo a seguir.

1. (Jocelyn\_HK)



Nessa metáfora multimodal (FORCEVILLE, 2009), a participante conceptualiza seu processo de aprendizagem como um passeio em uma montanha russa, seus momentos de dificuldade como a descida dessa montanha russa, e sua identidade de aprendiz como a de um passageiro de montanha russa. Analisando a imagem escolhida pela aprendiz, infere-se que, além de suas experiências serem ruins - o que é evidenciado pelo esquema imagético CIMA-BAIXO (LAKOFF, 1987) e metáfora primária PARA BAIXO É RUIM (GRADY, 1999) - ela também se metaforiza com medo e pavor, como geralmente se sentem algumas pessoas em descidas de montanhas russas.

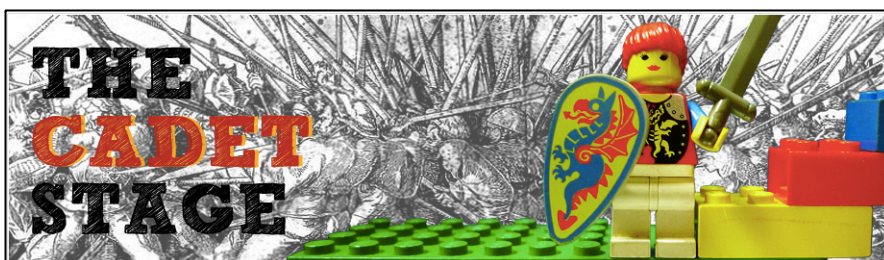
## 5.2 Identidades metaforizadas que envolvem ação intensa

Em 10 das ocorrências de projeções identitárias, é possível perceber um maior grau de ação dos aprendizes. Nelas os participantes demonstram conceptualizar-se como mais ativos, autônomos e engajados.

### 5.2.1 O APRENDIZ É UM MILITAR

Um exemplo é a identidade metaforizada O APRENDIZ É UM MILITAR, com 6 ocorrências. Em sua história de aprendizagem, Sarah construiu sua representação por meio de uma construção discursiva (GIDDENS, 2002) em que se representa como uma militar nos diversos estágios de seu processo de aprendizagem; projetando sua identidade de aprendiz na de um indivíduo que assume diferentes papéis e patentes da hierarquia militar. Os exemplos abaixo são os banners de topo de página utilizados pela participante e ilustram essa identidade metaforizada.

1 a 6. (Sarah\_HK)





Todos os banners possuem o mesmo plano de fundo: um cenário de batalha com muitos soldados guerreando com lanças, espadas e escudos. O primeiro banner encontra-se na página inicial da narrativa e, logo de início, Sarah conceptualiza o seu processo de aprendizagem de inglês como uma guerra (*The Anglo-Sarah War*). A partir daí, a aprendiz começa a descrever como foram os estágios de sua aprendizagem metaforizando diferentes identidades de militar em cada período de seu processo, de sua guerra.

Primeiramente, ela se metaforiza em um cadete (segundo banner), que é a patente utilizada para caracterizar os militares que ainda estão em formação. Nessa metáfora, no lado direito (lado em que geralmente encontram-se as informações mais importantes a serem

problematizadas) há um boneco que parece ser uma representação da aprendiz. Na representação do aprendiz-cadete, o boneco está com uma armadura e espada, representando armas de defesa e ataque ao lado de uma escada, que parece representar o percurso a ser percorrido pela aprendiz. Novamente é possível perceber a mesclagem dessa identidade metaforizada com a do viajante, que percorre um caminho.

No terceiro banner, Sarah metaforiza sua identidade como de um cabo, que refere-se as primeiras posições que um militar ocupa após se formar. Nessa metáfora, o boneco que representa a aprendiz está, novamente, utilizando as mesmas armas do banner anterior para duelar com um animal (que parece ser um tubarão) e um capacete. No quarto banner, a participante já se conceptualiza como um sargento, uma patente militar intermediária. Nessa metáfora, Sarah aparece com as mesmas armas e não mais com um capacete, mas uma coroa. Dessa vez, ela está em combate com mais um animal, um polvo; o que indica que as experiências vividas por ela (os combates que enfrenta) são maiores, mas a tornam mais corajosa.

No quinto banner, Sarah se projeta como um capitão, uma patente militar que representa o chefe, quem está no comando de uma operação. Nessa metáfora, a participante novamente se conceptualiza no boneco que representa o sargento. Os animais com os quais ela duelava aparecem mais uma vez, mas, dessa vez, em posição de controlados, haja vista que o boneco não está mais em combate e também aparece segurando um chicote, instrumento comumente utilizado para punir e dominar. Dessa forma, é possível interpretar que durante sua experiência de aprendizagem (guerra), Sarah teve muitos obstáculos (combates e duelos com feras), mas felizmente ela conseguiu vencer e superar suas dificuldades como aprendiz (militar).

Por fim, no último banner, Sarah projeta sua identidade na de um coronel, uma das patentes militares mais altas, estando abaixo somente do general. Na imagem que vem à




direita, o boneco aparece de costas em direção a uma porta, como se estivesse indo atravessar a mesma, o que demonstra que a aprendiz considera que ainda há mais experiências a serem vividas.

Analisando as metáforas utilizadas pela participante nessa narrativa, é possível perceber como ela se representa enquanto aprendiz de inglês (HALL, 1990). Além da questão da ação e da autonomia que é possível interpretar na metáfora do militar, há também que se destacar a escada percorrida por esse militar, a ascensão vertical de Sarah na hierarquia militar, o que poderia sugerir a influência do esquema imagético CIMA-BAIXO (LAKOFF, 1987) e da metáfora primária PARA CIMA É MELHOR (GRADY, 1999).

### 5.2.2 O APRENDIZ É UM CONSTRUTOR

Outra projeção de identidade em que se pode perceber mais ação por parte do aprendiz é O APRENDIZ É UM CONSTRUTOR, também presente nas narrativas de aprendizagem dos estudantes de Hong Kong, com 4 ocorrências. Os exemplos a seguir ilustram essa identidade metaforizada.

1. (Charlotte\_HK)



*MY LANGUAGE  
LEARNING HISTORY*

**T**ime passes very quickly. I have been learning English for 18 years. Now, I am a student majoring English at City University of Hong Kong. Taking a serious look back, learning English is intimidating, discouraging but sometimes it is challenging and lovely. Practice and perseverance are the rules of thumbs to make my English better than ever. Throughout the learning process, I laid every small bricks to build my strong foundation base without collapse. Remember! You should not give up and make corrective decisions so that it will not fall if you feel frustrated.

**Learning English is like building a wall .**  
*By Charlotte Kwok*

2. (Mark\_HK)

## My Cooking Mama, My Grammar Master

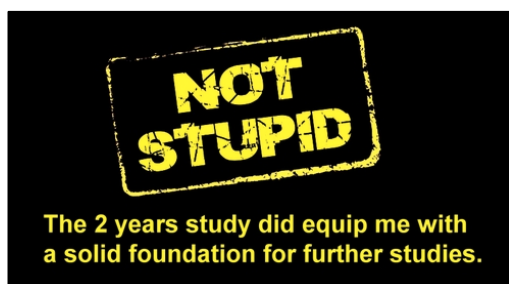
On the other hand, with my poor results in grammar tests, **my mother** (who chose 'Dick' my English name from my textbook), took the role of a grammar tutor. She spent about 2 hours with me during weekends and taught me how to do my homework.

Thanks to my mother, I built a better (though not good, still) foundation in grammar.

3. (Jerry\_HK)

She taught me how to **split up the pronunciation of some long words through syllables**, like ham-bur-ger, so that I could spell it easily according to each syllable. Therefore, my English foundation has been improved. I got my first success in English exam and I achieved the second in form (P2) of English subject.

4. (Ken\_HK)



No exemplo 1, Charlotte constrói uma metáfora multimodal (FORCEVILLE, 2009) em que o mapeamento entre a aprendizagem de inglês a construção de uma parede é explícito. Além da imagem e desse mapeamento, a aprendiz ainda usa o seguinte enunciado: "Durante o processo de aprendizagem, coloquei cada tijolinho para construir a minha base de fundação forte sem desmoronar". Assim, nesse mapeamento, a construção seria a aprendizagem, os tijolos as experiências vividas e a construtora a própria aprendiz.

O mesmo mapeamento é percebido no exemplo 2, em que Mark narra que graças à sua mãe, que o ajudou a estudar com mais dedicação, ele construiu uma fundação melhor (não boa o suficiente, entretanto) em gramática. Nessa metáfora, o aprendiz projeta a sua

identidade de aprendiz como a de um construtor que trabalhou duro (estudou bastante) para construir uma fundação boa (conhecimentos da gramática da língua).

Em alguns exemplos, como no 3 e 4, os aprendizes protejam "eus compreendidos" (GIDDENS, 2002) tanto como construtores, como construções. Na metáfora 3, Jerry narra que sua fundação de inglês foi melhorada; e na metáfora 4, Ken afirma que os dois anos de estudos equiparam com uma fundação sólida. Dessa maneira, percebe-se que a identidade metaforizada por esses aprendizes é a de um construtor que se auto-constrói, o qual, assim como na identidade metaforizada do jogador, sofre as ações que ele mesmo pratica.

### **5.3 Identidades metaforizadas relacionadas a ganhos e lucros**

Algumas projeções identitárias encontradas no banco de narrativas dos estudantes universitários de Hong Kong compreendem o sujeito como consumidor, funcionário, ou mesmo um jogador, sempre enfatizando as recompensas e lucros envolvidos no processo de ensino aprendizagem de inglês, com 7 ocorrências. Nessa perspectiva os aprendizes parecem metaforizar suas identidades agregando elementos monetários e financeiros.

#### **5.3.1 O APRENDIZ É UM INVESTIDOR**

Uma identidade metaforizada com 4 ocorrências é O APRENDIZ É UM INVESTIDOR. Nela, os aprendizes projetam-se como sujeitos que investem, obtêm, adquirem algo. Nesse caso, a aprendizagem é conceptualizada como um *commodity* e a identidade dos aprendizes representada (HALL, 1991) como a de investidores - ora investindo, ora lucrando - como pode ser percebido nos exemplos a seguir.

1. (Mic\_HK)

**Studying in City University of Hong Kong**

City University of Hong Kong gives me another opportunity to further enhance my English proficiency. I acquired more skills to present my ideas and thoughts in English, the influence of my mother tongue to errors in Cantonese and so forth. University is definitely a special experience to me personally. University life is different from that I had when I was studying the associate degree.

2. (Charlotte\_HK)

Learning English become more difficult in higher form of the primary school. Not only the vocabulary items, but also basic grammar concepts I needed to acquire from English lessons. I

3. (Christy\_HK)

For me, one thing that I gained from learning English is that I got to meet a lot of people from different parts of the world. I can communicate with them using English. If I didn't know any, I don't think I would have as many variety of friends like now.

4. (Ken\_HK)



**Now, I have even more contact with English. I am gaining more advanced knowledge in BAEP.**

**More importantly, to acquire the workplace-related English language skills.**

Nos exemplos 1 e 2, os aprendizes narram a aquisição de habilidades, por meio das expressões "I acquired more skills..." e "... some basic concepts I need to acquire from English lessons.", respectivamente. Por meio do modo verbal (FORCEVILLE, 2009), os aprendizes conceptualizam as habilidades da língua como mercadorias e suas identidades como as de consumidores ou de quem pratica investimentos desse tipo. É importante salientar que a metáfora da aquisição é muito frequente na área da aprendizagem de línguas, tanto nas teorias como no discurso de professores. Dessa forma, a construção dessa identidade (HALL, 1990) parece ser uma produção do meio social em que os aprendizes estão inseridos (BAKHTIN, 2006).

Já nos exemplos 3 e 4, os participantes enfatizam, por meio do uso do verbo "gain", os lucros que tiveram ao se engajarem na aprendizagem de inglês. No exemplo 3, Christy narra que devido à aprendizagem, ela "ganhou" a oportunidade de conhecer pessoas de diversos lugares do mundo. Já no exemplo 4, Ken narra que a aprendizagem o fez "ganhar" conhecimento mais avançado em BAEP<sup>28</sup>. Assim, esses estudantes conceptualizam a aprendizagem como um investimento, as experiências de conhecer pessoas e construir conhecimento como lucros; evidenciando suas identidades metaforizadas em investidores.

### 5.3.2 O APRENDIZ É UM JOGADOR

Outra identidade metaforizada relacionada a lucros é O APRENDIZ É UM JOGADOR, com 3 ocorrências. Nelas, os aprendizes projetam-se em jogadores de diferentes tipos de jogos, destacando alguns elementos desse tipo de atividade, inclusive os ganhos. Os exemplos abaixo mostram algumas maneiras pelas quais os aprendizes demonstram ter projetados suas identidades de aprendiz na de jogadores.

1. (Ken\_HK)



2. (Alice\_HK)

---

<sup>28</sup> BAEP é uma sigla para Bachelor of Arts with Honours in English for the Professions.

## English learnt in schools...

Click the pictures to look at my English learning history in each stage!

### Kindergarten



Traits:

- Absent-minded
- Heavy Sleeper

### Primary school



Traits:

- Absent-minded
- Heavy Sleeper
- Animal Lover

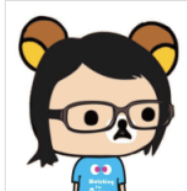
### Secondary school



Traits:

- Absent-minded
- Heavy Sleeper
- Animal Lover
- Clumsy

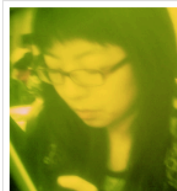
### Community College



Traits:

- Absent-minded
- Heavy Sleeper
- Animal Lover
- Clumsy
- Couch Potato

### University



Traits:

- Absent-minded
- Heavy Sleeper
- Animal Lover
- Clumsy
- Couch Potato
- Eco-friendly

\* "Traits" are a feature of [The Sims 3](#). Click here for the [trait list](#).

3 e 4. (Judy\_HK)

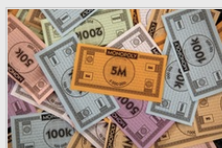
### Secondary



### You can Run, But You can't Hide

I went **back to jail** during Form 6 and 7 because of A-level. These 2 years were my hard time, **full of challenges, fear and disappointments**. I have paid more effort and time on English than ever.

### Assets



### Learning can be Fun and Entertaining

**TV programmes and songs** are my assets for playing the monopoly of English. Watching TV programmes and listening to songs **strengthen my listening and speaking skills**. Since schools mainly teach formal written English, the subtitles and lyrics are useful tools for me to **learn informal English**. This enhances my ability to chat in English.

O exemplo 1 foi extraído da narrativa de Mark, que incluiu, em todos os estágios de sua história, a imagem de uma roleta para representar o botão "avançar". Nessa metáfora, ele se projeta como um jogador de roleta, jogo popularmente conhecido por ter um mínimo de estratégia, depender ao máximo da sorte e fazer com que o jogador ganhe ou perca muito dinheiro. Assim, a identidade de jogador que Mark projeta é marcada tanto pelo elemento da sorte quanto pelo elemento da (não) recompensa monetária.

*Gambling*, ou jogatina, é algo bem marcante na cultura chinesa. Apesar de o jogo ser ilegal na China, nas duas regiões administrativas – Hong Kong, previamente uma colônia inglesa; e Macau, colônia portuguesa – a atividade é liberada, o que atrai muito chineses de todos os lugares. Essa metáfora aparece também em outros domínios conceituais. Su (2002), por exemplo, analisou metáforas em chinês sobre casamento no corpus do Chinese Knowledge Information Processing Group (CKIP), um corpus todo em chinês com 3.5 milhões de palavras etiquetadas com dados gerados a partir de discursos orais: conversas, palestras e entrevistas de rádio. A pesquisadora concluiu que O CASAMENTO É UMA JOGATINA está entre as metáforas mais familiares com que os chineses conceptualizam o casamento, o que reflete cognitivamente a visão chinesa atual sobre esse evento. Outras metáforas encontradas foram: O CASAMENTO É UMA VIAGEM EM ANDAMENTO, O CASAMENTO É UM NEGÓCIO, e O CASAMENTO É UMA LIGAÇÃO.

No exemplo 2, Alice se metaforiza como um personagem do jogo digital - *The Sims*. O jogo é popularmente conhecido e famoso por simular a vida real. Nele, os personagens possuem *traits*, um sistema de características mentais, físicas, sociais e de estilo de vida no estilo *building blocks*. Os *traits* podem ser escolhidos ou herdados. Nessa metáfora, Alice se metaforiza a um personagem do jogo em diferentes estágios. Em cada estágio da aprendizagem (jogo), a aprendiz (jogadora) ganha uma nova habilidade (*trait*). Dessa

maneira, Alice projeta sua identidade de aprendiz a de um personagem de jogo digital que conforme evolui "ganha" e "acumula" novos traços.

É interessante perceber que em ambos os exemplos 1 e 2, os narradores projetam identidades mescladas de jogadores e personagens, sendo possível perceber o entrelaçamento de duas vozes sociais (BAKHTIN, 2006). Ao mesmo tempo em que são personagens do jogo são também os jogadores, ou seja, sofrem ações as quais eles mesmos comandam.

Por fim, outra identidade metaforizada de jogador que também apresenta mesclagens é a ilustrada pelos exemplos 3 e 4. Neles, Judy projeta-se como uma jogadora de banco imobiliário, um jogo bastante famoso que configura-se como uma mesclagem entre jogo, ramo imobiliário e jornada. O jogo consiste na compra, venda e acúmulo de propriedades imobiliárias, como casas, bairros, empresas, hotéis, etc. Além disso, o jogo possui um tabuleiro com um caminho que deve ser percorrido pelo jogador com o objetivo de adquirir o maior número de propriedades possíveis. Em inglês o jogo se chama *Monopoly* (monopólio) e é realmente isso que acontece. Ganha quem consegue dominar mais o mercado imobiliário. No caso de Judy, ela destaca dois elementos do jogo: a prisão e o dinheiro. A prisão representa metaforicamente uma experiência de dificuldade na aprendizagem e o dinheiro as estratégias utilizadas por ela para "ganhar o jogo", no caso os programas de TV e as músicas. A identidade projetada por Judy, portanto, concebe a aprendizagem como uma mesclagem entre jogar, comprar e caminhar.

#### **5.4 Identidades metaforizadas mescladas com a do viajante**

Ao analisar as identidades metaforizadas, foi possível perceber que, em diversos momentos, elas apareciam em formas de mesclagens (FAUCONNIER E TURNER, 2002). Em outras palavras, ao narrar sobre seus processos de aprendizagem de inglês, os participantes lançam mão de mais de um conceito, mais de um espaço mental em suas



metáforas, criando assim redes de integração complexas para conceptualizar seus processos de aprendizagem e também as suas identidades de aprendiz.

Há alguns casos em que a identidade metaforizada de viajante aparece mesclada com outras identidades encontradas nos dados. O conceito de jornada demonstra ser tão transparente e tão frequente na conceptualização da aprendizagem, que ao serem convidados a narrar sobre a aprendizagem, os aprendizes narram sobre suas jornadas e a conceptualizam em outros espaços mentais; como se a aprendizagem como jornada já fosse algo cristalizado, ou seja, algo bastante forte e presente em nossa cultura de ensinar e aprender.

#### 5.4.1 O APRENDIZ É UM VIAJANTE-JOGADOR

Um exemplo de identidade metaforizada mesclada com a projeção de identidade do viajante é a do jogador, com 2 ocorrências. Alguns participantes que se projetaram como jogadores conceptualizaram os jogos também como uma jornada. Um exemplo da identidade metaforizada mesclada O APRENDIZ É UM VIAJANTE-JOGADOR pode ser encontrado na narrativa de Ken, que se metaforizou como um jogador de roleta. A seguir, encontra-se um exemplo dessa narrativa, no qual há a mescla das duas identidades.

1. (Ken\_HK)



Esse exemplo foi retirado da página inicial da narrativa de Ken. No banner do topo da página, o aprendiz inseriu o título "A vida de inglês do Ken" e a imagem de uma roleta, já deixando clara a integração do espaço APRENDIZAGEM com JOGO. Abaixo, Ken faz uma introdução de sua narrativa, na qual relaciona a aprendizagem com elementos do espaço VIAGEM. A seguir, há a tradução da introdução com esses elementos em caixa alta.

Muitas oportunidades estão no CAMINHO.

Eu tenho meus ALTOS e BAIXOS.

Cada PASSO me aproxima do DESTINO.

A JORNADA é cheia de surpresas.

Nesse excerto, Ken projeta o seu processo de aprendizagem em uma jornada, conceptualizando as experiências como caminho, as positivas como altos, as negativas como baixos, suas ações como passos e o sucesso na aprendizagem como o destino. Além disso, o aprendiz narra que sua jornada (aprendizagem) é cheia de surpresas - um elemento bastante característico do jogo de roleta, o qual é utilizado por ele durante toda a narrativa.


Outro momento em que a mesclagem das três identidades metaforizadas é mais perceptível é quando Ken encerra sua narrativa. Nesse momento, o participante deixa clara a integração dos três espaços ao projetar jogo-jornada-aprendizagem, mencionando elementos para conceptualizar sua visão da aprendizagem e sua identidade de aprendiz. A seguir, encontra-se o referido excerto seguido de sua tradução com os elementos dos espaços mentais VIAGEM e JOGO em caixa alta.

2. (Ken\_HK)

To me, winning this game is to master English.  
Honestly, still a long journey to be the winner.

I will never stop putting effort in learning English.  
What will come next? CHALLENGES.

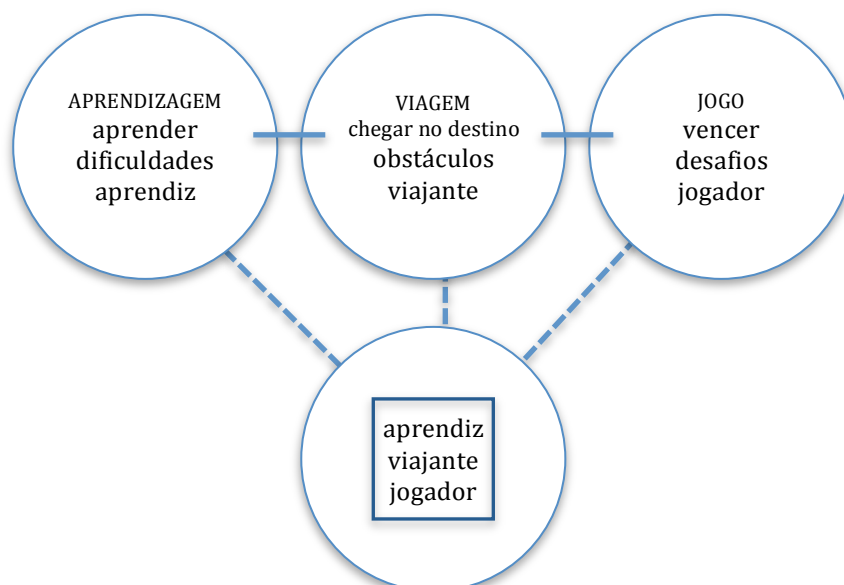
Will I win this game? Let's see.



Para mim, GANHAR esse JOGO é dominar o inglês.  
Honestamente, ainda uma longa JORNADA para ser o VENCEDOR.  
Eu nunca vou parar de colocar esforço para aprender inglês.  
O que virá em seguida? DESAFIOS.  
GANHAREI esse JOGO? Vamos ver.

A representação gráfica da identidade metaforizada mesclada O APRENDIZ É UM VIAJANTE-JOGADOR encontra-se a seguir.

**Figura 12 - Representação gráfica da identidade metaforizada mesclada O APRENDIZ É UM VIAJANTE-JOGADOR.**



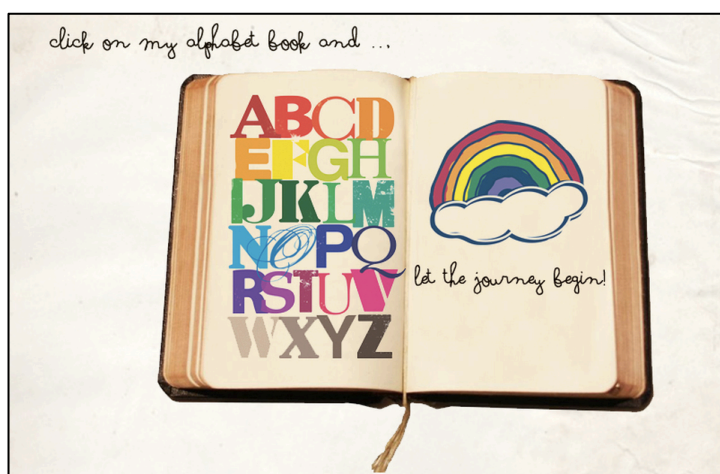
Fonte: Elaborado pelo autor

Nessa representação, há a integração dos espaços mentais APRENDIZAGEM, VIAGEM e JOGO. Assim, nessa rede de integração, “aprender” é mapeado em “chegar no destino” e no ato de “vencer”; as “dificuldades” são mapeadas em “obstáculos” e em “desafios”; e o “aprendiz” em um “viajante” e em um “jogador”. Logo, temos a mescla, na qual a estrutura emergente é um “aprendiz-viajante-jogador”.

#### 5.4.2 O APRENDIZ É UM VIAJANTE-PERSONAGEM

Em algumas narrativas, talvez motivado pelo gênero textual, os aprendizes mesclam as suas identidades de aprendiz nas de viajantes e personagens de uma história. Em 2 exemplos, os participantes associam elementos característicos de histórias e viagens para narrar suas experiências como aprendizes de inglês, como no exemplo abaixo, em que a aprendiz insere, na página inicial, a imagem de um livro aberto com o seguinte enunciado "Que comece a jornada!".

##### 1. (Priscilla\_HK)



Outro exemplo é o da participante que organizou toda a sua história de aprendiz como se fosse um livro e cada estágio de sua aprendizagem como um capítulo desse livro. A participante inclusive insere imagens simulando um papel antigo, adicionando elementos

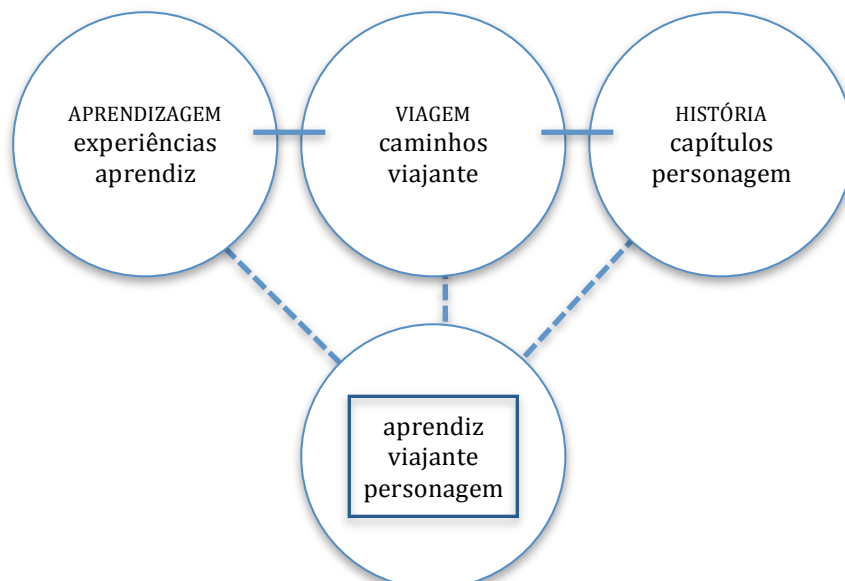
característicos do livro para produzir sentido. Os capítulos, por sua vez, são conceptualizados como caminhos, haja vista que o último capítulo do livro é "o caminho sem fim". Assim, a aprendiz mescla os três espaços mentais - APRENDIZAGEM, VIAGEM e HISTÓRIA, o que faz emergir a identidade metaforizada O APRENDIZ É UM VIAJANTE PERSONAGEM.

2. (Joanna\_HK)



A seguir, encontra-se a representação gráfica para essa identidade metaforizada mesclada.

**Figura 15 - Representação gráfica da identidade metaforizada mesclada O APRENDIZ É UM VIAJANTE-PERSONAGEM.**



Fonte: Elaborado pelo autor

Esse diagrama representa a integração dos espaços mentais APRENDIZAGEM, VIAGEM e HISTÓRIA. Portanto, nessa rede de integração, as “experiências” de aprendizagem são mapeadas nos “caminhos” de uma viagem e nos “capítulos” de uma história; e o “aprendiz” em um “viajante” e em um “personagem”. Assim, temos a mescla, na qual a estrutura emergente é um “aprendiz-viajante-personagem”.

### 5.4.3 O APRENDIZ É UM VIAJANTE-MILITAR

Por fim, outra identidade metaforizada mesclada com a do viajante é O APRENDIZ É UM VIAJANTE-MILITAR. Na narrativa de Sarah, por exemplo, a identidade metaforizada de militar aparece mesclada, em diversos momentos, com a identidade de viajante. Na ilustração do último banner de Sarah, o boneco que representa o militar está em cima de um cavalo, de costas - como se estivesse partindo, e indo em direção a uma porta - como se ainda houvesse caminho a percorrer.

Outro caso é um excerto de quando Sarah inicia sua narrativa e contextualiza a mesma, como ilustra o exemplo a seguir.

1. (Sarah\_HK)

*Similar to other Hong Kong native-born, the road to learning English as a second language never happens to be a piece of cake. The journey is much like a warrior conquering all the dinosaurs that come along at different stages. In the following, I would love to walk you through my evolutionary history — that is, how do I conquer English?*

A seguir, encontra-se o mesmo fragmento traduzido com os elementos dos espaços mentais VIAGEM e GUERRA em caixa alta.

Da mesma maneira que outras pessoas nascidas em Hong Kong, a ESTRADA para a aprendizagem de inglês como segunda língua nunca é uma moleza. A JORNADA é muito mais como um GUERREIRO CONQUISTANDO todos os dinossauros que apareçam em diferentes estágios. Em seguida, eu adoraria CONDUZÍ-LO em minha história evolutiva - ou seja, como eu CONQUISTEI o inglês?

Nesse fragmento é possível perceber a mesclagem dos espaços mentais já mencionados, haja vista que a aprendiz projeta sua identidade de aprendiz em um GUERREIRO em uma JORNADA. A participante conceptualiza as suas experiências como uma estrada e convida os seus leitores a serem conduzidos por ela, para que conheçam o fim dessa estrada, como ela conquistou a língua, sua experiência bem sucedida na aprendizagem. A representação gráfica para a mesclagem dessa identidade metaforizada encontra-se a seguir.

**Figura 13 - Representação gráfica da identidade metaforizada O APRENDIZ É UM VIAJANTE-MILITAR**



**Fonte: Elaborado pelo autor**

Nesse diagrama, temos a mesclagem entre os espaços mentais APRENDIZAGEM, VIAGEM e GUERRA. Nessa rede de integração, as “experiências” são mapeadas em “estradas” e “batalhas”; o “sucesso” da aprendizagem é mapeado no “destino” da viagem e nas “conquista” da guerra; e o “aprendiz” em um “viajante” e em um “militar”. Por conseguinte, temos a mescla, na qual a estrutura emergente é um “aprendiz-viajante-militar”.

## 5.5 Identidades metaforizadas mescladas com a do construtor

A identidade metaforizada de construtor, bastante expressiva nas projeções metafóricas dos estudantes universitários de Hong Kong, também aparece mesclada com outras.

### 5.5.1 O APRENDIZ É UM CONSTRUTOR-AFORTUNADO

Em algumas dessas mesclagens, a construção é um meio para a "construção" de novas identidades (HALL, 1990, 2011), como é o caso de O APRENDIZ É UM CONSTRUTOR-AFORTUNADO. Nessa identidade metaforizada, o aprendiz se projeta em um construtor e a língua inglesa em uma fortuna, como pode ser percebido no exemplo a seguir.

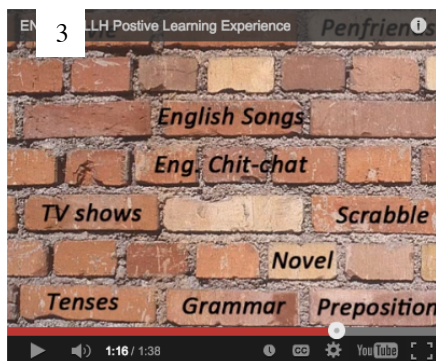
1. (Sandy\_HK)



*Just like building a wall. My mother had helped me build a concrete, solid and undefeatable bottom afterwards to support the higher part.*

*The upper part of the wall was built by different types of bricks.*





*Just like how we learn English after basic grammar to enhance our proficiency level, such as reading, speaking...*

*This all helped me build my English wall as my English treasury.*

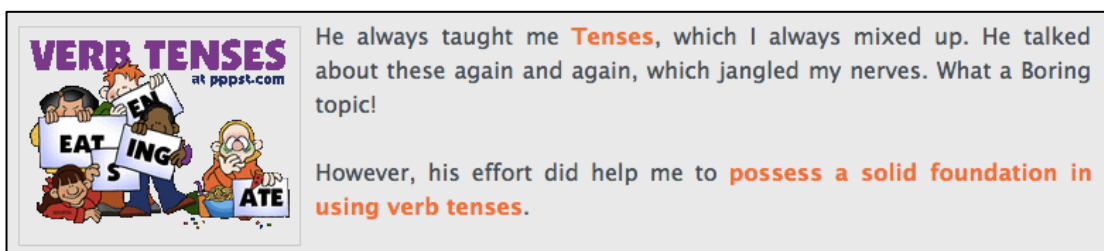
Essas imagens são capturas de tela de um vídeo feito por Sandy para fazer parte de sua narrativa de aprendizagem. Abaixo de cada imagem, há a transcrição do que é narrado pela participante. Na primeira captura de tela, Sandy compara a ajuda dada por sua mãe com o ato de construir a base sólida de um muro. Nessa mesma tela, Sandy adiciona um personagem - popularmente conhecido por viver na idade da pedra e lidar com destreza com elementos rochosos - bem como um balão de fala bastante saliente, em cores vibrantes (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006), para enfatizar que essa base é muito difícil de quebrar.

Na segunda captura de tela, Sandy mostra os tijolos que construíram o seu muro (conhecimento): tempos verbais, gramática e proposição. Em seguida, ela narra que a parte de cima do muro foi construída com tijolos diferentes. Na terceira captura de tela, ao passo que a aprendiz narra, as experiências de aprendizagem (metaforizadas em tijolos) vão aparecendo na tela, de baixo para cima. Esses tijolos, em ordem de surgimento, são: romances, programas de TV, o jogo *Scrabble*, bate papo em inglês e músicas em inglês. É interessante destacar que os tijolos da base são bem diferentes dos que estão na parte superior do muro. Nessa visão, a aprendiz conceptualiza a aprendizagem das partes da língua como a base, a qual é necessária para que possa existir informação, entretenimento e comunicação - parte de cima do muro.

Por fim, na última captura de tela Sandy narra que todos os elementos mencionados a ajudaram construir o seu muro de inglês, o qual é conceptualizado pela aprendiz como um tesouro. Na parte superior da tela, espaço dos elementos idealizados, a participante utiliza a imagem de um muro todo construído por livros - uma metonímia bastante comum para conhecimento. Na parte inferior do frame, a aprendiz utiliza o enunciado "Meu tesouro inglês", o que evidencia que para a aprendiz seu verdadeiro tesouro é o conhecimento da língua.

Outro exemplo em que a identidade de aprendiz é metaforizada nas identidades de um construtor afortunado pode ser encontrado na narrativa de Judy, presente no exemplo a seguir.

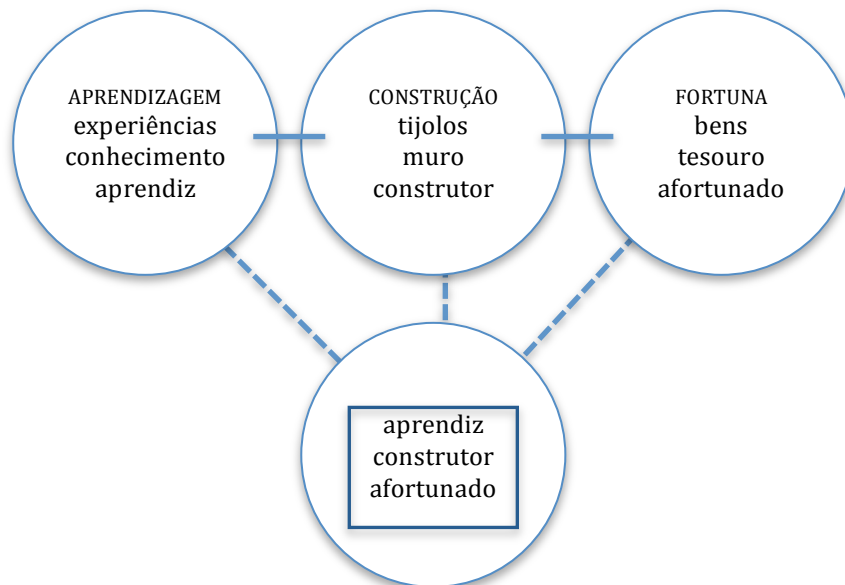
## 2. (Judy\_HK)



The image shows a presentation slide with a cartoon illustration on the left and text on the right. The cartoon depicts a man and a woman holding signs that say 'EAT', 'ING', and 'ATE'. The text on the right reads: 'He always taught me **Tenses**, which I always mixed up. He talked about these again and again, which jangled my nerves. What a Boring topic! However, his effort did help me to **possess a solid foundation in using verb tenses.**'

Ao narrar uma experiência de aprendizagem que teve com seu pai, a participante relata que seu pai sempre a ensinava os tempos verbais e que essa experiência sempre a deixava confusa e mexia com seus nervos. No entanto, no enunciado final, ela conceptualiza o resultado desse evento como uma construção que é "possuída" por ela, evidenciando mais uma vez a metaforização das experiências de aprendizagem como bens. A representação gráfica para essa identidade metaforizada mesclada encontra-se a seguir.

**Figura 14 - Representação gráfica da identidade metaforizada mesclada O APRENDIZ É UM CONSTRUTOR-AFORTUNADO.**



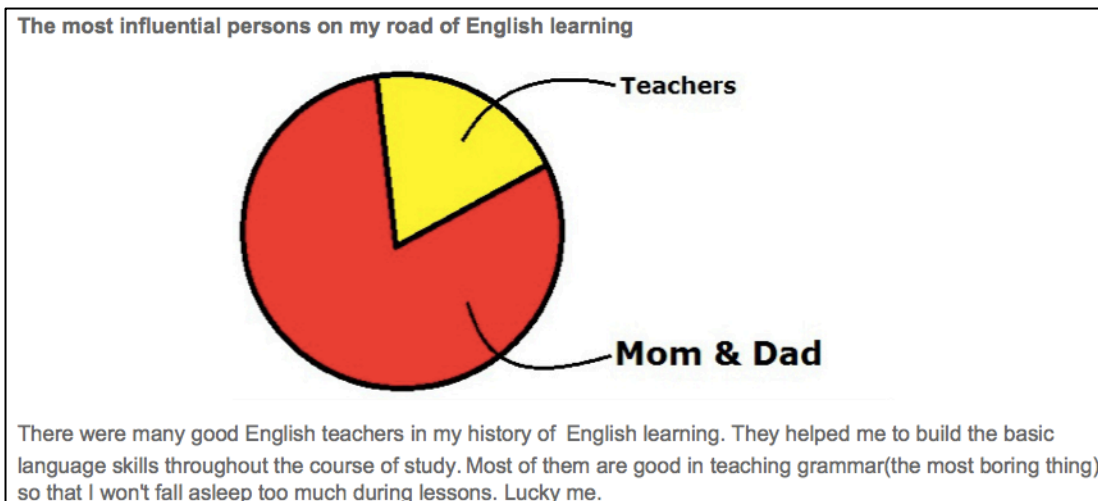
**Fonte: Elaborado pelo autor**

Nessa representação, temos a mesclagem entre os espaços mentais APRENDIZAGEM, CONSTRUÇÃO e FORTUNA. Nessa rede de integração, as “experiências” são mapeadas em “tijolos” e em “bens”; o “conhecimento” é mapeado em um “muro” e em um “tesouro”; e o “aprendiz em um “construtor” e em um “afortunado”. Assim, temos a mescla, na qual a estrutura emergente é um “aprendiz-construtor-afortunado”.

### **5.6 As identidades metaforizadas mescladas com o viajante e o construtor**

Como já dito anteriormente, as identidades metaforizadas de viajante e construtor são as mais expressivas no grupo de estudantes universitários investigado em Hong Kong. Elas aparecem tanto de maneira individual, como já foi analisado anteriormente, como mescladas na identidade metaforizada O APRENDIZ É UM VIAJANTE-CONSTRUTOR, como ilustra o exemplo abaixo retirado da narrativa de Moti\_HK.

1.(Moti\_HK)



### 5.6.1 O APRENDIZ É UM VIAJANTE-CONSTRUÇÃO-AFORTUNADO

Nesse exemplo, o aprendiz anuncia e ilustra quais são as pessoas mais influentes em seu percurso na aprendizagem de inglês, já deixando claro sua conceptualização do processo como caminho. Em seguida, abaixo do gráfico que mostra que seus pais foram as pessoas mais influentes, o participante enuncia que: "Houve muitos professores de inglês bons em minha história de aprendizagem de inglês. Eles me ajudaram a CONSTRUIR as habilidades básicas de inglês durante o curso do estudo". Assim, é possível perceber que nesse exemplo as identidades metaforizadas de viajante e construtor estão mescladas com sua identidade de aprendiz.

Em alguns momentos essa identidade metaforizada de aprendiz-construtor aparece mesclada com outras identidades metaforizadas, evidenciando, assim, a coexistência de múltiplas identidades (HALL, 1990). Analisando as projeções identitárias dos aprendizes de Hong Kong, foi possível encontrar três outros exemplos de mesclagens bem mais complexas (FAUCONNIER E TURNER, 2002). O primeiro caso é O APRENDIZ É UM VIAJANTE-CONSTRUÇÃO-AFORTUNADO.

2. (Sanna\_HK)



Nesse exemplo, a aprendiz construiu um banner superior com a ilustração de um cupom do lado esquerdo, uma mensagem no centro e ilustrações de moedas de ouro, evidenciando o fluxo de processo. A mensagem inicial é um ditado popular, cujo equivalente em português seria "um tostão poupado é um centavo ganho". O modo em que a aprendiz organizou a composição informacional (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006) das imagens evidencia que é acumulando vários "cupons" que se atinge a fortuna.

Na mensagem inferior ao banner, a aprendiz se projeta como uma construção que busca percorrer e completar um caminho, como é possível perceber na tradução no enunciado, no qual destaque em caixa alta os elementos dos espaços mentais construção e viagem.

Se eu não tivesse a FUNDAÇÃO básica do inglês, eu não seria capaz de continuar meu CAMINHO de inglês. Portanto, graças a persistência que tive, eu vou CORRER e completar toda a PISTA.

A seguir, encontra-se a representação gráfica para a mesclagem dessa identidade de aprendiz metaforizada.

**Figura 15 - Representação gráfica da identidade metaforizada mesclada O APRENDIZ É UM VIAJANTE-CONSTRUÇÃO-AFORTUNADO.**



**Fonte: Elaborado pelo autor**

Nesse diagrama, temos a mescla entre os espaços mentais APRENDIZAGEM, VIAGEM, CONSTRUÇÃO e FORTUNA. Nessa rede de integração complexa, as “habilidades básicas” que envolvem a aprendizagem são mapeadas no “início do caminho”, na “fundação” de uma construção e em “cupons” financeiros; as “habilidades complexas” são mapeadas no “fim do caminho”, em uma “edificação” e na “riqueza”; e o “aprendiz” em um “viajante”, em uma “construção” e em um “afortunado. Assim, temos a mescla, na qual a estrutura emergente é um “aprendiz-viajante-construção-afortunado”.

### **5.6.2 O APRENDIZ É UM VIAJANTE-CONSTRUTOR-JOGADOR**

Outro exemplo de identidade metaforizada bastante complexa é O APRENDIZ É UM VIAJANTE-CONSTRUTOR-JOGADOR. No exemplo a seguir, a aprendiz conceptualiza a aprendizagem como um jogo e um caminho e sua identidade na de uma construtora, como

pode ser percebido no último paragrafo do exemplo, que segue traduzido e com os elementos dos espaços VIAGEM, JOGO e CONSTRUÇÃO em caixa alta.

1. (Judy\_HK)

/ɪə/ /eɪ/  
/aɪ/ /ɔɪ/ /ʊə/  
/eə/ /əʊ/ /aʊ/

### Gaining Interests

My experience of studying my Associate Degree in **HKU SPACE Community College** allowed me to learn **something new and interesting in English**, such as **Phonetics, Phonology and Linguistics**. I found these courses interesting. They are different from the boring grammar and the complicated sentence structure. This drove me to **choose Bilingual Studies** as my major in Year 2 of Associate Degree and choose **English as my non-jupas choice**.

This process again is like building property in monopoly, that I was **building up interests in English** and laying the **path for achieving higher level of English knowledge**.

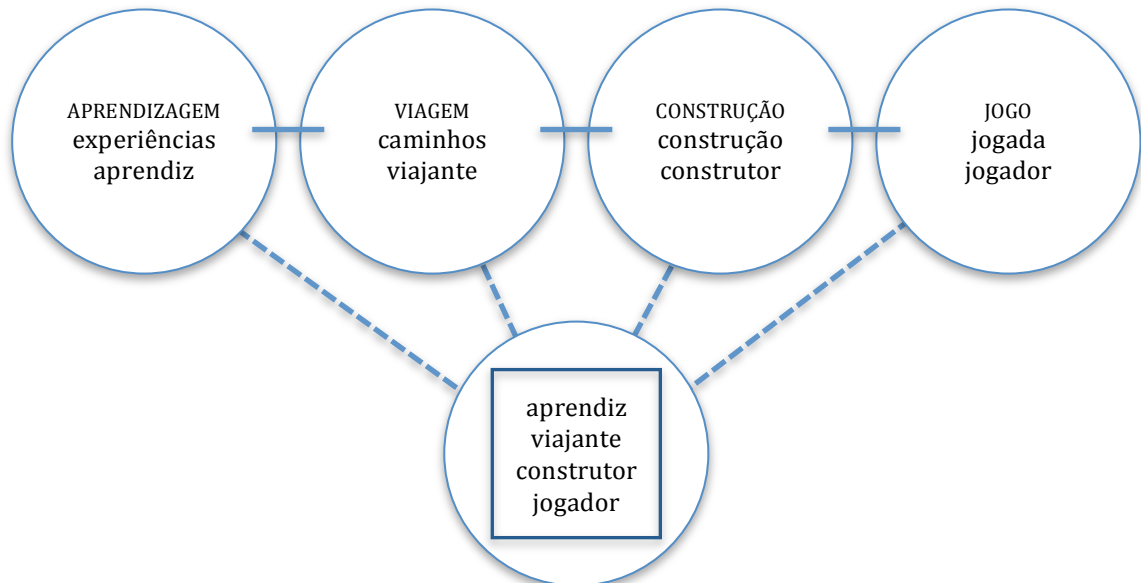


Margery, who taught me Phonetics, Phonology and Linguistics at HKUSPACE Community College.

Esse processo é como CONSTRUIR propriedades no BANCO IMOBILIÁRIO, que eu estava CONSTRUINDO lucros em inglês e colocando o CAMINHO para atingir nível mais alto de conhecimento de inglês.

Esse exemplo comprova que ao narrar, os sujeitos lançam mão de vários espaços mentais para conceptualizar a aprendizagem de inglês, metaforizando assim várias identidades mescladas (HALL, 1990; FAUCONNIER E TURNER, 2002; GIDDENS,2002). Assim, é possível enxergar a integração conceptual da identidade metaforizada presente no exemplo da seguinte forma:

**Figura 16 - Representação gráfica da identidade metaforizada mesclada O APRENDIZ É UM VIAJANTE-CONSTRUTOR-JOGADOR.**



**Fonte: Elaborado pelo autor**

Nessa representação, temos a mesclagem entre os espaços mentais APRENDIZAGEM, VIAGEM, CONSTRUÇÃO e JOGO. Nessa rede de integração complexa, as “experiências” são mapeadas em “caminhos”, em uma “construção” e em uma “jogada”. O “aprendiz” é mapeado como um “viajante”, um “construtor” e um “jogador”. Assim temos a mescla, na qual a estrutura emergente é um “aprendiz-viajante-construtor-jogador”.



## **PARTE B - Identidades metaforizadas dos estudantes do Brasil**

A análise das identidades metaforizadas do grupo de estudantes de inglês da Universidade Federal de Minas Gerais seguirá da mesma maneira da seção anterior: com as identidades metaforizadas sendo analisadas das mais básicas às mais complexas. Da mesma maneira, iniciarei com as mais frequentes no banco de narrativas em questão, que são as identidades metaforizadas relacionadas a percursos, caminhos e jornadas.

### **5.7 Identidades metaforizadas relacionadas a percursos, caminhos e jornadas.**

Foram identificados 10 exemplos de identidades que de certa maneira envolvem o esquema imagético ORIGEM-PERCURSO-DESTINO. A identidade metaforizada mais frequentemente é O APRENDIZ É UM VIAJANTE, com 9 ocorrências. Nessas metáforas, ao narrarem sobre suas experiências como aprendizes de inglês, os estudantes projetam-se como indivíduos que se engajam em viagens, utilizando metáforas mono e multimodais (FORCEVILLE, 2009) desse domínio conceptual.

#### **5.7.1 O APRENDIZ É UM VIAJANTE**

A projeção metafórica acontece de diversas maneiras, seja utilizando o modo verbal e/ou o visual (KRESS E VAN LEEUWEEN, 2006; FORCEVILLE, 2009). Iniciarei mostrando como os aprendizes projetam-se em viajantes por meio de elementos verbais em suas narrativas de aprendizagem. No exemplo 1, ao finalizar a sua narrativa, Jéssica utiliza respectivamente o verbo *end* (terminar), e os substantivos *ending* (fim) e *beginning* (começo), conceptualizando assim o seu processo de aprendizagem como caminhos trilhados por ela, os quais, assim como percursos, possuem início, meio e fim, ou seja, ORIGEM-PERCURSO-DESTINO (LAKOFF, 1987).

1. (Jéssica\_BR)

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

É interessante destacar que, nessa conceptualização, o fim de um caminho é visto pela aprendiz como o começo de outros, como pode ser percebido no trecho traduzido a seguir:

*Agora, minha história de aprendizagem de inglês **termina**, mas não é um **fim** real. É somente o **começo** de novas experiências e oportunidades!*

Dessa maneira, fica claro que a narradora projeta uma identidade metaforizada de aprendiz viajante, a qual percorre caminhos sem fim. Assim, podemos inferir que, nessa perspectiva, a aprendizagem é conceptualizada pela estudante como uma viagem que nunca termina.

Há momentos em que a construção discursiva (GIDDENS, 2002) evidencia que os narradores projetam-se como aprendizes-viajantes, na medida em que apontam para experiências passadas em seus processos de aprendizagem, como nos exemplos 2 e 3.

2. (Raquel\_BR)

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

3. (Larissa\_BR)

***There and back again***

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

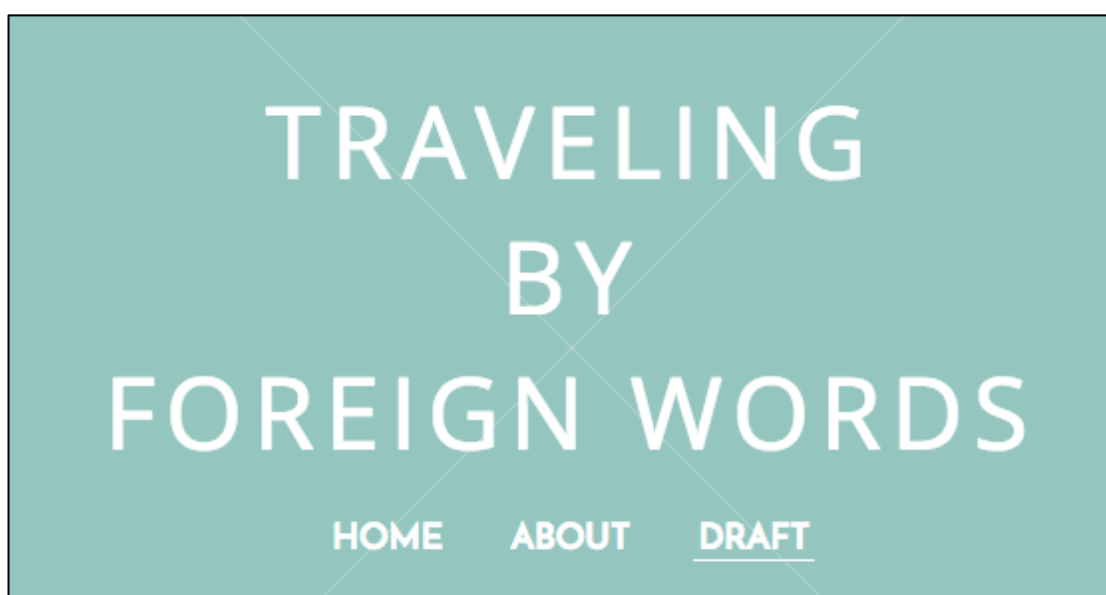
No exemplo 2, Raquel utiliza o verbo *go back* (retornar) e a expressão *long way* (caminho longo). Dessa maneira, a aprendiz narra que sua história de aprendizagem teve

início há muito tempo, compreendendo um percurso grande. Ela se conceptualiza como uma viajante de um caminho longo, acumulando, portanto, muitas experiências de viagens, ou seja, muitas experiências de aprendizagem.

Já no exemplo 3, Larissa, ao descrever uma experiência de aprendizagem passada, narra uma mudança em seu processo de aprendizagem, projetando-a como o abandono de um caminho e início de outro. O título de seu parágrafo (“Lá e de volta outra vez”) já denuncia essa mudança de estratégia de aprendizagem, conceptualizada na narrativa como uma mudança de rota, por um caminho já antes percorrido. A aprendiz narra que depois de ter abandonado sua escola de inglês, iniciou uma jornada de autoestudo e melhorou seu inglês significativamente, deixando claro que seu processo de aprendizagem é metaforizado como uma jornada de vários caminhos e, por conseguinte, sua identidade de aprendiz é metaforizada como a de uma viajante.

Por fim, nos exemplos 4 e 5, podemos perceber claramente os aprendizes projetando suas representações de aprendizes de inglês nas de viajantes (HALL, 1990).

#### 4. (Gabriela\_BR)



5. (Áurea\_BR)

**When I reached the high-advanced level I had the opportunity to go abroad for one semester. I had graduated from High School in December**

No exemplo 4, Gabriela intitula a sua narrativa de aprendizagem com *Traveling by Foreign Words*, em português “Viajando por Palavras Estrangeiras”. Nessa conceptualização, a aprendizagem seria a viagem; as palavras estrangeiras seriam o veículos, o que pode ser evidenciado pela preposição *by* – por, em português (utilizada para apontar os veículos); e a aprendiz seria a viajante. Já no exemplo 5, essa conceptualização é evidenciada pelo uso do verbo *reach* (atingir). A narradora afirma que quando atingiu o nível avançado, teve a oportunidade de ir para o exterior por um semestre. Nessa projeção, é novamente percebida a metáfora da viagem, em que o nível avançado seria o destino da viagem, e a aprendiz a viajante.

A identidade metaforizada de viajante também se manifestou de maneira multimodal (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006; FORCEVILLE, 2009; KRESS, 2010), envolvendo a integração dos modos verbal e visual. Dois exemplos bastante emblemáticos são os encontrados na narrativa de aprendizagem de José.

## 6. (José\_BR)



No exemplo 6, podemos ver uma ilustração na parte inferior da imagem com cinco indivíduos em movimento de caminhada, dando a impressão de que todos os indivíduos são, na verdade, a mesma pessoa. Isso também pode ser percebido pelo fato de todos os indivíduos terem a mesma aparência física (mesma cor de cabelo, mesma expressão facial). Assim, ao passo que caminha, o indivíduo evolui, nesse caso como aprendiz de inglês.

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

No que tange o valor informacional da composição (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006), a ilustração está na parte inferior da imagem, lugar onde geralmente encontram-se as informações no plano do real. Na parte superior, lugar geralmente atribuído ao plano ideal, há o seguinte enunciado traduzido para o português:

*Você irá encontrar aqui como eu venho aprendendo inglês desde a minha infância até o presente momento, todas as **barreiras** que encarei e como as **superei**.*

É interessante destacar que a identidade metaforizada de viajante é evidente tanto no plano do real quanto no ideal (KRESS E VAN LEEUWEN, 2002), haja vista a conceptualização das dificuldades na aprendizagem como barreiras em um caminho.

Em outro momento de sua narrativa, José novamente deixa pistas de sua identidade metaforizada de viajante, como no exemplo 7.

7. (José\_BR)



Nessa metáfora multimodal (FORCEVILLE, 2009) há novamente a interação entre os modos verbal e visual. Na parte superior, há o seguinte enunciado traduzido para o português:

*Será compartilhado com você as estratégias que usei para ser bem sucedido nesse processo de aprendizagem!*

Por meio dessa conversa com o leitor, podemos inferir que o narrador se considera bem sucedido, como se tivesse chegado no fim de sua viagem.

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

Por fim, temos os exemplos 8 e 9, presentes na narrativa de aprendizagem de Lucas, que também demonstra ter uma identidade metaforizada de viajante.

8. (Lucas\_BR)



O exemplo 8 refere-se à página inicial da narrativa de Lucas, na qual o aprendiz utiliza o enunciado *Start the journey!* (Inicie a jornada!) para compor o botão de início do site, conceptualizando a sua aprendizagem como viagem. É importante destacar que ao programar o seu site para ter um botão de acesso com tal mensagem no impertativo, o aprendiz também

está conceptualizando os seus leitores como viajantes, na medida que os convida a viajar junto com ele.

Ainda sobre o exemplo 8, podemos perceber no plano de fundo a imagem que faz lembrar um túnel: um elemento pelo qual indivíduos percorrem e, portanto, trilham seus caminhos. Esse mesmo fundo é presente em outra imagem da narrativa de Lucas (exemplo 9), reafirmando a sua identidade metaforizada de viajante, que convida seus leitores a percorrerem os caminhos com ele.

9. (Lucas\_BR)



### **5.7.2 O APRENDIZ É UM CORREDOR**

Outra identidade encontrada que também envolve percursos é O APRENDIZ É UM CORREDOR. Na página inicial da narrativa de José encontramos a seguinte tela:





Nela, há o enunciado *Running after English* (Correndo atrás do inglês) que, ao intitular a narrativa, já deixa clara a projeção da identidade do aprendiz na de um corredor, que busca atingir a linha de chegada, ou seja, a aprendizagem da língua. Além disso, há uma imagem na qual um boneco está em movimento de corrida e em direção a uma porta. Dentro dessa porta, há a palavra *English* (inglês). Sendo assim, o boneco representa o narrador, que corre por caminhos em direção à aprendizagem da língua.

Vale ressaltar que ainda há um botão de acesso para a narrativa no canto inferior esquerdo com o enunciado *Let's start the journey?* (Vamos começar a jornada?). Nessa perspectiva, a corrida, também uma manifestação do esquema imagético ORIGEM-PERCURSO-DESTINO (LAKOFF, 1987), seria uma jornada na qual o aprendiz percorreria o caminho mais rapidamente.

### **5.8 Identidades metaforizadas relacionadas à leitura**

Outra identidade metaforizada encontrada no banco de narrativas dos alunos da Universidade Federal de Minas Gerais é O APRENDIZ É UM LEITOR.

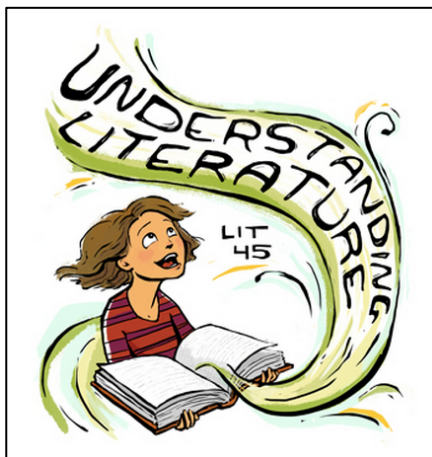
### 5.8.1 O APRENDIZ É UM LEITOR

Alguns narradores utilizavam imagens de pessoas lendo para ilustrar suas histórias de aprendizagem de inglês, representando-se (HALL, 1990), portanto, como aprendizes-leitores, como mostram os exemplos a seguir.

1. (Alex\_BR)



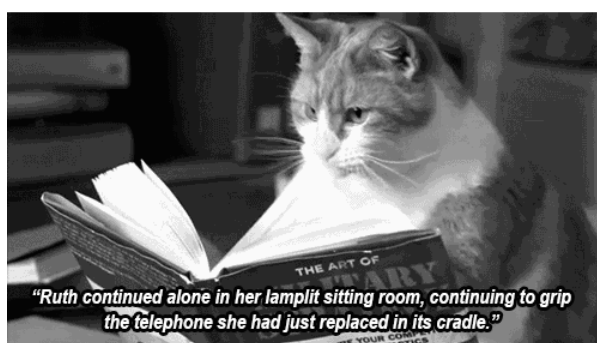
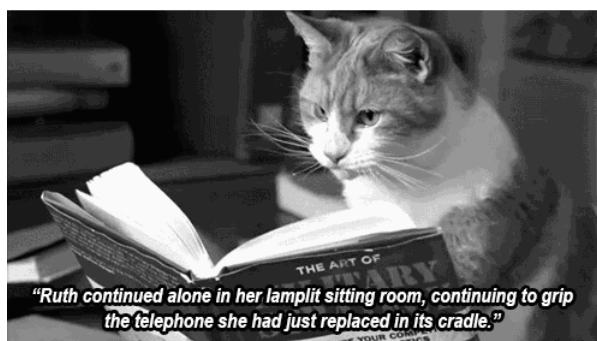
2. (Jéssica\_BR)



Nos exemplos 1 e 2, os narradores utilizam imagens de indivíduos segurando livros para ilustrar suas narrativas, fazendo emergir (FAUCONNIER E TURNER, 2002) a identidade metaforizada de aprendiz-leitor. Essa projeção de identidade parece ser fruto da metáfora APRENDER É LER, uma crença bastante forte na cultura de aprender brasileira. Os aprendizes acreditam que ao lerem estão estudando e, conseqüentemente, aprendendo. Ao fazerem isso ressaltam a habilidade de leitura e apagam as habilidades orais.

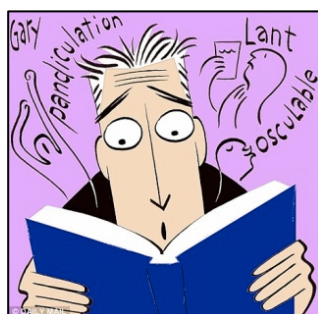
Essa mesma identidade metaforizada por ser percebida no exemplo 3, no qual a narradora inseriu um GIF de um gato lendo um livro para ilustrar suas experiências de aprendizagem de inglês. Nesse GIF o gato aparece em movimento, mudando as páginas com a pata, metaforizando assim a aprendiz-leitora.

### 3. (Raquel\_BR)

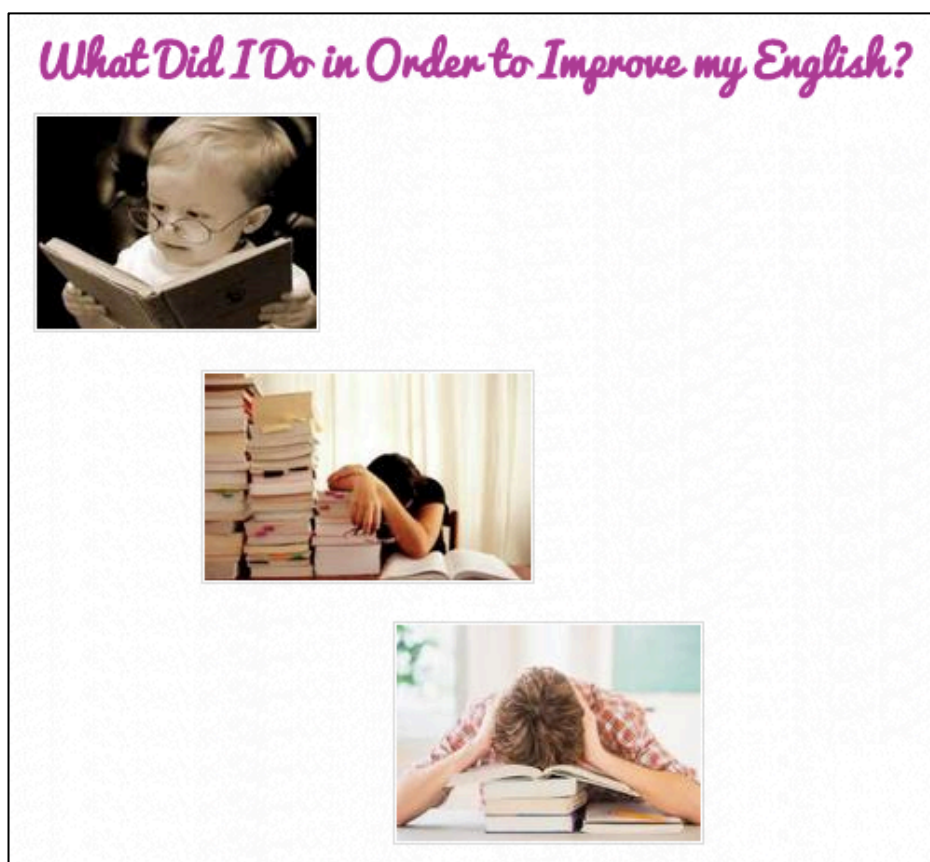


Nos exemplos 1, 2 e 3, as identidades metaforizadas de aprendizes-leitores possuem uma carga semântica positiva, haja vista que as ilustrações evocam sentimentos de alegria (nos exemplos 1 e 2 os indivíduos aparecem sorrindo) e ternura (sentimento popularmente atrelado ao gato – exemplo 3). No entanto, em outros momentos, a representação (HALL, 1990) dos leitores metaforizados nas imagens não possuem uma carga semântica tão positiva assim, como no exemplo 4, em que o aprendiz se metaforiza em um leitor com expressão facial de preocupação, dúvida e espanto, haja vista a sobrancelha levantada, a testa franzida e os fantasmas que estão saindo de dentro do livro.

### 4. (Alex\_BR)



5. (José\_BR)



No exemplo 5, podemos perceber uma composição multimodal (elaborada por José, na qual ele também projeta a sua identidade de aprendiz na de um leitor. Nessa composição, o aprendiz inicia, na parte superior, com a seguinte questão *What did I do in order to improve my English?* (O que fiz para melhorar meu inglês?). Na parte inferior, há três ilustrações dispostas como se estivessem decrescendo, indicando uma trajetória, nesse caso com orientação para baixo. Isso se confirma também pelo fato da primeira ilustração ser a de um bebê e as outras duas de indivíduos mais velhos, indicando uma evolução cronológica do narrador. Na primeira ilustração, o bebê aparece com a expressão facial neutra, sem evidenciar sentimentos, mas nas duas outras, os indivíduos aparecem prostrados, debruçados sobre os livros, denunciando sentimentos de cansaço e exaustão.

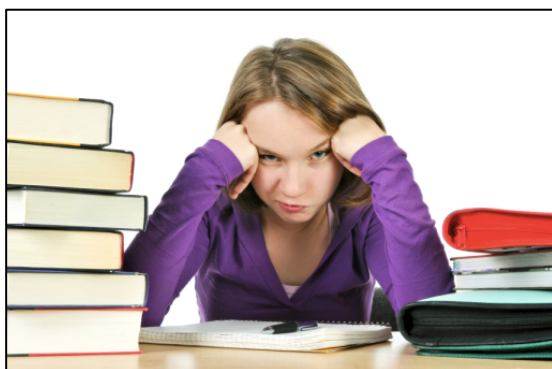
## 6. (Paula\_BR)



Por fim, apresento três exemplos encontrados na narrativa de Paula em que a narradora utiliza imagens para ilustrar os seus estágios de aprendizagem e projeta sua identidade de aprendiz na de uma leitora. O exemplo 6 foi retirado do primeiro estágio de aprendizagem da

narradora: a infância. Na imagem, Paula é metaforizada em uma criança cercada de livros por todos os lados, evidenciando a identidade metaforizada de aprendiz-leitora já nessa fase de sua aprendizagem.

## 7. (Paula\_BR)



Já no segundo estágio, a adolescência, a narradora utiliza a imagem de uma jovem também cercada por livros, mas com os cotovelos sobre a mesa e os braços apoiando a cabeça – denunciando cansaço – e expressão facial de descontentamento. Dessa maneira, a

identidade metaforizada de aprendiz-leitora é a mesma, mas com nuances diferentes.

Por fim, no terceiro e último estágio, a vida adulta, a identidade metaforizada de aprendiz-leitora projetada pela narradora adquire uma carga semântica bem mais negativa, haja vista que a mulher retratada na imagem está com a cabeça apoiada em uma mesa que está cheia de livros e cadernos bagunçados, além de latinhas de alumínio amassadas, uma xícara com um líquido entornado e papéis amassados, denunciando a desorganização e exaustão da aprendiz.

## 8. (Paula\_BR)



Podemos perceber nesses exemplos que as identidades metaforizadas de aprendizes-leitores oscilam, destacando ora a imaginação e fruição, ora o cansaço e a exaustão. Nos casos de José e Paula, podemos perceber ainda uma representação negativa dessa projeção de identidade, caracterizada pelo excesso de leitura e exaustão física e emocional.

### **5.9 Identidades metaforizadas relacionadas a ganhos e lucros**

Assim como nos dados de Hong Kong, nas histórias de aprendizagem grupo de estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais também houve ocorrências de identidades metaforizadas que destacavam a questão dos ganhos e lucros envolvidos em jogos e negociações. Nessa perspectiva, a aprendizagem é conceptualizada como estratégias de jogos e negociações financeiras, e os aprendizes como atores desses contextos.

#### **5.9.1 O APRENDIZ É UM JOGADOR**

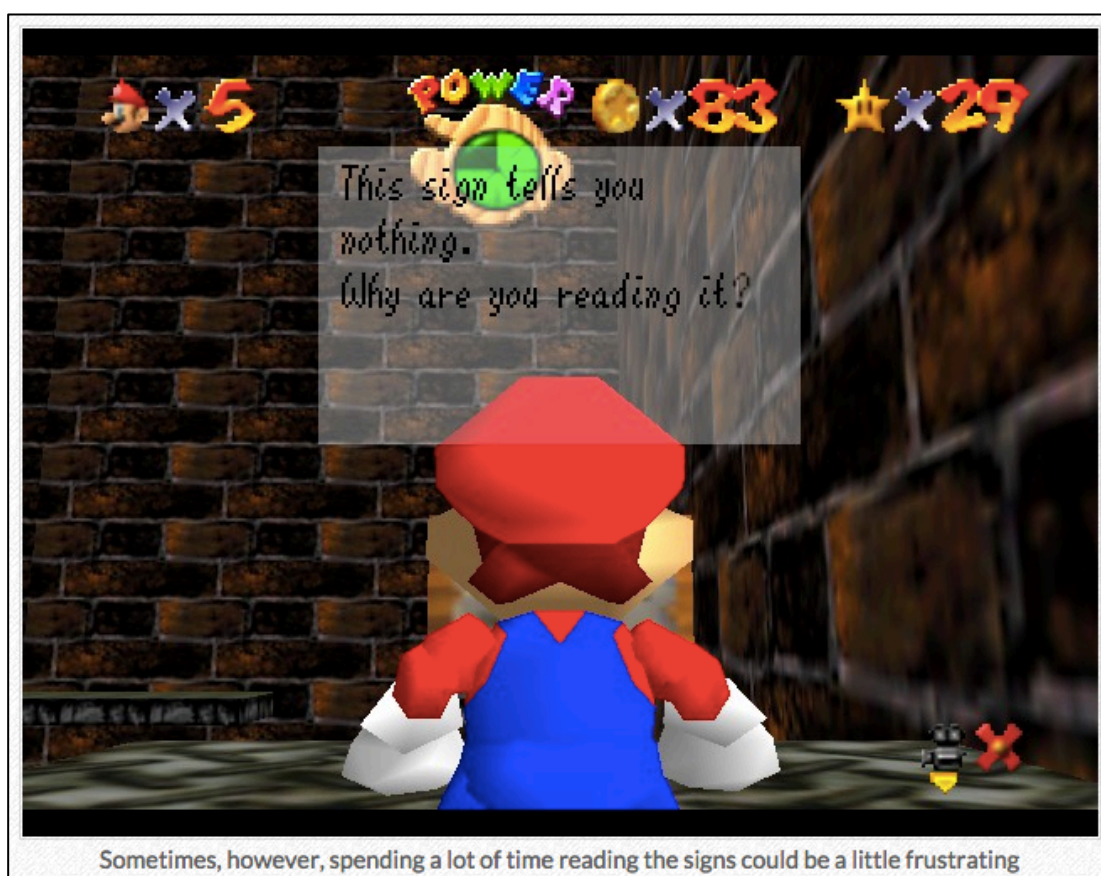
Uma identidade metaforizada desse tipo é O APRENDIZ É UM JOGADOR, na qual o aprendiz de inglês se projeta metaforicamente como um jogador de *games*. A narrativa de Antônio foi toda organizada com a metáfora do jogo de *video game*, de modo que os estágios



faz inferir que para ele, a sua experiência de aprendizagem de inglês nesse período de sua vida pode ser metaforizada a partir de sua experiência de jogar *Mario Bros*.

Em outro momento de sua narrativa, Antônio compara as suas experiências de aprendiz de inglês iniciante com as suas experiências de jogador de Super Mario, como mostra o exemplo a seguir.

## 2. (Antônio\_BR)



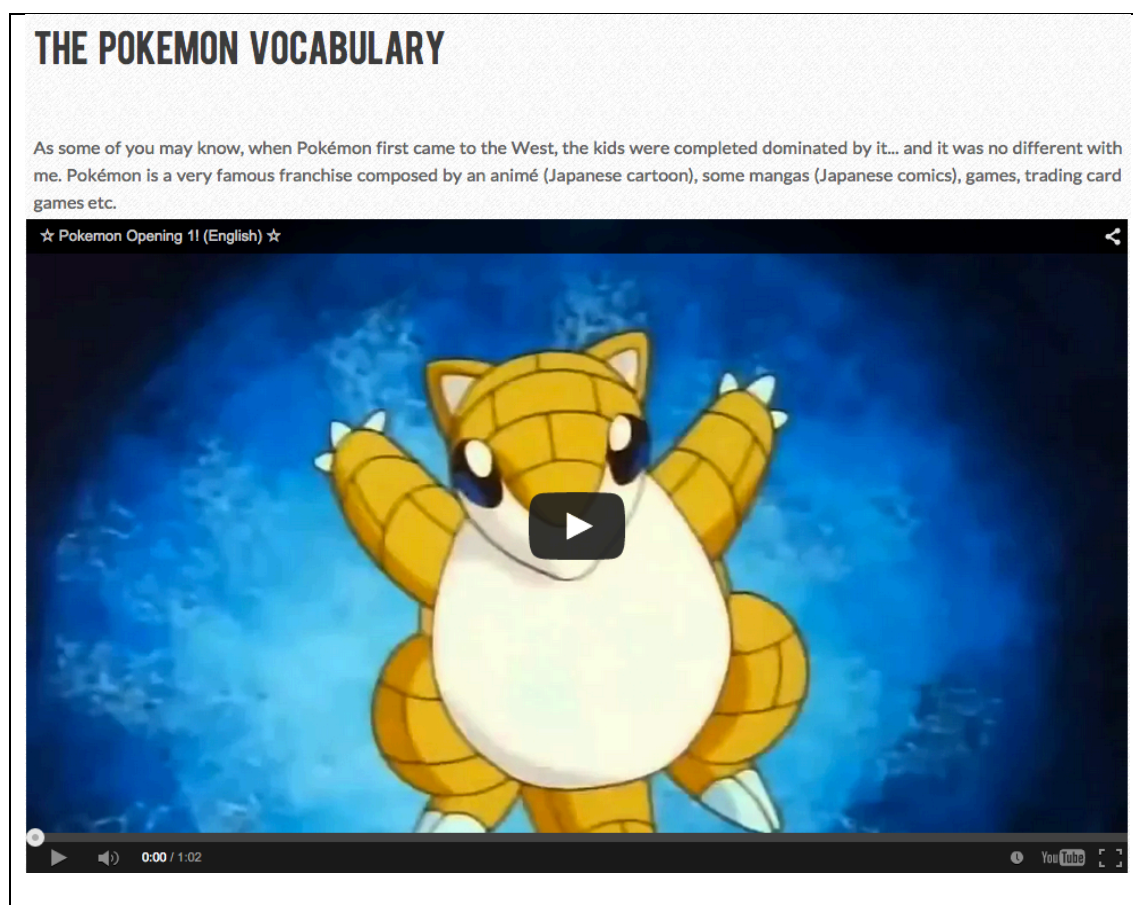
Nesse exemplo, o estudante utiliza uma imagem do jogo Super Mario na qual o personagem principal – Mario – está lendo uma placa que contém a seguinte mensagem em português: “Esta placa não diz nada a você! Porque você está lendo?”. Na legenda da imagem, Antônio diz que “às vezes, entretanto, gastar muito tempo lendo as placas pode ser um pouco frustrante”. Dessa maneira, ao comparar suas frustrações de aprendiz iniciante com suas



frustrações de jogador, o narrador projeta a sua identidade de aprendiz na sua identidade de jogador de *games*.

O segundo estágio da aprendizagem de Antônio foi intitulado de *The Pokemon Vocabulary*, uma mesclagem do jogo oriental Pokemon com vocabulário, característica que marcou esse período de aprendizagem. Nessa fase, o aprendiz conceptualiza a sua experiência de aprendiz de inglês com a sua experiência de jogador de Pokemon, como mostra o exemplo 3.

3. (Antônio\_BR)



Ao explicar mais sobre esse período de aprendizagem, Antônio novamente compara as suas experiências de aprendiz com as de jogador. Ele afirma que começou a entender como as palavras eram formadas em inglês na medida em que começou a reparar nos nomes dos personagens do jogo, os quais eram junções de características dos personagens. Como

exemplo, ele cita *Venomoth* [*venom* (veneno) + *moth* (mariposa)]; *Beedrill* [*bee* (abelha) + *drill* (broca)]; *Sandlash* [*sand* (areia)+ *slash* (clareira)].

O terceiro estágio da aprendizagem de Antônio é intitulado *Final English Fantasy*, uma mesclagem com o jogo Final Fantasy, como podemos perceber no exemplo a seguir.

#### 4. (Antônio\_BR)

**FINAL ENGLISH FANTASY**

Later on, I started having English classes in school. Everybody here in Brazil says that the English taught in schools are terrible, but I think that was not particularly my case... I came from a private school, and although other kids did not left high school with much knowledge of English language, I was able to retain most of what I learned; in fact, I was one of the bests of my class. And I have to say that games played a major role in it, because I was avid to learn grammar to understand more complex games, as the games of the Final Fantasy series.



The image shows the title screen for Final Fantasy IX. At the top, the text 'FINAL ENGLISH FANTASY' is written in a bold, black, sans-serif font. Below this, a paragraph of text describes the author's experience with English classes in Brazil and their interest in learning grammar to play Final Fantasy games. The bottom half of the image features the title 'FINAL FANTASY IX' in a large, stylized font, with a glowing yellow star above the 'I'. Below the title, several characters from the game are shown in a group, including a knight in blue armor, a woman in a red dress, a man in a blue shirt, a woman with purple hair and a yellow bow, and a character in a brown hooded cloak.


*Final Fantasy* é uma franquia de vários jogos enredos diferentes, mas que possuem em comum a ação, a possibilidade de haver vários jogadores ao mesmo tempo e o *role-playing game* – a possibilidade de assumirem papéis no jogo. É justamente o maior grau de complexidade que Antônio destaca nessa projeção metafórica, já que ele narra ter se sentido ávido para aprender mais e poder entender jogos mais complexos, como o *Final Fantasy*.

O quarto e último estágio da aprendizagem de Antônio foi denominado por ele como *Diablo's Translations*, uma mesclagem entre a série de jogos *Diablo* e a tradução, estratégia de aprendizagem que o aprendiz afirma ter mais utilizado nesse período de sua aprendizagem, como pode ser visto no exemplo a seguir.

#### 5. (Antônio\_BR)

### DIABLO'S TRANSLATIONS

I play the Diablo series since I was 12, and it had always helped with my English too. However, it was only during high school and specially after that, when I tried my first university course -- Computer Science, Trag'Oul knows why -- that Diablo really started having a big importance in my life.



*Diablo* também é um jogo de *role-playing game*, ou seja, permite que o jogador assuma diferentes papéis no jogo, cujo objetivo é exterminar o mal espalhado por Diablo em uma cidade. De acordo com o relato de Antônio, foi nessa fase que ele percebeu o valor da tradução para sua performance enquanto jogador de vídeo game e, conseqüentemente, como aprendiz de inglês.

### 5.9.2 O APRENDIZ É UM INVESTIDOR

Outra identidade metaforizada encontrada nesse banco de narrativas é O APRENDIZ É UM INVESTIDOR, com 2 ocorrências. Nos exemplos abaixo, as aprendizes conceptualizam a aprendizagem como negociações e/ou transações financeiras, as quais podem levá-lo a ficar endividado, ganhar ou adquirir.

1. (Jéssica\_BR)

*I owe my knowledge skills to my teachers, Jardel and Gesner, who gave me a new perspective of the world, mixing practical activities to the study inside the classroom. I gained lots of experience with them, and I hope I could do the same benefits to my students in the future.*

2. (Paula\_BR)

When I was eighteen, I went to an English School for the first time. I got a scholarship and I was very excited with the new experience acquiring my second language.

No exemplo 1, Jéssica começa narrando que ela “deve” o seu conhecimento ao seu professor, que lhe “deu” uma nova perspectiva de mundo. Encerrando seu depoimento, ela afirma que “ganhou” muita experiência com esse professor. Dessa forma, o conhecimento é conceptualizado como um commodity por Jéssica, que demonstra ter uma identidade metaforizada de aprendiz-investidora.

No exemplo 2, Paula encerra o trecho de sua narrativa dizendo ter se sentido animada com a nova experiência “adquirindo” sua segunda língua. Assim, com o uso do verbo *acquire* (adquirir), que possui um significado relacionado com questões de propriedade e posse, a narradora também projeta uma identidade de investidora. Vale ressaltar que a metáfora da aquisição é muito comum, principalmente na área da linguística e do ensino. Assim, essa

projeção pode vir do diálogo com outras vozes sociais, sendo construída no contato entre alunos e professores, por exemplo (BAKHTIN, 2006).

### 5.10 Identidades metaforizadas relacionadas a desafios e riscos.

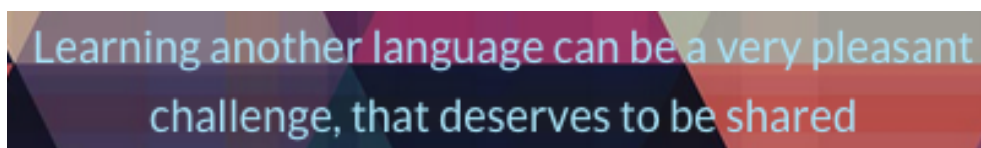
Em 4 ocorrências de identidades metaforizadas de aprendizes, é possível perceber projeções que envolvem a questão do desafio. Nelas é bastante destacada também a questão dos riscos. Um exemplo é a identidade metaforizada O APRENDIZ É UM DESAFIADO, com 2 ocorrências.

#### 5.10.1 O APRENDIZ É UM DESAFIADO

1. (Áurea\_BR)



2. (Joana\_BR)



No exemplo 1, Áurea classifica o estágio avançado de sua aprendizagem como *The Growing Challenges* (Os Desafios Crescentes), evidenciando assim como conceptualiza esse período de sua vida. O mesmo ocorre no exemplo 2, em que Joana narra que “aprender outra língua pode ser um desafio bastante agradável, que merece ser compartilhado”. Essas duas narradoras demonstram terem se sentido desafiadas em determinado estágio de seus processos

de aprendizagem, o que evidencia a construção da identidade metaforizada de aprendiz desafiada nas histórias das duas estudantes.

### 5.10.2 O APRENDIZ É UM SOBREVIVENTE

Outra identidade metaforizada desse grupo é O APRENDIZ É UM SOBREVIVENTE. No exemplo a seguir, Áurea classifica o estágio intermediário de seu processo de aprendizagem de inglês como *Surviving intermediate: the following years* (Sobrevivendo o intermediário: os anos seguintes). Isso nos permite interpretar que, nesse período, a narradora sentiu-se metaforicamente ameaçada de morte em diversos momentos, mas sobreviveu a todos eles, projetando a sua identidade de aprendiz na de um sobrevivente.

1. (Áurea\_BR)



### 5.10.3 O APRENDIZ É UM MALABARISTA

Por fim, a última identidade metaforizada encontrada e que envolve o risco é O APRENDIZ É UM MALABARISTA. Na composição a seguir, Áurea cria uma metáfora multimodal (FORCEVILLE, 2009) que evidencia como ela projeta uma das suas identidades metaforizadas de aprendiz. No lado esquerdo, a aprendiz insere a imagem de um indivíduo fazendo malabares com cinco bolas de cores diferentes. No outro direito, estão escritas algumas habilidades da língua nas mesmas cores das bolas, o que nos faz concluir que cada bola representa uma habilidade. Assim, essa metáfora destaca o desafio da narradora de ter

que “equilibrar” todas as bolas (habilidades) durante seu processo de aprendizagem, bem como o risco de alguma bola cair, por exemplo.

1. (Áurea\_BR)



### **5.11 Outras identidades metaforizadas encontradas**

As identidades metaforizadas analisadas a seguir não possuem uma categoria em comum, mas merecem ser destacadas, devido a sua importância para a construção de sentido nas narrativas de aprendizagem dos participantes do Brasil.

#### **5.11.10 APRENDIZ É UM BEBÊ**

A identidade metaforizada é O APRENDIZ É UM BEBÊ destaca a infantilização muitas vezes associada à aprendizagem de línguas estrangeiras, além de marcar a fase inicial. O exemplo 1 foi retirado da narrativa de Joney. O aprendiz utiliza imagens para ilustrar as estratégias de aprendizagem que utilizou durante seu processo de aprendizagem, no caso da imagem a estratégia de ouvir músicas em inglês. É importante destacar que em nenhum momento da narrativa o estudante narra sobre a sua infância, o que mais uma vez confirma que a imagem evidencia a projeção de sua identidade de aprendiz com uma identidade metaforizada de bebê.

1. (Joney\_BR)



2. (Alex\_BR)



3. (Jade\_BR)



Já nos exemplos 2 e 3, temos metáforas multimodais (FORCEVILLE 2009). Para também ilustrar estratégias de aprendizagem em sua narrativa, Alex utiliza a imagem de um babador, metonímia de bebês. Nesse babador, há o seguinte enunciado: *Music is my first language* (a música é a minha primeira língua). Mais uma vez a estratégia de ouvir músicas é associada a essa fase da vida. Talvez, como diz o enunciado, essa seja uma das primeiras estratégias utilizadas tanto por crianças na aprendizagem da fala como por aprendizes de língua estrangeira.

Por fim, no exemplo 3, Jade faz uma composição de imagem e texto para caracterizar o período inicial de seu processo de aprendizagem. Nessa composição, a narradora utiliza a



imagem de um bebê com os braços esticados como se estivesse deitado pedindo colo ou ajuda para levantar. Sobreposta a essa imagem, a aprendiz inseriu as primeiras palavras que aprendeu a dizer em inglês: *mama, apple, cat, book e daddy*; palavras que geralmente são as primeiras aprendidas por um bebê cuja língua materna é o inglês. Dessa maneira, por meio dessa metáfora a narradora também confirma a projeção de sua identidade de aprendiz na de um bebê.

### 5.11.2 O APRENDIZ É UM APAIXONADO

Outra identidade metaforizada percebida no banco de dados do grupo de estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais é O APRENDIZ É UM APAIXONADO. A língua inglesa demonstra ser um objeto de desejo para os aprendizes. Eles a veem com paixão e amor. No exemplo 1, Larissa afirma ter se apaixonado ainda mais pela língua na faculdade; enfatizando assim que essa identidade metaforizada já existia antes, mas que foi potencializada durante esse período. Já no exemplo 2, Túlio narra ter escolhido o curso de Letras por “ter essa paixão pelo inglês”, demonstrando mais uma vez a metaforização da identidade de aprendiz com a identidade de um ser apaixonado, cujas ações e escolhas são motivadas puramente pela emoção.

1. (Larissa\_BR)

**At college I fell in love even more with the language, and I got in contact with all aspects of the language's structure.**

2. (Túlio\_BR)

After high school I went to UFMG, to study Letras. I chose it because I still had this passion for English and it helped me learn even more about this awesome language.

### 5.11.3 O APRENDIZ É UM PERSONAGEM

Outra identidade metaforizada é O APRENDIZ É UM PERSONAGEM. Nela, talvez motivada por estar produzindo uma narrativa, Jéssica demonstra se enxergar como uma personagem durante determinado momento de sua aprendizagem. No exemplo 10, abaixo do botão de acesso para a narrativa sobre as experiências de aprendizagem durante o ensino fundamental, a estudante utilizou a seguinte legenda: *Once upon a time there was a little girl...* (Era uma vez uma garotinha...), frase bastante característica de histórias e contos de fada. Essa construção evidencia que, de maneira retrospectiva, Jéssica projeta a sua identidade de aprendiz na de uma personagem de uma história.

1. (Jéssica\_BR)



### 5.11.4 O APRENDIZ É UM ANIMAL

Por fim, a última identidade metaforizada encontrada é O APRENDIZ É UM ANIMAL, como ilustra o exemplo a seguir.

1. (Alex\_BR)



Como banner de sua página, Alex utilizou a imagem da escultura estilizada de ave com estilo característico de festas populares, como o carnaval. Em seguida o narrador utiliza o seguinte enunciado *Learning a language is culture appropriation* (Aprender uma língua é uma apropriação cultural). Em seguida, o estudante narra que se considera um abutre cultural. Dessa maneira, para Alex, da mesma maneira que um abutre se apropria da carne de outros animais para se alimentar, ele seria um aprendiz “culturofágico”, que se apropriaria da cultura de outros países para aprender.

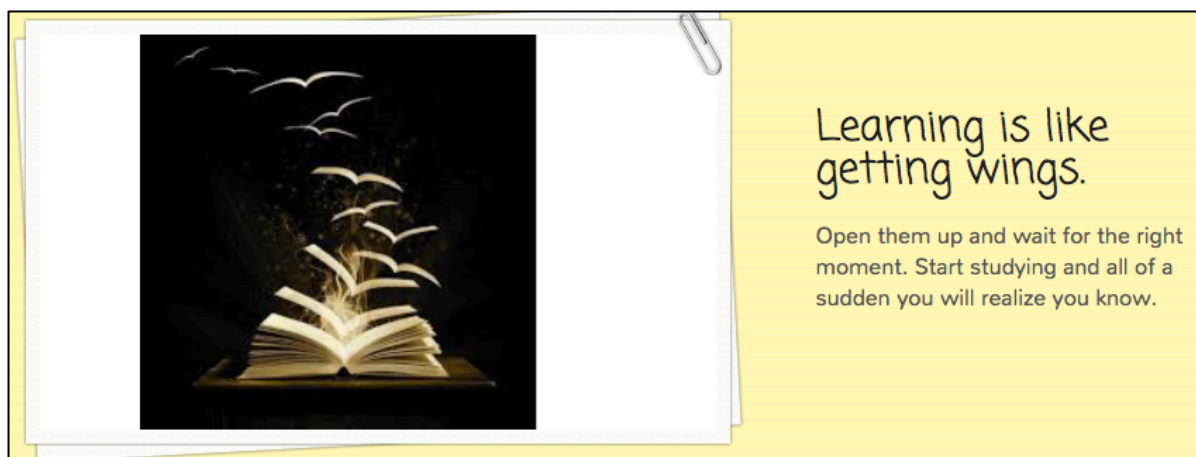
### **5.12 Identidade metaforizadas mescladas**

Em alguns momentos de suas narrativas, alguns aprendizes demonstram ter identidades metaforizadas mescladas. Em outras palavras, ao projetarem as suas identidades, alguns narradores utilizam mais de um espaço mental (FAUCONNIER E TURNER, 2002); o que faz emergir redes de integração mais complexas para conceptualizar tanto a aprendizagem como as identidades de aprendiz.

### 5.12.1 O APRENDIZ É UM LEITOR-VOADOR

A identidade metaforizada de leitor, por exemplo, aparece mesclada com duas outras projeções de identidade. A primeira delas é O APRENDIZ É UM LEITOR-VOADOR, como podemos ver no exemplo a seguir.

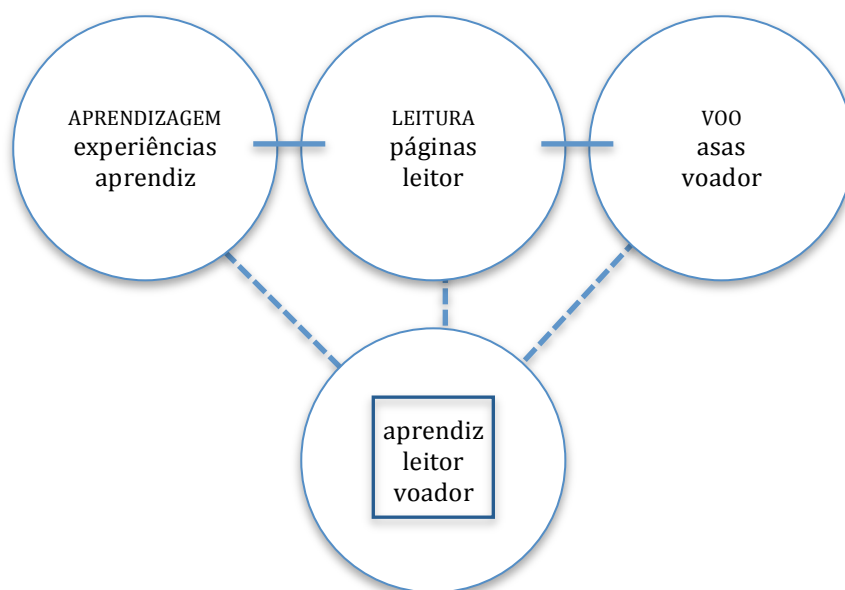
1. (Vanessa\_BR)



Nesse exemplo, Vanessa cria uma composição para introduzir a sua narrativa de aprendizagem. No lado esquerdo, ela insere uma imagem de um livro aberto, cujas páginas transformam-se em pássaros e alçam voo. Do lado direito, ela insere o seguinte enunciado: *Learning is like getting wings* (aprender é como ter asas). Nessa metáfora multimodal (FORCEVILLE, 2009), a imagem do livro seria uma representação metonímica da aprendizagem. Além disso, a semelhança de forma entre as páginas abertas com as asas de um pássaro, aliada ao enunciado à direita, propicia a mesclagem entre os espaços mentais APRENDIZAGEM, LEITURA E VOO (FAUCONNIER E TURNER, 2002).

A representação gráfica da identidade metaforizada mesclada O APRENDIZ É UM LEITOR-VOADOR encontra-se a seguir.

**Figura 17 - Representação gráfica da identidade metaforizada mesclada O APRENDIZ É UM LEITOR-VOADOR.**



**Fonte: Elaborado pelo autor**

Nesse diagrama, há a integração dos espaços mentais APRENDIZAGEM, LEITURA e VOO. Assim, nessa rede de integração, as “experiências” de aprendizagem são mapeadas em “páginas” e em “asas”; e o “aprendiz” em um “leitor” e em um “voador”. Logo, temos a mescla, na qual a estrutura emergente é um “aprendiz-leitor-voador”.

### **5.12.2 O APRENDIZ É UM LEITOR-VOADOR**

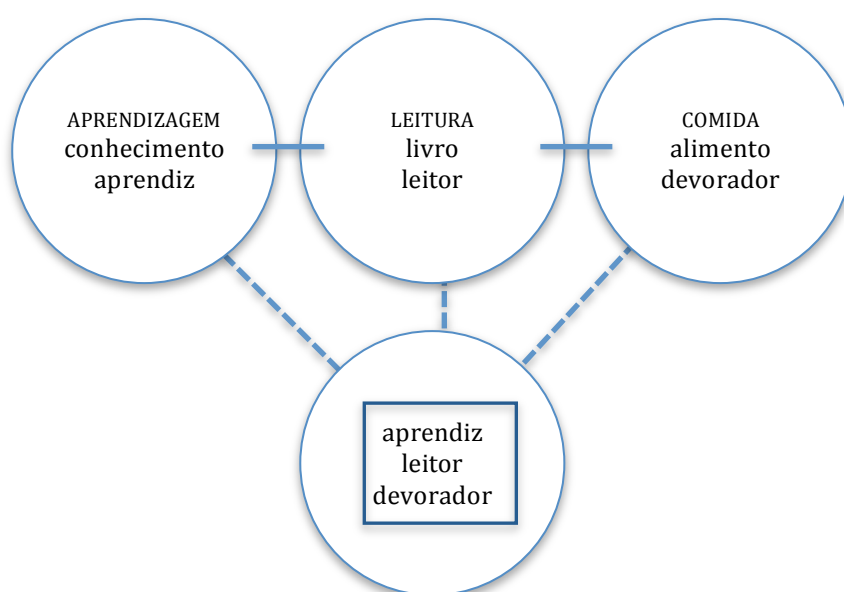
Outra identidade metaforizada mesclada encontrada é O APRENDIZ É UM LEITOR-DEVORADOR, como ilustra o exemplo abaixo.

#### **1. (Raquel\_BR)**

But my English teacher then lent me *The Kite Runner*, by Khaled Hosseini, and I devoured it in one week. Then he lent me Hosseini's other novel, *A Thousand Splendid Suns*, which I loved even more.

Nesse exemplo, Raquel afirma que, durante seu processo de aprendizagem, “devorou” um livro em uma semana. Dessa maneira, com essa construção, a narradora projeta a sua identidade metaforizada com a mesclagem entre os espaços mentais APRENDIZAGEM, LEITURA E COMIDA. A representação gráfica para essa identidade metaforizada encontra-se a seguir.

**Figura 18 - Representação gráfica da identidade metaforizada mesclada O APRENDIZ É UM LEITOR-DEVORADOR.**



**Fonte: Elaborado pelo autor**

Nessa ilustração, há a integração dos espaços mentais APRENDIZAGEM, LEITURA e COMIDA. Assim, nessa rede de integração, o “conhecimento” é mapeado em um “livro” e em “alimento”; e o “aprendiz” em um “leitor” e em um “devorador”. Logo, temos a mescla, na qual a estrutura emergente é um “aprendiz-leitor-devorador”.

### 5.12.3 O APRENDIZ É UM VIAJANTE-APAIXONADO

Por fim, a última identidade metaforizada mesclada encontrada nesse grupo de estudantes é O APRENDIZ É UM VIAJANTE-APAIXONADO, como ilustra o exemplo a seguir retirado da narrativa de Larissa.

1. (Larissa\_BR)

#### ***How it all started***

**My journey with the English language started a long time ago, when I started 5th grade in a public school. It was love at first sight, and I immediately took interest in learning the language.**

Esse excerto é intitulado de *How it all started* (Como tudo começou), já apontando para a presença do espaço mental VIAGEM, pelo uso do verbo *start* (começar) marcando a origem do percurso da aprendiz. Ela começa narrando que sua “jornada” com o inglês “começou” há muito tempo, quando ela iniciou a quinta série em uma escola pública. Em seguida, ela afirma ter sido *love at first sight* (amor a primeira vista), expressão idiomática e metafórica utilizada para se referir às pessoas que se apaixonam imediatamente no primeiro contato. Assim, Larissa demonstra mesclar a sua identidade de aprendiz com a de uma viajante e uma apaixonada. Portanto, podemos conceber essa integração conceptual da seguinte maneira:

**Figura 19 - Representação gráfica da identidade metaforizada mesclada O APRENDIZ É UM VIAJANTE-APAIXONADO.**



**Fonte: Elaborado pelo autor**

Nessa representação gráfica, os espaços mentais APRENDIZAGEM, VIAGEM e PAIXÃO são integrados. Assim, nessa rede, as “experiências iniciais” de aprendizagem são mapeadas no “início da viagem” e no “amor à primeira vista”; e o “aprendiz” em um “viajante” e em um “apaixonado”. Logo, temos a mescla, na qual a estrutura emergente é um “aprendiz-viajante-apaixonado”.



### **PARTE C - Uma comparação das identidades metaforizadas dos dois grupos de estudantes**

Ao comparar os dois grupos, é importante ter em mente que esses não são tomados aqui como iguais. Há muitas diferenças que devem enfatizadas. No que se refere à amostra, o banco de narrativas dos estudantes de Hong Kong contava com histórias de aprendizagem de 36 estudantes. Nessas, foram identificadas 52 expressões nas quais foi possível perceber as identidades metaforizadas. Já o banco de narrativas dos aprendizes do Brasil continha histórias de aprendizagem de 23 estudantes e foi possível destacar 45 expressões com identidades metaforizadas.

Mais uma diferença, já mencionada anteriormente, diz respeito ao status da língua inglesa para os dois grupos de aprendizes em questão. Hong Kong era uma colônia britânica e o inglês, mesmo não sendo a primeira, é uma língua oficial. A região administrativa chinesa é um lugar famoso por ser cosmopolita, moderno e com uma mistura de culturas - fato gerado por sua importância econômica e financeira no mundo. Assim, o inglês possui um status de segunda língua para esse grupo de aprendizes. Já no Brasil, o inglês possui um status de língua estrangeira, não sendo utilizado em situações cotidianas.

Outra diferença reside no contexto da geração dos dados. Os dois bancos de narrativas foram gerados em disciplinas das universidades. Os estudantes da City University of Hong Kong cursavam uma disciplina intitulada “Comunicação Criativa”, cujo objetivo era desenvolver e melhorar a proficiência do inglês em seis habilidades comunicativas (*reading, writing, listening, speaking, viewing e visually presenting*). Já os participantes da Universidade Federal de Minas Gerais eram alunos do curso “*WebTools*”, cujo objetivo era desenvolver a capacidade de utilizar ferramentas tecnológicas para a aprendizagem de inglês.

Isso explicaria o fato, por exemplo, das metáforas de Hong Kong serem bem mais elaboradas e criativas, sendo possível encontrar bem mais mesclagens identitárias.

Os quadros abaixo resumem os perfis identitários dos estudantes universitários da City University of Hong Kong e da Universidade Federal de Minas Gerais e retomam os capítulos 5 e 6, respectivamente.

### **Quadro 3 - Perfil identitário dos estudantes da City University of Hong Kong**

<b>City University of Hong Kong</b>
36 Narradores 52 Identities metaforizadas
24 são relacionadas a jornadas e percursos 15: O APRENDIZ É UM VIAJANTE; 5: O APRENDIZ É UM CORREDOR; 3: O APRENDIZ É UM ALPINISTA; 1: O APRENDIZ É UM PASSAGEIRO DE MONTANHA RUSSA.
10 envolvem ação intensa 6: O APRENDIZ É UM MILITAR; 4: O APRENDIZ É UM CONSTRUTOR.
8 são relacionadas a ganhos e lucros 4: O APRENDIZ É UM INVESTIDOR; 4: O APRENDIZ É UM JOGADOR.
5 são identidades metaforizadas mescladas com VIAJANTE 2: O APRENDIZ É UM VIAJANTE-JOGADOR; 2: O APRENDIZ É UM VIAJANTE-PERSONAGEM; 1: O APRENDIZ É UM VIAJANTE-MILITAR.
2 são identidades metaforizadas mescladas com CONSTRUTOR 2: O APRENDIZ É UM CONSTRUTO-AFORTUNADO.
3 são identidades metaforizadas mescladas com VIAJANTE e CONSTRU(ÇÃO)(TOR) 2: O APRENDIZ É UM VIAJANTE-CONSTRUÇÃO-AFORTUNADO; 1: O APRENDIZ É UM VIAJANTE-CONSTRUTOR-AFORTUNADO.

**Fonte: Elaborado pelo autor**

**Quadro 4 - Perfil identitário dos estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais**

<b>Universidade Federal de Minas Gerais</b>	
22 narradores	
42 identidades metaforizadas	
10 são relacionadas a jornadas e percursos	9: O APRENDIZ É UM VIAJANTE 1: O APRENDIZ É UM CORREDOR
8 são relacionadas à leitura	8: O APRENDIZ É UM LEITOR
7 são relacionadas a ganhos e lucros	5: O APRENDIZ É UM JOGADOR 2: O APRENDIZ É UM INVESTIDOR
4 são relacionadas a desafios e riscos	2: O APRENDIZ É UM DESAFIADO 1: O APRENDIZ É UM SOBREVIVENTE 1: O APRENDIZ É UM MALABARISTA
Outras identidades metaforizadas	3: O APRENDIZ É UM BEBÊ 2: O APRENDIZ É UM APAIXONADO 1: O APRENDIZ É UM PERSONAGEM 1: O APRENDIZ É UM ANIMAL
1: O APRENDIZ É UM LEITOR-VOADOR	
1: O APRENDIZ É UM LEITOR-DEVORADOR	
1: O APRENDIZ É UM VIAJANTE-APAIXONADO	

**Fonte: elaborado pelo autor**

Consideradas as distinções e feita a apresentação dos perfis identitários, passemos à comparação dos dois grupos. As identidades metaforizadas envolvendo jornadas e percursos foram encontradas nos dois grupos, sendo as mais frequentes em ambos. O esquema imagético ORIGEM-PERCURSO-DESTINO (LAKOFF, 1987) parece ser o mais utilizado pelos participantes para conceptualizar suas identidades de aprendiz. Nessa perspectiva, a

aprendizagem é vista como um percurso por vários caminhos, nos quais os aprendizes são os viajantes, que percebem suas ações como um ir e vir por caminhos infinitos, um começar e recomeçar de jornadas, cujo objetivo é sempre a chegada a algum lugar metafórico, que na maioria das vezes é o sucesso.

A identidade metaforizada de VIAJANTE se manifesta em algumas outras formas. A identidade de CORREDOR, por exemplo, presente nos dois grupos, é advinda do mesmo esquema imagético, porém o tempo em que o aprendiz percorre o caminho rumo ao destino é menor, dado ao movimento acelerado característico de corridas. Nessa projeção de identidade é possível perceber também uma relação com o esquema imagético FRENTE-TRÁS (LAKOFF, 1987), já que em uma corrida ganha quem está "na frente" dos outros corredores.

Uma identidade metaforizada que se mostrou característica dos aprendizes de Hong Kong é a do ALPINISTA. Embora ela também seja uma manifestação do esquema imagético ORIGEM-PERCURSO-DESTINO, a orientação do percurso é diferente; é vertical, para cima. Assim, o aprendiz projeta-se em um indivíduo que enxerga a língua como um instrumento que o faça "subir". Essa identidade metaforizada, além de refletir a cultura de mobilidade social vertical da China (SU, 2002; GAO E TRENT, 2009) parece também estar relacionada à metáfora primária PARA CIMA É BOM (GRADY, 1999).

A identidade metaforizada de LEITOR demonstrou ser algo característico dos estudantes do Brasil. Em diversos momentos de suas narrativas, os participantes brasileiros inseriram imagens de leitores para ilustrarem-se como aprendizes. Essa identidade parece ser fruto da metáfora APRENDER É LER, relacionada a uma crença forte entre aprendizes brasileiros, os quais acreditam que ao ler, estão aprendendo. É importante salientar que muitos desses aprendizes projetam-se em leitores vorazes e intensos, o que gera uma negativização dessa identidade metaforizada, manifestada nas sensações de cansaço, exaustão e frustração.

As identidades metaforizadas que envolvem ação intensa podem ser consideradas características do grupo de estudantes de Hong Kong. As identidades de MILITAR e CONSTRUTOR destacam as ações dos aprendizes em prol da aprendizagem, evidenciam uma maior autonomia e motivação. Ao projetarem-se em indivíduos que se engajam em atividades intensas, como batalhas e construções, esses aprendizes não destacaram o cansaço, nem as derrotas; mas o orgulho em terem finalizado suas atividades: a conquista de batalhas/inimigos e a conclusão de um muro, por exemplo. Vale ressaltar que a questão da verticalidade também pode ser percebida na identidade metaforizada de CONSTRUTOR, já que a construção ocorre de baixo para cima, da fundação ao topo.

Nos dois grupos de aprendizes foi possível perceber identidades metaforizadas relacionadas a ganhos e lucros. As identidades de INVESTIDOR e JOGADOR foram observadas nos dois bancos de narrativas. A questão do investimento é marcada principalmente pela visão da língua como *commodity*. Nessa perspectiva, os aprendizes utilizariam a língua como uma maneira de ganhar, perder, investir, adquirir. Há que se levar em consideração que a metáfora da aquisição é extremamente utilizada em vários outros contextos também, sendo bastante explorada no ensino. Tal fato pode sinalizar a possibilidade de um diálogo de vozes sociais (BAKHTIN, 2006) nesse processo de construção (HALL, 1990) e metaforização de identidade.

A identidade de JOGADOR, no entanto, possui peculiaridades nas duas culturas. No grupo de Hong Kong, essa projeção de identidade manifestou-se também relacionada à jogatina. Isso evidencia, além da relação íntima com a cultura chinesa, dado o fascínio dos chineses pela jogatina e pelos cassinos, um envolvimento da aprendizagem da língua com a questão monetária. Já no grupo do Brasil, essa identidade apareceu relacionada somente à questão do jogo de videogame, em que o aprendiz acaba sendo o jogador e o personagem de seu próprio jogo.

A questão dos riscos envolvidos na aprendizagem foi percebida nas identidades metaforizadas dos dois grupos de aprendizes. A identidade de JOGADOR, por exemplo, sinaliza essa questão, já que ao "fracassar", o aprendiz-jogador "perde", podendo morrer ou perder todo seu dinheiro. No grupo de estudantes do Brasil, isso também pode ser percebido em três outras projeções de identidade: DESAFIADO, SOBREVIVENTE e MALABARISTA. Nessas conceptualizações, o fracasso é de certa forma previsto, evitado, já que os aprendizes narram as maneiras pelas quais venceram o desafio, sobreviveram e evitaram perder o controle no malabarismo.

Foi possível perceber no grupo de estudantes do Brasil algumas identidades metaforizadas que não foram encontradas no grupo de Hong Kong. São elas: a de OBJETO, na qual os aprendizes projetam-se em objetos e coisas que são colocados e retirados de contêineres (sala de aula); a de BEBÊ, que destaca o início da aprendizagem; a de APAIXONADO, que parece ser fruto da romantização da aprendizagem, fruto da visão da língua como objeto de desejo por muitos aprendizes; e a da ANIMAL, que destaca o ato de se alimentar como forma de se obter insumo cultural.

Em ambos os grupos de aprendizes, foi possível perceber que as identidades não aparecem de maneira isolada. Os aprendizes projetam várias identidades metaforizadas em suas narrativas e em alguns momentos elas aparecem mescladas em um mesmo trecho. Nos dados de Hong Kong, por exemplo, as integrações de identidades metaforizadas foram bastante presentes e mesclam as identidades mais frequentes no banco de narrativas desses estudantes: a do VIAJANTE e a do CONSTRUTOR. Já nas mesclagens dos aprendizes do Brasil, as integrações de identidades também ocorreram com as mais frequentes, envolvendo as identidades de VIAJANTE e LEITOR. É importante ressaltar que a identidade metaforizada do VOADOR também está relacionada à metáfora da viagem, pois é um percurso que desafia

os limites espaciais e temporais, na medida em que torna o viajante apto a percorrer muito mais distâncias em muito menos tempo.

seis

## **Considerações Finais**



Para o desenvolvimento dessa pesquisa, cumpri algumas etapas, as quais correspondem, de certa forma, à ordem da disposição dos capítulos da tese. Inicialmente, elaborei e discuti, juntamente com a orientadora, os objetivos e perguntas de pesquisa que nortearam esse estudo. Esse processo, embora tenha acontecido no início do doutoramento, foi essencial para o meu percurso, conduzindo meus movimentos para que eu não me desviasse do caminho.

Em seguida, me concentrei no arcabouço teórico da pesquisa. No capítulo 2, trouxe a visão bakhtiniana de linguagem, entendendo o discurso como enunciação marcada pelo dialogismo e polifonia de vozes sociais. Em seguida, acrescentei a questão da pós-modernidade e a relação da mesma com a fragmentação do sujeito. Posteriormente, destaquei as visões de identidade difundidas por Hall (1990, 2011) e Giddens (1991, 2001). Finalmente, apresentei alguns autores que focalizaram as identidades de aprendizes e professores de línguas estrangeiras. O desenvolvimento desse capítulo foi essencial para a compreensão do que são identidades, o que me auxiliou na proposição de uma nova maneira de enxergá-las, à luz da linguística cognitiva.

No capítulo 3, apresentei a Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF E JOHNSON, 1980) e como essa redesenhou as rotas dos estudos metafóricos. Em um segundo momento, discorri sobre a Teoria da Mesclagem Conceptual (FAUCONNIER E TURNER, 2002), bem como discriminei seus elementos e princípios. Após considerar também as *one-shot metaphors* e os esquemas imagéticos, discorri a visão da variação cultural nas metáforas (KÖVECSES, 1995) e mostrei o papel da multimodalidade e da semiótica social na construção de sentido (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006). A escrita desse capítulo contribuiu para melhor compreender o processamento metafórico, entender melhor como os diversos modos semióticos contribuem para a produção de sentido; e como metáforas e identidades em interação podem ser analisadas sob a ótica da mesclagem.

Após a definição da metodologia, iniciei o processo de geração dos dados. O banco de narrativas de estudantes do Brasil foi criado com base no banco dos estudantes chineses, para que houvesse um certo paralelismo entre as duas amostras e fosse possível desenvolver uma análise comparativa. É importante salientar que o andamento da tese, embora tenha tido um planejamento linear, foi marcado também pela recursividade. Em diversos momentos, avancei e recuei; fui e voltei, buscando o diálogo e interação entre objetivos, teoria, metodologia e dados.

Para responder à primeira pergunta de pesquisa (Quais são as identidades metaforizadas mais frequentes em narrativas de um grupo de aprendizes universitários de inglês da City University of Hong Kong?), busquei, em um primeiro momento, identificar todas as expressões metafóricas no banco de narrativas dos participantes de Hong Kong em que a conceptualização envolvesse o aprendiz. Após categorizar e analisar todas as metáforas encontradas, procurei, com o apoio do arcabouço teórico, perceber como as identidades do grupo de estudantes em questão eram construídas e metaforizadas. Os dados revelam que as identidades metaforizadas mais frequentes são as que envolvem jornadas, percursos e caminhos, como as de VIAJANTE, CORREDOR, ALPINISTA e PASSAGEIRO DE MONTANHA RUSSA.

Com o objetivo de responder à segunda pergunta (Quais são as identidades metaforizadas mais frequentes em narrativas de um grupo de aprendizes universitários de inglês da Universidade Federal de Minas Gerais?), busquei, da mesma forma, identificar as expressões que me permitissem perceber as identidades metaforizadas desses participantes. Após o agrupamento e a categorização das metáforas, analisei como elas contribuíram para a construção das identidades dos aprendizes nas narrativas de aprendizagem.

Os dados sugerem que as identidades metaforizadas mais frequentes também são as que envolvem jornadas, percursos e caminhos, como as de VIAJANTE e CORREDOR.

Para responder a terceira pergunta de pesquisa, bem como traçar algumas considerações sobre as principais contribuições desse estudo, desenvolvi algumas proposições que resumem as conclusões a que cheguei após a análise e comparação das identidades metaforizadas dos estudantes de inglês de Hong Kong e do Brasil. A seguir, apresento essas proposições devidamente comentadas e exemplificadas.

- Ao narrar sobre seus processos de aprendizagem de línguas, os aprendizes projetam suas identidades de aprendizes por meio de metáforas, o que chamo aqui de identidades metaforizadas;

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

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

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

- As metáforas estão relacionadas com as identidades na medida em que são o retrato do eu: a maneira como o indivíduo é percebido em um determinado momento no tempo;

Uma das minhas preocupações enquanto pesquisador durante a condução dessa pesquisa era comprovar a relação das metáforas com as identidades. Por mais que essa relação fosse clara para mim, precisava de indícios linguísticos para provar tal relacionamento. Uma dúvida latente era se por meio da metáfora seria possível perceber traços das identidades que os indivíduos constroem ao longo de suas vidas.

Ao identificar e analisar as identidades metaforizadas dos aprendizes, pude perceber que as metáforas podem ser consideradas como o retrato do eu. Por meio das metáforas produzidas por estudantes brasileiros e chineses, foi possível enxergar fotografias desses indivíduos enquanto aprendizes de inglês. Assim como um retrato é a reprodução da imagem de uma pessoa em um momento específico, as metáforas mostradas nesse estudo podem ser consideradas como as identidades metaforizadas pelos aprendizes também em um momento histórico específico.

Certamente, os aprendizes em questão já utilizaram outras metáforas para se projetar e, com certeza, utilizarão outras. No entanto, as metáforas analisadas aqui configuram-se como os retratos desses sujeitos em seus contextos sócio-históricos específicos. Dessa maneira, as metáforas são uma forma pela qual construímos nossas identidades, bem como as tornamos visíveis.

- Os indivíduos possuem diversas identidades e elas não existem de maneira isolada. Elas são mescladas: interagem e fazem emergir outras;

A concepção de sujeito pós-moderno já anunciava que as identidades do sujeito não eram mais vistas como fixas, essenciais ou permanentes (HALL, 1990, 2011). Dessa maneira, os sujeitos poderiam assumir diversas identidades ao longo de suas vidas. Assim, por ser definida historicamente, e não biologicamente, poderiam coexistir muitos fragmentos de identidades nos indivíduos, fragmentos esses que podem ser orquestrados ou conflitantes.

Ao analisar as identidades metaforizadas encontradas, pude comprovar a existência de múltiplas identidades em um único sujeito. Por exemplo, na narrativa de Ken, aprendiz de Hong Kong, foi possível identificar as identidades metaforizadas de CONSTRUTOR, INVESTIDOR e JOGADOR; na narrativa de Áurea, aprendiz do Brasil, foram encontradas as de VIAJANTE, DESAFIADA, SOBREVIVENTE e MALABARISTA.

No entanto, entendo que a multiplicidade não implica a fragmentação. Dessa forma, por meio da análise dos dados, acredito que seja possível propor que nossas identidades são mescladas. Nessa visão, as múltiplas identidades que construímos e assumimos durante a vida não seriam fragmentadas: elas coexistem, interagem, dialogam, convivem, mesclam-se e fazem emergir outras identidades.

Nos dois bancos de narrativas analisados foi possível encontrar casos desse tipo, em que as identidades se mesclavam, fazendo emergir identidades metaforizadas mescladas mais complexas. Por exemplo, Ken, aprendiz chinês, manifestou a mesclagem das identidades metaforizadas de VIAJANTE e JOGADOR, fazendo emergir a identidade de VIAJANTE-JOGADOR. Já Vanessa, aprendiz brasileira, em um de seus relatos deixa clara a integração de suas identidades metaforizadas de LEITORA e VOADORA, projetando-se, portanto, como LEITORA-VOADORA.

- As metáforas de aprendizes de culturas diferentes revelam identidades metaforizadas que corroboram a variação cultural. Aprendizes de culturas diferentes que estudam a mesma língua possuem identidades metaforizadas que se assemelham e se diferenciam;

Quando se pensa em comparar as metáforas de aprendizes de culturas extremamente diferentes, é esperado que essas variem (KÖVECSES, 2005). A análise dos dados mostrou que, sim, elas variam. Todavia, algumas são bastante parecidas. Dessa forma, as metáforas analisadas e as identidades metaforizadas comprovam que, embora as culturas sejam muito diferentes, algumas maneiras de conceptualizar a aprendizagem, bem como as identidades que os aprendizes metaforizam nesse processo são também semelhantes.

Um exemplo de semelhança refere-se à projeção de identidade de viajante. Essa foi encontrada nos dois bancos de narrativas. Os aprendizes das duas culturas demonstram perceber seus processos de aprendizagem como percursos ou caminhos, projetando as suas identidades em indivíduos que se engajam em uma viagem, o que evidencia, assim, a identidade metaforizada O APRENDIZ É UM VIAJANTE.

Todavia, a variação cultural faz emergir algumas peculiaridades, o que permite a caracterização dessas identidades metaforizadas como semelhantes, e não iguais. Nos dados de Hong Kong, por exemplo, o esquema imagético ORIGEM-PERCURSO-DESTINO, característico da metáfora da VIAGEM, apareceu manifestado com a orientação vertical (O APRENDIZ É UM ALPINISTA), algo característico da cultura chinesa e que não foi encontrado nos dados do Brasil.

Traços de identidade diferentes também puderam ser encontrados nos dados analisados. Porém, seria ingenuidade generalizar e dizer que são característicos da cultura chinesa ou brasileira. As identidades metaforizadas de CONSTRUTOR e MILITAR, por

exemplo, que destacam a autonomia e motivação dos aprendizes, foram encontradas somente nos dados de Hong Kong. Já as identidades metaforizadas de DESAFIADO e SOBREVIVENTE, que destacam o risco e ameaça de fracasso, foram encontradas somente nos dados do Brasil. No entanto, os dados analisados neste estudo, devido o tamanho da amostra, não nos permitem fazer generalizações.

Reconheço as limitações dessa pesquisa e creio que muito ainda precisa ser estudado para que se possa compreender melhor sobre as identidades de aprendizes e como elas podem ser construídas e entendidas por meio de metáforas. No entanto, acredito que esse trabalho inova na medida em que tenta conceber o aprendiz tanto como um ser cognitivo quanto social, propondo uma nova forma de enxergar as identidades - como metaforizadas e mescladas. Espero que esse estudo possa inspirar e abrir caminhos para que mais avanços nessa área possam existir.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ASLUP, J. English Education Students and Professional Identity Development: Using Narrative and Metaphor to Challenge Preexisting Ideologies. *Pedagogy*, Vol.3, No.2, pp.277-280, 2003.

ANDERSON, K. V. SHEELER, K. H. Governing Codes: gender, metaphor and political identity. Oxford: Lexington Books, 2005.\

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo : HUCITEC, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAUMAN, Z. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2003.

BAUMAN, Z. *Liquid Modernity*. Malden: Polity Press, 2012.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. *Linguagem e Ensino*. v. 9, n. 2 2006, pp. 145-175

BARATA, M. C. C. M. *Crenças sobre Avaliação em Língua Inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação*. 2006. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte

BARROS, D. L. P. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In.: BARROS, D. L. P. FIORIN, J. L. (orgs.) *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, pp. 1-9.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In.: BRAIT. B. (org.) *Bakhtin, Dialogismo e Construção de Sentido*. Campinas : Editora da UNICAMP, 1997. pp. 27-38

BENSON, P. (Auto)biography and learner diversity. In: BENSON, P.; NUNAN, D. (Org.). *Learners' stories: difference and diversity in language learning*. Cambridge University Press, 2005. p. 4-21.

BERBER SARDINHA, T. Lula e a Metáfora da Conquista. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 1, 2008, pp. 93-120.

BERBER SARDINHA, T. As Metáforas do Presidente Lula na Perspectiva da Linguística de Corpus: o caso do desenvolvimento. *D.E.L.T.A.*, 26:1, 2010, pp.163-190.

BEZERRA, P. Polifonia. In.: BRAIT. B. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 4 . ed. – São Paulo : Contexto, 2007, pp. 191-200.

BIAN, Y. Chinese Social Stratification and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, 28, 2002, pp.91-116.

BLOCK, D. Metaphors we teach and learn by. *Prospect*, v.7, n.3, 1992, pp. 42-5.

CELANI, M. A. A. Questões de Ética na Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*. Vol. 8, No. 1, 2005, pp. 101-122.



COSCARELLI, C. V. Entrevista – Uma Conversa com Gilles Fauconnier. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. 2005. v.5, n.2, pp. 291-303.

CUNHA, M. I. D. *Conta-me agora! As Narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*, 2001. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/conteme\_agora.asp?f\_id\_artigo=139]. Acesso em: 05 Out. 2006.

DA MATTA, R. Você tem Cultura. Disponível em: <http://www.furb.br/site/arquivos/788660-650601/voce%20tem%20cultura.pdf> Acesso em: 15 out 2010.

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

DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2007.

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

EVANS, V. GREEN, M. *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FARACO, C. A. Autor e Autoria. In.: In.: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 4 . ed. – São Paulo : Contexto, 2007, pp. 37-60.

FAUCONNIER, G. *Mental spaces*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

FAUCONNIER, G. Conceptual Integration. In.: *Emergence and Development of Embodied Cognition (EDEC 2001)*. Disponível em: <http://www.ifi.uzh.ch/ailab/people/lunga/Conferences/EDEC2/edec-proceedings.pdf>. Acesso em: 30 set 2009.

FAUCONNIER, G. TURNER, M. Conceptual Integration Networks. *Cognitive Science*. Cognitive Science Society, 1998. Vol. 22, 133-187.

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

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

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FORCEVILLE, C. Metaphor in Pictures and Multimodal Representations. In.: GIBBS, R. W. *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

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

GAO, X. TRENT, J. Understanding mainland Chinese students' motivations for choosing teacher education programmes in Hong Kong, *Journal of Education for Teaching*, 35:2, 2009, pp.144-159.

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

GIDDENS, A. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GOLOMBEK, P. R. JOHNSON, K.E. Inquiry into experience. In: GOLOMBEK, P. R. JOHNSON, K.E. (Org.) *Teacher's Narrative Inquiry as professional development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, pp.01-14.

GOMES JUNIOR, R. C. A Relação Metáforas-Crenças: Entendendo as Opiniões de Alunos Universitários sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem de Inglês. In: II Congresso Internacional da ABRAPUI, 2009, São José do Rio Preto. Anais do II Congresso Internacional da ABRAPUI, 2009.

GOMES JUNIOR, R. C. *Metáforas na Rede: Mapeamentos Conceituais de Estudantes Universitários sobre Aprendizagem de Inglês*. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GRADY, J. A typology of motivation for conceptual metaphor. In.: GIBBS, R. STEEN, G. (Orgs.) *Metaphor in Cognitive Linguistics*, Philadelphia: John Benjamins, 1999.

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

HALL, S. Cultural identity and diaspora. In.: RUTHERFORD, J. (ed.) *Identity: community, culture and difference*. Londres: Lawrence e Wishart, 1990.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

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

IBÁÑEZ, F. J. R. M. USÓN, R. M. High-level metaphor and metonymy in meaning construction. In.: RADDEN, G, KÖPCKE, K. M. BERG, T. SIEMUND, P. (Orgs.) *Aspects of Meaning Construction*. Amsterdã: John Benjamin Publishing Company, 2007, pp. 33-49

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

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

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

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998

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

KRESS, Gunther. *Multimodality*. A social semiotic approach to contemporary communication. New York, Routledge, 2010 (Kindle)

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

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

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

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

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

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

LIEBLICH, A., TUVAL-MASHIACH, R. and ZILBER, T. *Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

MESTRINER, V. M. M. *Identificação de metáforas nos discursos dos presidentes Lula e Bush: uma análise baseada em linguística de corpus*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In.: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

NORTON, B. TOOHEY, K. Identity and language learning. In KAPLAN, R. B. (Org.), *The Oxford handbook of applied linguistics* New York: Oxford University Press, 2002, pp. 115-123.

NUNAN, D. CHOI, J. Language, Culture and Identity: Framing the issue. In.: NUNAN, D. CHOI, J (Orgs.) *Language and Culture: Reflective Narratives and the Emergence of Identity*. New York/London : Routledge, 2010, pp. 1-13.

OECD, *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en> Acesso: 02.dez.2014

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

PAVLENKO, A.; LANTOLF, J. P. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2004. pp. 155-78.

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

PAIVA, V. L. M. O. Identity, motivation, and autonomy from the perspective of complex dynamical systems. In: MURRAY, G. GAO, X. LAMB, T. *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2011b.

PAIVA, V. L .M. O. Narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa. *Revista Signos* (Chile), v. vol.43, pp. 183-203, 2010.

PAIVA, V. L .M. O. Multimedia language learning histories. In. KALAJA, P.; MENEZES, V. BARCELOS, A.M.F.(Eds.) *Narratives of learning and teaching EFL*. London. Palgrave-Macmillan, 2008, pp.199-213.

PAIVA, V. L. M. O. Narrativas Multimídia de aprendizagem de língua inglesa: um gênero emergente. In: 4o Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão. Anais/Proceedings. (CD-ROM) Tubarão : UNISUL, 2007

PAIVA, V. L. M O. Online teacher training and multimedia narratives .*Essential Teacher*, vol. 3, issue 4, December 2006.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. *APLIEMGE: ensino e pesquisa*. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. pp. 9-17

RAJAGOPALAN, K. ELT classroom as an arena for identity clashes. In: GRIGOLETTO, M. e CARMAGNANI, A. M. G. (Org.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001. pp. 79-90.

RAJAGOPALAN, K. ELT classroom as an arena for identity clashes. In: GRIGOLETTO, M. e CARMAGNANI, A. M. G. (Org.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001. pp. 79-90.

RESENDE, L. A. S. *Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos*. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009

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

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

- SARMENTO, M. J. O estudo de Caso etnográfico. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita T.(Orgs.). *Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
- SCHRÖDER, U. Antecipações da Metáfora Cotidiana nas concepções de Hans Blumenberg e Harald Weinrich. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 16, p. 39-54, 2008.
- SCHRÖDER, U. A. Da Teoria Cognitiva a uma Teoria mais Dinâmica, Cultural e Sociocognitiva da Metáfora. *Alfa*. São Paulo, 52(1), pp.39-56, 2008.
- SMYTH, R. MISHRA, V. QIAN, X. Knowing One's Lot in Life Versus Climbing the Social Ladder: The Formation of Redistributive Preferences in Urban China. *Springer Science+Business Media*, p., 2009. pp.275-293
- SU, L. What Can Metaphors Tell Us About Culture? *Language and Linguistics*. Vol. 3.3. pp. 589-613, 2002
- SWALES, S. From Metaphor to Metalanguage. *Forum*, Vol. 32, No. 3, 1994. Disponível em: [http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol32/no3/p8.htm]. Acesso em: 20 Abr. 2008.
- THOMAS, L. BEAUCHAMP, C. Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27, pp. 762-769, 2011.
- TURNER, M. *The Literary Mind*. The Origins of Thought and Language. New York / Oxford: Oxford University Press, 1996.
- YING, S. The role of culture in metaphor. *US-China Foreign Language*. Vol. 5, No. 1, 2007.
- ZAMPONI, G. Metáfora e Economia no Discurso Jornalístico. *Caminhos em Linguística Aplicada*. Vol. 1 No. 1, 2009. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/viewFile/901/719> Acesso em: 16 set 2010.
- ZOLNIER, M. C. A. P. Transformações identitárias: um estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação continuada. 2011. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009